

Estudios **SAEL 2025**

Sebastián Sayago y José Silva Garcés
Editores



Estudios SAEL 2025

Sebastián Sayago y José Silva Garcés
Editores

María Alejandra Vitale
Editora de la serie

Estudios SAEL 2025 / Raquel Alarcón ... [et al.]; editado por Sayago, Sebastián; Silva Garcés, José. – 1ra edición – Fvskv Menuko: Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue. 2025. Libro digital, PDF (Libros digitales de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos / editora de la serie Vitale, María Alejandra)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-90890-1-1

1. Lingüística. I. Alarcón, Raquel II. Sayago, Sebastián, ed. III. Silva Garcés, José, ed.
CDD 149.94

Corrección de estilo: Nelly Blanco, nellyblanco71@yahoo.com.ar

Diseño de portada: Victoria Margarita Rivera, riveravictoria3011@gmail.com

Fotografía de portada: Juan Alejandro Márquez, [@akashaphotos](https://www.instagram.com/akashaphotos)

Diagramación interior: José Silva Garcés, sg_jose@yahoo.com.ar

Enlaces de lectura y descarga: <https://bibliotecadelenguas.uncoma.edu.ar/items/show/868>
<https://sael.org.ar/volumenes-sael/>



Atribución – No Comercial – Compartir Igual (*by-nc-sa*). No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original.



© Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue

© Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos

Fvskv Menuko, Río Negro, Argentina

Febrero de 2025

Autoridades de la

Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos

Comisión Directiva

Presidenta: María Alejandra Vitale
Vicepresidenta: Elizabeth Mercedes Rigatuso
Secretaria general: Mariano Dagatti
Secretaria de actas: Patricia Carmen Hernández
Tesorero: Facundo Exequiel Romero
Vocal titular 1: Javier Martínez Ramacciotti
Vocal titular 2: Hugo José Amable
Vocal suplente 1: Gema Galvani
Vocal suplente 2: Sebastián Sayago

Comisión Fiscalizadora

Andrea Cecilia Menegotto
Mariana Cucatto
Julio Sal Paz

Comisión organizadora del XVIII Congreso SAEL

Coordinación general: María Mare y Gonzalo Espinosa
Colaboradores: Rocío Albornoz, Javier Valdivia, Anabel Monteserin, José Silva Garcés, Silvia Iummato, Gabriela Tavella, Sandra Cvejanov, Eugenia Llambí, Mónica Lapegna, María Silvia Alasio, Alejandra Dabrowsky, Mónica Ricca, Matías Fernández, María Sol Dibo, María de los Ángeles Dalmau, Cecilia Taborda, Sebastián Sayago.

Tabla de contenidos

Presentación	i

María Alejandra Vitale

Introducción	ii

Sebastián Sayago & José Silva Garcés

Evalúadores	xvi

Parte I

Asuntos gramaticales

Capítulo 1	2

Interjecciones y exclamativas *cu-*: entre léxico, sintaxis y discurso

Lucía Bernardi

Capítulo 2	23

Lo que pasa (es) que como focalizador y reformulador. Estudio desde el Enfoque Cognitivo

María Natalia Gómez Calvillo

Capítulo 3	45

Combinatoria léxica de verbos de comportamiento fisiológico para un diccionario pedagógico de ELSE

Laura Eugenia Hlavacka & Agostina Minini

Capítulo 4	67

Una mirada etnopragmática a la variación *hubo* vs. *hubieron* en textos periodísticos argentinos

Mercedes Laura Mazuelos Mrak

Parte II

Lenguas indígenas y contacto

Capítulo 5	89
Traducciones de pandemia entre comunidades wichís de la provincia de Formosa	
<i>Leonor Acuña & Osvaldo Segovia</i>	
Capítulo 6	105
Mediación lingüística y cultural: prácticas habituales en las comunidades plurilingües de Chaco y educación	
<i>Gabriela Lapalma</i>	
Capítulo 7	129
Lexicografía en la lingüística misionera: el caso del allentiac	
<i>Camila Mendoza</i>	
Capítulo 8	150
Actitudes lingüísticas de hablantes bilingües hacia el qom y el español	
<i>Florencia Vecchione</i>	
Capítulo 9	169
Algunas semejanzas gramaticales yagan-kawésqar	
<i>J. Pedro Viegas Barros</i>	

Parte III

Paisajes lingüísticos e interlenguas

Capítulo 10	189
El paisaje lingüístico y las microtoponimias como forma de habitar el territorio	
<i>Carolina Drexler</i>	
Capítulo 11	208
Pueblos de negros en Uruguay: epónimos, topografía e identidad afrouroguaya	
<i>Nicolás Duffau & Amparo Fernández Guerra</i>	

Capítulo 12	231
El infinitivo con sujeto en la interlengua de brasileños adultos aprendices de español	
<i>María Carla Ghioni</i>	

Capítulo 13	252
Visualizador estadístico de la Educación Bilingüe Intercultural en Chaco	
<i>Julia Piñeiro Carreras & Julio Villarino</i>	

Parte IV

Estudios discursivos

Capítulo 14	278
La violencia en el discurso: una conceptualización operativa para su aplicación al campo de la lingüística forense	
<i>Alicia Carrizo</i>	

Capítulo 15	299
Descripción estructural de la responsabilidad discursiva: propuesta analítica del significado ideacional	
<i>Pablo Lucas Chamatropulos</i>	

Capítulo 16	323
La discusión mediática sobre el lenguaje inclusivo de género: supuestos y (des)cortesía	
<i>María Belén Grisolia & Andrea Cecilia Menegotto</i>	

Capítulo 17	344
El hashtag en la conformación de corpus en Twitter: decisiones metodológicas	
<i>Laura Lintz</i>	

Capítulo 18	366
Identidad de género y supuestos en una sentencia penal: un enfoque estratégico	
<i>Salvio Martín Menéndez & Leonel Fernando Vázquez Neira</i>	

Capítulo 19 391

Disrupciones en el discurso oral. La fonología como estructuradora del texto

Lucía Inés Rivas, Miriam Patricia Germani & Mauro Andrés Cóccaro

Capítulo 20 414

Sobre el uso de metáforas en la fundamentación de fallos judiciales

Edgardo Gustavo Rojas

Parte V

Adquisición y procesamiento lingüístico

Capítulo 21 434

El desarrollo de la conciencia morfológica para la adquisición del léxico del inglés como lengua extranjera. El caso de los compuestos sintéticos

Martín Califa & Florencia Suárez

Capítulo 22 455

Renarraciones y eventos psicológicos en niños autistas

Sofía Victoria Iacobuzio & María Florencia Tenaglia

Capítulo 23 476

Lectocomprensión en inglés: los cognados como estrategia de aprendizaje

Cristina Magno & Natalie Moritán

Capítulo 24 498

Predicción del emplazamiento del acento nuclear en inglés

Andrea Perticone

Capítulo 25 519

Atrición en la competencia formulaica en Inglés como Lengua Extranjera

María Angélica Verdú & Magdalena Zinkgraf

Parte VI

Enseñanza de la lengua y glotopolítica

Capítulo 26	541
Ciclo de “webinarios”. Una experiencia de formación en ELSE	
<i>Raquel Alarcón & Hugo Wingeyer</i>	
Capítulo 27	560
La analogía como estrategia pedagógica en la clase de gramática	
<i>María Teresa Araya</i>	
Capítulo 28	579
Ideologías lingüísticas y formación docente: análisis del Diseño Curricular (Buenos Aires, 2017)	
<i>Florencia Baez Damiano</i>	
Capítulo 29	599
Educación Intercultural Bilingüe en países de América Latina: de la oficialización a la implementación	
<i>Lidia Chang</i>	
Capítulo 30	620
Análisis lógico y gramatical en el <i>Manual de gramática castellana</i> (1875) y la <i>Nueva gramática del idioma nacional</i> (1886) de Pedro P. Calderón	
<i>Carla De Natale</i>	
Capítulo 31	640
La enseñanza de los géneros textuales orales: el caso de la exposición oral <i>persuasiva</i>	
<i>Paula Navarro</i>	
Editores	662
Contratapa	663

Presentación

María Alejandra Vitale



Universidad de Buenos Aires



Ciudad Autónoma de Buenos Aires



alejandravitale@filo.uba



<https://orcid.org/0000-0002-2746-4070>



Con mucha satisfacción, la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos (SAEL) presenta un nuevo ejemplar de su colección *Volúmenes SAEL*, que da continuidad a un proyecto editorial de excelencia que permite difundir la producción científica nacional en el área. Editado por Sebastián Sayago y José Silva Garcés, el libro reúne treinta y un artículos basados en exposiciones presentadas en el XVIII Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos (SAEL), que se desarrolló entre el 10 y el 13 de mayo de 2023 en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue, sede Fvskv Menuko/ Gral. Roca (Río Negro).

Los procesos de producción y circulación de conocimiento científico son dinámicos y se enriquecen por la constante interacción entre nuevas perspectivas y tradiciones establecidas. En este sentido, *Estudios SAEL 2025* exhibe un panorama plural de la lingüística argentina contemporánea que da cuenta al mismo tiempo de avances en campos clásicos y nuevas líneas de trabajo que redibujan el mapa disciplinar. El libro contribuye a comprender el lenguaje en sus diversos aspectos, retroalimenta las investigaciones en curso y es un estímulo para emprender nuevas pesquisas.

Estudios SAEL 2025 es el resultado de la colaboración de múltiples actores. Las tareas desarrolladas por los editores y las/os colegas que evaluaron los manuscritos han sido esenciales para asegurar que los textos se adecuen a la calidad exigida por el rigor académico. Se trata de un compromiso editorial de las publicaciones de SAEL que se manifiesta en todas sus colecciones.

Por último, quisiera resaltar que este libro digital, al igual que todas las publicaciones de SAEL, es de acceso libre y gratuito y que es publicado en un contexto de notoria desfinanciación de la ciencia y la tecnología en Argentina. Por ello, mi agradecimiento a todas las personas involucradas en la elaboración de *Estudios SAEL 2025* resulta aún más necesario.



Ir al [Índice](#)

Introducción

Sebastián Sayago

 Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco
 Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
 Comodoro Rivadavia, Chubut
 sebasayago@yahoo.com.ar
 <https://orcid.org/0000-0001-7842-9139>

José Silva Garcés

 Universidad Nacional del Comahue
 Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
 Plottier, Neuquén
 sg_jose@yahoo.com.ar
 <https://orcid.org/0000-0001-6875-4309>

Cada uno de los volúmenes de la serie *Estudios SAEL* completa el proceso iniciado con la organización del congreso que lo antecede. En estos libros, se reúnen exposiciones que han sido adecuadas al formato de capítulos y que, además, han sido evaluadas positivamente por un riguroso sistema de referato doble ciego, en el que participan destacados especialistas argentinos y —como en este caso— también del exterior. Tomados en conjunto, el congreso y el libro configuran una imagen actualizada del campo de los estudios lingüísticos en esta parte del mundo. Tanto las producciones como las respectivas evaluaciones son aspectos de una operación de autoobservación, mediante la cual la ciencia lingüística desarrollada en Argentina manifiesta sus temas de interés, las perspectivas teóricas utilizadas, los marcos de referencia de los diferentes estados del área reconocidos, los hallazgos logrados y las proyecciones de la disciplina de cara al futuro. Este libro, entonces, es una manifestación de la intensa actividad desarrollada por investigadoras e investigadores de diferentes centros académicos de todo el país, una actividad que, además de rigurosa, es colaborativa, porque encuentra



Ir al **Índice**

su sentido en la comunicación, en el hecho de compartir públicamente el trabajo realizado.

La peculiaridad del contexto resalta aspectos singulares del proceso materializado en el volumen *Estudios SAEL 2025*. Por un lado, el *XVIII Congreso SAEL* estableció la continuidad de los encuentros presenciales luego de las distancias impuestas por la pandemia de coronavirus. Fue así que la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue, entre los días 10 y 13 de mayo, abrió las puertas de la sede de Fvskv Menuko/General Roca (Río Negro), para que nuestro evento se lleve a cabo. Y, con la generosa coordinación de María Mare y Gonzalo Espinosa y el gran compromiso de todo el equipo de trabajo, el resultado fue excelente. Por otro lado, el contexto de esta publicación es peculiar porque, desde hace varios meses, las universidades públicas y los centros de investigación científico-tecnológicos estatales están siendo sometidos a una gran campaña de desprestigio y a políticas de ajuste presupuestario. Frente a estas condiciones adversas, cada texto aquí reunido es una reafirmación del valor social y académico de la ciencia lingüística y una demostración de su calidad y su provecho para la sociedad argentina.

Estudios SAEL 2025 consta de treinta y un capítulos. Las producciones fueron distribuidas en seis partes, que no obedecen a categorías discretas sino a etiquetas que identifican y agrupan líneas de investigación de acuerdo con el reconocimiento de rasgos específicos y, en general, graduales:

- I. [Asuntos gramaticales](#)
- II. [Lenguas indígenas y contacto lingüístico](#)
- III. [Paisajes lingüísticos e interlenguas](#)
- IV. [Estudios discursivos](#)
- V. [Adquisición y procesamiento lingüístico](#)
- VI. [Enseñanza de la lengua y glotopolítica](#)

Cada uno de los trabajos manifiesta una mirada sobre aspectos específicos de un mismo fenómeno, complejo y dinámico: el lenguaje.

La primera parte, que reúne escritos que abordan específicamente cuestiones gramaticales del español, comienza con el capítulo titulado “[Interjecciones y exclamativas cu-: entre léxico, sintaxis y discurso](#)”, de Lucía Bernardi. Este trabajo, elaborado en el área de la Lingüística Cognitiva (y, más específicamente, en el de la Teoría de los Prototipos), expone un modelo que establece casos prototípicos y casos periféricos mediante el reconocimiento de haces de rasgos y que profundiza en la concepción del *continuum* léxico-sintaxis-discurso. Revisa las principales conceptualizaciones de la relación entre interjecciones y las oraciones exclamativas, para definir las características de las oraciones exclamativas *cu-*. Toma en consideración el significado conceptual, el significado subjetivo o pragmático (*subjetivación*, en términos de [Traugott y König, 1991](#) y [Company Company, 2004](#)) y la iconicidad ([Croft,](#)

1990). El análisis de un amplio corpus permite a la autora explicar la no homogeneidad de estas exclamativas y reflexionar sobre la manifestación de la modalidad y su alcance en la estructura.

El segundo capítulo, “[Lo que pasa \(es\) que como focalizador y reformulador. Estudio desde el Enfoque Cognitivo](#)”, de María Natalia Gómez Calvillo, expone un análisis de la expresión *Lo que pasa (es) que* en el habla semiespontánea de Córdoba. A partir de los fundamentos de la gramática emergente del discurso ([Hopper, 1988](#)), justifica la importancia del significado semántico-pragmático para explicar la tendencia dominante de esta expresión a cumplir las funciones de focalizador ([Borzi, 2002](#)) y reformulador ([Gülich y Kotschi, 1983](#)). En el marco del Enfoque Cognitivo Prototípico, la autora demuestra, entre otros aspectos, que la función de marcador discursivo incluye aspectos que trascienden una caracterización estrictamente pragmática, ya que, como en el caso estudiado, produce también la emergencia de un *cierre retórico*.

A continuación, Laura Hlavacka y Agostina Minini, en su escrito “[Combinatoria léxica de verbos de comportamiento fisiológico para un diccionario pedagógico ELSE](#)”, presentan los resultados de un estudio que aborda la combinatoria léxica de verbos de comportamiento fisiológico y de verbos más estrictamente fisiológicos. La perspectiva teórica articula conceptos de la teoría de la Valoración y de la teoría de la Transitividad de la Lingüística Sistémico-Funcional ([Martin y White, 2005](#); [Martin, Matthiessen y Painter, 2010](#)) con aportes del estudio de las colocaciones ([Koike, 2001](#); [Higueras García, 2004](#)). La metodología utilizada combina el análisis de corpus en línea con consultas a informantes y búsquedas en Internet. El estudio ofrece insumos para un diccionario de colocaciones destinado a aprendientes de Español como Lengua Segunda (ELSE).

El cuarto y último capítulo de esta segunda parte se titula “[Una mirada etnopragmática a la variación *hubo* vs. *hubieron* en textos periodísticos argentinos](#)”. En él, Mercedes Mazuelos Mrak aborda la alternancia de dos formas lingüísticas referencialmente equivalentes en un corpus de textos periodísticos: *hubo* + sustantivo plural y *hubieron* + sustantivo plural. Desde un enfoque etnopragmático ([García, 1995](#); [Martínez, 2009](#)), justifica la variación concibiéndolas como recursos motivados por necesidades comunicativas. Para efectuar el análisis, recurre al contraste de pares mínimos y a la complementariedad de estrategias cualitativas y cuantitativas. Concluye que la diferencia entre *hubo* y *hubieron* radica en la naturaleza del asunto referido y que, además, está condicionada por el grado de autocontrol del discurso.

La segunda parte, conformada por producciones que estudian tanto la estructura de las lenguas indígenas como las relaciones de contacto entre estas y el español, comienza con el capítulo de Leonor Acuña y Osvaldo Segovia “[Traducciones de pandemia entre comunidades wichís de la provincia de Formosa](#)”. Es la exposición de un análisis de problemas de traducción e interpretación entre los agentes estatales a cargo de las acciones de prevención del contagio de coronavirus y las comunidades wichís. Los autores presentan tres casos: el de la desafortunada denominación del hisopo para tomar la muestra de mucosidad nasal como algo punzante y doloroso (*itsänche lanhus*),

la falta de explicación de las rutinas hospitalarias y la participación de la policía en la resolución de conflictos derivados de los problemas sociolingüísticos apuntados. Concluyen con una reflexión acerca de la necesidad de revisar y ampliar la política lingüística estatal en relación con los pueblos originarios.

El sexto capítulo, “[Mediación lingüística y cultural: prácticas habituales en las comunidades plurilingües de Chaco y educación](#)”, presenta un estudio de formas de mediación entre tres lenguas indígenas -el qom, el wichí y el moqoit- y el español, en la provincia de Chaco. Su autora, Gabriela Lapalma, primero, revisa el concepto de mediación definido en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), luego, lo contextualiza en la realidad intercultural y bilingüística de América Latina y de Chaco, resumiendo los marcos legales que, en esta provincia, regulan las mediaciones y el derecho a la educación con identidad indígena. Con el fin de demostrar la complejidad de la problemática, analiza dos casos del ámbito educativo, uno relacionado con el Programa ESI con identidad indígena y otro referido a la formación de la carrera de intérprete y traductor en lengua qom. Entre diferentes hallazgos, reconoce y caracteriza la función de la mediación espontánea.

En el siguiente trabajo, “[Lexicografía en la lingüística misionera: el caso del allentiac](#)”, Camila Mendoza comparte avances en el estudio del allentiac, una lengua perteneciente a la familia lingüística huarpe, hablada hasta fines del siglo XVII en la región considerada actualmente como provincia de San Juan. Analiza un diccionario bilingüe publicado en 1607 y elaborado por el sacerdote jesuita Luis de Valdivia con el fin de facilitar la evangelización de las comunidades huarpes durante la colonización. Reconoce en esta obra la influencia del modelo gramatical de Nebrija y la de un vocabulario misionero popular de Antonio Ricardo, además de decisiones innovadoras del mismo sacerdote jesuita. Por último, contextualiza este caso dentro de las tareas de la lingüística misionera.

El octavo capítulo, titulado “[Actitudes lingüísticas de hablantes bilingües hacia el qom y el español](#)”, es el resultado de una investigación realizada por Florencia Vecchione en la comunidad qom de la provincia del Chaco. A partir de un corpus constituido por entrevistas narrativas a integrantes de este grupo, la autora identifica actitudes de orgullo, de lealtad y de purismo hacia la lengua indígena y reconoce también actitudes de valoración instrumental hacia el español. Advierte variaciones que dependen de lugar de residencia y de la edad y propone un *continuum* de bilingüismo español-qom, que va desde el polo más urbano, Resistencia, hacia el polo más rural, a orillas del Impenetrable. Finaliza con una reflexión acerca de la tensión entre los procesos de fortalecimiento lingüístico e identitario y la necesidad de hablar español para lograr el acceso a la educación y al trabajo.

La segunda parte termina con el escrito de J. Pedro Viegas Barros “[Algunas semejanzas gramaticales yagan-kawésqar](#)”, en el que se aborda la relación entre el yagan y las lenguas kawésqar (o alacafules), habladas por el complejo étnico y cultural denominado *Canoeros del extremo austral* o *Canoeros magallánico-fueguinos*. Mediante

un trabajo comparativo de las estructuras gramaticales, el investigador reconoce quince semejanzas entre estas lenguas, por ejemplo, en formas de los pronombres personales, marcas de caso o el nexo comparativo. La evidencia empírica incluye también similitudes fonológicas y léxicas, lo que permite justificar la validez de la hipótesis de parentesco lingüístico.

El décimo capítulo, “[El paisaje lingüístico y las microtoponimias como forma de habitar el territorio](#)”, de Carolina Drexler, da inicio a la tercera parte, que reúne investigaciones centradas en el estudio de paisajes lingüísticos y casos de interlengua. En este escrito, la autora presenta un estudio de la situación lingüística en Virgen Misionera, barrio de Bariloche, donde reconoce un proceso de retracción del uso del mapuzungun. Para reconocer y sistematizar los aspectos que condicionan este fenómeno, retoma los conceptos de paisaje lingüístico ([Laundry y Bourthis, 1997](#)) y microtoponimias ([Dietrich, 2007](#)) y recurre a técnicas de mapeo social colaborativo ([Restrepo, Velasco y Preciado, 1999](#)). Los resultados obtenidos demuestran que las operaciones de invisibilización del mapuzungun están asociadas a tensiones históricas y sociales que atraviesan la comunidad del barrio.

En el siguiente escrito, “[Pueblos de negros en Uruguay: epónimos, topografía e identidad afrouuguayaya](#)”, Nicolás Duffau y Amparo Fernández Guerra comparten las evidencias lingüísticas que permiten caracterizar los asentamientos donde residían integrantes de la comunidad afrodescendiente en el siglo XIX en Uruguay. Estos lugares, ubicados en zonas alejadas de los cascos de estancia, eran denominados *pueblos de negros* y congregaban a personas sometidas, primero, a relaciones de esclavitud y, a partir de la década de 1840, a relaciones de servidumbre. Mediante el relevamiento de diccionarios geográficos y de diversas obras lexicográficas, reconstruyen el modo en que eran y son percibidos los afrodescendientes en el ámbito rural de Uruguay, un país que, como otros de América Latina, construyó un relato identitario basado en la representación de una población blanca y europea.

El duodécimo capítulo es un trabajo de María Carla Ghioni titulado “[El infinitivo con sujeto en la interlengua de brasileños adultos aprendices de español](#)”. En él, con el marco teórico de la gramática generativa, la autora centra el foco de atención en la producción de cláusulas de infinitivo por parte de hablantes nativos de portugués brasileño. A partir del análisis de muestras obtenidas de producciones escritas de candidatos brasileños adultos a los exámenes internacionales de nivel en español DELE y CELU, registra y describe la alta frecuencia de producción de cláusulas de infinitivo con sujeto, con aparición de morfemas de concordancia en el infinitivo y con sujetos léxicos del infinitivo en contextos en los que serían agramaticales en español. Señala como la principal causa de este fenómeno la transferencia de propiedades del infinitivo flexionado del portugués brasileño y explica por qué es un proceso que involucra mecanismos cognitivos complejos.

El capítulo “[Visualizador estadístico de la Educación Bilingüe Intercultural en Chaco](#)”, de Julia Piñeiro Carreras y Julio Villarino, cierra la tercera parte. Es la

presentación del visualizador estadístico de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en Chaco, desarrollado de manera conjunta entre el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano y la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo de la provincia. Los autores exponen los antecedentes y avances en cuestiones normativas, explican el proceso de diseño de esta herramienta estadística y demuestran su utilidad. Incluyen mapas correspondientes al año 2022, en los que se representa la distribución de la matrícula de EIB en relación con variables tales como la matrícula indígena, las escuelas interculturales, la cantidad de cargos docentes y auxiliares interculturales. Demuestran que los datos pueden ser refinados, llegando a discriminar, por ejemplo, la evolución de la matrícula por nivel educativo. Finalizan con una reflexión acerca de las posibilidades ofrecidas por este visualizador para contar con información sistematizada, actualizada y comparada de la situación pedagógica de la población indígena en el marco de esta modalidad de enseñanza.

La cuarta parte, que incluye trabajos que abordan diferentes aspectos discursivos, comienza con el capítulo de Alicia Carrizo “[La violencia en el discurso: una conceptualización operativa para su aplicación al campo de la lingüística forense](#)”, cuyo principal objetivo es delinear una propuesta de protocolo de abordaje a la violencia en el discurso. Para ello, articula un marco teórico que complementa conceptos de evidencia lingüística (Gibbons, 1994, 2003) con una perspectiva pragmático-discursiva, funcionalmente integrada e intencionalmente relevante (Blommaert y Verschueren, 1991; Carrizo, 2017). Desarrolla una categoría de violencia como representación discursiva y como producción estratégica en prácticas sociales situadas que comportan conductas de cosificación interpersonal percibidas como dañinas. Analiza la naturaleza multidimensional de la violencia en diferentes casos y señala aspectos específicos en el discurso forense.

En el decimoquinto capítulo, “[Descripción estructural de la responsabilidad discursiva: propuesta analítica del significado ideacional](#)”, Pablo Chamatropulos propone un abordaje del significado ideativo (Halliday y Matthiessen, 2014) que se centra en dos facetas: la interpretación semántica y la interpretación léxicogramatical. Con el objetivo de demostrar que este modelo teórico posibilita el establecimiento de una tipología gradual de procesos a partir de los rasgos semánticos y léxicogramaticales reconocidos, analiza un corpus constituido por tuits de dos figuras políticas argentinas, en el marco de la campaña electoral de 2021. Los resultados le permiten señalar diferentes grados de transitividad según el tipo de proceso ideativo y la intencionalidad de los emisores.

El siguiente escrito, “[La discusión mediática sobre el lenguaje inclusivo de género: supuestos y \(des\)cortesía](#)”, es la exposición de un estudio sobre la polémica que genera la emergencia y uso del lenguaje inclusivo en nuestro país. Sus autoras, María Belén Grisolia y Andrea Menegotto, analizan dos casos de entrevistas periodísticas, una televisiva y otra radial, con el fin de reconocer los supuestos que intervienen en la manifestación del conflicto entre la norma 2G (dos géneros) y la norma 3G (tres

géneros). El marco teórico-metodológico utilizado combina aportes de la pragmática cognitiva ([Sperber y Wilson, 1994](#); [Escandell Vidal, 1998](#)) y de la pragmática sociocultural ([Bravo, 2003, 2009](#)). Los resultados obtenidos permiten clasificar los supuestos en torno al decir, al hacer y al ser, y asociar cada clase de supuesto a las estrategias de (des)cortesía desarrolladas en la interacción.

En el decimosexto capítulo, “[El hashtag en la conformación del corpus en Twitter: decisiones metodológicas](#)”, Laura Lintz señala las utilidades metodológicas del hashtag para la búsqueda y construcción de corpus. Primero, caracteriza la red social Twitter desde un enfoque discursivo e indica posibilidades de exploración analítica a partir de su arquitectura. Luego, desarrolla las decisiones metodológicas involucradas en la conformación de un corpus de tuits vinculados con el activismo digital feminista a partir de tres hashtags (#MeToo, #Mansplaining y #HeForShe), resume el proceso de recopilación y organización de la información y expone los instrumentos para el abordaje analítico del corpus. En el balance final, la autora plantea una reflexión sobre los aspectos éticos de esta modalidad metodológica.

A continuación, Salvio Martín Menéndez y Leonel Vázquez Neira, en el escrito “[Identidad de género y supuestos en una sentencia penal: un enfoque estratégico](#)”, estudian los dispositivos suposicionales como recursos estratégicos en las sentencias judiciales. La perspectiva teórica corresponde al Análisis Estratégico del Discurso ([Menéndez, 2017, 2019](#)), en cuyo marco estos dispositivos son definidos como conjuntos de supuestos e inferencias de naturaleza socio-pragmático-cultural que se ponen de manifiesto en procesos comunicativos intencionales. Para demostrar la productividad de la propuesta, analizan una sentencia de un Tribunal Oral en lo Criminal y Correccional de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que tiene una gran relevancia social y jurídica, por ser la primera en la que se condena a un hombre por el delito de homicidio agravado por odio a la identidad de género y por reconocer que la víctima (Daniela Sacayán, una activista travesti) fue una mujer sometida a violencia de género. La atención está centrada en la interacción de los supuestos referidos a la definición de la identidad de género, uno de los principales pilares argumentativos de la sentencia.

Posteriormente, Lucía Rivas, Miriam Germani y Mauro Cóccaro, en “[Disrupciones en el discurso oral: la fonología como estructuradora del texto](#)”, caracterizan la charla TED como un género discursivo emergente, con patrones lingüísticos típicos. Asumen un enfoque fonológico-discursivo, para dar cuenta de las elecciones de los hablantes, incluyendo las que afectan la melodía. Específicamente, demuestran que la combinación entre alturas y movimientos tonales actúa como marcador cohesivo y permite manifestar disrupciones o alineamientos de sentido. El enfoque teórico corresponde a una perspectiva crítica del análisis del discurso de base funcionalista ([Brazil, Coulthard y Johns, 1980](#); [Tench, 1996](#); [Brazil, 1997](#); [Halliday y Greaves, 2008](#)). Mediante el examen de un caso renombrado (la charla dada por la psicolingüista Lera Boroditsky, en 2017), demuestran cómo el esquema del evento y las expectativas sobre quien diserta

condicionan la serie de elecciones que se van tomando para cumplir el propósito comunicativo.

El último trabajo de la cuarta parte también aborda el discurso jurídico. Titulado “[Sobre el uso de metáforas en la fundamentación de fallos judiciales](#)”, el capítulo constituye un análisis planteado desde la teoría de la metáfora conceptual ([Lakoff y Johnson, 1980, 1999](#)) con el propósito de identificar, describir y categorizar las metáforas que subyacen a la fundamentación de votos disidentes en sentencias producidas por la Corte Suprema de Justicia de la Nación Argentina. El autor, Edgardo Gustavo Rojas, utiliza estrategias cualitativas de construcción y análisis de los datos, estableciendo tres niveles: uno de anclaje (el de las metáforas conceptuales), uno subordinado (el de los dominios cognitivos y las proyecciones activadas por cada metáfora) y uno superordinado (el de la fuente o autoría de las metáforas y materias tratadas). Entre otros hallazgos, comprueba el predominio de las metáforas estructurales y ontológicas y la importancia de la selección léxica para generar valoraciones con correlato epistémico.

La quinta parte agrupa trabajos dedicados a diferentes aspectos de la adquisición y el procesamiento del lenguaje. Se inicia con el capítulo vigesimoprimer, “[El desarrollo de la conciencia morfológica para la adquisición del léxico del inglés como lengua extranjera. El caso de los compuestos sintéticos](#)”, de Martín Califa y Florencia Suárez. Con el propósito de presentar una visión global y crítica de los procesos involucrados en el desarrollo de la conciencia morfológica en la adquisición del léxico del inglés como lengua extranjera, los autores centran la atención en los compuestos sintéticos, expresiones que tienen un núcleo verbal y un dependiente con el que sostiene la relación argumental (como en *truck-driver*). Para precisar el análisis, primero, hacen una revisión de la literatura sobre el conocimiento léxico y la conciencia morfológica en L2, así como de la referida a los compuestos sintéticos del inglés y su adquisición como L2. Luego, a partir del tratamiento de ejemplos tomados de libros de texto, señalan en cada caso el modo como se entrenan las destrezas centrales de la conciencia morfológica y la función dada a los compuestos sintéticos.

En el siguiente capítulo, “[Renarraciones y eventos psicológicos en niños autistas](#)”, Sofía Iacobuzio y María Florencia Tenaglia presentan los avances de una investigación exploratoria en torno a los procesos cognitivos y las estrategias lingüísticas utilizadas por niños con condición incluida dentro del Trastorno del Espectro Autista-1 (TEA-1), ([American Psychiatric Association, 2014](#); [World Health Organization, 2022](#)), para realizar narraciones y renarraciones en las que se debe atribuir estados mentales. A partir de la hipótesis de que esta tarea se verá dificultada tanto por las particularidades de la condición autista como por las características de los verbos psicológicos, las autoras comparten los resultados de un estudio comparativo entre dos niños varones con TEA-1, dos niños varones de desarrollo típico (DT) y dos adultos neurotípicos (NT). Provocando renarraciones luego de la escucha de un relato focalizado en eventos psicológicos, obtienen respuestas que confirman la hipótesis. Si

bien los niños con TEA-1 pueden atribuir emociones en los eventos de una narrativa ficcional, lo hacen de manera más restringida que los niños de DT y estos, a su vez, con más limitaciones que los adultos. También confirman que las estructuras más utilizadas tanto por los adultos como por los niños con TEA-1 son las de Sujeto-Experimentante, en las que el sujeto gramatical coincide con el argumento semántico más saliente.

El capítulo vigesimotercero, “[Lectocomprensión en inglés: los cognados como estrategia de aprendizaje](#)”, de Cristina Magno y Natalie Moritán, es una propuesta de desarrollo de la lectocomprensión de inglés como lengua extranjera, elaborada a partir de la experiencia realizada en dos cursos universitarios con estudiantes de baja proficiencia. La propuesta, a la vez, es un producto de un proyecto de investigación orientado al mejoramiento de los recursos didácticos utilizados en esta área de enseñanza. Las autoras ponen el foco de interés en la utilidad de estimular el reconocimiento de cognados y explican que el reconocimiento de pares léxicos entre el español y el inglés propicia la reflexión acerca de las causas (una etimología común, propia de dos lenguas romances, o una transferencia). Establecen grados de cognacidad o de transparencia, lo que permite reflexionar sobre las similitudes fonológicas y las respectivas convenciones ortográficas. Incluyen, además, algunas consignas para el trabajo áulico y los resultados obtenidos, sistematizados cuantitativamente.

En una línea similar, en el escrito “[Predicción del emplazamiento del acento nuclear en inglés](#)”, Andrea Perticone estudia otro aspecto de la enseñanza del inglés como segunda lengua: la dificultad que experimentan los hablantes de español para predecir la ubicación del acento nuclear en esta lengua extranjera. Luego de hacer una revisión del fenómeno del acento tonal nuclear y de destacar su importancia desde un enfoque discursivo ([Brazil, 1994](#)), señala los errores más comunes y expone un modelo algorítmico que predice la ubicación más probable del acento nuclear dentro de una frase entonativa. Este algoritmo es representado como un mapa de decisiones secuenciales constituidas por nodos binarios (del tipo sí/no). La autora concluye con una reflexión que analiza la efectividad del modelo en el contexto de la teoría lingüística.

La quinta parte finaliza con otro aporte para el mejoramiento de la enseñanza del inglés: el trabajo de María Angélica Verdú y Magdalena Zinkgraf “[Atrición en la competencia formulaica en inglés como lengua extranjera](#)”. Se trata de una propuesta que llama la atención sobre la productividad de las expresiones formulaicas en estudiantes universitarios con conocimientos avanzados de inglés y que presenta evidencia experimental para demostrar que la frecuencia en los encuentros con las secuencias estudiadas está asociada al grado de retención. El estudio incluyó como estímulo experimental nueve secuencias formulaicas en inglés, estableció un tratamiento diferencial entre dos grupos experimentales y un grupo de comparación e incluyó una medición pretest y tres posttest, en un período total de 21 semanas. Los resultados obtenidos permiten a las autoras asumir que la evidencia es suficiente para considerar que se produjo un aprendizaje efectivo con un nivel de atrición mínimo, con mantenimiento en el tiempo.

La parte final incluye seis capítulos. En el primero de ellos, el vigesimosexto, titulado “[Ciclo de ‘webinarios’. Una experiencia de formación en ELSE](#)”, Raquel Alarcón y Hugo Wingeyer exponen el análisis de un caso de enseñanza virtual de español para extranjeros desarrollada de manera conjunta por la Universidad Nacional de Misiones y la Universidad Nacional del Nordeste. Estudian los contenidos desarrollados en una serie de seis exposiciones dictadas en contexto de pandemia por coronavirus, en la segunda mitad de 2021, como parte de un seminario destinado exclusivamente a estudiantes de las carreras de Letras de ambas instituciones. Proponen cuatro dimensiones analíticas: a) gestión de lenguas, b) el aula de ELSE, c) evaluación y d) interculturalidad. La investigación permite a los autores justificar la necesidad de incorporar contenidos de lingüística aplicada en general y de ELSE en particular en todos los trayectos de formación profesional del área de Letras. También reflexionan sobre los avances en la educación a distancia logrados a partir del contexto de pandemia.

En el siguiente capítulo, “[La analogía como estrategia pedagógica en la clase de gramática](#)”, María Teresa Araya explora la utilidad de la analogía en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de aspectos gramaticales. Con el fin de demostrar que este recurso debería ser considerado un *conocimiento didáctico del contenido* ([Brovelli, 2011](#) y [Di Longui, 2014](#)), caracteriza la función de la analogía en la enseñanza de ciencias y describe su uso en una asignatura de gramática inglesa, que, con un enfoque generativista, se imparte en la Universidad Nacional del Comahue. El resultado es una reflexión acerca de las ventajas y los riesgos del uso de analogías en espacios áulicos concretos.

En el vigesimooctavo capítulo, titulado “[Ideologías lingüísticas y formación docente: un análisis del Diseño Curricular \(Buenos Aires, 2017\)](#)”, de Florencia Baez Damiano, expone un abordaje de las ideologías dominantes en el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua, en la provincia de Buenos Aires. Desde una perspectiva glotopolítica, asume que este documento es un instrumento lingüístico ([Arnoux, 2016](#)) que regula prácticas pedagógicas y establece jerarquías de saberes. Centra la atención en la distribución y la denominación de los espacios curriculares relativos a las Ciencias del Lenguaje. Retomando el concepto de *condensados ideológicos* de [Arnoux \(2000\)](#), reconoce presupuestos referidos a una idea de lengua como sistema completo y cerrado y a un uso del lenguaje orientado principalmente a una comunicación adecuada. El resultado del análisis le permite inferir la existencia de decisiones políticas que determinaron la eliminación de teorías lingüísticas que pueden contribuir a una formación crítica de los futuros docentes.

A continuación, Lidia Chang, en el capítulo “[Educación Intercultural Bilingüe en países de América Latina: de la oficialización a la implementación](#)”, ofrece una revisión de los logros y desafíos que esta modalidad ha logrado en diferentes países de la región. Primero, caracteriza diferentes modelos de implementación de la EIB: el compensatorio, el multicultural y el intercultural. Luego, realiza una aproximación histórico-política a los casos de México, Perú, Ecuador, Bolivia y Argentina. Finalmente, compara aspectos

legislativos, procesos de formación docente, desarrollo curricular en los distintos niveles del sistema educativo y alcances de la implementación de la EIB en contextos rurales y urbanos. Las conclusiones sistematizan el resultado de la comparación efectuada.

El trigésimo capítulo, “[Análisis lógico y gramatical en el Manual de gramática castellana \(1875\) y la Nueva gramática del idioma nacional \(1886\) de Pedro P. Calderón](#)”, es un escrito enmarcado en la historiografía de la gramaticografía didáctica ([Swiggers, 2012](#)), en el que Carla De Natale analiza los criterios lingüísticos y pedagógicos expuestos en dos obras de Pedro P. Calderón, quien se desempeñara como docente en el Colegio Nacional de San Juan y en el Colegio Nacional de La Rioja. Contextualizando la producción de ambos volúmenes en el proceso de constitución de un sistema educativo centralizado, la autora explica también la influencia de la tradición de Port-Royal para el planteo de un modelo que diferenciaba el análisis gramatical, centrado en el estudio de clases de palabras, y el análisis lógico, de carácter sintáctico. El resultado del análisis le permite vincular esta propuesta con otras que ya estaban en circulación (como la de Pujolle, en la década de 1860) y con las tensiones más generales de la política educativa nacional.

La sexta y última parte del volumen finaliza con el capítulo de Paula Navarro titulado “[La enseñanza de los géneros textuales orales: el caso de la exposición oral persuasiva](#)”, inscripto en el interaccionismo sociodiscursivo ([Bronckart, 2004, 2007; Riestra, 2008, 2010](#)). Tomando como ámbito de estudio la educación secundaria en Rosario, la autora efectúa una revisión del estado actual de la enseñanza de los contenidos de comprensión y producción oral y focaliza la atención en los géneros textuales orales. Analiza documentos curriculares, entrevista a docentes y realiza observaciones de clases en espacios de educación formalizada y no formalizada. La investigación le permite reconocer la importancia del género exposición oral con orientación persuasiva.

Esperamos que esta ligera presentación de los treinta y un capítulos resalte debidamente su gran valor académico. Todos ellos son el resultado de investigaciones rigurosas y comprometidas. Confiamos en que sea un material de consulta tanto para investigadores y docentes como para estudiantes interesados en especializarse en alguna de las corrientes de la lingüística.

Finalmente, expresamos nuestro agradecimiento a quienes han enviado sus escritos y han aceptado los plazos y los procedimientos propios de una publicación de este tipo. También agradecemos a la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue por haber acompañado con entusiasmo este proyecto y a la Comisión Directiva de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos por haber confiado en nosotros para llevar adelante la tarea editorial.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2014). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5: Spanish Edition of the Desk Reference to the Diagnostic Criteria From DSM-5. Washington D.C./Londres: American Psychiatric Pub.
- Arnoux, E. (2000). La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. En *Lenguajes: teorías y prácticas* (3-27). Buenos Aires: Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González", Secretaría de Educación.
- Arnoux, E. (2016). La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Matraga, Río de Janeiro* 38 (23), junio, 18-42.
- Blommaert, J. y Verschueren, J. (1991). The Pragmatics of Minority Politics in Belgium. *Language in Society*, 20 (4), 503-531.
- Borzi, C. (2002). Conectores y Progresión Temática en la Reseña de Divulgación Científica. *Actas de las IV Jornadas de la Lengua española. Teorías Lingüísticas y Teoría y Crítica Literarias: productividad de los modelos lingüísticos para el análisis literario* (pp. 47-53). Universidad del Salvador.
- Bravo, D. (2003). Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción. En Bravo, D. (Ed.) *Actas del primer coloquio del programa EDICE* (98-108). Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Bravo, D. (2009). Pragmática, sociopragmática y pragmática sociocultural del discurso de la cortesía. Una introducción. En: Hernández-Flores, N. Bravo, D. y Cordisco, A. (Eds.) *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de cortesía en español* (32-68). Buenos Aires: Dunken.
- Brazil, D. (1994). *Pronunciation for advanced learners of English*. Cambridge University Press.
- Brazil, D. (1997). *The communicative value of intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brazil, D., Coulthard, M. y Johns, C. (1980). *English intonation and language teaching*. Londres: Longman.
- Bronckart, J-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Brovelli, M. (2011). Las didácticas específicas: entre las epistemologías disciplinares y la enseñanza. Algunas notas sobre la formación del profesorado. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (6), 101-120.
- Carrizo, A.E. (2017). *La argumentación interaccional: efectos del uso del discurso referido*. San Fernando, BA: La Bicicleta Ediciones.
- Company Company, C. 2004. Gramaticalización por subjetivización como la prescindibilidad de la sintaxis. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 52 (1). 1-27.
- Croft, W. (1990). *Typology and universals*. Cambridge: University Press.

- De Longui, A. (2014). El conocimiento didáctico del profesor: una bisagra. En Civarolo, M.M. y Lizarriturri, S. (Eds.), *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior* (85-107). Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
- Dietrich, S. (2007). El proyecto Microtoponimia de Galicia ¿una investigación onomástica?. En Kremer, D. (Ed.), *Onomástica galega: con especial consideración da situación prerromana: Actas do primeiro Coloquio de Trier, 19 e 20 de maio de 2006* (149-156). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Escandell Vidal, M.V. (1998). Cortesía y relevancia. *Diálogos hispánicos*, 22, 7-24.
- García, É. (1995). Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnopragmáticas. En Zimmermann, K. (Ed.), *Lenguas en contacto en Hispanoamérica* (51-72). Madrid: Biblioteca Iberoamericana.
- Gibbons, J. (ed.) (1994). *Language and the Law*, Harlow: Longman
- Gibbons, J. (2003). *Forensic Linguistics: An Introduction to Language in the Justice System*. Oxford: Blackwell.
- Gülich, E. y Kotschi, T. (1983). Les marqueurs de la reformulation paraphrastique. *Cahiers de Linguistique Française* 5, 305-351.
- Halliday, M. A. K. y Matthiessen, Ch. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*, 4º ed. Londres: Routledge.
- Halliday, M.A.K., y Greaves, W.S. (2008). *Intonation in the grammar of English*. Londres: Equinox.
- Higueras García, M. (2004). La enseñanza aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica en el español como lengua extranjera. Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid.
- Hopper, P. (1988). Emergent Grammar and the A Priori Grammar Postulate. En D. Tannen (Ed.), *Linguistics in Context: Connective Observation and Understanding* (Lectures from the 1985 LSA/TESOL and NEH Institutes) (pp. 117-134). Ablex Publishing Corporation.
- Koike, K. (2001). Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico. Universidad de Alcalá y Takushoku University.
- Landry, R., y Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. En: *Journal of language and social psychology*, 16(1). 23-49.
- Martin, J. R., Matthiessen, C. y Painter, C. (2010). *Deploying functional grammar*. The Commercial press.
- Martin, J. y White, P. (2005). *The Language of evaluation. Appraisal in English*. Palgrave, Mc. Millan.
- Martínez, A. (2009). Seminario de tesis. Metodología de la investigación lingüística: el enfoque etnopragmático. En Narva de Arnoux, E. (Dir.), *Estructura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (259-286). Buenos Aires: Santiago Arcos editor.

- Menéndez, S. M. (2017). De la opción al recurso: de la gramática al registro. En Ghio, E., Navarro, F. y Lukin, A. (Comps.), Halliday, M.A.K. Obras esenciales, (17-34). Buenos Aires/Santa Fe: Eudeba/Universidad Nacional del Litoral.
- Menéndez, S. M. (2019). Entre la gramática y el género: el discurso. Un enfoque estratégico. En Londoño Zapata, O. I. (Ed.), Los intersticios del análisis del discurso en Argentina, (115-132). Bogotá: Universidad de Tolima.
- Restrepo, G. Velasco, A. y Preciado, J. C. (1999) Cartografía Social. En: Tierra Nostra No. 5. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. 95-110.
- Riestra, D. (2008). Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo-sociodiscursivo. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Riestra, D. (2010). “El trabajo docente en la enseñanza de la lengua: Los textos y el análisis entre los géneros y los tipos de discurso”. En V. M. Castel y L. Cubo de Severino, (Eds.), La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística. Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyO, pp. 1129-1138.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1994 [1986]). La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos. Madrid: Visor.
- Swiggers, P. (2012). Historiografía de la gramaticografía didáctica: apuntes metodológicos con referencia a la (historia de la) gramática española y francesa. En Vila Rubio, N., Lengua, literatura y educación en la España del siglo XX (15-39). Berlín: Peter Lang.
- Tench, P. (1996). The intonation systems of English. Londres: Cassell.
- Traugott, E. y E. König, E. (1991), The semantic-pragmatics of grammaticalization revisited en: Traugott, E. y B. Heine (eds.) Approaches to Grammaticalization (189-218). Amsterdam: Benjamins.
- World Health Organization (2022). International classification of diseases, 11° ed. Ginebra, Suiza.

Evaluadores

La Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos y los editores del presente volumen agradecen el valioso trabajo de la Comisión de referato, cuya participación ha sido fundamental para garantizar la calidad académica de *Estudios SAEL 2025*.



[Ir al Índice](#)

Marina Acosta (Universidad de Buenos Aires)

Gonzalo Ana Dobratinich (Universidad de Buenos Aires)

Alicia Avellana (Universidad Nacional de Entre Ríos - CONICET, Universidad de Buenos Aires)

Ana María Ávila (Universidad Nacional de Tucumán)

Tatiana Sabrina Barboza (Universidad Nacional del Nordeste - CONICET)

Marina Berri (Universidad Nacional de General Sarmiento - CONICET, Universidad de Buenos Aires)

Roberto Bein (Universidad de Buenos Aires)

Bettiana Blázquez (Universidad Nacional del Comahue)

María José Bolaña (Universidad de la República Oriental del Uruguay)

Lucía Brandani (Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad de Buenos Aires)

Lucía Bregant (Universidad de Buenos Aires)

Gabriela Bravo de Laguna (Universidad Nacional de La Plata)

Lucas Brodersen (Universidad Nacional del Sur)

Viviana Cárdenas (Universidad Nacional de Salta)

Cintia Carrió (Universidad Nacional del Litoral - CONICET)

Mariana Cucatto (Universidad Nacional de La Plata - CONICET)

Julieta De Battista (CIC - Universidad Nacional Arturo Jauretche, Universidad Nacional de La Plata)

Antonio Díaz-Fernández (Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco)

Verónica Domínguez (Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco - CONICET)

Gabriel Dvoskin (Universidad de Buenos Aires - CONICET)

Juan Antonio Ennis (Universidad Nacional de La Plata - CONICET)

Gonzalo Espinosa (Universidad Nacional del Comahue)

Susana Fernández (Universidad de Aarhus)

Nerea Fernández de Gobeo (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea)
Ana Fernández Garay (Universidad Nacional de La Pampa)
Laura Ferrari (Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad de Buenos Aires)
Rocío Flax (Universidad de Buenos Aires - CONICET)
Eugenia Flores Meyer (Universidad Nacional del Comahue - CONICET)
María Soledad Funes (Universidad de Buenos Aires - CONICET)
Gema Galvani (Universidad Nacional de San Juan)
Daniela Soledad González (Universidad Nacional de Cuyo - CONICET)
Lisa Gozzi (Universidad de Alcalá)
Luisa Granato (Universidad Nacional de La Plata)
Ana Carolina Hecht (Universidad de Buenos Aires - CONICET)
Yolanda Hipperdinger (Universidad Nacional del Sur - CONICET)
Emilse Kejner (Universidad Nacional del Comahue)
Gabriela Krickeberg (Universidad Nacional de General Sarmiento)
Leopoldo Labastía (Universidad Nacional del Comahue)
Nicolás Lavagnino (Universidad de Buenos Aires - CONICET)
Esteban Lidgett (Universidad de Buenos Aires - CONICET)
Paula Liendo (Universidad Nacional del Comahue)
Micaela Lorenzotti (Universidad Nacional del Litoral - CONICET)
Marisa Malvestitti (Universidad Nacional de Río Negro - CONICET)
Mariana Marchese (Universidad de Buenos Aires - CONICET)
María Mare (Universidad Nacional del Comahue - CONICET)
Claudio Millacura Salas (Universidad de Chile)
María Leticia Móccero (Universidad Nacional de La Plata)
María Elena Molina (Universidad Nacional del Sur - CONICET)
Adil Moustauoui Srhir (Universidad Complutense de Madrid)
Gisela Müller (Universidad Nacional de Cuyo - CONICET)
Valentina Noblía (Universidad de Buenos Aires)
María Macarena Ossola (Universidad Nacional de Salta - CONICET)
Ana Pacagnini (Universidad Nacional de Río Negro - CELLAE)
María Elsa Porta (Universidad Nacional de Cuyo - CONICET)
Alejandra Regúnaga (Universidad Nacional de La Pampa - CONICET)
María Belén Romano (Universidad Nacional de Tucumán)
Lucía Romero Massobrio (Universidad Nacional de San Martín - CONICET)
Julio Sal Paz (Universidad Nacional de Tucumán - CONICET)
Anna Sánchez Rufat (Universidad de Extremadura)
Lucila Santomero (Universidad Nacional del Litoral - CONICET)
Adriana Speranza (Universidad Nacional de Moreno - CIC, Universidad Nacional de La Plata)

Sonia Suárez Cepeda (Universidad Nacional de La Pampa, Universidad Nacional de Córdoba)

Andrea Taverna (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, CONICET - Universidad Nacional de Rosario)

Mónica Zidarich (Universidad Nacional de Salta)

Julia Zullo (Universidad de Buenos Aires)

Parte I

Asuntos gramaticales

Capítulo 1

Interjecciones y exclamativas *cu-*: entre léxico, sintaxis y discurso

Lucía Bernardi

 Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET)

 Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

 Buenos Aires, Argentina

 luciabernardi@yahoo.com.ar

 <https://orcid.org/0009-0008-2372-258X>

Resumen

Este trabajo tiene el objetivo de analizar las expresiones *¡uh!* / *¡huy!* / *¡uy!*, *¡qué macana!*, *¡qué bajón!*, *¡qué garrón!*, *¡qué mal!*, *¡yupi!* / *¡iupi!*, *¡vamos todavía!*, *¡qué alegría!*, para reflexionar sobre el *continuum* léxico-sintaxis-discurso, estableciendo los límites / no límites entre las interjecciones y las construcciones exclamativas *cu-*. Para realizar dicho propósito, recurrimos a las herramientas teórico-metodológicas de la Lingüística Cognitiva, en particular, la Teoría de los Prototipos ([Berlin y Kay, 1969](#); [Rosch, 1983](#); [Kleiber, 1995](#)), ya que habilita a postular límites difusos, no discretos entre categorías, con el establecimiento tanto de los miembros prototípicos y periféricos como por su caracterización con haces de rasgos. Asimismo, se emplea la noción de *subjetivación* ([Traugott y König, 1991](#); [Company Company, 2004](#)), dado que permite abordar el análisis de las interjecciones impropias. También, se utiliza la noción de *iconicidad* ([Croft, 1990](#); [Ungerer y Schmid, 1996](#); [Cucatto, 2009](#)), para percibir el vínculo entre las configuraciones sintácticas y el contenido modal. El corpus está conformado por muestras de los bancos de datos de la Real Academia Española (www.rae.es), por 60 protocolos de examen de alumnos de Letras de la Universidad Nacional de La Plata y por ejemplos de internet. Se cotejan los datos con un análisis cualitativo. Se establecen algunas conclusiones preliminares: si bien todas las expresiones abordadas vehiculizan un fuerte rasgo modal expresivo, no lo hacen en el mismo grado: las interjecciones propias se presentan como categorías especializadas en dicha modalidad; en cambio, se



Ir al **Índice**

identifica una gradualidad en las impropias y en las oraciones exclamativas *cu-*. Es en este espacio en el que se abre la reflexión del *continuum* léxico-gramática-discurso y en donde detenerse en las interjecciones se vuelve productivo, porque permite pensar cómo la metalengua es operativa para reflexionar sobre la lengua en discurso.

Palabras clave

Interjecciones, construcciones exclamativas *cu-*, léxico-sintaxis-discurso

1. Introducción

Las interjecciones y las oraciones exclamativas son dos fenómenos de la lengua que se han estudiado como concomitantes. Así, en gramáticas de corte tradicional como la de [Lenz \(1935 \[1920\]\)](#) las interjecciones son consideradas en estrecha relación con las oraciones exclamativas, ya que tanto estas como aquellas expresan un afecto. Asimismo, [Lenz \(1935 \[1920\]\)](#), siguiendo este razonamiento, considera que las interjecciones que provienen de otras categorías (sustantivo, verbo, conjunciones, etc.) se hallan en una posición intermedia entre las interjecciones que él denomina primarias (*ay*, *huy*, por ejemplo) y las oraciones exclamativas. Por su parte, [Gili y Gaya \(1961\)](#) sostiene que las interjecciones son grados de las oraciones exclamativas. El primer grado está conformado por las interjecciones propias; el segundo grado “se presentará en las frases exclamativas producidas por un comienzo de análisis de la emoción en dos o más palabras” ([Gili y Gaya, 1961: 42](#)). En esta instancia incluye las exclamativas *cu-* (por ejemplo, *¡qué asco!*), en las cuales se detiene especialmente.

En analogía con las interrogativas, toman con frecuencia pronombres interrogativos y adverbios relativos, desposeídos de sentido interrogativo y acentuados fuertemente. Encabezan la oración y sólo desempeñan un papel enfático, a menudo ponderativo, p. ej. *¡Qué bonito!* ([Gili y Gaya, 1961: 43](#))

[Gili y Gaya \(1961\)](#) hace referencia al encabezador de este tipo de construcciones sin mencionar qué ocurre con el elemento que forma parte de la oración, cuestión que será de importancia en nuestro análisis para poder observar su vínculo con la categoría interjección.

Ahora bien, en una recopilación de formas interjectivas, [Rojas \(1981: 74\)](#) incluye *¡qué alegría!*, *¡qué plato!*, *¡qué macana!*, *¡qué pena!*, *¡qué cosa!*. Si nos fijamos solo en el pronombre *qué* podremos afirmar que son todas construcciones idénticas con un fuerte

componente ponderativo. Sin embargo, si ampliamos la mirada tendremos la oportunidad de observar que hay diferencias dadas por el grado de subjetivación de los sustantivos. Por ejemplo, mientras *alegría* conserva los rasgos de significado conceptual, *plato* posee un valor semántico-pragmático más subjetivo. Otro tanto sucede con *¡qué macana!* y *¡qué pena!*. El sustantivo *pena* posee un significado conceptual en un grado mayor que *macana*. Si se piensa en los contextos sintácticos que entran unos y otros se pueden percibir estas diferencias. Por ejemplo, en entornos verbales con cuantificadores indefinidos son posibles las cadenas *mucha alegría*, *mucha pena*, pero, en cambio, no arrojan el mismo resultado **mucho plato*, **mucha macana*. Esto habilita a conjeturar que hay algo que está operando distinto en estos sustantivos, más allá de que compartan el entorno verbal de las oraciones exclamativas *cu-*. Son estos datos los que van a determinar los límites difusos entre estas y las interjecciones.

[López Bobo \(2002: 45-46\)](#) atiende a las concomitancia entre oraciones exclamativas e interjecciones, pero demuestra, que más allá del contorno exclamativo que comparten y de expresar reacciones emotivas del emisor hay una diferencia que es sustancial: la interjección es de “carácter inconceptual”, de “carácter arreferencial”, es decir, no está vinculada a ningún referente. En cambio, las oraciones exclamativas contienen una relación referencial. De esta manera, [López Bobo](#) nos proporciona un criterio de distinción que nos será operativo para identificar cuándo estamos ante una exclamativa *cu-* o, a pesar de conservar la forma, estamos ante una expresión que se está aproximando, al menos, a la interjección; salvo que en nuestra propuesta plantearemos que la diferencia más que referencial es conceptual.

Por su parte, [Alonso-Cortés \(1999\)](#) aborda las interjecciones junto con las exclamativas *cu-*, pero desde un marco teórico pragmático, centrándose en la fuerza ilocutiva tanto de las primeras como de los elementos *cu-* que encabezan las segundas. Este enfoque encuentra el escollo de no percibir las gradualidades: no todas las formas *cu-* son exclamativas plenas, dado que algunas se aproximan a las interjecciones, como ejemplificamos más arriba (*¡qué plato!*, *¡qué macana!*).

Al acercarnos a la interjección no se puede soslayar el carácter anómalo que siempre se le ha atribuido y que ha llevado a buscar examinarla a partir de otro fenómeno como se puede apreciar en las propuestas de análisis que hemos comentado. Asimismo, dicha anomalía trae aparejado el lugar marginal que ha ocupado a lo largo de la historia de la gramática y de los estudios del lenguaje, donde se la ha tratado hasta de un estatus menor que el resto.

Así, por ejemplo, [Sapir \(1996 \[1922\]: 13\)](#) sostiene:

Las interjecciones se encuentran entre los elementos menos importantes del lenguaje [...] constituyen una parte muy reducida y funcionalmente insignificante del vocabulario de los diversos idiomas [...] En el mejor de los casos, no pasan de ser la orla decorativa de un amplio y complicado tejido.

En definitiva, para Sapir las interjecciones constituyen la expresión de las emociones, que “han recibido un medio de expresión menos adecuado” ([Sapir \(1996 \[1922\]: 48\)](#)) frente al pensamiento conceptual moldeado por el “lenguaje abstracto” ([Sapir \(1996 \[1922\]: 30\)](#)). Dicha expresión de las emociones también se manifiesta en los elementos suprasegmentales, como el tono, y cinésicos que “no son sino formas modificadas de la expresión instintiva que el hombre comparte con los animales inferiores” ([Sapir, 1996 \[1922\]: 49](#)). A pesar de que Sapir afirma que las interjecciones son convencionales, las aproxima al campo de lo instintivo y casi residual del lenguaje. A esta postura, subyace la dicotomía *logos* versus *pathos* que ha recorrido occidente desde la Antigüedad. Al *logos* corresponde el orden, la razón, lo que debe ser; en cambio, al *pathos*, el caos, lo marginal, lo pasional ([Parret, 1995 \[1986\]](#)). Desde este punto de vista, las emociones se encuentran del lado del *pathos*, por lo tanto, las interjecciones, que se especializan en la verbalización de estas, heredan dichos rasgos de marginalidad, de oscuridad, de anomalía. Más allá de esto, las gramáticas no dejan de tratarlas, aunque sea de manera breve.

Así, desde la dimensión sintáctica se han planteado respuestas diferentes por su comportamiento: se las ha clasificado como oraciones exclamativas sintéticas, retomando lo que más arriba hemos explicado ([Lenz, 1935 \[1920\]](#); [Gili y Gaya, 1961](#)), como fragmentos de oración y prooraciones ([Cuenca y Hilferty, 1999](#)). A su vez, se ha señalado su aislamiento respecto de la estructura oracional en la que se realizan, afirmación que pone el acento en la forma y no en el significado que vehiculizan, en el impacto que su presencia provoca en la oración, entendida como una unidad de forma/sentido. Desde la dimensión fonológica se ha destacado la combinatoria *sui generis* que presenta. Por ejemplo, la realización del fonema /f/ en posición final como se puede observar en *uf*. Asimismo, desde la dimensión semántico-pragmática se ha debatido respecto de qué tipo de significado vehiculiza: expresivo, directivo, fático, metalingüístico, poético ([Rojas, 1981](#); [Cuenca, 1996](#); [López Bobo, 2002](#); [Matamala Ripoll, 2008](#); [Real Academia Española \[RAE\], 2010](#)). En tanto, vinculada con la función representativa se ha incluido en algunas propuestas a las onomatopeyas como parte de las interjecciones ([Alarcos Llorach, 1994](#)). Sin embargo, es una clasificación atravesada por el disenso, dado que el comportamiento de ambos elementos es disímil, más allá de algunas semejanzas sobre todo relacionadas con lo perceptivo, esto es, formas breves, combinatorias de fonemas anómalas, iteraciones tanto de fonemas (*buuuuummm*) como de unidades (*cric cric*). Estas cuestiones hacen de la interjección un elemento de la lengua que habilita a repensar las categorías de la gramática, a preguntarse por sus límites, por su operatividad para abordar los fenómenos de la lengua. Es una unidad que pone en jaque las afirmaciones de una gramática cuyos fundamentos se encuentran en las propiedades del carácter discreto y de la arbitrariedad de la lengua. Por eso, aunque la interjección, en general, ocupa un lugar menor en las gramáticas, ya que se le dedica un espacio reducido —por ejemplo, [Seco \(1996\)](#) trata la interjección en poco más de una

página frente al adverbio que ocupa cinco páginas y media— y aparece en último o penúltimo lugar —por caso, en la gramática de la [Real Academia Española \(2010\)](#) cierra la sección dedicada a las clases de palabras—, cobra interés para el estudio de la gramática, si se cambia la perspectiva meramente descriptiva y se la posiciona en un lugar de reflexión metalingüística: ¿cómo se presentaría la unidad de análisis sintáctica desde la mirada de la interjección? ¿Cómo se formularían los rasgos de las categorías gramaticales desde la mirada de la interjección? Estos interrogantes se proponen como puntapié inicial para comenzar a deconstruir nociones gramaticales que operan como saberes dados.

Asimismo, tanto la interjección como las exclamativas *cu-* nos habilitarán a reflexionar sobre el *continuum* léxico-sintaxis-discurso. Cabe destacar que el análisis que presentamos en este trabajo es una continuación y profundización del tema que ya venimos estudiando ([Bernardi, 2020](#)), pero con otros elementos interjectivos y otras oraciones exclamativas *cu-*.

2. Marco teórico

Para llevar a cabo el análisis propuesto, tomaremos las herramientas teórico-metodológicas de la Lingüística Cognitiva. En primer lugar, la teoría de los prototipos ([Berlin y Kay, 1969](#); [Rosch, 1983](#); [Kleiber, 1995](#)), dado que formula un espacio de categorización de límites difusos, que permite establecer pasajes entre las categorías. Esto es posible gracias a que la categorización se realiza teniendo en cuenta haces de rasgos, parecidos de familia, arrojando como resultado categorías que incluyen miembros focales y miembros marginales. Esta manera de abordar la clasificación de los hechos del lenguaje le abre a la interjección un campo de estudio inédito, porque saca a la luz vínculos con otras categorías y con otros fenómenos lingüísticos que desde perspectivas o enfoques discretos no es posible aprehender o quedan en la sombra. Por ejemplo, si nos centramos en el vínculo entre las interjecciones y las oraciones exclamativas *cu-*, podremos dar cuenta de que algunas de ellas están próximas a las interjecciones o que son miembros periféricos de estas. Habrá un rasgo que es determinante para pasar de exclamativa *cu-* a interjección y es el del vaciamiento de significado conceptual. Vinculado con esto, llegamos a la segunda herramienta que nos provee la Lingüística Cognitiva: el concepto operativo de *subjetivación* ([Traugott y König, 1991](#); [Company Company, 2004](#)), el cual da cuenta de cómo elementos o construcciones o sintagmas se van vaciando de su significado conceptual, objetivo y se llenan de un significado pragmático, subjetivo que soportan la actitud del hablante/emisor. En este pasaje de un significado a otro, los elementos pierden densidad sintáctica y densidad material en favor de una alta densidad subjetiva. Las construcciones, las formas se ponen al servicio de vehiculizar la actitud del hablante/emisor y lo hacen de una manera eficaz. Con esto, arribamos al tercer concepto operativo para nuestro análisis: la iconicidad

(Croft, 1990; Ungerer y Schmid, 1996; Cucatto, 2009). Esta habilita a identificar la correlación entre el contenido que se está vehiculizando y las configuraciones sintácticas. Desde este concepto, el contenido posee una referencia amplia; “la estructura del lenguaje refleja, de alguna manera, la estructura de la experiencia, es decir, la estructura del mundo, incluida [...] la perspectiva que impone el hablante sobre el mundo” (Croft, 1990: 164). En esta misma línea, Evans y Green (2006: 760) afirman que “la iconicidad hace referencia a cómo las lenguas reflejan la experiencia”¹. Por lo tanto, la noción de iconicidad nos posibilitará analizar tanto la posición en que se realizan las interjecciones como su materialidad perceptual. Estas tres herramientas permitirán abordar, con una mirada distinta, fenómenos que fueron marginados, ya que nos llevarán a resolver su categorización de una manera no discreta, desde sus gradualidades interjectivas.

3. Justificación del corpus

El corpus proviene de cuatro fuentes. La primera se trata del CREA ([Corpus de Referencia del Español Actual](#)) de la Real Academia Española, ya que contiene un amplio número de muestras y la posibilidad de filtrar por países, dando la opción de obtener los datos del español de Argentina; la segunda, del CORPES XXI ([Corpus del Español del Siglo XXI](#)), cuyo uso encuentra su razón en que ha incorporado parámetros de búsqueda más refinados, como por ejemplo, la categoría léxica y la variedad del español por región, que en nuestro caso se constituye en un filtro de una operatividad eficaz, puesto que nos permite obtener muestras del español rioplatense, variedad del español de Argentina que privilegiamos en nuestro análisis; la tercera, de muestras obtenidas de páginas de internet y de redes sociales, ya que tanto las interjecciones como las oraciones exclamativas *cu-* son utilizadas en el entorno virtual con cierta frecuencia. Respecto de la cuarta fuente, las muestras son obtenidas de 60 protocolos de respuesta de examen de alumnos de primer año de la carrera de Letras del “Taller de prácticas del lenguaje: reflexiones gramaticales” de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En estas pruebas, a los alumnos se les presentó 30 formas interjectivas y se les solicitó que a cada una le asignaran un valor semántico-pragmático y que propusieran dos ejemplos de uso, eso es, dos enunciados, en los que emplearan la interjección en cuestión. Los datos de esta fuente se utilizan para cotejarlos con los ejemplos de los tres corpus que explicitamos. De todas maneras, cabe aclarar que nuestro análisis es cualitativo.

¹ Texto original: “Iconicity refers to the way that languages mirrors experience”.

4. Análisis del corpus

Nos detendremos en las expresiones *¡uh!*, *¡huy!* / *¡uy!*, *¡qué macana!*, *¡qué bajón!*, *¡qué garrón!*, *¡qué mal!*, *¡yupi!* / *¡iupi!*, *¡vamos todavía!*, *¡qué alegría!*, privilegiando la variedad del español rioplatense.

4.1. Los casos de *¡uy!*, *¡huy!* y *¡uy!*

Estos elementos corresponden a las denominadas interjecciones propias, es decir, son unidades que no proceden de otras categorías léxicas. Asimismo, son formas registradas por el DRAE (RAE, 2014). En el caso de *uy* / *huy* es interesante que tome a *uy* como lema y presente, en segunda instancia, la alternancia con “h” (*huy*), que tiene un impacto en tanto grafema en los contextos de uso cuyo canal es la escritura y, sobre todo, en la hipertextualidad, dado que no posee una correlación fonémica en la oralidad. Algo análogo ocurre con *uh*. En esta incluso la repetición del grafema “h” se emplea como estrategia para enfatizar y marcar perceptivamente la presencia del elemento interjetivo.

- (1) *Uhhhhh* esto si duele (<https://web.facebook.com> C. C. – Luthier)
- (2) *Uhhhhh...* vos sí que no entendes un ch0t0... lo difícil que les va a resultar llevar un gobierno adelante... (<https://twitter.com/@MalenaGalmarini>, 23/11/23)

Tanto en (1) como (2) se observa cómo la repetición del grafema “h” y la posición frontal, en el inicio de la cadena, está colocando a la interjección en un lugar destacado. Este hecho, lleva a reflexionar y a repensar la marginalidad con la que se ha tratado a estas unidades, por ejemplo, Sapir (1996 [1922]) las consideraba simples ornamentos y F. de Saussure (1916) como elementos de poca importancia. De esta manera, ya desde lo perceptivo se puede comenzar a plantear, en una clase de gramática del español, cuál es la unidad de análisis, es decir, qué segmento verbal delimitar. Asimismo, la estrategia de repetición de grafemas también se encuentra con la interjección *uy*:

- (3) UYY LAS GANAS QUE TENGO DE VER ESE MESSI-COLAPINTO (UYU LAS GANAS QUE TENGO DE VER ESE MESSI-COLAPINTO. (Diario Olé, 2024)
- (4) UYUYUY SE PICA EL GRUPO C (Cami Oviedo, 2024)

En (3) y en (4), la repetición del grafema “y”, que a diferencia de los ejemplos (1) y (2), tiene interpretación fonética, en la oralidad está poniendo en foco la interjección. En (4),

aun de una manera más enfática ya que además se repite tres veces la interjección “uy”. Estas observaciones que, a primera vista, pueden parecer superficiales, dan cuenta de cómo el emisor está verbalizando sus emociones, es decir, la interjección no es un adorno, sino que icónicamente está manifestando que es particularmente importante para aquel realizarlas verbalmente. Ahora bien, ¿qué significado semántico-pragmático vehiculizan las interjecciones que se están analizando? Según el DRAE ([RAE, 2014](#)) la interjección *uy* / *huy* denota “dolor físico agudo, vergüenza o asombro”. Veamos algunos ejemplos provenientes del corpus de respuestas de examen de alumnos de primer año del “Taller de prácticas del lenguaje: reflexiones gramaticales”.

- (5) *Uy*-expresa desagrado ante un evento o una cosa
 - (a) *Uy*... Desaprobé el parcial.
 - (b) *Uy*, qué día pesado.
- (6) *Uy*-arrepentimiento
 - (a) ¡*Uy*! No me di cuenta.
 - (b) ¡*Uy*! Podría haber puesto eso en el examen.
- (7) *Uy*-darse cuenta de que se hizo algo mal
 - (a) ¡*Uy*! Le erré.
 - (b) ¡*Uy*! Me equivoqué.
- (8) *Uy*-preocupación por una situación o cierto arrepentimiento. O para expresar identificación con un dolor ajeno
 - (a) *Uy*, ¿ahora que hacemos?
 - (b) *Uy*, ¡qué palo se pegó!

En (5), (6), (7) y (8), *uy* está vehiculizando un significado semántico-pragmático, vinculado con una emoción negativa (“desagrado”, “arrepentimiento”, “darse cuenta de que se hizo algo mal”, “preocupación”, “identificación con un dolor ajeno”), es decir, hay un desplazamiento metafórico del plano del “dolor físico agudo” consignado por el DRAE ([RAE, 2014](#)) a un plano de “dolor o malestar” abstracto. Sin embargo, si tomamos muestras del corpus informatizado, se observa que *uy* se emplea con el valor de “asombro”, recogido por el DRAE:

- (9) Me gustaría postear algo. No es que no tengo que postear... ayer fue un día movidito. Pero anoche me quejé bastante y ya no tengo ganas de seguir haciéndolo. Me duelen los pies, no tengo voz y, como dije antes, se me cierran los ojos. Pero acá estoy, haciendo no sé qué. *Uy*, es la primera vez que uso cursiva en un post... que loco. Je, esa fue la segunda [...]. ([CREA: Efimero, 2003](#))

- (10) ¡Uy!, ¡qué lindo! ¡Ah!, ¿le hacés a tu mamá? ([CORPES XXI: Wolinsky, 2006](#))
- (11) carmen ¡Nino! ¿Cómo está? (Ve a Rafael:) ¡Uy, qué sorpresa! ¡Tanto tiempo! ([CORPES XX: Campanella y Castets, 2002](#))

En (9), (10) y (11), se puede ver que *uy* tiene un significado semántico-pragmático distinto al de los ejemplos anteriores, ya que se centra, sobre todo, en la emoción que provoca lo inesperado. Por lo tanto, esto nos da la pauta de que vamos a encontrar significados semántico-pragmáticos más focales y más periféricos en este elemento interjetivo. En los tres ejemplos, *uy* se realiza vinculado con una oración exclamativa *cu-*. Esta relación, desde el punto de vista icónico, se despliega de una manera progresiva; así en (9) *uy* encabeza el enunciado y la oración exclamativa “que loco” [sic] está en posición final, esto es, perceptivamente hay una distancia espacial entre una y otra. En cambio, en (10) esa distancia se acorta, dado que la interjección y la exclamativa “¡qué lindo!” se realizan de manera adyacente, aunque cada una en su entorno exclamativo. En (11), la distancia es todavía menor, puesto que *uy* y “qué sorpresa” se encuentran en un mismo entorno exclamativo. Esta combinatoria interjección + exclamativa *cu-* también se encuentra en los ejemplos de respuesta de examen: en (5b) “Uy, qué día pesado” y en (8b) “Uy, ¡qué palo se pegó!”.

A partir de lo anterior, se puede plantear que la interjección *uy* en estos ejemplos es un elemento que solo marcan cierto énfasis de aquello que se codifica conceptualmente en las oraciones exclamativas *cu-*. No obstante, esta afirmación no da cuenta de lo que el emisor está queriendo hacer con su enunciado, dado que para este la interjección con la exclamativa *cu-* y con el resto de los constituyentes está conformando una unidad. No es equivalente “¡Uy, qué sorpresa!” a “¡qué sorpresa!”. Si el emisor selecciona la interjección, es porque icónicamente está reflejando su experiencia, esto es, necesita que su perspectiva, su actitud se realice verbalmente. Una pregunta que se suscita en este punto es por qué la interjección se realiza sintácticamente independiente del resto de los constituyentes, hecho que no significa que sea de una manera desvinculada, es decir, el hecho de que no haya materialidad verbal no lleva a la ausencia de vínculo desde el punto de vista de lo que se quiere vehiculizar o significar con lo que se está verbalizando. Así, por ejemplo, “¡Uy, qué sorpresa!” forma una unidad en cuanto a lo que el emisor quiere significar. Ahora bien, esa situación de independencia de la interjección encuentra su explicación en el lugar central y preponderante que el emisor le otorga a su actitud respecto de lo que verbaliza. Este hace foco en su subjetividad y para eso recurre a ítems de baja densidad material como son las interjecciones: en su brevedad gráfica, fónica y sintáctica icónicamente son como dardos que se arrojan en el enunciado y su baja densidad material se corresponde con una alta densidad expresiva.

Veamos algunos ejemplos de *uh*. El DRAE ([RAE, 2014](#)) registra una entrada con esta forma y explicita que se usa para “denotar desilusión o desdén”.

- (12) Santa Marta, Colombia. Enviado especial Cholo, ¿podemos hacerte unas fotos con Zapata? -Uh, no, ya empezaron... y qué van a hacer; van a poner de título "los sobrevivientes del 93". ([Clarín, 1997](#))
- (13) En una entrevista concedida al Diario Olé, el extremo se refirió a cómo es cada entrenamiento y partido junto a Messi. «A mí, con la edad que tengo y todo el tiempo que llevo ya con él, todavía termina pasándome eso de 'Uh, se la pasé mal'. Eso siempre está porque es el mejor del mundo y vos sabés que es raro que él te erre un pase, es raro que él falle en algo. Entonces vos siempre querés estar a la perfección con él», dijo. (<https://elintransigente.com/2022/05/>)
- (14) Uh... que bueno... ultimo dia de laburo y VACACIONES CARAJO. ([CREA](#): EFÍMERO. 02206001. Página web. 2002 ARGENTINA)

En (12) y (13), la interjección *uh* se aproxima al valor que le consigna el DRAE ([RAE, 2014](#)). En cambio, en (14), vehiculiza un valor semántico-pragmático que no está contemplado en su definición, pero que entra en las posibles realizaciones de la interjección *uh*. Así como ocurría con *uy*, *uh* presenta comportamientos similares respecto de lo sintáctico y de su iconicidad: en posición inicial y en el caso de (14) adyacente a una oración exclamativa *cu-* "que bueno" [sic]. De esta manera, se puede comprobar que el análisis que se propone para *uy* no es privativo ni exclusivo de esta forma interjección, sino que se extiende a otras interjecciones propias como es el caso de *uh*.

Llegados a este punto, vemos entonces que hay ítems léxicos especializados en vehicular la actitud del hablante, que el emisor emplea no de manera azarosa, sino que establecen rutinas de uso y que algunos de los valores semántico-pragmáticos son recogidos por diccionarios como el DRAE ([RAE, 2014](#)). Desde el punto de vista sintáctico, la independencia de estos elementos está dando cuenta de su lugar preponderante en la unidad de análisis: el enunciado. De este modo, se puede observar cómo el léxico, la sintaxis y el discurso son instancias que están íntimamente relacionadas. Asimismo, la interjección pone en escena al emisor, es decir, ingresa en la sintaxis la dimensión del discurso. Todo esto permite vislumbrar el potencial que posee la interjección para pensar el *continuum* léxico-sintaxis-discurso en la enseñanza de la gramática. Sin embargo, este *continuum* también se puede ver dentro del espacio categorial de la interjección.

4.2. Los casos de ¡qué macana! y ¡qué garrón!

Con estas expresiones ingresamos en el campo de las interjecciones impropias, ya que conservan la forma de las oraciones exclamativas *cu-*, pero se han vaciado de su

significado conceptual, aunque ese vaciamiento es gradual, porque siguen conviviendo en la lengua con las formas léxicas de las que provienen. Así, *macana*, que como sustantivo ha sufrido en el español rioplatense un desplazamiento desde un significado del ámbito físico (porra o machete duro y pesado) hacia un significado del ámbito abstracto (hecho que provoca disgusto, incomodidad), en la exclamativa *cu-* se enfoca, sobre todo, en su rasgo subjetivo de negatividad respecto de lo que se está verbalizando.

(15) Un motociclista, en marcha veloz atropella involuntariamente a un pajarito. Arrepentido, lo levantó, le compró una jaula, y lo dejó en su casa con agua y alimento. Al día siguiente el canario, mal herido, reaccionó favorablemente y despertó. Al verse encerrado exclamó: "Qué macana, estoy preso-¡ maté al de la moto!" ([CREA](#): Mariscal, Enrique. El arte de sufrir inútilmente. Libro I. Acabar. 2000. ARGENTINA)

(16) Mastropiero ya había vivido en Roma, el alma del mundo, en París, el corazón del mundo, pero se sentía intrigado por Buenos Aires. Y cuál... ¿porteños? Y cuál no sería su sorpresa al llegar a Buenos Aires y comprobar que sus habitantes se sentían el ombligo del mundo. Pronto descubrió que la tan mentada arrogancia de los argentinos tenía sus altibajos. En efecto, a veces se sentían los mejores de América Latina, pero a veces también se sentían los mejores del mundo. Le llamó la atención su orgullo por tener el río más ancho, la calle más larga, alguno hasta se jactó de que los enanos argentinos eran los más altos. O la difundida creencia de que "Dios es argentino", y que cuando el Señor anunció "Buenos Aires será la reina del Plata", un coro de porteños se lamentó: "¿cómo de Plata? ¡qué macana, salimos segundos!"

(<https://www1.icsi.berkeley.edu/~chema/luthiers> Todo Por Que Rías 02:45 a.m. 10/05/2023)

(17) Me está volviendo el dolor, qué macana...

¿Adónde te duele?

En la boca del estómago, y abajo en los intestinos también... uj... qué feo...

Relajate, haceme caso, que a lo mejor es todo nervioso.

Ay, viejo, me parece que se me agujerean las tripas.

([CREA](#): Puig, Manuel. El beso de la mujer araña 1976. ARGENTINA)

En (15), (16) y (17), *¡qué macana!* vehiculiza un valor semántico-pragmático de contradicción, es decir, de valoración negativa por parte del emisor respecto del enunciado. Se observa que, tal como sucede con las interjecciones propias, hay independencia sintáctica y una relación de adyacencia con el resto de los constituyentes, por ejemplo, "Qué macana, estoy preso-¡ maté al de la moto!". En (17), *¡qué macana!* se realiza en posición final. Icónicamente el emisor pone en primer plano el contenido conceptual (el dolor que vuelve) y, como se observa, la progresión discursiva avanza a partir de este con la interrogación del interlocutor: "¿A dónde te duele?".

Respecto de *garrón*, al igual que *macana*, como sustantivo también ha soportado un desplazamiento desde un significado vinculado a lo físico (extremo de la pata de una res, duro, con poca carne) hacia uno abstracto (situación o algo desagradable). Asimismo, la exclamativa *cu-* se ha ido vaciando para dar paso a un significado subjetivo:

- (18) Qué garrón, qué cosa para atrás que un colegio se llame Nacional Buenos Aires, o Prilidiano Pueyrredón, o Carlos Pellegrini, una vez pasé por un colegio que se llamaba Azucena Maizani, qué vicio que tiene la gente de recordar cosas aburridas, a veces la memoria funciona como una vidriera de muertos, ¿y mi colegio secundario cómo se llamaba?

(CORPES XXI: Cucurto, Washington: El curandero del amor. Buenos Aires: Emecé, 2011)

- (19) ¡Qué garrón! Mintió en el laburo para irse de vacaciones y se encontró al jefe en el viaje: Desopilante video (<https://www.grupolaprovincia.com/06-10-2022>)

- (20) ¡Qué garrón, Diego!

Se confirmó el desgarro de un jugador clave para Maradona en Gimnasia, el cual no podrá estar ante Rosario Central. Enterate de quién se trata.

(<https://www.ole.com.ar/10/02/2020>)

En (18), (19) y (20), *¡Qué garrón!* pone en foco la actitud del emisor sobre lo que está verbalizando conceptualmente. Su comportamiento icónico y sintáctico es similar al de las interjecciones propias analizadas. De esta manera, tanto *¡qué garrón!* como *¡qué macana!* son expresiones que, a pesar de conservar su forma de exclamativa *cu-*, están muy próximas a las interjecciones impropias o al menos están en camino de serlo. Prueba de esto es su tendencia a ser empleadas con independencia sintáctica y concentrar en ellas la actitud del emisor. Aunque todavía se pueden encontrar realizaciones como las siguientes:

- (21) Que garron que te pase esto...

(<https://www.instagram.com/reel/CwdJ8w9LLuz/?hl=cs>)

En (21), se observa que hay cierta integración sintáctica entre *que garrón* y la oración *que te pase esto*. Por lo tanto, se puede postular una cierta lexicalización, pero no absoluta.

4.3. Los casos de *¡qué bajón!* y *¡qué mal!*

Se puede considerar *¡Qué bajón!* como una oración exclamativa *cu-* en una escala intermedia entre las dos expresiones que analizamos anteriormente y *¡qué mal!* que conserva su significado conceptual pleno. El sustantivo *bajón* también proviene de un

desplazamiento desde un significado vinculado con el ámbito físico, concreto (una depresión en el terreno) hacia uno abstracto (decaimiento en el ánimo). Este rasgo conceptual semántico todavía se conserva en la construcción exclamativa *cu-*. Observemos algunos ejemplos.

- (22) Qué bajón tener que militar, calladito la boca, el #dólar que acaba de llegar a \$300 y 80% de inflación anual, cuando por mucho menos, entre 2015 y 2019, tirabas piedras y pedías helicóptero.

(@C.E.U. TWITTER)

- (23) Qué bajón!
que me digas esas cosas que hacen daño
que me cuentes de tu novio de hace años
que repitas que no sabes qué pasó que terminaron

([Damián Rovner. 27 de julio de 2013](#))

- (24) ¡Qué bajón! Gonzalito Agostini le llevó malas noticias a Nazarena Vélez

(<https://tn.com.ar/show/famosos/2016/12/09>)

En (22) y (23), *qué bajón* no se encuentra aislado sintácticamente y si bien hay una valoración respecto de lo que se expresa está dado por los rasgos conceptuales del sustantivo que conforma la construcción exclamativa *cu-*. En (24), está en posición frontal, pero no deja de ser una exclamativa cuya valoración está dada por el significado conceptual del sustantivo *bajón*. Esa conciencia lingüística del emisor respecto del significado conceptual de esta forma, probablemente encuentre su explicación en que *bajón* tiene productividad en el sistema de la lengua con el verbo *bajonear*, *bajonearse*, cuyo significado según el DRAE (RAE, 2014) es “producir desánimo o depresión a una persona”, a diferencia de *macana* y *garrón*, dado que las formas verbales *macanear* y *garronear* poseen significados distintos de los sustantivos que estábamos considerando. El primero hace referencia a decir mentiras o hacer bromas, vinculándose con otro significado del sustantivo *macana*; el segundo, a sacar provecho de alguien para obtener algo con astucia.

Observemos muestras con la exclamativa *¡qué mal!*.

- (25) Ahí puse: "Viví con mucho dolor lo de Passarella. Yo creo que dijimos muchas boludeces... que ¡dije! muchas pavadas: nosotros hablamos del pelo corto, del arito, ¡por el amor de Dios, qué chiquito que es todo eso! Los que estamos lejos, los que lo vemos de afuera, podemos comentar: qué mal, qué dolor. Debe ser lo peor del mundo, pero eso no alcanza. El dolor se lo llevan ellos: podemos acercarnos, hablar, pero no sirve para nada. A mí lo de Passarella me pegó muy fuerte, nadie merece vivir algo así: yo veía las imágenes y me

parecía mentira, me parecía que no era cierto que él, que su esposa, que su familia, estuvieran viviendo eso.

(26) (CREA: Maradona, Diego Armando. Yo soy el Diego. 2000. ARGENTINA)

(27) «¡Que mal que la estoy pasando!»

(<https://contrabreak.wordpress.com/curiosidades/gaston-gaudio/gaudio-y-sus-frases-celebres/>)

En (25), la exclamativa *cu- qué mal* vehiculiza una valoración negativa, pero que está soportada por el significado conceptual del sustantivo *mal*. En (26), se puede ver cómo la exclamativa *cu-* entra en combinatoria sintáctica con la oración subordinada. Esta construcción, encabezada por el elemento *que* es análoga a las de los ejemplos (21) y (23), con lo cual se está señalando que se debe pensar en grados de subjetivación y de lexicalización.

Abordar el estudio de estas formas, permite plantear un *continuum* entre léxico-sintaxis-discurso y deconstruir una concepción de categorías discretas, de límites definidos y tajantes como instrumento para analizar los hechos gramaticales. Pero comprobemos si sucede algo similar con otros elementos. Para ello, a continuación, revisaremos qué ocurre con expresiones vinculadas con una emoción positiva.

4.4. Los casos de ¡qué alegría!, ¡vamos, todavía! y iupi/yupi

Veamos algunas muestras con la construcción exclamativa *cu- ¡qué alegría!*.

(28) El delantero de Boca fue uno de los elegidos por Lionel Scaloni por sobre Mauro Icardi, el Kun Agüero y Gonzalo Higuaín. Y reflejó su felicidad en las redes sociales. “¡Qué alegría volver!”, escribió junto a una foto suya besando el escudo de la AFA (<https://www.ole.com.ar/>)

(29) El Mundial llega casi al final de mi carrera, es una locura. Mejor broche creo que no hay. Pero qué alegría que llegó, DIEZ ([Olé, 2 de febrero de 2023 Instagram](#))

En (27), *¡Qué alegría!* está en combinatoria con la oración subordinada no finita (“volver”) y en (28), con una oración encabezada por *que*. Estas configuraciones sintácticas son similares a las de los ejemplos (22) y (26), es decir, son realizaciones que se extienden a las exclamativas *cu-*, no son exclusivas de los ejemplos que arriba analizamos. Asimismo, la emoción que se expresa está vehiculizada por el significado conceptual del sustantivo *alegría*.

Comparemos con *¡Vamos, todavía!* para ver qué ocurre.

- (30) (Entre tanta tristeza y dolor, un poquito de alegría.

¡Vamos, todavía!

(<https://lapoderosa.org.ar/2021/07/>)

- (31) Vamos todavía Cosquin rock más vivo que nunca !!!

([M. I. O. en LinkedIn](#))

Tanto en (29) como en (30), se observa que *vamos* ha dado un paso a la subjetividad desde la forma *vamos* empleada como expresión para exhortar para cargarse del significado subjetivo de “entusiasmo” que se refuerza con el elemento *todavía*. Cuando se realizan juntos conforman una expresión lexicalizada que se puede considerar una interjección impropia. Como se ve en (29) y (30), su realización sintáctica es independiente.

Si analizamos muestras que contienen la interjección propia *iupi* (registrada en el DRAE de 2014 con la variante gráfemica “yupi”) podemos comprobar que es una forma especializada para vehiculizar determinada actitud del hablante o emisor y solo para eso.

- (32) Iupi, mi familia se agranda!

(<http://www.funlargaia.org.ar/>)

- (33) Acerte! entro en el sorteo Havanna Argentina IUPI!!!!

([FACEBOOK HAVANNA ARGENTINA 6 DE JUNIO DE 2016](#))

En (31), *iupi* se realiza en posición frontal, con independencia sintáctica e icónicamente pone el foco en la actitud del emisor. En (32), el hecho de que *iupi* aparezca en el final del enunciado muestra justamente la independencia sintáctica de la que gozan las interjecciones propias. Sin embargo, a pesar de estar colocada al final, el emisor con el empleo de la mayúscula y la repetición de los signos de exclamación logra poner en foco su actitud ante lo que verbaliza con anterioridad.

Así, con estas tres realizaciones que vehiculizan un valor semejante (“entusiasmo”/ “una emoción positiva”) se puede observar una escala que va desde lo conceptual a lo actitudinal, desde un significado “objetivo” a un significado “subjetivo” y cómo el léxico, la sintaxis y el discurso no son compartimentos estancos ni cerrados. Es en la realización discursiva que las rutinas de uso van lexicalizando formas como, por ejemplo, *vamos*, *todavía* y esto tendrá un impacto sintáctico.

Tras recorrer los corpus comprobamos que las interjecciones propias *uy*, *huy*, *uh* son elementos especializados en un fuerte rasgo modal expresivo, pero observamos que vehiculizan dos matices o dimensiones anímicas que podrían ser hasta contrarios, dando cuenta de valores semántico-pragmáticos que se pueden ordenar desde más focales a más periféricos y que se agruparían, por un lado, con las exclamativas *cu-* ¡qué macana!,

¡qué garrón!, *¡qué mal!* (valor negativo) y, por el otro, con *¡qué alegría!* junto con las otras formas propuestas: la interjección impropia *vamos todavía* y la interjección propia *iupi* / *yupi* (valor positivo). Esto nos permitiría visualizar los límites y pasajes entre las interjecciones y las oraciones exclamativas *cu-*. Sin embargo, se debería cruzar con otra variable, esto es, con el mayor o menor grado de vaciamiento de significado conceptual, ya que determinará si la construcción exclamativa *cu-* está más o menos próxima a la categoría interjección. Un rasgo que comparten todas las formas es la movilidad respecto de la estructura oracional o discursiva que modalizan. Esta independencia es la que marca justamente su función más vinculada con la expresión de la subjetividad que con la presentación de un estado de cosas. Así, aquellas que todavía conservan sus rasgos conceptuales (por ejemplo, *¡Qué alegría!* al moverse arrojan como resultado estructuras marcadas: *¡Qué alegría volver!* frente a *¡Volver, qué alegría!*). Si bien las oraciones exclamativas *cu-* que conservan su significado conceptual pueden ser sustituidas por construcciones *cu-*, cuyo sustantivo posee un concepto análogo *¡qué alegría!* por *¡qué gozo!*, *¡qué felicidad!* y *¡qué mal!* por *¡qué infortunio!*, *¡qué desgracia!*, por ejemplo, no sucede lo mismo si se trata de oraciones exclamativas *cu-* que se están vaciando de su significado conceptual. De esta manera, una posible sustitución tendrá un impacto discursivo mayor. Esta tendencia la podemos observar mejor si la hacemos con las otras formas analizadas: no es equivalente que el emisor seleccione *¡qué alegría!* a que seleccione *¡iupi!*, esto es, cambia bastante lo que se quiere comunicar y cómo se comunica.

Asimismo, *¡qué alegría!* en, por ejemplo, *Pero qué alegría que llegó*, se integra estructuralmente como una exclamativa a la oración. Más difícil resulta con *¡qué garrón!*, *¡qué bajón!*, *¡qué macana!*, aunque todavía están a medio camino entre exclamativas *cu-* e interjecciones, porque hay estructuras en las que se integran, por caso, en el discurso referido: *Me dijo que era una macana/que era un garrón/que era un bajón*. Esto diferencia estas exclamaciones *cu-* de las interjecciones o expresiones interjectivas de un alto grado de especialización en la modalidad, dado que al ser mayor no se pueden integrar en un discurso referido indirecto: **Me dijo que uh /que uy / iupi* e incluso la locución interjectiva *vamos todavía*.

Ahora bien, las tres exclamativas *cu-* ya se perciben como un bloque, se van cristalizando, porque no son sustituibles los sustantivos unos por otros desde el punto de vista del significado semántico-pragmático que vehiculizan. Mientras que la expresión *¡qué macana!* vehiculiza contrariedad, *¡qué garrón!* soporta un rasgo semántico-pragmático de una contrariedad de algo que se perdió el control, llevando a cierto enojo y *¡qué bajón!* es una contrariedad que provoca un estado de tristeza.

Pero, ¿cómo se llega a estas diferencias de matices en la vehiculización de las emociones? ¿Cómo se determina que las interjecciones propias *uy* / *huy* / *uh* expresan dos dimensiones/espacios/parcelas anímicas que hasta parecen contrarias? La respuesta está en las rutinas de uso en el discurso. En efecto, son esas rutinas las que permiten

establecer/determinar los valores semántico-pragmáticos que se recogen en el léxico y que además tienen un impacto sintáctico.

Así, en las exclamaciones *vamos, todavía* y en *¡qué garrón!* / *¡qué bajón!* / *¡qué macana!* que van perdiendo su densidad conceptual, por una parte, se van aislando sintácticamente del resto del enunciado, pero por la otra, se registra una pérdida de independencia de los elementos que la componen: hay una tendencia a interpretarlo como un signo y no dos, siendo una marca fuerte de su corrimiento a la modalidad/a los significados subjetivos. Por lo tanto, se puede plantear que se produce un doble movimiento de independencia/dependencia. Se aíslan en bloque. Por ejemplo, la construcción *¡qué garrón!* se realiza con el sustantivo *garrón* que pasa de una dimensión concreta (la dureza de la carne de la pata de un animal y la experiencia negativa de emplearla como alimento) a una dimensión abstracta que conserva solo el valor modal negativo llevándolo al extremo, vaciándose de lo conceptual; *¡qué bajón!* con el sustantivo *bajón* que pasa de hacer referencia a una depresión en el terreno a una “depresión” en el estado de ánimo. Ese corrimiento que se inicia con el sustantivo, se va profundizando hasta llegar a ser vehículo de la modalización en las construcciones *cu-* analizadas. En *vamos, todavía* el verbo ya no indica un desplazamiento físico, sino abstracto. Además, el rasgo exhortativo cede lugar a un rasgo expresivo de alegría o entusiasmo. Respecto de *iupi / yupi* es una forma que vehiculizan la alegría de manera hiperbólica, dada por su forma breve y, por su vínculo, icónico con cierto movimiento del cuerpo. Por lo tanto, su efecto en la comunicación de la emoción es altamente eficaz.

5. Conclusiones

Para concluir, se observa que la no homogeneidad de las exclamativas *cu-* lleva a poder percibir los pasajes con la categoría de las interjecciones, pero sobre todo, en la reflexión de la gramática se presentan como útiles para pensar cómo se realiza la modalidad y qué lugar ocupa en la estructura, si se realiza con tanta libertad no es porque se trata de un elemento marginal, ornamental (en palabras de [Sapir, 1996 \[1922\]](#)), sino porque su alcance es sobre toda la estructura oracional, para eso se puede reflexionar en el vínculo entre la linealidad y las jerarquías de los componentes de las estructuras. Por lo tanto, la unidad de análisis se corre de una oración canónica a una unidad mayor. También los distintos espacios emocionales que vehiculizan llevan a reflexionar sobre las rutinas de usos desde donde surgen dichos valores. Para llegar a conocer sus valores léxicos, sus comportamientos sintácticos se debe reflexionar sobre sus usos discursivos. Y esto nos lleva a poner en cuestión o debate los límites entre léxico/sintaxis/discurso. Por eso, se presenta como una herramienta de reflexión poderosa para repensar la gramática (deconstruye preconceptos).

Tanto las interjecciones como las oraciones exclamativas *cu-* son fenómenos verbales que han sido considerados marginales no solo en las investigaciones, sino

también a la hora de enseñar la gramática del español. Sin embargo, a partir del análisis transitado en esta propuesta podemos concluir que son hechos verbales que permiten repensar y reflexionar sobre el instrumento de análisis y sus categorías.

Las interjecciones son unidades léxicas previstas por la lengua, especializadas, para vehiculizar la actitud del emisor/hablante. Asimismo, poseen una materialidad mínima (*uy, uh, iupì*), que icónicamente junto con la posición que ocupan concentran y focalizan de manera rápida y eficaz la actitud del emisor. Esto tiene un impacto sintáctico que se observa en su independencia respecto del resto de los constituyentes del enunciado. Las interjecciones posibilitan ver ese *continuum* léxico-sintaxis-discurso. Además, los fenómenos de pasaje de un significado conceptual a uno actitudinal como, por ejemplo, *¡vamos, todavía!* están poniendo en juego estas tres instancias. En tanto, abordar las oraciones exclamativas *cu-* habilita a reflexionar sobre un *continuum* que va gradualmente del significado conceptual al significado subjetivo, que da cuenta de la actitud del emisor, es decir, desde *¡qué mal!*, *¡qué alegría!* pasando por *¡qué bajón!* hasta *¡qué garrón!* y *¡qué macana!* en las que el significado conceptual está bastante debilitado. Finalmente, se trata de pensar sobre los fenómenos gramaticales, pero reflexionando sobre el instrumento conceptual que se emplea para analizar. Por eso, el estudio de estos elementos abre una línea de investigación futura vinculada con su operatividad en la enseñanza de la gramática del español.

Referencias

- Alonso-Cortés, Á. (1999). Las construcciones exclamativas. La interjección y las expresiones vocativas. En Bosque, I. y Demonte, V. (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3 (3993-4050). Madrid: Espasa-Calpe.
- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Berlin, B. y Kay, P. (1969). *Basic Color Terms. Their universality and evolution*. Berkeley: University of California Press.
- Bernardi, L. (2020). De interjecciones y exclamativas parciales -cu: una aproximación cognitivista. *RASAL Lingüística*, 2, 95-110.
- Company Company, C. (2004). Gramaticalización por subjetivización como la prescindibilidad de la sintaxis. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 52 (1), 1-27.
- Croft, W. (1990). *Typology and universals*. Cambridge: University Press.
- Cucatto, A. (2009). La iconicidad en el lenguaje escrito. Un estudio lingüístico cognitivo sobre la conectividad. En *Actas del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, Santa Fe, 9-12 de abril de 2008*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Recuperado de www.fhuc.unl.edu.ar
- Cuenca, M. J. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Ariel.

- Cuenca, M. J. (1996). *Sintaxi fonamental: Les categories gramaticals*. Barcelona: Empúries.
- De Saussure, F. (2018 [1916]). *Curso de lingüística general. Antología anotada*. M. García Negroni y S. Ramírez Gelves (Eds.). Buenos Aires: Akal.
- Evans, V. y Green, M. (2006). *Cognitive linguistics. An introduction*. Edinburgh: University Press.
- Gili y Gaya, S. (1961). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Spes.
- Kleiber, G. (1995 [1990]). *La semántica de los prototipos. Categoría y sentido léxico* (A. Rodríguez Rodríguez, trad.). Madrid, España: Visor.
- Lenz, R. (1935 [1920]). *La oración y sus partes*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Filología Española.
- López Bobo, M. J. (2002). *La interjección. Aspectos gramaticales*. Madrid: Arco/Libros.
- Matamala Ripoll, A. (2008). *Interjeccions i lexicografia. Anàlisi de les interjeccions d'un corpus audiovisual i proposta de representació lexicogràfica*. Barcelona: Institut d'estudis catalans.
- Parret, H. (1995 [1986]). *Las pasiones. Ensayo sobre la puesta en discurso de la subjetividad*. Buenos Aires: Edicial.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* [en línea]. (23ª ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/>
- Real Academia Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Buenos Aires: Espasa.
- Rojas, E. M. (1981). *La interjección: sus formas en el español hablado*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- Rosch, E. (1983). Prototype classification and logical classification: The two systems. En Scholnick, E. (Ed.), *New trends in Cognitive Representation: Challenges to Piaget's theory* (73-86). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sapir, E. (1996 [1922]). *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*. México: FCE.
- Seco, M. (1996). *Gramática esencial de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Traugott, E. y König, E. (1991). The semantic-pragmatics of grammaticalization revisited. En Traugott, E. y Heine, B. (Eds.), *Approaches to Grammaticalization* (189-218). Amsterdam: Benjamins.
- Ungerer, F. y Schmid, H. (1996). *An Introduction to Cognitive Linguistics*. Londres: Longman.

Corpus

Alejandro [thealejovideos].(27 de agosto de 2023).*Que garron que te pase esto...*
Instagram:
<https://www.instagram.com/thealejovideos/reel/CwdJ8w9LIuz/?hl=cs>

- Cami [@camioviedo.f]. (27 de junio de 2024). *UYUYUY SE PICA EL GRUPO C #argentina #uruguay #bolivia #panama #usa #copaamerica #futbol #greenscreen*. TikTok. <https://www.tiktok.com/@camioviedo.f/video/7385349970313923846>
- Campanella, J. y Castets, F. (2002). *El hijo de la novia*. Barcelona: RBA.
- Carabajal, C. [Carlos Carabajal- Luthier]. (17 de mayo de 2022) *Uhhhhh esto si duele* [Publicación de estado]. Facebook. <https://fb.watch/wbfnBNTXz0>
- Clarín (12 de febrero de 1997). *RUMBO A FRANCIA 98: SON LOS DOS "SOBREVIVIENTES" DEL EQUIPO QUE PERDIÓ 5 A 0 CO...*
- Cucurto, W. (2011). *El curandero del amor*. Buenos Aires: Emecé.
- Diario Olé [@diario.ole]. (2 de febrero de 2023). *Pero qué alegría que llegó, DIEZ*. Instagram: <https://www.instagram.com/diario.ole/p/CoLOFcIU8y8>
- Diario Olé [Diario Olé]. (17 de septiembre de 2024). *UYU LAS GANAS QUE TENGO DE VER ESE MESSI-COLAPINTO*. [Publicación de estado]. Facebook. <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1077087990643178&set=a.799714351713878&type=3&mibextid=rS40aB7S9Ucbxw6v>
- Diario Olé. (16 de febrero de 2020). *¡Qué garrón, Diego!* https://www.ole.com.ar/gimnasia-y-esgrima/garron-diego-maradona-gimnasia_0_EmynTRoi.html
- Diario Olé. (9 de marzo de 2019). *¡Qué alegría volver!*. https://www.ole.com.ar/seleccion/lista-seleccion-argentina-benedetto-vuelve-posteo-instagram_0_7jDQne4Pq.html
- Efímero. 02206001. Página web. 2002 Argentina.
- Efímero. 03206011. Weblog 2003. Argentina.
- Eguía, E. [@CarlosEguiaUno]. (19 de julio de 2022). *Qué bajón tener que militar, calladito la boca, el #dólar que acaba de llegar a \$300 y 80% de inflación. X*. <https://x.com/CarlosEguiaUno/status/1549432294087303168>
- ElIntransigente.com. (31 de mayo de 2022). *La confesión de Ángel Di María sobre su relación con Lionel Messi: «Privilegio»*. <https://elintransigente.com/2022/05/la-confesion-de-angel-di-maria-sobre-su-relacion-con-lionel-messi-privilegio/>
- GrupoLaProvincia. (6 de octubre de 2022). *¡Qué garrón! Mintió en el laburo para irse de vacaciones y se encontró al jefe en el viaje: Desopilante video*. <https://www.grupolaprovincia.com>
- Havanna Argentina [Havanna Argentina]. *Publicaciones*. [Página de Facebook]. Recuperado el 6 de junio de 2016 de <https://www.facebook.com/havannaargentina/photos/a.102590276448433/1229277943779655/?type=3&mibextid=rS40aB7S9Ucbxw6v> <https://lapoderosa.org.ar/2021/07/vamos-todavia>
- La Garganta Poderosa. (11 de julio de 2021). *¡VAMOS, TODAVÍA!*
- La Nación. (23 de noviembre de 2023). *Malena Galmarini estalló contra sus detractores y entre varios mensajes apuntó al futuro ministro del Interior*.

- <https://www.lanacion.com.ar/politica/malena-galmarini-estallo-contrasus-detractores-y-entre-varios-mensajes-apunto-al-futuro-ministro-nid23112023/>
- La Voz de Bragado. (1° de septiembre de 2022). *Entrevista a Cecilia Ruggiero*.
<https://lavozdebragado.com.ar/entrevista-a-cecilia-ruggiero>
- Les Luthiers. (8 de julio de 2000). *Me engañaste una vez más* (Video "Todo por que rías").
<https://www.lesluthiers.org/verversion.php?ID=138>
- Maradona, D. (2000). *Yo soy el Diego*. Barcelona: Planeta.
- Mariscal, E. (2000). *El arte de sufrir inútilmente. Libro I: Acabar*. Buenos Aires: Serendipidad.
- Oliva, M. (30 de julio de 2020). *Vamos todavía Cosquin rock más vivo que nunca !!! Falta muy poco y puedes verlo en vivo !!!!* LinkedIn.
https://es.linkedin.com/posts/marcelo-jos%C3%A9-oliva-a763931a2_vamos-todav%C3%ADa-cosquin-rock-m%C3%A1s-vivo-que-activity-6694764496331784192-wNPI
- Protocolos de examen de alumnos del Taller sobre prácticas del lenguaje: reflexiones gramaticales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Ciclo lectivo 2012.
- Puig, M. (1993 [1976]). *El beso de la mujer araña*. Barcelona: Seix Barral.
- Real Academia Española. (2019). *Corpus de referencia del español actual (CREA)* [Banco de datos en línea]. Recuperado de <https://www.rae.es/banco-de-datos/crea>
- Real Academia Española. (2019). *Corpus del español del siglo XXI (CORPES XXI)* [Banco de datos en línea]. Recuperado de <https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi>
- Redacción Dep. (30 de noviembre de 2022). *Gastón Gaudio, de "qué mal la estoy pasando" a meterse en la historia grande del tenis*. *Crónica*.
<https://www.cronica.com.ar/depo/polideportivo/Gaston-Gaudio-de-que-mal-la-estoy-pasando-a-meterse-en-la-historia-grande-del-tenis-20221128-0049.html>
- Rovner, D. (27 de julio de 2013). *Qué bajón*.
<https://damianrovner.bandcamp.com/track/qu-baj-n>
- Todo Noticias. (9 de diciembre de 2016). *¡Qué bajón! Gonzalito Agostini le llevó malas noticias a Nazarena Vélez*. <https://tn.com.ar/show/famosos/2016/12/09/que-bajon-gonzalito-agostini-le-llevo-malas-noticias-a-nazarena-velez>
- Wolinsky, D. (2006). *Evita lo vigila todo*. Mar de Plata: Subsecretaría de cultura.

Capítulo 2

*Lo que pasa (es)*¹ que como focalizador y reformulador. Estudio desde el Enfoque Cognitivo

Ma. Natalia Gómez Calvillo

 Universidad Nacional de Córdoba
 Córdoba, Argentina
 natalia.gomez.calvillo@unc.edu.ar
 <https://orcid.org/0009-0006-8149-2220>

Resumen

A partir de los avances logrados en mi tesis doctoral, en este capítulo profundizo en el estudio de la expresión *Lo que pasa (es) que* como marcador del discurso. El marco teórico que brinda anclaje es el Enfoque Cognitivo Prototípico ([Langacker, 1987, 1991](#); [Lakoff, 1987](#); [Geeraerts y Cuyckens, 2007](#), entre otros), el cual adscribe a una concepción de gramática como emergente del discurso ([Hopper, 1988](#)). De este modo, la categorización de la expresión como marcador responde a su comportamiento en el corpus, desde una perspectiva teórico-metodológica que empieza en el uso efectivo de la forma, en un camino analítico que se interesa por las estrategias discursivas recurrentes que provienen de los intercambios en contexto ([Borzi, 2021](#)). En esta oportunidad, trabajo con 103 ocurrencias de *Lo que pasa (es) que*, las cuales se extraen de un corpus oral de habla semiespontánea de Córdoba, Argentina, compuesto por entrevistas periodísticas radiofónicas y televisivas en el período 2013-2022. Me centro en aspectos particulares de naturaleza cognitiva y en parámetros semántico-pragmáticos y pragmático-sintácticos que se emplean en el trabajo analítico de la forma. Desde un posicionamiento que entiende que los signos lingüísticos están también motivados, *Lo que pasa (es) que*



Ir al índice

¹ Nombro la expresión con el verbo *es* entre paréntesis, *Lo que pasa (es) que*, porque el corpus que he conformado para su estudio arroja dos variantes mayoritarias, *Lo que pasa es que* y *Lo que pasa que*. Nociones relacionadas con un proceso de gramaticalización en curso ([Martín Zorraquino, 2010](#)) permiten considerar que la alternancia se vincula con la misma forma.

manifiesta la tendencia de cumplir, mayoritariamente, las funciones pragmático-sintácticas de *focalizador* (cfr. [Borzi, 2002a](#); [Marra, 2007](#)) y *reformulador* (cfr. [Gülich y Kotschi, 1983](#); [Garcés Gómez, 2006](#)), a partir de sus significados semántico-pragmáticos en el corpus cordobés. De este modo, el concepto de marcador discursivo desde la mirada del ECP conlleva un aporte innovador en cuanto a otras posturas teóricas que subrayan su valor meramente pragmático, en tanto aspecto escindido de su semántica y su sintaxis.

Palabras clave

Lo que pasa (es) que, marcador del discurso, Enfoque Cognitivo Prototípico, focalizador, reformulador.



1. Introducción

El presente capítulo,² que tiene como base mi tesis doctoral, me propongo describir pragmática, semántica y morfosintácticamente la expresión *Lo que pasa (es) que* desde el Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP) ([Langacker, 1987, 1991](#); [Lakoff, 1987](#); [Hopper, 1988](#); [Geeraerts y Cuyckens, 2007](#); entre otros), para demostrar que se comporta como un marcador discursivo (cfr. [Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999](#)). Si bien *Lo que pasa (es) que* ha sido analizada como expresión fija, nunca se la ha considerado marcador ni se la ha escudriñado desde este enfoque, y es aquí donde radica la novedad.

En esta ocasión, me centro en tres casos de *Lo que pasa (es) que*, extraídos de un corpus de 103 ocurrencias provenientes de 74 entrevistas periodísticas, a partir de aspectos particulares de naturaleza cognitiva y de parámetros semántico-pragmáticos y sintácticos que empleo en el análisis: por un lado, me remito al mecanismo cognitivo³

² Este trabajo es producto de mi participación en el proyecto de investigación titulado "Diálogos entre diferentes perspectivas funcionalistas del lenguaje: aspectos pragmáticos y cognitivos", radicado en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, que cuenta con el aval y subsidio de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba (Res. SeCyT, UNC 258/2023).

³ Relaciono "mecanismo cognitivo", siguiendo a [Langacker \(2000\)](#), con las capacidades que compartimos en tanto integrantes de la especie humana, como nuestra aprehensión de que el espacio se extiende o de que el tiempo transcurre. También, lo vinculo con nuestra posibilidad de experimentar emociones y nuestra habilidad para establecer relaciones entre entidades y experiencias, con el objeto de, entre otros fines, compararlas para registrar similitudes y discrepancias o para evaluar la posición relativa de una respecto de otra. Asimismo, empleamos estructuras o experiencias para categorizar otras y dirigimos nuestra atención

que subyace a la expresión; por el otro, atiendo a su comportamiento de matiz semántico-pragmática, para dar cuenta, en tercer lugar, de las funciones pragmático-sintácticas mayoritarias que cumple. Todas estas funciones emergen de una mirada teórica y epistemológica que entiende que es posible realizar un análisis integral de todo signo lingüístico, como la expresión que es objeto de estudio, y que su estatuto sintáctico no deja de tener relación con su comportamiento semántico-pragmático.

A partir de 103 casos provenientes de 74 entrevistas periodísticas de radio y televisión (cfr. [Schiffrin, 1994](#))⁴, de habla cordobesa semiespontánea y auténtica —es decir, no solo en los tres casos analizados en este trabajo, sino también en la totalidad de casos del corpus examinado en la tesis doctoral en curso—, se concluye que la mayoría de las ocurrencias del corpus se vinculan con la función *focalizador* ([Borzi, 2002a](#); [Marra, 2007](#)), que conlleva que la información introducida por la expresión posea los atributos [+ nueva] y [+ persistencia]. Y, en segundo lugar, *Lo que pasa (es) que* vehiculiza información contextualmente dependiente ([Firbas, 1992](#)), pero que también persiste una vez introducida, es decir, posee los atributos [- nueva] y [+ persistencia]. Aquí se da una reconceptualización de la situación de la que se habla, porque la información, aunque vieja, demuestra matices nuevos que dan cuenta de que funciona como un *reformulador* ([Gülich y Kotschi, 1983](#); [Garcés Gómez, 2006](#)).

El funcionamiento sintáctico del marcador deriva del análisis pragmático-semántico que se realiza. De acuerdo con el significado, la expresión cumplirá una función u otra, porque depende del contexto. Y esa función sintáctica es discursiva, porque, desde el ECP, se entiende que existe una sintaxis del discurso ([Borzi, 2008, 2016](#)). Es decir, no se integra la sintaxis a la semántica, sino que la sintaxis es una consecuencia de la pragmática y de la semántica de las formas lingüísticas. Se espera que el mismo marcador funcione de una u otra manera dependiendo del contexto discursivo, sin necesitar que presente marcas sintácticas específicas para cada función. De este modo, realizo un análisis que integra la sintaxis a la semántica y la pragmática, el cual no aparece en ningún otro de los trabajos previos que se han centrado en *Lo que pasa (es)*

sobre una, haciendo foco en un aspecto y tomando como referencia otros. El autor indica que tales capacidades tienen su correlato en las expresiones que empleamos en nuestro uso de la lengua que hablamos, porque forman parte del significado de casi todas las formas lingüísticas, muchas de las cuales, dice, designan las relaciones que establecemos entre entidades y experiencias ([Langacker, 2000: 2-3](#)).

⁴ [Schiffrin \(1994\)](#) señala que las entrevistas radiofónicas o televisivas poseen funciones adicionales o alternativas a las asociadas con aquellas entrevistas entendidas como situaciones de habla asimétrica en las que participa un representante de alguna institución social y otra persona que no pertenece a tal institución. Las entrevistas con una audiencia mediática de radio o TV generan restricciones diferentes sobre lo que se dice, por ejemplo, señala [Schiffrin \(1994: 146\)](#), hacer que la invitada le hable a la audiencia sobre cuestiones que la audiencia quiere conocer. Esta característica subraya la importancia del *contenido* del género discursivo “entrevista televisiva o radiofónica”, relacionado con una práctica social específica, y no remite a aquello que precisamente realizo en mi estudio, que es escudriñar el *uso* y el *significado* de una expresión particular, imbricada en un texto oral mayor producido por personas que no son observadas por la analista.

que. También, abro territorio no explorado antes al remitirme al fundamento cognitivo del significado que tiene la forma.

En la sección **2. Estudios previos sobre *Lo que pasa (es) que*: problemas pendientes** a continuación, indico brevemente qué trabajos han abordado la expresión previamente, mientras que, en la sección **3. Lineamientos teóricos**, delinearé algunas nociones fundamentales que aportan solidez teórica a mi trabajo. Por otro lado, en la sección **4. Hipótesis**, incluyo las hipótesis que formulo, y en la sección **5. Mecanismo cognitivo y Parámetros de análisis**, incorporo aspectos cognitivos y parámetros que rigen mi labor analítica. En la sección **7. Metodología**, me remito a las decisiones metodológicas que tomé para este trabajo, y en las secciones **8. Análisis** y **9. Conclusiones**, respectivamente, llevo adelante, primero, el análisis de los tres casos que empleo aquí, y, segundo, elaboro una reflexión final a modo de conclusión.

2. Estudios previos sobre *Lo que pasa (es) que*: problemas pendientes

Entre los estudios previos que versan sobre la expresión que me interesa, están los que la relacionan con una perífrasis de relativo u oración escindida o pseudohendida ([Moreno Cabrera, 1999](#); [Romera, 2008](#); [Escobar y Guerrero, 2021](#)); además, están los que consideran que alterna con una variante fija (*Lo que pasa es que*) ([Reig Alamillo, 2011](#))⁵ y los que la relacionan con procesos de gramaticalización ([Romera, 2008](#); [Fuentes Rodríguez, 2015](#)). Una fuente la estudia exclusivamente como expresión pragmática ([Carranza, 2015 \[1998\]](#)). Todos los antecedentes permiten encontrar valiosos puntos de coincidencia que enriquecen la presente investigación; sin embargo, aquí me interesa señalar algunos aspectos en los que diverjo, en pos de avanzar con el trabajo.

Respecto de [Moreno Cabrera \(1999\)](#), vale indicar que, aunque reconoce la naturaleza discursiva de las perífrasis de relativo de tipo eventivo a las que pertenece un caso como “Lo que pasa es que Juan ha llegado tarde”, una perspectiva como la suya, que establece la división de la oración en una relativa (lo que {ocurre/pasa/sucede}), un verbo cópula y un componente escindido (que Juan ha llegado tarde) ([Moreno Cabrera, 1999](#):

⁵ [Reig Alamillo \(2011\)](#) indica que *Lo que pasa es que*, en *Lo que pasa es que hay mucho tráfico*, posee significado referencial, que remite literalmente a algo que sucede o tiene lugar, y que, siguiendo a [Moreno Cabrera \(1999: 1435-1436\)](#), integra una perífrasis de relativo en español, formada por una relativa libre (*lo que pasa*), la cópula (*es*) y el constituyente hendido, (*que hay mucho tráfico*). Agrega que este uso referencial de *lo que pasa es que* coexiste con su uso como construcción fija, gramaticalizada, cuyo significado es pragmático. Ejemplifica este segundo uso con un caso que extrae del CREA: “Yo tengo siete [hermanos]. Tengo siete soles pequeños y brillantes. Y me gustaría tener siete hijos, lo que pasa es que no tengo marido.”.

[4252](#)), cancela la posibilidad de estudiar esta expresión como marcador, ya que supone que su análisis sintáctico interno es posible.⁶

A diferencia de lo propuesto por [Carranza \(2015 \[1998\]\)](#), *Lo que pasa (es) que* en el corpus propio no siempre introduce información nueva, sino también vieja. Además, en esta comunicación vinculo el tipo de información con el concepto de persistencia a la derecha de [Givón \(1983\)](#), una relación que ningún autor ha establecido antes.

Desde el ECP, no se disocian las formas de su contexto de uso, por lo cual la pragmática y la semántica, juntas, motivan cualquier signo lingüístico (cfr. [Langacker, 1987](#)). Por ello, no coincido con [Romera \(2008\)](#) ni [Escobar y Guerrero \(2021\)](#), quienes distinguen aspectos semánticos de usos pragmáticos de la expresión. Además, [Romera \(2008\)](#) agrupa, en tanto estadios de un proceso de gramaticalización, *Lo que pasa es que* y *Lo único que*, mientras que [Escobar y Guerrero \(2021\)](#) categorizan como equivalentes *Lo que pasa es que* y *La cosa es que*. Para el ECP, todo uso de una forma es significativo, por lo que no se solapan las diferencias formales sin al menos intentar describir su funcionamiento respectivo. Asimismo, y aunque [Escobar y Guerrero \(2021\)](#) se remiten a trabajos que conciben *Lo que pasa es que* como conector lexicalizado, analizan internamente la expresión. Entenderla como conector y oración escindida al mismo tiempo es, considero, incompatible, puesto que concebirla como conector conlleva su indivisibilidad, mientras que considerarla oración escindida supone que es parte de una oración mayor, en la que “lo que pasa” sería sujeto y “es que...”, el predicado.

El ECP adhiere a la emergencia de la gramática de una lengua a partir del discurso; por lo tanto, discrepo de [Reig Alamillo \(2011\)](#) y su distinción entre el significado de la forma en la lengua y su sentido en cada discurso concreto (cfr. [Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999](#)), a la vez que diverjo porque muchos de sus casos no provienen de muestras reales de uso.

Entonces, hasta el momento, el corpus cordobés que empleo en mi trabajo indica que la expresión da pie a una explicación —como puntualiza [Reig Alamillo \(2011\)](#)—, aunque no exclusivamente: observo que *Lo que pasa (es) que* sirve para que le⁷ hablante presente su argumento —similar a lo señalado por [Reig Alamillo \(2011\)](#) y por [Fuentes Rodríguez \(2015\)](#)— y, de igual forma, deja que le hablante se distancie de lo dicho antes —como puntualizan [Carranza \(2015 \[1998\]\)](#) y [Escobar y Guerrero \(2021\)](#)—; aquí, sin embargo, subrayo la naturaleza *icónica* de la distancia (cfr. Haiman, 1980, citado en [Croft,](#)

⁶ A diferencia de la definición provista por [Martín Zorraquino y Portolés Lázaro \(1999\)](#), y su indicación de que los marcadores no cumplen una función sintáctica, desde el Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP), se entiende que toda forma lingüística, como *Lo que pasa (es) que*, ha de cumplir una función, puesto que una de las premisas del ECP es que la sintaxis también es discursiva (cfr. [Borzi, 2016](#)).

⁷ Empleo esta opción no binaria, dada mi adscripción a la concepción cognitivista de que la gramática, la *normativa* de cualquier gramática ([Borzi, 2002b](#)), emerge del uso que hacen de la lengua quienes la hablan. Como muchas otras personas que hablan castellano, me decanto, entonces, por formas de representar el género social (cfr. [Eckert y McConnell-Ginet, 2003](#)) —en estrecha relación con el género gramatical— que dan cuenta de que la variante masculina no es ni genérica ni neutral.

[2003 \[1990\]](#)). La expresión erige lo aseverado en oposición de otro *punto de vista* ([García Negroni, 2021](#)), contrario, o como una mejor formulación o explicación. Además, en consonancia con las ideas de [Escobar y Guerrero \(2021\)](#), la expresión también se relaciona con la *atenuación*⁸ (cfr. [Briz Gómez, 1995](#)) y la *focalización*; pero aquí presento esta última noción, en tanto función pragmático-sintáctica, desde una lente diferente ([Borzi, 2002b](#); [Marra, 2007](#)) que presta atención al fundamento cognitivo de la actividad de focalizar por medio de formas lingüísticas.

Entonces, las fuentes me orientan, sobre todo, en cuanto al significado pragmático-semántico de *Lo que pasa (es) que*. Matizo y completo esta descripción a partir de datos propios e incorporo la descripción morfosintáctica, ya que, desde el ECP, también me interesa ver cuál es el estatuto pragmático-sintáctico del marcador, el cual deriva de su significado pragmático-semántico. Asimismo, agrego el fundamento cognitivo del significado que tiene la forma.

3. Lineamientos teóricos

Por cuestiones de espacio, no profundizo en el sustento epistemológico y metodológico que conlleva el Enfoque Cognitivo Prototípico. Sin embargo, como ideas nucleares menciono la concepción *no modularista* del lenguaje ([Lakoff, 1987](#); [Langacker, 1987, 1991](#); [Geeraerts y Cuyckens, 2007](#)), lo que supone que no existe una compartimentación en niveles de análisis lingüístico diferentes y desconectados. Por ello, se concibe la existencia de un continuo entre la pragmática, la semántica y la sintaxis, en el que el significado cumple un rol central que impacta en la manifestación efectiva de las formas lingüísticas, las cuales nunca se desvinculan del uso real que hacen de ellas quienes hablan la lengua. De este modo, se abandona una definición *apriorística* de la gramática, dado que se entiende que emerge del discurso, con la rutinización de formas exitosas para la consecución de los objetivos comunicativos de quienes emplean la lengua ([Hopper, 1988](#)).

En cuanto a la noción de *marcador del discurso*, empleo, como referencia primera, la de [Martín Zorraquino y Portolés Lázaro \(1999: 4057\)](#). Los autores señalan que los marcadores son unidades lingüísticas invariables, que no cumplen una función sintáctica en la oración, por lo que son elementos marginales, y que guían las inferencias que se realizan en la comunicación. Para un enfoque oracional, entonces, los marcadores del discurso no cumplen funciones sintácticas; sin embargo, para el ECP sí, porque se

⁸ Siguiendo a [Briz Gómez \(1995: 118\)](#), me sirvo de la categoría “atenuación”, que el autor define como una categoría pragmlingüística que minimiza la fuerza ilocutiva de los actos de habla y el papel de los participantes de la enunciación para lograr la meta prevista, el acuerdo (o para aminorar el desacuerdo). [Briz Gómez \(1995\)](#) señala que son numerosos los recursos lingüísticos por medio de los cuales se manifiesta la atenuación. En este trabajo, considero que *Lo que pasa (es) que* es uno de ellos.

entiende que la sintaxis también es discursiva, por lo tanto, alguna función habrán de cumplir.

Vale resaltar que se ahondará en otros conceptos teóricos en la sección 5. Mecanismo cognitivo y Parámetros de análisis, en la que se incorpora información que resulta fundamental en el escudriño de las ocurrencias seleccionadas para este trabajo.

4. Hipótesis

Considerando que la Gramática emerge del discurso y que el valor de las formas depende del contexto de uso, formulo las siguientes hipótesis respecto de la expresión *Lo que pasa (es) que*:

General

Todo uso de una forma es significativo, por lo que todo uso de la expresión *Lo que pasa (es) que* es significativo y responde a un objetivo comunicativo.

Particulares

1. En relación con el mecanismo cognitivo que subyace en la expresión, lo dicho antes de *Lo que pasa (es) que* emerge como punto de referencia ([Langacker, 1991, 2008](#)) respecto de lo que la expresión introduce, la meta, que es a lo que esta unidad hace dirigir la atención.
2. En cuanto a su semántica y pragmática, *Lo que pasa (es) que* siempre vehiculiza distancia de lo dicho anteriormente y puede introducir información nueva o vieja que persiste o no persiste a la derecha. Cuando persiste, la expresión coadyuva en la creación del tejido argumentativo, porque sirve para que le hablante presente su argumento y lo erija en oposición de otro, contrario, o como mejor explicación de lo dicho antes. Cuando no persiste, *Lo que pasa (es) que* actúa como mecanismo de (pre)cierre de la secuencia mayor (cfr. [Duranti, 2000 \[1997\]](#)) en la que se encuentra. Asimismo, cuando se emplea en usos dialogales, *Lo que pasa (es) que* es vehículo explícito de matices de cortesía/atenuación.⁹

⁹ Aunque no lo desarrollo en este trabajo, se hace necesario indicar que, en la tesis doctoral que estoy llevando adelante, atiendo a si la expresión se emplea en usos dialogales o monologales (cfr. [Meneses, 2000](#)). Dialogal, en el sentido de expresión que emplea unx hablante ante lo dicho por otrx, como segunda parte en un par pregunta-respuesta, por ejemplo, contra monologal, en tanto se emplea en enunciados consecutivos que provienen de unx mismx hablante. Y en relación con los usos dialogales, sobre todo, determino que la consideración de los matices de cortesía o atenuación ([Brown y Levinson, 1987 \[1978\]](#); [Briz Gómez, 1995](#)) que vehiculiza la expresión y su empleo también emergen como parámetros necesarios para el estudio de esta forma, ya que el marcador se erige como mecanismo que cuida la imagen social de quienes interactúan.

3. Desde el punto de vista morfosintáctico, *Lo que pasa (es) que* es un marcador del discurso, es decir, es una unidad morfológica sin flexión,¹⁰ que funciona pragmático-sintácticamente como focalizador (cuando la información es nueva y persiste) y como reformulador (cuando la información es vieja y persiste) y, más periféricamente (en el sentido de que tiene menor frecuencia de uso), como cierre retórico (cuando la información es nueva o vieja, pero no persiste).

5. Mecanismo cognitivo y Parámetros de análisis

Las hipótesis que formulo inciden en los aspectos cognitivos que rigen mi labor analítica y en los parámetros que empleo. A continuación, me remito brevemente al mecanismo cognitivo que considero que está implicado en cada ocurrencia del marcador y a cada uno de los parámetros pragmático-semánticos y sintácticos: intención comunicativa —distanciamiento de lo dicho anteriormente—; distribución de la información en el discurso —tipo de información, continuidad tópica, persistencia a la derecha— y criterios sintácticos del análisis.

5.1. Mecanismo cognitivo: Punto de referencia

En mi análisis, me interesa determinar qué mecanismo cognitivo está implicado en cada ocurrencia del marcador. En primer lugar, me sirvo de la noción *(re)conceptualización* de [Langacker \(1987, 1991, 2008\)](#). Siguiendo al autor, las formas que forman parte de nuestro repertorio lingüístico vehiculizan modos de concebir las entidades y las situaciones que designamos al hablar. Una de las dimensiones de dicha conceptualización es la de *focalización*, la cual remite, explica [Langacker \(2008\)](#), a la selección de contenido conceptual que efectuamos al momento de presentarlo de manera lingüística. Además, [Langacker \(1987, 2008\)](#) emplea el término *perfilamiento* para referirse a mecanismos que sirven para otorgar *atención diferencial* a un determinado elemento, por lo que el perfilamiento conlleva *focalización* de la atención. Relacionado con esta capacidad de focalización se encuentra el *modelo del punto de referencia* propuesto por [Langacker \(1991\)](#). El mundo contiene muchos objetos salientes con el potencial de funcionar como puntos de referencia y los seres humanos tenemos la habilidad para invocar la concepción de una entidad con el objeto de establecer “contacto mental” con otra. La primera entidad se llama “punto de referencia” y permite acceder a otra, denominada “meta” ([Langacker, 2008: 83](#)).

¹⁰ En esta ocasión, no hago centro en pruebas que me ayudan a probar mejor la indivisibilidad de la forma. En la tesis doctoral que estoy redactando, incluiré una sección en la que trabajo con estas pruebas.

5.2. *Intención comunicativa: distanciamiento de lo dicho anteriormente*

Desde el ECP, se entiende que le hablante no emplea las formas, en este caso la expresión *Lo que pasa (es) que*, de manera arbitraria, sino que dicho uso resulta de su elección, consciente o inconsciente, por decir efectivamente lo que quiere decir; así, cada uso de la forma estudiada se hace eco de un objetivo comunicativo determinado y no es un empleo aleatorio.

Al hablar del “objetivo comunicativo” que persigue quien emplea las formas de su lengua, subyace una concepción de signo como manifestación de una intención comunicativa que se descubre, como señala [Borzi \(2008: 282\)](#), “en las características de lo que la rodea”, como “la situación en su sentido más amplio” y “las otras formas”. En este estudio, concibo que la expresión manifiesta la intención comunicativa de *distanciamiento* en cuanto a lo dicho anteriormente, y para explicarla, me valgo de lo que [Croft \(2003 \[1990\]\)](#), basándose en Haiman (1980, citado en [Croft, 2003 \[1990\]: 205](#)), señala sobre la noción “distancia conceptual y estructura del constituyente”.

[Croft \(2003 \[1990\]\)](#) explica que el ejemplo principal de motivación icónica de Haiman (1980) remite a que la distancia lingüística entre constituyentes implica distancia conceptual entre los conceptos significados por tales constituyentes. A mi entender, la distancia que marca *Lo que pasa (es) que* se puede explicar, entonces, a partir del principio de *iconicidad* (cfr. [De Jonge, 2000](#)). Este establece que, en una situación no marcada, en la que hay varias opciones, le hablante optará por la variante más icónica, es decir, la que se corresponde mejor con la situación observada en el mundo real. Entonces, entiendo que el marcador manifiesta, a nivel lingüístico, aquello que sucede en el mundo físico, cuando una persona, por ejemplo, se separa de otra, ya sea por ser diferentes o para que exista un espacio entre ellas que permita agudizar la vista y verse mejor. Es decir, la expresión no marca distancia solamente por interponerse entre el discurso previo y el posterior, sino por el contenido que introduce, que se aleja, en cuanto al significado y la intención, de lo dicho antes.

Esta intención comunicativa de manifestar distancia de lo dicho anteriormente se analiza con mayor profundidad al incluir la noción *punto de vista*, puesto que *Lo que pasa (es) que* interrelaciona las voces que se entretajan en las entrevistas, marcando distancia, ya sea porque los puntos de vista son contrarios o porque uno explica (o desarrolla) mejor la idea que otro.

5.2.1. Sobre la categoría punto de vista

Sigo a [García Negroni \(2021\)](#) para definir la categoría *punto de vista*: la expresión permite hacer manifiesta la multiplicidad de voces o de puntos de vista que se expresan en el enunciado, a la vez que da cuenta del hecho de que la lengua es fundamentalmente

argumentativa ([García Negroni, 2021: 215](#)). En relación con el punto de vista, la categoría *(des)afiliación* también da cuenta, como explica [Bonnin \(2019\)](#), de mecanismos que validan o rechazan la voz de cada interactuante.

Es decir, siguiendo estos lineamientos teóricos, concibo la categoría *punto de vista* como declaración, por medio de *Lo que pasa (es) que*, entre otros mecanismos, de validación o rechazo de un posicionamiento¹¹ ante un tema determinado, en el intercambio de voces —las propias de quienes interactúan o las que estos incorporan en sus enunciados— que se relacionan en los datos que analizo.

5.3. Distribución de la información en el discurso: tipo de información, continuidad tópica, persistencia a la derecha

En cuanto al tipo de información, sigo a [Firbas \(1992\)](#), cuando señala que un elemento puede ser *dependiente del contexto*, al transmitir información dada o vieja, o “independiente del contexto”, porque transmite información nueva.

Por otra parte, presto atención al parámetro del *tipo* y la *distribución* de la información en el discurso, por lo que me sirvo de lo que [Givón \(1983: 12-15\)](#) plantea sobre dos conceptos que resultan fundamentales para el análisis de la forma objeto de estudio: la *continuidad tópica* y la *persistencia a la derecha*. Respecto de las medidas de la continuidad tópica en el discurso, una es la persistencia del tópico en el discurso subsiguiente, la cual indica su importancia. Esta última medida se toma a partir del número de cláusulas a la derecha, donde el tópico/participante continúa con una presencia ininterrumpida.

Además, [Morón Usandivaras \(2017: 9\)](#) explica, desde el ECP, que “el parámetro de continuidad tópica a la derecha en el discurso permite distinguir entre información central o focalizada e información periférica”. La autora apunta que la continuidad tópica a la derecha es un índice de que la información que introduce la forma estudiada es importante discursivamente.

Estos movimientos que se manifiestan en la distribución de la información se relacionan con lo que estoy esbozando en cuanto a las funciones pragmático-sintácticas de la expresión en tanto focalizador, reformulador y cierre retórico,¹² porque, desde el enfoque, la pragmática impacta en el resto de los niveles de análisis ([Givón, 1983; Hopper, 1988](#)). La sintaxis, entonces, es un reflejo, un resultado, del significado pragmático-semántico de distribución de la información —entre otros, como la

¹¹ Empleo este término para indicar la aceptación o el rechazo que asumen y expresan quienes interactúan respecto de puntos de vista que emergen en el intercambio. Esta concepción se encuentra en sintonía con la definición de [Davies y Harré \(1999\)](#).

¹² Función (cfr. [Borzi, 2013; Funes, 2022](#)) en la que no hago centro en este texto.

persistencia a la derecha y la continuidad tópica, que influyen en la función sintáctica y, puesto que influyen directamente, se consideran funciones pragmático-sintácticas.

6. Criterios sintácticos del análisis

Las categorías de focalizador, reformulador y cierre retórico, en tanto funciones que emergen de la sintaxis discursiva de la expresión en el corpus, se relacionan con el parámetro de la distribución de la información.¹³

El sistema propuesto por [Borzi \(1995, 1999 y 2001\)](#)¹⁴ sirve de guía primera en el proceso analítico que llevo adelante. Luego, sigo a [Borzi \(2002a\)](#) y a [Marra \(2007\)](#), para definir la función pragmático-sintáctica de focalizador, relacionada con un conector (cfr. [Borzi, 2002a](#)) que tiene la función de introducir y marcar la información nueva. Aquí, focalizador, más que remitir a un conector entre cláusulas, se define como una forma que “le da al interlocutor una instrucción muy concreta: ‘mire la información que viene ahora, que es la más nueva de toda la emisión’” ([Marra, 2007: 156](#)). En la mayoría de las ocurrencias del corpus cordobés, la información vehiculizada por la expresión emerge como información nueva que debe tenerse en cuenta, dada su permanencia en el discurso subsiguiente. Así, el parámetro cognitivo (la información que permanece es

¹³ Asimismo, emerge necesario considerar, aunque no lo desarrolle aquí, el parámetro de la *posición* global del marcador, puesto que habilitó que introdujese la función *cierre retórico*.

¹⁴ Desde un posicionamiento teórico que entiende que la gramática emerge del discurso ([Hopper, 1988](#)), [Borzi \(1995, 2001\)](#) propone que, en el análisis sintáctico de las oraciones, se ha de tener en cuenta un *continuum* de relaciones sintácticas, en el que coloca las relaciones de subordinación, de coordinación y de centro-periferia como eslabones de un todo. En tanto criterio de organización del *continuum*, la autora toma los grados de coherencia entre las cláusulas, para los cuales son fundamentales los atributos pragmáticos de continuidad tópica ([Givón, 1980](#)), la iconicidad y la distribución de la información. Para Borzi, la subordinación se caracteriza por el alto grado de continuidad que muestran los elementos conectados (por ejemplo, Dijo que sabía). Además de que una cláusula forma parte de la otra, una de ellas, la subordinada, es un actante de la principal; esta última, por ende, se describe como la que expresa la información más importante y nueva. Se manifiesta identidad de sujeto entre las cláusulas (alta continuidad tópica) y las acciones en cada una son concomitantes y pertenecen al mismo marco. Respecto de la coordinación, la autora postula que se define por el equilibrio a todo nivel, pragmático, semántico, morfológico y sintáctico (por ejemplo, Susana lee y Mirta escribe). Aquí ninguna cláusula es parte de la otra; ambas presentan información nueva e importante para el discurso y pertenecen al mismo marco. Hacia la derecha el constituyente coordinado se retoma como un todo compuesto. Por último, agrega Borzi, en el otro extremo del *continuum*, está la relación sintáctica de centro-periferia (cfr. noción que retoma de [Matthiessen y Thompson, 1988](#)), donde no hay subordinación entre los conectados, sino interdependencia (por ejemplo, Llamé porque te extrañaba). Esta relación comparte atributos con la subordinación y con la coordinación, solo que aquí, a diferencia de la coordinación, se manifiesta información nueva en solo una cláusula, la cual conlleva el centro (lo discursivamente más importante) que se retoma temáticamente hacia la derecha. Distinto de la subordinación, ninguna cláusula es parte de la otra, sino que hay dos hechos designados, de los cuales uno es jerarquizado discursivamente, es el centro. Para un mayor detalle del sistema, además de recurrir a las fuentes originales de [Borzi \(1995, 1999 y 2001\)](#), un texto que produce un paneo muy completo es el de [Funes \(2022\)](#).

merecedora de atención) se cruza con el pragmático de distribución de la información, correlación que permite hallar el sostén cognitivo de la función pragmasintáctica de focalizador.

Junto a la función de focalizador, considero la función reformulador para las ocurrencias en las que *Lo que pasa (es) que* demuestra el atributo de introducir información contextualmente dependiente, aunque esta presenta rasgos nuevos, justamente por ser una reformulación. Sigo a [Gülich y Kotschi \(1983\)](#) y [Garcés Gómez \(2006\)](#), para entenderla como una función discursiva que comprende una retroactividad que habilita, entre otros procesos, la explicación respecto de una formulación previa. A su vez, entiendo que el fundamento cognitivista de dicha función se relaciona con la concepción de *(re)conceptualización* ([Langacker, 1987](#)).

Es importante puntualizar que, a diferencia del uso en el que el contenido de la derecha es nuevo y persiste, y no se opone al de la izquierda, sino que (cfr. Caso 3 en *Análisis*), formula mejor lo dicho previamente (función de reformulación), *Lo que pasa (es) que* retoma información contextualmente dependiente ([- nueva]), atributo que considero fundamental para distinguirla de la función de focalizador, la cual asocio con la vehiculización de información [+ nueva] solamente.

Ambas funciones (de reformulación y focalización), sin embargo, convergen en el atributo de continuidad tópica a la derecha, el cual, a su vez, se relaciona con el de la posición, porque estas dos funciones se vinculan con el empleo de la expresión al interior de la secuencia mayor de intercambios en la que se imbrican.

Por último, la tercera función, aunque minoritaria, que emerge en vinculación con *Lo que pasa (es) que* es la de *cierre retórico*, pero en esta ocasión no la desarrollo.

7. Metodología

De los 103 casos identificados en 74 entrevistas periodísticas de radio y televisión (cfr. [Schiffrin, 1994](#)), en este trabajo el análisis me focalizo solo en tres ocurrencias que emergen como representativas de las dos funciones en las que hago centro aquí, focalizador y reformulador. Todas las entrevistas duran entre 10 a 60 minutos cada una, y fueron realizadas por periodistas de Córdoba, Argentina, a personas de la misma región geográfica (cfr. [San Martín Núñez y Rojas Inostroza, 2020](#)), entre 2013 y 2022. Es un corpus creado desde cero, de habla semiespontánea y auténtica, en un género discursivo en el que esta expresión nunca fue analizada antes.

Emergen dos variantes, *Lo que pasa es que* y *Lo que pasa que*, pero no las desagrego, porque asumo (cfr. [Reig Alamillo, 2011](#)) que manifiestan un proceso de fijación ([Martín Zorraquino, 2010](#)), aunque aquí no realice un estudio diacrónico. Sí registro las dos alternantes, que están involucradas en usos similares, lo que tomo como indicio de que la expresión funciona como un todo indivisible.

El planteo metodológico conlleva, por un lado, una investigación cualitativa, con “análisis de material auditivo” ([Sautu et al., 2005: 47](#)) como técnica de producción de datos.

En cuanto al trabajo de transcripción, el contenido se rige por un criterio ortográfico, aunque organizo la representación global de las entrevistas en tres columnas, como se aconseja en el sistema de Gail Jefferson: “(de izquierda a derecha): (I) la numeración de líneas, (II) la identificación de hablantes y (III) el cuerpo de la transcripción” ([Raymond y Olguín, 2022: 38](#)).

La metodología cuantitativa de la investigación se relaciona con el hecho de que también realizo un cálculo —traducido en cifras enteras y porcentajes— de los parámetros pragmático-semántico-sintácticos empleados.

8. Análisis

Presento tres casos de una misma entrevista televisiva,¹⁵ de octubre de 2021.¹⁶ Dos periodistas cordobeses (PEC₁ y PEC₂) entrevistan a una política cordobesa (POC), candidata a diputada nacional.

1	PEC ₁	Vamos a hablar ahora (...) con una de las candidatas de Hacemos
2		por Córdoba, Natalia De la Sota. Y recordaba cuando estuvo que
3		habló mucho de... (...) em... ¹⁷ <i>no pelearse con nadie, no meterse en la</i>
4		<i>grieta</i> , pero resulta que ahora desde el Peronismo <i>están muy, muy</i>
5		<i>fuerte contra el gobierno nacional y contra el Macrismo</i> . (...) ¿Qué
6		pasó en el medio que cambiaron el discurso?
7	POC	No, <i>me parece que... no es cambiar el discurso en realidad (...) se trata</i>
8		<i>de por ahí describir la realidad, ¿no? (...) Hacemos por Córdoba arma</i>
9		<i>sus propias listas y describimos lo que sucede de los otros, estas dos</i>
10		<i>fuerzas nacionales</i> . (...)
11	PEC ₁	El propio gobernador Schiaretti lo plantea en sus discursos, ¿no?
12		Ahora es diferente que al comienzo de la campaña. Cada vez más
13		enfáticamente Schiaretti...
14	POC	Sí, pero lo que plantea Schiaretti es lo que hemos planteado
15		durante todo este tiempo nosotros, ¿no? ... O sea que no estamos
16		diciendo nada nuevo. (...) <i>Tanto José Manuel de la Sota como</i>
17		<i>Schiaretti han construido esta autonomía de Córdoba, esta identidad</i>
18		<i>de Córdoba, ¿no? Que es la que hoy nos deja ir al Congreso de la</i>

¹⁵ Para interpretar el funcionamiento de la expresión, es necesario considerar cómo se organiza el contenido de las emisiones en las que se encuentra, y estas se pueden relacionar con muchas otras, ubicadas en diferentes momentos de la entrevista, por lo que resulta difícil estudiar extractos breves del intercambio (a diferencia de ejemplos que integran los trabajos previos sobre *Lo que pasa es que*, cfr. [Reig Alamillo, 2011](#); [Carranza, 2015 \[1998\]](#)).

¹⁶ En la tesis, denomino esta entrevista del siguiente modo: *Datos tesis 5Z*. Esta nomenclatura remite al código que empleo para identificar todas las entrevistas del corpus.

¹⁷ Las partes en cursiva son las que se retoman en el análisis.

19		<i>Nación y tener esa libertad, que no es poca cosa, de apoyar una ley, si es buena para nosotros, y decir que no si no es buena. (...)</i>
20		
21	PEC ₂	<i>Antes que vos (...), pasaban los candidatos de Encuentro Vecinal (...)</i>
22		<i>y justamente presentaban un libro que denuncia, en palabras de ellos, el pacto Schiarette-Macri, calificándolo como un acuerdo</i>
23		<i>que fue muy negativo para Córdoba (...) ¿Vos qué decís respecto de</i>
24		<i>ese vínculo? Y ahora, ¿qué cambió en esta postura tan crítica del</i>
25		<i>gobernador respecto a Juntos por el Cambio?</i>
26		
27	POC	<i>(...) Hacemos por Córdoba tiene una postura muy clara siempre, ¿no?</i>
28		<i>De dar gobernabilidad, tanto a un lado o a otro lado, al gobierno</i>
29		<i>nacional que fuere, ¿no? Porque también tiene que ver con la</i>
30		<i>institucionalidad y esto ha sido claro. Ahora, no podemos (...) no</i>
31		<i>reconocer las diferencias que tenemos y una de esta es, bueno,</i>
32		<i>¿qué plantean estas fuerzas para Córdoba? (...)</i>
33	PEC ₁	<i>Ese vínculo entre Schiarette y Macri se inscribiría en esta lógica de,</i>
34		<i>digamos, tener una relación aceptada con un gobierno nacional para</i>
35		<i>obtener cuestiones que la provincia necesita.</i>
36	POC	<i>Uno siempre tiene que tener y es bueno que tenga, buenas relaciones</i>
37		<i>con los gobiernos nacionales porque así debe ser. Digamos (1) lo que</i>
38		<i>pasa es que nosotros hemos perdido el sentido común en ese sentido</i>
39		<i>me parece, ¿no? Hemos como, la lógica es enfrentamientos, agravios</i>
40		<i>e insultos. No. Lo... el sentido común dice que un gobierno por más</i>
41		<i>que sea de diferencia, digo para mí y para muchos, tiene que tener una</i>
42		<i>buen relación, este, con el gobierno nacional esto parece que es</i>
43		<i>como lo básico y fundamental, ¿no? Este... aparte yo creo que en</i>
44		<i>realidad estamos entrando otra vez en opiniones este... en críticas, en</i>
45		<i>cosas, yo no no no vi el bloque anterior, pero la verdad que ya esa</i>
46		<i>lógica, salgamos. (...) De todas las fuerzas, dejar de agraviar. Esto es</i>
47		<i>pendular, digamos, venimos hace muchos años en este péndulo de</i>
48		<i>que una fuerza nacional trabaja para que pierda la otra fuerza</i>
49		<i>nacional y dos años después es lo mismo o cuatro años después es lo</i>
50		<i>mismo.</i>
51	PEC ₂	<i>(2) Lo que pasa que en ese sentido ha cambiado la tónica, sobre todo</i>
52		<i>el discurso de Schiarette. Él siempre ha sido así, bueno en esta</i>
53		<i>campana en el primer tramo venía también aparte con esa actitud más</i>
54		<i>mesurada, de... propositiva de los intereses de Córdoba y últimamente</i>
55		<i>asumió una postura mucho más crítica respecto de tanto el gobierno</i>
56		<i>nacional como algunas posturas de Juntos por el Cambio, las figuras</i>
57		<i>nacionales...</i>
58	POC	<i>Sí, pero no son nuevas... ¿viste?</i>
59	PEC ₂	<i>... empezó a confrontar...</i>
60	POC	<i>...sí pero no son nuevas las posturas, posturas que nosotros hemos</i>
61		<i>tenido durante todos estos años y no solo Schiarette y De La Sota</i>
62		<i>también. O sea, hay cuestiones donde esta postura ha sido clara</i>
63		<i>siempre, ¿no? (...)</i>
64	PEC ₂	<i>Mencionabas, mencionamos, bueno, estas estas últimas</i>
65		<i>declaraciones esta postura que ha ido asumiendo el gobernador</i>
66		<i>más confrontativo. Bueno, vos explicaba que son las cuestiones</i>
67		<i>que ha dicho siempre. De todas maneras, ¿indica que de ahora en</i>
68		<i>más entra en una tónica diferente este, este tramo de la de la</i>
69		<i>campana?... Ahora estamos en campana, sabemos cómo es la ¿no?</i>

70		Estamos hablando de todo, <i>estas confrontaciones</i> , pero pasado la
71		campaña es muy probable que bueno las dos fuerzas, vos, muchos
72		representantes...
73	POC	Bueno, bienvenido sea.
74	PEC ₂	... de Juntos por el Cambio estén en el Congreso, ¿podrían,
75		imaginás que podrían juntos unir fuerzas para impulsar por
76		ejemplo una eliminación de las retenciones?
77	POC	Pero bienvenido sea.
78	PEC ₂	... un tema sensible...
79	POC	Pero que bienvenido sea.
80	PEC ₂	... como ese.
81	POC	<i>Pero que bienvenido sea las coincidencias. Bienvenido sea las</i>
82		<i>coincidencias porque la verdad es que nos hacen falta, (3) lo que pasa</i>
83		<i>es que cuando uno tiene la libertad como Hacemos por Córdoba de</i>
84		<i>votar respecto a los intereses de los cordobeses y no está atado a</i>
85		<i>intereses de fuerzas nacionales es más sencillo.</i>
86	PEC ₂	La última más personal. ¿Hace mucho que no hablás con el
87		presidente de la Nación?

Tabla 1 - Casos 1, 2 y 3 para el análisis de *Lo que pasa (es) que*

Uno de los ejes clave de esta entrevista es el porqué del cambio en la postura del gobernador de Córdoba (jefe político de la entrevistada), quien pasó de la posición de “no pelearse con nadie”, de “no meterse en la grieta” (líneas 3 y 4) a estar “muy, muy fuerte contra el gobierno nacional y contra el Macrismo” (líneas 4 y 5). Teniendo en cuenta esta idea principal, podemos observar que el Caso 1 manifiesta distancia de la idea inmediatamente anterior de que se ha de “tener y es bueno que tenga, buenas relaciones con los gobiernos nacionales porque así debe ser” (líneas 36 y 37), idea que, en este caso, concibo como definitoria de “sentido común”, e introduce información nueva, vehiculizada por la noción de “perder el sentido común”. Aunque “sentido común” aquí se relaciona con información ya mencionada antes en el intercambio (líneas 27 a 30; líneas 33 y 34; línea 38), la noción de *perderlo* es información nueva y la candidata a diputada la vincula con la concepción de que la lógica de “enfrentamientos, agravios e insultos” (líneas 39 y 40) parece primar sobre la de mantener una buena relación entre el gobierno provincial y el gobierno nacional. En particular, la asocia no con su partido, sino con el proceder de otros políticos, como el de quienes lxs periodistas entrevistaron antes que a la diputada, porque, en cuanto a su jefe político, la entrevistada indica que no cree que haya cambiado el discurso, sino que lo que demuestra es “describir la realidad” (líneas 7 a 10). Ante la remisión de lxs periodistas a la opinión expresada por otros políticos sobre el vínculo, considerado por ellos negativo, entre el gobernador de Córdoba y el entonces presidente Macri, la candidata a diputada utiliza un “nosotros” (líneas 38 y 39), en el que solo está parcialmente incluida, en tanto política, como lo son los entrevistados del bloque anterior; al mismo tiempo se excluye, dado que, para ella, y por extensión, para su partido, “lo básico y fundamental” (línea 43)

es que “un gobierno (...) tiene que tener una buena relación, este, con el gobierno nacional” (líneas 40 a 42). Es decir, el Caso 1 indica un punto de vista diferente, marca desafiación ante lo expresado inmediatamente antes, como vehiculización del posicionamiento que quien habla manifiesta acerca del tema sobre el que versa la entrevista en ese momento. Asimismo, la idea de la *pérdida del sentido común* por medio de enfrentamientos persiste a la derecha del marcador (líneas 45 a 50).

Sin embargo, a continuación, con el Caso 2 de la expresión, la periodista emplea *Lo que pasa que* para justamente diferenciarse de lo que está indicando la entrevistada, al decirle que esa actitud negativa en cuanto al gobierno es, de hecho, la que ahora demuestra el gobernador, con lo que se retoma información ya mencionada antes, que, como se dijo, es uno de los ejes nucleares de la entrevista (líneas 51 a 57). Esta información, asimismo, ya incluida a la izquierda del marcador también persiste a su derecha, tras la interpretación de la candidata a diputada de que la postura más crítica del gobernador no es nueva, sino que la tuvo siempre (línea 58; líneas 60 a 63), cuando la periodista apunta al tono confrontativo del gobernador (línea 60; líneas 64 a 66; línea 68; línea 70). Nuevamente, indica distancia de lo expresado antes, al vehicular un punto de vista diferente o desafiación.

Por último, el Caso 3 (líneas 82-86) introduce información que demuestra continuidad a la izquierda de la expresión, dado que la idea de que el partido de la candidata a diputada posee libertad de acción ya aparece antes en el intercambio (líneas 16-21). La distancia que señala esta vez el marcador remite más a una explicación, a una mejor formulación, de lo dicho antes, que a una indicación de un punto de vista opuesto. Se retoma el hecho de que, según la entrevistada, los dirigentes principales de su partido político han construido autonomía e identidad propia para Córdoba, lo que les permite a políticos como ella abogar por las coincidencias con el gobierno nacional, sin perder la libertad de acción en favor de Córdoba. Ahora bien, en cuanto a su persistencia, esta idea no continúa más allá del segmento introducido por la expresión, puesto que, a continuación, el periodista cambia de tema completamente.¹⁸

En este análisis, y en cuanto a la distribución de la información habilitada por la expresión, doy cuenta de tres casos diferentes: uno, que introduce información nueva, es decir, contextualmente independiente, que persiste a la derecha; otro, que introduce información vieja, contextualmente dependiente, que persiste, y, por último, uno que también introduce información vieja, contextualmente dependiente, que no persiste.¹⁹ Asimismo, se manifiesta el hecho de que el parámetro de distancia de lo dicho

¹⁸ Al considerar el turno inmediato de la periodista, puedo darme cuenta de que este uso de *lo que pasa es que* aparece en el cierre de un segmento mayor; es decir, es esta falta de continuidad tópica a la derecha la que me hace relacionar ocurrencias como esta con la función pragmático-sintáctica de *cierre retórico* (Borzi, 2013; Funes, 2022).

¹⁹ No se incluyen aquí casos que correspondan a las columnas B y D, porque no hago centro en la función que conlleva la no persistencia de la información a la derecha del marcador.

anteriormente, en tanto intención comunicativa subyacente en la expresión, está presente siempre, en cada instancia de *Lo que pasa (es) que*, mas lo que se vehiculiza son dos motivaciones para dicho significado: distanciamiento para demarcar un punto de vista diferente (cfr. *desafiliación*) o distanciamiento porque se provee una formulación más adecuada o una explicación mejor que lo dicho antes (cfr. *afiliación*). Y aquí no será el significado de distancia el que distinga las distintas funciones pragmático-sintácticas, sino otros atributos (tipo de información y persistencia a la derecha).

Entonces, tanto en el Caso 1 como el Caso 2, la expresión se emplea en el desarrollo de la secuencia de naturaleza argumentativa²⁰, es decir, mientras quienes interactúan se encuentran produciendo el trabajo de argumentar, presentando premisas que se relacionan con determinadas conclusiones —por ejemplo, en el Caso 1, “un Schiaretti confrontativo” y “un Schiaretti crítico” sirven como premisas que permiten arribar a la conclusión de que “el gobernador ha cambiado la tónica de su discurso”.

Al realizar un recuento cuantitativo de lo que arrojan los 103 casos que conforman el corpus, se obtiene el siguiente desglose:

	A	B	C	D	
<i>Lo que pasa (es) que</i>	- nueva + derecha	- nueva - derecha	+ nueva + derecha	+ nueva - derecha	TOTALES
Casos	51	5	35	12	103
Porcentaje	49,51	4,85	33,98	11,65	99,99

Tabla 2 - Distribución de la información con *Lo que pasa (es) que*

Hay mucho para interpretar de la tabla, pero por ahora, resalto el hecho de que mayoritariamente, tanto con información conocida como nueva, esta persiste a la derecha (Columna A + Columna C = 86 casos; 83.49 %), por lo que entrelazo la noción de *persistencia* con la de *importancia* en cuanto a la información.

El total de casos del corpus da cuenta de que, en la mayoría de las ocurrencias, la expresión posibilita que se mantenga la información que introduce, por lo que es el atributo pragmático-semántico de persistencia de la información a la derecha de la expresión lo que indica que ambos tipos de información, tanto contextualmente independiente como dependiente, son importantes para le hablante, porque con ambos se embarca en, siguiendo a [Meneses \(2000: 320\)](#), “la actividad social, intelectual y verbal

²⁰ Aunque con [Borzi \(2013: 17\)](#) asumo que “los textos no son homogéneos en lo referente al tipo textual”, en las entrevistas que empleo se encuentran dos interactuantes, uno en condición de “referente” o “especialista” en algún ámbito, a quien se lo/la convoca para que explique o indique su opinión en cuanto a un tema, que conoce en profundidad. De este modo, abundan los fragmentos de naturaleza argumentativa en los que se justifican o se refutan opiniones.

que sirve para justificar o refutar una opinión”, es decir, la labor argumentativa que lleva adelante.

Sobre información considerada importante, la asocio con lo que [Morón Usandivaras \(2017: nota 6\)](#) establece para información focalizada: “el hablante pone el acento en ella”, es decir, “la destaca como el punto central, importante o principal de lo que está diciendo en ese momento”. Aquí noto que Morón Usandivaras se refiere solamente a la focalización, función que, de acuerdo con la definición de [Marra \(2007\)](#), involucra información nueva; de todas maneras, me permito incorporar en la categoría “información importante” también la información vieja, porque sostengo que es su mantenimiento a la derecha del marcador, mientras se desarrolla la secuencia en cuestión, lo que juega un papel clave para hacer explícita la intención argumentativa de los episodios en los que aparece la expresión. Si concibo, desde el ECP, que las categorías son graduales, aquí se manifestaría un *continuum* de la información importante, y los polos serán la información nueva que persiste y la información vieja que persiste.

Dicho *continuum* engloba los grupos que componen los usos mayoritarios del corpus. Y aquí entiendo se encuentran los fundamentos para las funciones pragmático-sintácticas focalizador (Caso 1; Columna A en [Tabla 2](#)) y reformulador (Caso 2; Columna C en [Tabla 2](#)), como funciones relacionadas con el desarrollo del trabajo argumentativo al que contribuye el uso de *Lo que pasa (es) que*. En cuanto al Caso 3 (Columnas B y D, en [Tabla 2](#)), señalo brevemente que, en contraposición con los usos que funcionan como focalizador o reformulador, los que funcionan como cierre retórico se caracterizan porque la información que introducen, tanto nueva como vieja, no persiste, lo que concibo como indicio de que esa sección de la secuencia marca un cierre, si no de todo el evento entrevista, de una sección de este.

Vale indicar, también, que, en todos los casos del corpus, *Lo que pasa (es) que* se comporta como una unidad indivisible que cohesiona enunciados y que habilita que se otorgue atención diferencial sobre la información que introduce, la cual, a su vez, se erige como *meta* respecto del *punto de referencia* ([Langacker, 1991](#)), explicitado en el discurso previo²¹.

9. Conclusiones

En este estudio realzo la concepción de la sintaxis como *síntoma* de la semántica y la pragmática de las formas lingüísticas (cfr. [Borzi, 2008](#)). Con la existencia de una sintaxis

²¹ Vínculo la indivisibilidad con su comportamiento como un marcador discursivo, un todo global que no puede analizarse internamente y que une enunciados sin formar parte de ellos. En el caso, presente en el análisis, “*Lo que pasa que* en ese sentido ha cambiado la tónica”, la expresión no forma parte de “en ese sentido ha cambiado la tónica”, no es una cláusula dentro de otra.

del discurso, el concepto de *marcador discursivo*, y su diferenciación en distintas categorías, adquiere otro matiz, porque no se separa, a la manera en que lo hacen autores cuyas obras se consideran fundacionales en el estudio de los marcadores (cfr. [Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999: 4078](#)), “las propiedades semánticas” de “las funciones discursivas” de cualquier marcador, como *Lo que pasa (es) que*. [Borzi \(2008: 10\)](#) lo explica claramente:

Desde nuestro enfoque lo único que existe es el discurso y si hablamos de gramática, lo hacemos con el presupuesto de una Gramática Emergente que, como bien lo dice su nombre, surge del discurso como gramaticalización de rutinas muy exitosas. Es así que para el Enfoque Cognitivo las relaciones de la oración son las mismas que las del discurso y no hay marcadores exclusivos de un contexto o de otro.

De este modo, el concepto de marcador discursivo desde la mirada del ECP conlleva un aporte innovador en cuanto a otras posturas teóricas (cfr. [Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999](#)), porque, como explica [Borzi \(2016\)](#), la categoría a la cual se incorpora una forma dependerá del contexto discursivo y del significado del signo estudiado, entendido este como predicación²², noción que subraya la percepción-conceptualización de le hablante que se manifiesta en la forma.

Es decir, la categoría *marcador discursivo* desde el ECP engloba aspectos que van más allá de la caracterización pragmática. Desde el Enfoque Cognitivo Prototípico, sostengo que *Lo que pasa (es) que* posee significado pragmático-semántico; además cumple una función sintáctica —focalizador—, en la mayoría de las ocurrencias, seguida por la de reformulador²³ y, por último, emerge la de *cierre retórico*, por lo que es una forma que deja de estar asociada a concepciones de los marcadores que resaltan su

²² Siguiendo la explicación de [Borzi \(2012: 107\)](#), “cada signo tiene una carga connotativa, una carga de significado que cada hablante ha procesado y que no comparte con el resto de los hablantes”. La consecuencia de esto, añade la autora, “a la semántica, a la pragmática, y a la gramática en general” es que, a diferencia de la concepción del significado de otros enfoques, para el Enfoque Cognitivo Prototípico, las formas lingüísticas, por ejemplo, el “nombre sustantivo” es una “predicación”:

no es ni la denominación de un objeto ni refiere a un objeto de la realidad que todos percibiríamos igual, sino que es la conceptualización más o menos convencionalizada, de un objeto según la particular y continua percepción de cada hablante y por esto es que decimos que el nombre sustantivo “predica” de ese objeto. O sea: el hablante está siempre presente, aun al enunciar un sustantivo y cuando usa un sustantivo (en un Nominal más o menos complejo) está predicando para llamar la atención del interlocutor sobre (su concepción de) ese objeto designado, el hablante construye un nominal para hacer foco en un objeto.

²³ Las funciones de focalizador y de reformulador se consideran “sintácticas”, porque, desde el ECP, existe la sintaxis del discurso. Se adscribe a una concepción holística de gramática, en la que no se separa lo pragmático de lo sintáctico.

significado de procesamiento o que subrayan su uso meramente pragmático, en tanto aspecto escindido de su semántica y su sintaxis.

Referencias

- Bonnin, J. E. (2019). (Des)afiliación y (des)alineamiento: procedimientos interaccionales para la construcción de voz. *Pragmática Sociocultural/Sociocultural Pragmatics*, 7, 231-252.
- Borzi, C. (1995). El *continuum* de las relaciones sintácticas. *Estudios Filológicos*, 30, 29-41.
- Borzi, C. (1999). Contribuciones de una gramática del uso a la enseñanza de la comprensión y producción de discursos. En Bein, R., Blaisten, N. y Varela, L. (Eds.), *Actas del Congreso de Políticas Lingüísticas para América Latina* (169-180). Buenos Aires: UBA.
- Borzi, C. (2001). Coordinación y subordinación: zonas de una ojiva. En Arnoux, E. y Di Tullio, A. (Comps.), *Homenaje a Ofelia Kovacci* (91-112). Buenos Aires: Eudeba.
- Borzi, C. (2002a). Conectores y Progresión Temática en la Reseña de Divulgación Científica. En *Actas de las IV Jornadas de la Lengua española. Teorías Lingüísticas y Teoría y Crítica Literarias: productividad de los modelos lingüísticos para el análisis literario* (47-53). Buenos Aires: Universidad del Salvador.
- Borzi, C. (2002b). Gramática cognitiva prototípica y normativa. *Anales del Instituto de Lingüística*, XXII y XXIII, 11-20.
- Borzi, C. (2008). El uso de ya que y como en el habla culta de la ciudad de Buenos Aires. *Oralia*, 11, 279-305.
- Borzi, C. (2012). Gramática cognitiva-prototípica: conceptualización y análisis del nominal. *Fundamentos en Humanidades*, XIII (I), 99-126.
- Borzi, C. (2013). El uso de entonces/así que en contexto narrativo sobre datos del PRESEEA-BUENOS AIRES. *Lingüística Española Actual*, 27, 61-87.
- Borzi, C. (2016). El che argentino: sus contextos de uso y su significado. *Philologia Hispalensis*, 30 (1), 9-32.
- Borzi, C. (2021). Enfoque Cognitivo Prototípico y complejidad textual. En Loureda, Ó. y Schrott, A. (Eds.), *Manual de lingüística del hablar* (461-478). Berlín/New York: Mouton de Gruyter.
- Briz Gómez, A. (1995). La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática. En Cortés Rodríguez, L. M. (Coord.), *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre Análisis del Discurso Oral* (103-122). Almería: Universidad de Almería. Servicio de Publicaciones.
- Brown, P. y Levinson, S. C. (1987 [1978]). *Politeness. Some Universals in Language Usage*. 2da. ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carranza, I. (2015 [1998]). *Conversación y deixis del discurso*. 2da. ed. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Croft, W. (2003 [1990]). *Typology and Universals*. 2da. ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davies, B. y Harré, R. (1999). Posicionamiento: la producción discursiva de la identidad. *Sociológica*, 14 (39), 215-239.
- De Jonge, B. (2000). Estudio analítico del signo lingüístico. Teoría y descripción. *Foro Hispánico. Revista hispánica de Flandes y Holanda*, 17, 7-14.
- Duranti, A. (2000 [1997]). *Antropología lingüística*. 2da. ed. Cambridge: Cambridge

University Press.

- Eckert, P. y McConnell-Ginet, S. (2003). *Language and Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Escobar, A. y Guerrero, S. (2021). Funciones pragmático-discursivas de oraciones escindidas del tipo “lo que pasa es que” en narraciones conversacionales de hablantes chilenos. *Soprag*, 9 (2), 158-183.
- Firbas, J. (1992). *Functional sentence perspective in written and spoken communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fuentes Rodríguez, C. (2015). Pragmagramática de es que: El operador de intensificación. *Estudios Filológicos*, 55, 53-76.
- Funes, M. S. (2022). La preposición *por* como focalizador: una propuesta cognitiva. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 60 (1), 39-67.
- Garcés Gómez, M. P. (2006). Las operaciones de reformulación. En Villayandre Llamazares, M. (Ed.), *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística* (654-672). León: Universidad de León, Depto. de Filología Hispánica y Clásica.
- García Negroni, M. M. (2021). La polifonía en el hablar. En Loureda, Ó. y Schrott, A. (Eds.), *Manual de lingüística del hablar* (281-315). Berlín/New York: Mouton de Gruyter.
- Geeraerts, D. y Cuyckens, H. (Eds.). (2007). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Givón, T. (1980). The binding hierarchy and the typology of complements, *Studies in Language*, 4(3), 333-377.
- Givón, T. (Ed.). (1983). *Topic Continuity in Discourse: A Quantitative Cross-language Study*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Gülich, E. y Kotschi, T. (1983). Les marqueurs de la reformulation paraphrastique. *Cahiers de Linguistique Française*, 5, 305-351.
- Hopper, P. (1988). Emergent Grammar and the A Priori Grammar Postulate. En Tannen, D. (Ed.), *Linguistics in Context: Connective Observation and Understanding (Lectures from the 1985 LSA/TESOL and NEH Institutes)* (117-134). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 1. Theoretical Prerequisites*. California: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 2. Descriptive Applications*. California: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (2000). *Grammar and conceptualization*. Berlín/New York: Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive Grammar. A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Marra, L. E. (2007). *El uso de las cláusulas casuales y sus conectores en lengua escrita. Consideraciones desde un enfoque cognitivo-prototípico*. San Juan: Universidad Nacional de San Juan.
- Martín Zorraquino, M. A. (2010). Los marcadores del discurso y su morfología. En Loureda Lamas, Ó. y Acín Villa, E. (Coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (93-182). España: Arco Libros.
- Martín Zorraquino, M. A. y Portolés Lázaro, J. (1999). Los marcadores del discurso. En Bosque, I. y Demonte, V. (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (4051-4213). España: Espasa.

- Matthiessen, C. y Thompson, S. (1988). The structure of discourse and 'subordination'. En Haiman, J. y Thompson, S. (Eds.), *Clause Combining in Grammar and Discourse* (275-329). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Meneses, A. (2000). Marcadores discursivos en el evento conversación. *Onomazein*, 5, 315-331.
- Moreno Cabrera, J. C. (1999). Las funciones informativas: Las perífrasis de relativo y otras construcciones perifrásticas. En Bosque, I. y Demonte, V. (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (4245-4302). España: Espasa.
- Morón Usandivaras, M. (2017). Las relaciones interclausales en la zona adverbial: la relación centro-periferia. El caso de las causales. En Bortolón, M., Pérez, E., Montes, M. y García Ficarra, P. (Eds.), *Aportes a la Lingüística Cognitiva* (239-254). Córdoba: Editorial de la UNC.
- Raymond, C. W. y Olguín, L. M. (2022). *Análisis de la Conversación: fundamentos, metodología y alcances*. Londres/New York: Routledge.
- Reig Alamillo, A. (2011). The Pragmatic Meaning of the Spanish Construction *lo que pasa es que*. *Journal of Pragmatics*, 43, 1435-1450.
- Romera, M. (2008). La formación de una unidad funcional discursiva: Lo que en el castellano de Mallorca. En Sinner, C. y Wesch, A. (Eds.), *El castellano en las tierras de habla catalana* (199-218). Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- San Martín Núñez, A. y Rojas Inostroza, C. (2020). Los operadores escalares en el español hablado de Santiago de Chile: análisis pragmático y sociolingüístico de *sobre todo, al menos y por lo menos*. *Estudios filológicos* 65, 213-232.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). La construcción del marco teórico en la investigación social. En *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología* (29-81). Buenos Aires: CLACSO.
- Schiffrin, D. (1994). *Approaches to Discourse*. Oxford: Blackwell Publishing.

Capítulo 3

Combinatoria léxica de verbos de comportamiento fisiológico para un diccionario pedagógico de ELSE

Laura Eugenia Hlavacka

 Universidad Nacional de Cuyo
 Mendoza, Argentina
 laurah@ffyl.uncu.edu.ar
 <https://orcid.org/0009-0008-0310-5517>

Agostina Minini

 Universidad Nacional de Cuyo
 Mendoza, Argentina
 agostinaminini@gmail.com
 <https://orcid.org/0009-0006-7076-9722>

Resumen

Este trabajo presenta los resultados de un estudio que aborda la combinatoria léxica de verbos de comportamiento fisiológico, como *bostezar*, *estornudar*, *exhalar*, *expirar*, *inhalar*, *inspirar*, *respirar* y *toser*, así como de verbos más puramente fisiológicos, como *circular*, *digerir*, *sudar*, *sangrar* y *transpirar*, entre otros. El subdominio de verbos estudiados fue establecido y organizado a partir del modelo de Transitividad de la Lingüística sistémico-funcional (LSF) ([Martin, Matthiessen y Painter, 2010](#); [Halliday y Matthiessen, 2013 \[1985\]](#)). El objetivo principal del estudio fue el de relevar y registrar la combinatoria léxica asociada a estos verbos a partir de dos corpus de textos en línea ([CORPES XXI](#), Real Academia Española, y [Corpus del Español](#) de Mark Davies, Brigham Young University, Utah), complementados con consultas a informantes y búsquedas en Internet. Este objetivo responde a la necesidad de producir insumos para un diccionario de colocaciones para aprendientes de Español Lengua Extranjera / Lengua Segunda



Ir al [Índice](#)

(ELSE) en proceso de compilación. Un segundo objetivo fue el de comparar la combinatoria de los verbos y determinar rasgos semánticos comunes en la combinatoria de estos, así como rasgos semánticos que son específicos de la combinatoria de ciertos verbos y que dependen de rasgos peculiares en su estructura semántica. Un aspecto que se aborda como resultado no previsto inicialmente en el estudio tiene que ver con el hecho de que los colocativos poseen una dimensión interpersonal de expresión o evocación de *actitud*, más específicamente *juicio* o *afecto*, que puede analizarse desde la teoría de la Valoración dentro de la LSF ([Martin y White, 2005](#); [Rose y Martin, 2007 \[2003\]](#)). El trabajo articula la LSF con líneas de investigación en el área de estudio de las colocaciones ([Koike, 2001](#); [Higueras García, 2004, 2006a, 2006b, 2007](#); [Alonso Ramos, Nishikawa y Vincze, 2010](#); [Alonso Ramos, García Salido y Vincze, 2014](#)).

Palabras clave

Combinatoria léxica, procesos fisiológicos, colocativos, rasgos semánticos.



1. Introducción

El presente trabajo se enmarca en el proyecto lexicográfico “Diccionario pedagógico de colocaciones para aprendientes de Español como Lengua Extranjera (ELE)”, llevado adelante por un equipo de docentes-investigadores de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina¹, cuyo objetivo principal es compilar un diccionario de combinatoria léxica del español para quienes aprenden esta lengua como lengua extranjera. En consonancia con los objetivos del proyecto marco en esta etapa, en la que se están recolectando y analizando los colocativos de verbos y adjetivos, el objetivo principal del trabajo sobre el que se informa en este capítulo fue el de relevar y estudiar la combinatoria léxica de verbos que codifican procesos puramente fisiológicos y procesos de comportamiento fisiológico, así como la de sustantivos derivados de estos por nominalización, a partir de corpus de textos reconocidos en línea. Los verbos objeto de recolección y estudio fueron, más específicamente, *bostezar*, *despertar(se)*, *desmayarse*, *dormir*, *estornudar*, *exhalar*, *expirar*, *inhalar*, *inspirar*, *latir*, *parpadear*, *respirar*, *roncar*, *soñar*, *sudar*, *toser* y *transpirar*, y los sustantivos

¹ El proyecto está avalado y subsidiado por la Secretaría de Investigación, Internacionalización y Posgrado de la UNCuyo (SIIP) para el período 2022 – 2024, código 06/G017-T1. Una de las autoras, Agostina Minini, recibió la beca SIIP para graduados en 2022.

correspondientes derivados por nominalización, *bostezo, estornudo, exhalación, expiración, inhalación, inspiración, latido, parpadeo, respiración, ronquido, sudor, sueño, tos y transpiración*.

El subdominio de verbos y sustantivos deverbales estudiados fue establecido y organizado a partir del modelo de Transitividad de la Lingüística sistémico-funcional (Arús, Lavid y Zamorano-Mancilla, 2010; Martin *et al.*, 2010; Halliday y Matthiessen, 2014[1985]). Este modelo reconoce seis tipos básicos de procesos codificados por verbos (materiales, relacionales, mentales, verbales, de comportamiento y existenciales), cada uno de los cuales pueden subcategorizarse en distintos subtipos. Los procesos de comportamiento representan procesos de transición entre los materiales, por un lado, y los mentales y verbales, por otro. En efecto, los procesos de comportamiento representan eventos observables en el mundo, como los procesos materiales, y se asocian con un participante consciente o un enunciador, en ocasiones, como los procesos mentales y verbales respectivamente. Entre los subtipos de procesos de comportamiento se encuentran los procesos intrapersonales e interpersonales, y entre los primeros están los procesos de comportamiento fisiológico aquí abordados. Los procesos más puramente fisiológicos, considerados en el estudio por su proximidad semántica con los de comportamiento fisiológico, representan un subtipo dentro de los materiales, ya que no siempre tienen, como los de comportamiento, un participante consciente.

El presente estudio es parte de un esfuerzo más amplio dentro del proyecto marco que se propone recolectar y estudiar los colocativos de los procesos de comportamiento en general y también de los procesos de decir, llevado adelante por los becarios graduados y alumnos avanzados Agustina Minini, Luis Quinteros, Sandra Quintero y Lucía Cara. Hasta el momento se ha completado la recolección y análisis de los colocativos de los procesos de comportamiento fisiológico y procesos fisiológicos abordados en este capítulo, de los procesos de comportamiento afectivo (*abrazar, besar, reír, sonreír*, entre otros), de los procesos de decir como comportamiento (*charlar, conversar, discutir, debatir y hablar*, entre otros) y de los procesos de decir propiamente (*afirmar, decir, preguntar, responder*, entre otros), así como de los sustantivos que derivan de ellos por nominalización.

Los objetivos específicos del estudio que se reproduce en este capítulo se detallan a continuación, con indicación general del corpus y de la metodología empleada, que se describirán en algo más de detalle más adelante. El estudio que se presenta se propuso, en primer lugar, identificar las colocaciones de los verbos y sustantivos seleccionados en cotexto, a partir de los corpus en línea [CORPES XXI](#), de la Real Academia Española, y [Corpus del español](#) de Mark Davies, de la Brigham Young University, Utah, complementados con consultas de textos cuidadosamente seleccionados en Internet y consultas con informantes. Una vez relevadas las colocaciones, estas se registraron en esquemas de recolección de uso interno del proyecto (cf. la sección 3. Metodología). En

segundo lugar, se procedió a estudiar la semántica de las unidades léxicas que se combinan con los verbos y sustantivos seleccionados como base de colocación para definir qué rasgos semántico-conceptuales las caracterizan. En el proceso se establecieron similitudes y diferencias entre los verbos y los sustantivos con respecto a los rasgos semánticos de la combinatoria léxica de estos, se sistematizó y organizó la combinatoria léxica relevada por proximidad semántica y se elaboraron las entradas de la base léxica correspondientes a las unidades léxicas objeto de relevamiento y estudio. Es importante destacar que, por limitaciones de espacio, este capítulo solo se enfoca en los verbos de significado fisiológico y no en los sustantivos derivados de estos por nominalización.

En los apartados siguientes se presentarán el marco teórico y la metodología empleados, y se expondrán y discutirán los resultados del estudio. En primer lugar, se remitirá a la combinatoria relevada para los verbos estudiados y luego se harán las generalizaciones sobre los rasgos semánticos comunes a las colocaciones de los verbos del dominio seleccionado y los distintivos de ciertos verbos. Se considerarán también los significados de orden evaluativo actitudinal expresados por los colocativos. Finalmente, se formularán conclusiones y se indicarán posibles líneas de desarrollo de este estudio en el futuro.

2. Marco teórico

Como hemos comentado, el marco teórico utilizado combina el modelo de Transitividad de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), según este se presenta en [Matthiessen \(1995\)](#), [Martin et al., 2010](#) y [Halliday y Matthiessen \(2014 \[1985\]\)](#), y, para el español, [Arús et al. \(2010\)](#), con distintas líneas de investigación en el área de estudio de las colocaciones ([Koike, 2001](#); [Higueras García, 2004, 2006a, 2006b, 2007](#); [Alonso Ramos, Nishikawa y Vincze, 2010](#); [Alonso Ramos, García Salido y Vincze, 2014](#); entre otros).

El modelo de Transitividad de la LSF ha permitido delimitar el subdominio de verbos (*i.e.*, procesos en términos sistémico-funcionales) a estudiar, a saber, los verbos de comportamiento fisiológico y los puramente fisiológicos. Como procesos de comportamiento, los verbos de comportamiento fisiológico tienen, al igual que los procesos mentales, un participante dotado de conciencia, que es quien se comporta o tiene la conducta expresada (*Behaver* en inglés). Tal es el caso de *bostezar*, *estornudar*, *parpadear* y *toser*. Se suelen incluir en este grupo, además, una serie de verbos que se combinan con un participante dotado de conciencia, pero que, semánticamente, se aproximan a los fisiológicos puros, como, por ejemplo, *desmayarse*, *dormir*, *digerir*, *espirar*, *exhalar*, *inhalar*, *inspirar*, *respirar*, *roncar*, *sudar* y *transpirar*, algunos de los cuales pueden combinarse también con participantes no conscientes (por ejemplo, *digerir*, *sudar* y *transpirar*). Finalmente, existe un grupo pequeño de verbos puramente

fisiológicos, con participante no consciente, entre los que se encuentran *circular*, *irrigar* y *latir*.

No todos los lingüistas de la comunidad sistémico-funcional reconocen los procesos de comportamiento como un subtipo de procesos, pero quienes lo hacen, particularmente [Matthiessen \(1995\)](#), [Martin et al. \(2010\)](#) y [Halliday y Matthiessen \(2014 \[1985\]\)](#), aportan argumentos semánticos y pruebas de peso para distinguirlos de los procesos materiales, por un lado, y de los procesos mentales y verbales por el otro. Los procesos de comportamiento, en general, han sido reconocidos en sus investigaciones por lingüistas que estudian el español ([Molina y Serpa, 2013](#); [Ignatieva, 2021](#)). Los procesos de comportamiento fisiológico, que son los que nos interesan en este capítulo, forman parte del subtipo de verbos de comportamiento intrapersonales, por oposición a los interpersonales (como los de comportamiento afectivo o los de decir como comportamiento). Si bien el presente trabajo no se propone hacer un aporte a la categorización de los procesos en LSF, creemos que una comparación de los colocativos de los procesos de comportamiento fisiológico con los de los procesos puramente fisiológicos, en este estudio, y con procesos de comportamiento de otros subtipos, en estudios futuros, podría aportar pruebas adicionales para consolidar el estatus de los verbos de comportamiento como tipo de proceso y de la subcategoría que nos ocupa como un subtipo al interior de estos.

En cuanto a los estudios sobre colocaciones, particularmente los de orientación probabilística y pedagógica, estos han sido de mucha utilidad para establecer en el proyecto marco una definición de colocación que permita identificar las colocaciones y distinguirlas de las combinaciones libres y de la fraseología, así como para identificar y establecer categorías de colocativos distintivas de los verbos y de los sustantivos ([Koike, 2001](#); [Higueras García, 2004, 2006a, 2006b, 2007](#); [Alonso Ramos, Nishikawa y Vincze, 2010](#); [Alonso Ramos, García Salido y Vincze, 2014](#)). Para mayores detalles sobre la definición operativa elaborada en base a estudios previos sobre colocaciones y que se emplea en el proyecto marco para identificar las colocaciones, ver [Magariños y Hlavacka \(2019\)](#).

3. Metodología

Para la identificación y recolección de los colocativos se utilizaron corpus pre-existentes de textos en línea, como el [CORPES XXI](#) de la Real Academia Española, en sus versiones actualizadas previas a la 0.99 y a la versión 1, actualmente disponible, y el [Corpus del Español](#) de Mark Davies, versión webs/dialectos, de la Young Brigham University, Utah, así como consultas en sitios confiables de Internet y con informantes. Ambos corpus son representativos de todas las variedades de español y de diversos géneros y registros, e incluyen textos en lengua oral y en lengua escrita. No se usaron filtros para obtener datos de variedades específicas ni de géneros o registros específicos, y tampoco se

registraron colocativos que se reconocieran, a partir de marcas en los corpus, del conocimiento de informantes o del conocimiento del lexicógrafo, como distintivos de una variedad de lengua en particular, ya que el proyecto marco pretende representar el léxico común a las distintas variedades de español. Se interrogaron los corpus de manera completa y se usó para ello las funciones disponibles en estos.

Los colocativos relevados se registraron en esquemas de recolección desarrollados en el proyecto marco para los verbos y los sustantivos respectivamente en base a las propiedades semántico-sintácticas de estas categorías de palabras como base de colocación y de las palabras que pueden combinarse con ellas como colocativos. Estos esquemas requieren, por lo tanto, un análisis semántico-sintáctico de los colocativos por parte del lexicógrafo para determinar las categorías a las que estos pertenecen previamente a su registro. A modo de ejemplo, se presenta a continuación el esquema de registro para verbos, con las colocaciones para el verbo *bostezar* (Cf. **Figura 1**). En negrita se pueden apreciar las categorías bajo las cuales se agrupan los colocativos, los que se ordenan, al interior de estas, por proximidad semántica. Estos grupos semánticos, a su vez, están separados entre sí por punto y coma, y ordenados alfabéticamente:

Categoría 1 - verbo (*bostezar*) + adverbios (de significado circunstancial): ~ ampliamente, ~ exageradamente; ~ continuamente; ~ constantemente, ~ frecuentemente; ~ deliberadamente; ~ discretamente, ~ escandalosamente, ~ ostensiblemente, ~ ruidosamente; ~ largamente;

Categoría 2 - verbo (*bostezar*) + sintagmas preposicionales (de significado circunstancial): ~ al unísono; ~ con la boca abierta, ~ con la boca cerrada; ~ con los brazos abiertos, ~ con los brazos extendidos; ~ con disimulo, ~ de manera escandalosa, ~ sin disimulo; ~ de aburrimiento, ~ de cansancio, ~ de hambre, ~ de sueño; ~ a alguien en la cara; ~ en público; ~ sin parar;

Categoría 3 - verbo (*bostezar*) + adjetivos (atributo): ~ aburrido, -a; ~ adormilado, -a, ~ cansado, -a, ~ extenuado, -a;

Categoría 4 - verbo (*bostezar*) + régimen preposicional:

Categoría 5 - verbo + verbo (*bostezar*): dejar de ~, parar de ~; evitar ~;

Categoría 6 - verbo en posición de postmodificador: esfuerzo por no ~.

Figura 1 - Esquema de recolección de combinatoria léxica de verbos

Como se puede apreciar, el esquema para el registro de colocativos de los verbos presupone que estos, como base de colocación, se combinan, en parte, con unidades léxicas que expresan circunstancias de modo, aunque también de duración o iteración, entre otras, y que pueden ser adverbios o sintagmas preposicionales, lo que explica las dos primeras categorías (categoría 1 y categoría 2). Los colocativos que constituyen

sintagmas preposicionales son, en general, reformulaciones de aquellos que se realizan mediante adverbios, pero también pueden codificar un espectro más amplio de circunstancias, como, por ejemplo, circunstancias de causa, como *de cansancio*, *de hambre* y *de sueño* para el verbo *bostezar*, o de medio o de instrumento, como *por celular* o *por teléfono*, en el caso de un verbo de un subdominio distinto al que nos ocupa, a saber, *hablar*. Además, el esquema presupone que los verbos se combinan con adjetivos que expresan atributos o con otros verbos con los que forman sintagmas verbales complejos (categorías 3 y 5 en el esquema de verbos), y que, con menor frecuencia, se combinan con ciertas preposiciones que son regidas por ellos o bien que forman parte de estructuras de postmodificación de ciertos nombres (categorías 4 y 6). Es importante destacar que, como resultado del presente estudio, se agregó una categoría adicional al esquema de verbos, a saber, **verbo + locuciones adverbiales**, para registrar colocativos como los que se detallan a continuación para el verbo *transpirar*, que son más opacos que los expresados por sintagmas preposicionales y no analizables en sus partes: *a borbotones* (= mucho), *a chorros* (= mucho), *a mares* (= mucho).

Para entender el análisis semántico-sintáctico a la base del esquema de recolección de verbos más cabalmente, se lo puede comparar con el esquema de recolección de los nombres, ejemplificado por el de *bostezo* (cf. **Figura 2**), que presenta, como es de esperar, categorías distintas:

Categoría 1 - Tipos: sin instancias para este nombre.
Categoría 2 - Atributos: ~ audible; ~ breve, ~ corto, ~ largo, ~ prolongado; ~ profundo; ~ incipiente; ~ incontinente; ~ discreto, ~ indiscreto; ~ reprimido; ~ sonoro;
Categoría 3 - Sujeto (<i>bostezo</i>) + acción asociada (+ objeto + circunstancia): escapársele un ~ a alguien;
Categoría 4 - Acción asociada + objeto (<i>bostezo</i>): ahogar un ~, combatir un ~, contener un ~, controlar un ~, detener un ~, ocultar un ~, reprimir un ~, suprimir un ~, tragarse un ~; dar un ~, lanzar un ~, sacar un ~, soltar un ~; contagiar un ~ a alguien, pegar(le) un ~ (a alguien); fingir un ~, forzar un ~, simular un ~; provocar algo o alguien un ~; sostener un ~;
Categoría 5 - Acción asociada + circunstancia (prep. + <i>bostezo</i>): perderse entre ~s;
Categoría 6 - Entidades relacionadas: ataque de ~s; sucesión de ~s.

Figura 2 - Esquema de recolección de combinatoria léxica de nombres

En cuanto al análisis de los rasgos semánticos de los colocativos de los verbos estudiados y la determinación de rasgos comunes al subdominio y distintivos de algunos verbos al interior de este, la subcategorización de los verbos seleccionados en tres subtipos (los de comportamiento fisiológico con participante dotado de conciencia y los fisiológicos propiamente, con o sin participante dotado de conciencia, ha permitido seguir un

enfoque comparativo, que ha puesto de relieve propiedades semánticas de los verbos que no se hubieran manifestado tan claramente de otra manera.

4. Resultados

En esta sección se presentan los resultados del análisis de los rasgos semánticos de los colocativos de las unidades léxicas bajo estudio. En una primera subsección se abordan las categorías del registro con mayor número de colocaciones, a saber, verbo + adverbio y verbo + sintagma preposicional, y se identifican, en primer lugar, los rasgos semánticos comunes a la combinatoria de varias unidades léxicas del subdominio y, luego, los específicos de la combinatoria de algunas de ellas, con ejemplos extraídos de la base léxica. En una segunda subsección se consideran dos de las categorías del registro con menor número de colocativos, a saber, verbo + verbo y verbo + atributo y se procede de la misma manera que en la primera subsección. Es importante señalar que no se han considerado los colocativos de las categorías verbo + régimen preposicional ni de la categoría verbo en posición de posmodificador nominal, por no haberse registrado una combinatoria significativa para estas. En la tercera subsección se presentan brevemente los resultados de un análisis que, en principio, no había sido previsto y en el que sería importante ahondar en el futuro, a saber, el análisis de la evaluación o actitud que codifican explícitamente o que evocan los colocativos de algunas de las unidades léxicas del dominio.

Las entradas de la base léxica, con la sola excepción de la correspondiente a *bostezar*, que se puede apreciar en la sección 3. Metodología, han sido reproducidas en el **Anexo** al final del capítulo para dar una idea de los resultados del relevamiento llevado a cabo a partir de los corpus de textos, ya que este fue uno de los objetivos de este estudio, y para que el lector pueda recurrir a ellas si los ejemplos en el cuerpo del artículo no son suficientes.

4.1 Rasgos semánticos de los colocativos de los verbos bajo estudio en las categorías con mayor frecuencia de colocativos

En esta subsección consideramos, en primer lugar, la combinatoria léxica común a algunos verbos del subdominio y luego la específica de ciertos verbos, en las dos primeras categorías del esquema de recolección, es decir, verbo + adverbio y verbo + sintagma preposicional, con referencia ocasional a la categoría verbo + locuciones adverbiales. Algunos significados específicos de los colocativos de ciertos verbos se señalarán en la primera parte de esta subsección, por relacionarse semánticamente con los de orden más general.

En lo que respecta a la combinatoria de los verbos de comportamiento fisiológico *bostezar*, *estornudar*, *parpadear* y *toser*, y de los verbos que se ubican en un continuo entre los de comportamiento fisiológico y los fisiológicos propiamente, como *desmayarse*, *dormirse* y *roncar*, prevalecen en ella los significados de iteración (*frecuentemente*, *seguidamente*) o de continuidad (*constantemente*, *continuamente*, *incesantemente*). Es interesante destacar que, en el caso de *toser*, el significado de continuidad se expresa mediante una locución (*día y noche*). Los verbos relacionados con *respirar* (*espirar*, *exhalar*, *inspirar*, *inhalar*), y también el verbo *bostezar*, comparten colocativos con el significado de duración (*brevemente*, *largamente*). Los verbos como *desmayarse* y *dormirse* presentan colocativos con rasgos semánticos de repentinidad (*abruptamente*, *repentinamente*, *súbitamente*).

Los verbos del grupo de *respirar* tienen, además, colocativos que indican ritmo (*lentamente*, *pausadamente*) y, en el caso de *inhalar*, *inspirar* y *respirar*, profundidad de la inspiración (*hondamente*, *profundamente*, *profundo*) y dificultad o no al respirar (*difícilmente*, *fácilmente*, *normalmente*, *con dificultad*, *con facilidad*, *con normalidad*). En el caso del verbo *respirar* en particular se observan una serie de colocativos, propios de este verbo, que expresan el significado de ritmo anormal (*agitadamente*, *aceleradamente*). Es interesante destacar que este último rasgo semántico se ha identificado también en *parpadear*, que no pertenece al grupo de los verbos relacionados con la respiración, y en *latir*, uno de los procesos fisiológicos puros, en el que el participante que se asocia al proceso —el corazón— no está dotado de conciencia (*aceleradamente*, *apresuradamente*, *desesperadamente*, *fuerte*, *nerviosamente*, *rápidamente*).

El verbo *bostezar* y los verbos que tienen que ver con expulsar aire (*espirar* y *exhalar*), así como *estornudar*, *roncar* y *toser*, que comparten el rasgo de expulsar aire, presentan el significado de ruido (*escandalosamente*, *estrepitosamente*, *ruidosamente*). Todos los verbos que tienen que ver con *respirar* tienen colocativos que expresan por dónde se hace ingresar o se expelle el aire (*por la boca*, *por la nariz*). El verbo *bostezar* tiene colocativos que indican si la boca se tapa o no al bostezar y si los brazos se extienden o no, lo cual se relaciona con normas de conducta y presupone cierta valoración social que abordaremos en la última subsección (*con la boca abierta*, *con la boca cerrada*, *con los brazos abiertos*, *con los brazos extendidos*).

Prevalecen entre los colocativos de *bostezar* y *desmayarse* los significados de causa, con la preposición “de” y sintagmas nominales como objeto de preposición, que pueden expresar estados anímicos o físicos, los cuales suelen variar de proceso en proceso (*de aburrimiento*, *de cansancio*, *de sueño* para el verbo *bostezar*, por ejemplo, pero *de calor* o *de hambre* para el verbo *desmayarse*).

Entre los procesos que tienen colocativos específicos, se encuentran los verbos *dormir* y *despertar*. El verbo *dormir* tiene colocativos que indican la posición del cuerpo al dormir (*de costado*, *de lado*, etc.) y algunos de estos colocativos presentan

posposiciones (*boca abajo, boca arriba*). Este verbo también tiene colocativos que indican el lugar donde se duerme, generalmente, cuando este no es el lugar típico o usual, entre ellos, *al aire libre, a la intemperie, en la calle, a la sombra, al sol*. Finalmente, el verbo *dormir* presenta una serie de colocativos codificados por locuciones (*como un oso, como un tronco*) que expresan cuán profundo es el sueño al dormir.

El verbo *despertarse* tiene colocativos peculiares de este verbo que tienen que ver con el horario en que alguien se despierta (*a horas inusuales, a la madrugada, por la tarde*) y colocativos que tienen que ver con el estado o proceso previo al despertar (*del coma, de una pesadilla, de la siesta*). Asimismo, presenta colocativos con significados de estados de ánimo o físicos que acompañan el despertar, una gama variada expresada por sintagmas preposicionales y atributos (los cuales se consideran en general en la próxima subsección), en la que prevalece la alegría, el cansancio, el temor o la inquietud en distintas gradaciones y de manera más abstracta (*alegre, contento, -a, de buen humor, de mal humor*) o más concreta, esta última mediante la presencia de un signo físico (*con una sonrisa, cubierto en sudor*). Para *dormir* se han registrado también colocativos que expresan serenidad (*serenamente, tranquilamente*).

Para los verbos que tienen que ver con fluidos del cuerpo (*transpirar, sudar y sangrar*) se han registrado colocativos que indican abundancia (*abundantemente, profusamente; en abundancia, sin parar*). Algunos de los colocativos con este rasgo semántico son locuciones adverbiales de significado circunstancial, que, a diferencia de los sintagmas preposicionales de significado circunstancial, no son analizables en sus componentes y son más opacas en lo que respecta al significado que cada componente aporta. Entre ellos están *a borbotones, a chorros, a mares*, con el significado de *profusamente*.

4.2. Rasgos semánticos de los colocativos de los verbos bajo estudio en las categorías con menor frecuencia de colocativos

En lo que respecta a las categorías con menor frecuencia de colocativos en la base léxica, nos enfocaremos en esta subsección solamente en las categorías verbo + atributo y verbo + verbo, por razones de espacio y porque las categorías restantes no tienen muchas colocaciones en este subdominio.

Es importante destacar que existe una serie de verbos en el subdominio que favorecen la combinación con Atributos expresados por adjetivos. Los atributos varían en cantidad y en su semántica de verbo en verbo. Entre los verbos que favorecen la combinación con Atributos como colocativos están *bostezar, dormir, despertar, latir, parpadear y respirar*. Entre ellos se advierten colocaciones más frecuentes con atributos que indican estados de ánimo, estado físico y posiciones, como se puede apreciar a continuación:

Verbo (*bostezar*) + atributo: ~ aburrido, -a; ~ adormilado, -a, ~ cansado, -a, ~ extenuado, -a (con atributos de estado anímico o físico como causa);

Verbo (*dormir*) + atributo: ~ acurrucado, -a, ~(se) parado, -a (para indicar que alguien tiene mucho sueño), ~ (semi)sentado, -a; ~ contento, -a, ~ sereno, -a, ~ tranquilo, -a (con atributos de estado anímico o posición al dormir);

Verbo (*despertar/despertarse*) + atributo: ~ alegre, ~ feliz; ~ cansado, -a, ~ hambriento, -a; ~ molido, -a; ~ agitado, -a, ~ asustado, -a, ~ aterrado, -a, ~ exaltado, -a, ~ sobresaltado, -a; ~ cubierto de/ en sudor; ~ solo, -a (estado anímico o físico).

Verbo (*exhalar*) + atributo: ~ agotado, -a; ~ aliviado, -a, ~ satisfecho, -a (con atributos que codifican estado físico o anímico)

Verbo (*latir*) + atributo: ~ el corazón acelerado, ~ el corazón agitado, ~ el corazón alborozado, ~ el corazón apresurado, ~ el corazón desbocado; ~ el corazón vigoroso (con atributos que expresan ritmo asociado a estado anímico o condición médica de la persona cuyo corazón late);

Verbo (*parpadear*) + atributo: ~ amedrentado, -a, ~ nervioso, -a; ~ confuso, -a, ~ incrédulo, -a, ~ sorprendido, -a; ~ indiferente (con atributos que expresan estado anímico)

Verbo (*respirar*) + atributo: ~ agitado, -a, ~ aliviado, -a, ~ complacido, -a; nervioso, -a, ~ relajado, -a, ~ tenso, -a, tranquilo, -a (colocaciones que indican estado anímico).

Figura 3 - Verbos que favorecen la combinación con Atributos expresados por adjetivos

En lo que respecta a la categoría verbo + verbo, no todos los verbos en el subdominio considerado se combinan con otros verbos para formar sintagmas verbales complejos. Aquellos que lo hacen se combinan con verbos que indican inicio del comportamiento fisiológico o del proceso fisiológico (incoativos), como, por ejemplo, *comenzar/empezar/largarse a toser*; fin o cese del comportamiento o proceso fisiológico, como, por ejemplo, *dejar de/parar de bostezar/sangrar/toser*; y esfuerzo por contener o reprimir el comportamiento o proceso fisiológico (conativos), como en *esforzarse por no toser/estornudar/bostezar; evitar roncar*. En el caso de *latir* y *respirar*, los verbos que expresan cese del proceso se interpretan como ‘dejar de cumplir una función central a la vida’. Algunas de estas combinaciones expresan el significado de preparación para el proceso (*disponerse a dormir*), demora (*tardar en dormirse*) e iteración (*volverse a dormir*). Finalmente, en el caso de procesos que involucran ruido (*bostezar, roncar, estornudar*), estos se combinan frecuentemente con verbos de percepción (*escuchar a alguien roncar, por ejemplo*).

Una diferencia que se advierte entre los procesos de comportamiento fisiológico y los fisiológicos propiamente en las colocaciones en la categoría verbo + verbo es la presencia del significado de simulación en los primeros (*fingir bostezar, estornudar,*

toser), que también se ha registrado para sus nominalizaciones (*fingir/simular un bostezo/un estornudo/tos; bostezo fingido/falso*), y la ausencia de simulación en los procesos y nominalizaciones puramente fisiológicos, como *circular, digerir, irrigar* y los sustantivos derivados. Esto se explica porque los procesos de comportamiento fisiológico incluyen en su estructura semántica un cierto grado, aunque bajo, de volición. Este significado de volición también explica que, entre los verbos que se usan como colocativos de los verbos de comportamiento fisiológico, se encuentren verbos conativos o que expresan esfuerzo, como *esforzarse por/evitar/procurar (no) bostezar, estornudar, toser*, así como que este tipo de verbos se combinen también con los sustantivos correspondientes en función de objeto (*contener/reprimir un bostezo, un estornudo, la tos*).

Es especialmente a la luz de esta diferencia entre los dos grupos, pero teniendo en cuenta también los demás significados expresados por los colocativos registrados, que se ha propuesto en este estudio un continuo de procesos de significado fisiológico, en el que se disponen aquellos de significado más puramente fisiológico en uno de los polos y aquellos de comportamiento fisiológico topológicamente más próximos a los procesos mentales en el polo contrario, con las propiedades semánticas que se asocian a cada uno indicadas mediante notaciones de presencia (+) o ausencia (-):

Puramente fisiológicos	Fisiológicos	Comportamiento fisiológico	Mentales
-participante consciente	-participante consciente +participante consciente - volicionalidad	+participante consciente +volicionalidad -capacidad de proyectar ideas como cláusulas	+participante consciente +capacidad de proyectar ideas como cláusulas
<i>circular</i> <i>latir</i> <i>irrigar</i>	<i>transpirar</i> <i>sangrar</i> <i>sudar</i>	<i>bostezar</i> <i>estornudar</i> <i>respirar, etc.</i>	<i>soñar</i>

Figura 4 - Continuo en el espacio semántico que ocupan los procesos fisiológicos

Hemos dicho que los procesos más puramente fisiológicos se combinan con participantes no conscientes (*circular la sangre o irrigar la sangre una determinada zona del cuerpo*) o con participantes no conscientes y conscientes (*sangrar una parte de cuerpo, sangrar una persona; transpirar una persona, transpirarle a alguien las axilas*). Los procesos de comportamiento fisiológico, como *bostezar, estornudar, respirar, toser*, por

otra parte, se combinan con participantes conscientes y con cierto grado de volición, aunque no muy alto, al punto de que pueden ser objeto de simulación (*fingir bostezar*) o de contención (*evitar bostezar, esforzarse por no bostezar*). En el polo más próximo a los procesos mentales, que son semánticamente próximos a los de comportamiento por lo que se asocian a participantes conscientes, está el verbo de comportamiento fisiológico *soñar*, que puede combinarse, como los procesos mentales cognitivos, con cláusulas que expresan ideas (*soñé que viajaba a los EE.UU. = supe que viajaría a los EE.UU.*).

4.3. Significados interpersonales de los colocativos

Si uno observa los colocativos relevados y analizados, se advierte que algunos tienen propiedades semánticas que se corresponden con rasgos semánticos del proceso mismo, como la *iteración* o la *duración*, en ciertos procesos como *bostezar*, *estornudar* y *toser*, los cuales codifican conductas que pueden repetirse o que pueden extenderse poco o mucho en el tiempo. Otros colocativos, sin embargo, parecerían expresar o evocar un cierto tipo de afecto que el proceso manifiesta, o bien valoraciones sociales asociadas a los procesos.

Los colocativos del verbo *parpadear*, por ejemplo, tanto aquellos que son adverbios como aquellos que son atributos, parecen expresar afecto del tipo *temor* o *confianza* (*parpadear nerviosamente, relajadamente; parpadear nervioso, -a, relajado, -a*). Si consideramos los atributos que se asocian con distintos verbos del subdominio como estos se reproducen en la sección anterior, notamos que muchos de ellos expresan afecto del tipo felicidad, satisfacción/insatisfacción y temor/confianza. También expresan insatisfacción algunos colocativos realizados por sintagmas preposicionales asociados a *bostezar* (*de aburrimiento*). Por otra parte, los colocativos como *discretamente*, *escandalosamente*, *estrepitosamente* y *ruidosamente*, entre otros, en combinación con *bostezar*, *estornudar* o *toser*, parecen expresar de manera explícita una valoración positiva de la contención y negativa de la exposición en público de las conductas involucradas. Los colocativos *con la boca abierta* y *con la boca cerrada* en combinación con *bostezar*, parecerían evocar, es decir, expresar de manera implícita, el mismo tipo de valoración. En el caso de *dormir*, los colocativos *plácidamente* y *serenamente* también expresan una valoración positiva de la *serenidad* al dormir.

En suma, los colocativos de ciertos verbos del subdominio bajo estudio parecerían tener una dimensión evaluativa, de expresión de actitud, particularmente afecto (temor/ confianza) o juicio (decoro social y normalidad). De una manera inscripta o evocada, estos expresan, por decirlo de otra manera, afecto o juicio. Esta dimensión evaluativa no ha sido considerada en tanto detalle en la literatura previa sobre colocaciones en español, con la excepción de algunos estudios, como [Koike \(2001\)](#), [Alonso Ramos, Nishikawa y Vincze \(2010\)](#) y [Alonso Ramos, García Salido y Vincze \(2014\)](#), los cuales se basan en las funciones léxicas de [Mel'čuk \(1996\)](#) y señalan el carácter

positivo o negativo de la evaluación expresada por un colocativo o la intensificación que codifica.

Este aspecto de los colocativos está siendo abordado para los verbos objeto de estudio en este capítulo y para otros subgrupos de verbos de comportamiento en mayor detalle en el marco del proyecto más amplio en el que se inserta este estudio, a partir de la teoría de la Valoración desarrollada dentro de la LSF ([Martin y White, 2005](#); [Oteiza y Pinuer, 2019](#)), la cual ofrece una serie de categorías, como *afecto*, *juicio* y *apreciación*, que pueden captar los significados evaluativos o actitudinales codificados por los colocativos.

5. Conclusiones

Este estudio proporciona insumos para la compilación de un diccionario de colocaciones en una fase del proyecto en que se ha completado la recolección de colocativos para una serie de dominios nominales y se ha comenzado con la recolección de colocativos de verbos y adjetivos. A su vez, representa una contribución a la descripción de los procesos o verbos seleccionados para el relevamiento y estudio de su combinatoria ya que en el modelo de Transitividad de la LSF, que se ha usado en este capítulo para establecer el subdominio de verbos a considerar, no hay estudios que recojan la combinatoria léxica de los verbos. El relevamiento y análisis de dicha combinatoria contribuye no solo a una mejor comprensión de la semántica de estos verbos, sino a una mejor comprensión de sus relaciones con recursos periféricos de Transitividad, como lo son las circunstancias, codificadas mediante adverbios, sintagmas preposicionales o locuciones adverbiales. En síntesis, este estudio articula la LSF con estudios de colocaciones y esta articulación puede beneficiar a ambas tradiciones.

Los resultados de este estudio permiten establecer que los procesos objeto de análisis en este trabajo comparten muchos colocativos y que, a su vez, tienen algunos colocativos distintivos que permiten establecer diferencias en su semántica. Los significados de iteración, continuidad, duración y repentinidad son comunes a muchos de ellos y contribuyen a la interpretación y representación de su carácter fisiológico, sujeto a repetición, continuidad, extensión temporal o repentinidad. El carácter fisiológico de algunos de estos procesos, como los que se asocian a la respiración, se manifiesta también en colocativos compartidos por ellos que codifican la intensidad, la profundidad y el ritmo de las conductas representadas. En cuanto a los significados de carácter más peculiar, se observan significados de posición y locación espacial en el caso de *dormir*, de afecto negativo, temor, en el caso de *parpadear*, y de contención o no contención en el caso de aquellos que representan conductas sujetas a normas sociales de decoro, como *bostezar*, *estornudar* y *toser*. Algunas de las combinaciones permiten establecer rasgos distintivos de uno u otro subdominio de procesos fisiológicos, como la presencia o no de *volición* y la consecuente posibilidad de que se combinen con

significados léxicos de esfuerzo o de simulación. Es en virtud de esta diferencia que los procesos objeto de estudio se pueden localizar a lo largo de un continuo donde se distribuyen más cerca del polo de los más puramente fisiológicos y no sujetos a dominio consciente o más cerca del polo del comportamiento o conducta, colindante con los procesos mentales.

Una observación interesante, sobre la que queremos profundizar en una nueva etapa es la de la dimensión evaluativa de la combinatoria de los verbos estudiados y, probablemente de la combinatoria de los verbos, adjetivos y sustantivos en general. Otra línea que se abre es la del análisis de las colocaciones de los sustantivos nominalizados derivados de los verbos estudiados. Ya se ha llevado adelante la recolección y ahora se analiza la combinatoria para comparar la de los verbos y la de los sustantivos correspondientes y establecer similitudes y diferencias en el espectro de significados expresados, con la combinatoria de sustantivos mostrando hasta el momento un espectro algo más amplio de significados, que se puede apreciar si se compara *bostezar* y *bostezo*, como estos se presentan en los esquemas de recolección en la sección 3. Metodología.

Corpus

Davies, M. (s.f.). *Corpus del Español: NOW*. Young Brigham University [Sitio Web]. Recuperado entre noviembre de 2021 y noviembre de 2022 de <https://www.corpusdelespanol.org/now/>

Real Academia Española. (s.f.). *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI)*. Banco de datos CORPES XXI [en línea]. Recuperado entre noviembre de 2021 y noviembre de 2022 de <https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi>

Referencias

- Alonso Ramos, M., Nishikawa, A. y Vincze, O. (2010). DiCE in the web: An online Spanish collocation dictionary. En Granger, S. y Paquot, M. (Eds.), *eLexicography in the 21st century: New Challenges, New Applications. Proceedings of eLex 2009. Cahiers du CENTAL 7* (369-374). Louvain: Presses universitaires de Louvain.
- Alonso Ramos, M., García Salido, M. y Vincze, O. (2014). Towards a collocation writing assistant for learners of Spanish. En Faaß, G. y Ruppenhofer, J. (Eds.), *Workshop Proceedings of the 12th Edition of the Konvens Conference* (77-88). Hildesheim, Germany: Universitätsverlag Hildesheim.

- Arús, J., Lavid, J. y Zamorano-Mansilla, J. (2010). *Systemic Functional Grammar of Spanish. A Contrastive Study with English*. London: Continuum.
- Halliday, M. A. K y Matthiessen, C. (2014 [1985]). *An Introduction to Functional Grammar*. 4th edition. London/New York: Routledge.
- Higueras García, M. (2004). *La enseñanza aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica en el español como lengua extranjera* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Complutense de Madrid.
- Higueras García, M. (2006a). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Higueras García, M. (2006b). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Colección Monografías nº 9. Málaga: ASELE.
- Higueras García, M. (2007). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <https://www.cervantesvirtual.com/obra/las-colocaciones-fundamentos-teoricos-y-metodologicos/>
- Ignatieva, N. (2021). Análisis ideacional e interpersonal de escritos estudiantiles de historia en español dentro del marco sistémico. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 54 (105), 169-190.
- Koike, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Alcalá/Tokyo: Universidad de Alcalá y Takushoku University.
- Magariños, . y Hlavacka, . (2019). Diccionario pedagógico de combinatoria léxica de español: propuesta de investigación, metodología y avances. En Perassi, M. L. y Kwiecien, M. T. (Eds.), *Palabras como puentes. Estudios lexicológicos, lexicográficos y terminológicos del Cono Sur*. Córdoba: Buena Vista Editores.
- Martin, J. R., Matthiessen, C. y Painter, C. (2010). *Deploying functional grammar*. Beijing: Commercial press.
- Martin, J. R. y Rose, D. (2007). *Working with Discourse, Meaning Beyond the Clause*. Series Editor Robin Fawcett, Cardiff University. Continuum.
- Martin, J. y White, P. (2005). *The Language of evaluation. Appraisal in English*. London: Palgrave Macmillan.
- Matthiessen, C. M. I. M. (1995). *Lexicogrammatical Cartography: English Systems*. Tokyo: International Language Sciences Publishers.
- Mel'čuk, I. (1996). Lexical functions: A tool for the description of lexical relations in the Lexicon. En Wanner, L. (Ed.), *Lexical functions in Lexicography and natural language processing* (37-71). Países Bajos: John Benjamins.
- Molina, L. y Serpa, C. (2013). La clasificación de procesos como herramientas para el análisis: de categorías graduales a conjuntos de rasgos. En Betivegna, D. y Bregant, L. (Eds.) *Discurso literario, periodístico y mediático. Volúmenes temáticos de la Sociedad Argentina de Lingüística*, vol. 17. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo y SAL, 55-71.

Oteiza, T. y Pinuer, C. (2019). El sistema de valoración como herramienta teórico-metodológica para el estudio social e ideológico del discurso. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 29 (2), 202-229.

Anexo

Muestra de la base léxica de la combinatoria de procesos de comportamiento fisiológico y procesos fisiológicos puros:

cir.cu.lar (la sangre) v intr

Verbo (circular) + adverbios (de significado circunstancial): ~ constantemente, ~ continuamente; ~ correctamente; ~ fácilmente, ~ fluidamente; ~ lentamente;

Verbo (circular) + sintagmas preposicionales (de significado circunstancial): ~ a mayor velocidad; ~ con poca presión; ~ en el corazón;

Verbo (circular) + locuciones preposicionales (de significado circunstancial):

Verbo (circular) + Atributo:

Verbo + Verbo (circular):

Verbo (circular) como postmodificador:

Verbo (circular) + régimen preposicional:

des.ma.yar.se v prnl

Verbo (desmayarse) + adverbios (de significado circunstancial): ~ constantemente, ~ continuamente, ~ frecuentemente; ~ nuevamente; ~ repentinamente;

Verbo (desmayarse) + sintagmas preposicionales (de significado circunstancial): ~ de/del calor, ~ de/del cansancio, ~ de/del frío, ~ de/del hambre; ~ de (la) emoción, ~ de felicidad, ~ de miedo, ~ del susto; ~ en los brazos (de alguien);

Verbo (desmayarse) + locución preposicional (de significado circunstancial):

Verbo (desmayarse) + Atributo:

Verbo + Verbo (desmayarse): caer desmayado, -a;

Verbo (desmayarse) como postmodificador: ser propenso, -a a ~;

Verbo (desmayarse) + régimen preposicional:

des.per.tar(se) v intr/ prnl

Verbo (despertar, despertarse) + adverbios (de significado circunstancial): ~ abruptamente, ~ bruscamente, ~ repentinamente, ~ súbitamente, ~ tranquilamente; ~ constantemente, ~ continuamente, ~ frecuentemente; ~ tarde, ~ temprano;

Verbo (despertar, despertarse) + sintagmas preposicionales (de significado circunstancial): ~ a horas inusuales, ~ a la madrugada, ~ a la medianoche, ~ a mitad de la noche; ~ a tiempo; ~ con frecuencia; ~ con hambre; ~ con una sonrisa, ~ de buen/mal

humor; ~ del coma, ~ de una pesadilla, ~ de la siesta; ~ de repente; ~ por la mañana, ~ por la noche, ~ por la tarde;

Verbo (despertar, despertarse) + locución preposicional (de significado circunstancial):

Verbo (despertar, despertarse) + Atributo: ~ agitado, -a, ~ asustado, -a, ~ aterrado, -a, ~ exaltado, -a, ~ sobresaltado, -a; ~ alegre, ~ feliz; ~ cansado, -a, ~ molido, -a; ~ cubierto de/ en sudor; ~ hambriento, -a; ~ solo, -a (= sin que nadie lo/ la llame a uno, a);

Verbo + Verbo (despertar, despertarse): estar por ~, estar a punto de ~;

Verbo (despertar, despertarse) como postmodificador:

Verbo (despertar, despertarse) + régimen preposicional:

di.ge.rir (una persona, el estómago) v intr / tr

Verbo (digerir) + adverbios (de significado circunstancial): ~ bien, ~ mal, ~ correctamente, ~ completamente, ~ parcialmente; ~ fácilmente; ~ lentamente, ~ rápidamente;

Verbo (digerir) + sintagmas preposicionales (de significado circunstancial): ~ con dificultad, ~ con facilidad;

Verbo (digerir) + locuciones preposicionales (de significado circunstancial):

Verbo (digerir) + Atributo:

Verbo + Verbo (digerir): ayudarle algo (un medicamento/ un té) a ~ algo a alguien; costarle a alguien ~ algo; tardar alguien un cierto tiempo en ~ algo; terminar de ~ algo;

Verbo (digerir) como postmodificador: (ser alguien) capaz de ~ algo; difícil de ~, fácil de ~;

Verbo (digerir) + régimen preposicional:

dor.mir v intr./ prnl

Verbo (dormir) + adverbios (de significado circunstancial): ~ bien, ~ mal; ~ mucho, ~ poco; ~ plácidamente, ~ serenamente, ~ tranquilamente; ~ profundamente, ~ profundo; ~ regularmente;

Verbo (dormir) + sintagmas preposicionales (de significado circunstancial): ~ al aire libre, ~ en la calle, ~ a la intemperie, ~ en el piso, ~ en el suelo, ~ a la sombra, ~ al sol; ~ boca abajo, ~ boca arriba, ~ de costado, ~ de espalda, ~ de lado, ~ sobre el lado derecho, ~ sobre el lado izquierdo, ~ de panza; ~ sin problemas;

Verbo (dormir) + locución preposicional (de significado circunstancial): ~ a pierna suelta, ~ como un bebe, ~ como un oso, ~ como un tronco;

Verbo (dormir) + Atributo: ~ acurrucado, -a; ~ contento, -a, ~ sereno, -a, ~ tranquilo, -a; ~(se) parado, -a (para indicar que alguien tiene mucho sueño), ~ (semi)sentado, -a;

Verbo + Verbo (dormir): disponerse a ~, ir(se) a ~, prepararse para ~; tardar en ~, volverse a ~;

Verbo (dormir) como postmodificador: deseo de ~, ganas de ~;

Verbo (dormir) + régimen preposicional:

es.tor.nu.dar *v intr*

Verbo (estornudar) + adverbios (de significado circunstancial): ~ constantemente, ~ continuamente; ~ delicadamente, ~ estrepitosamente, ~ ruidosamente;

Verbo (estornudar) + sintagmas preposicionales (de significado circunstancial): ~ a cada rato, ~ con frecuencia, ~ sin parar; ~ con fuerza;

Verbo (estornudar) + locución preposicional (de significado circunstancial):

Verbo (estornudar) + Atributo:

Verbo + Verbo (estornudar): dejar de ~, parar de ~;

Verbo (estornudar) como postmodificador:

Verbo (estornudar) + régimen preposicional:

es.pi.rar *v intr*

Verbo (espirar) + adverbios (de significado circunstancial): ~ brevemente, ~ largamente, ~ largo (y profundo); ~ lentamente, ~ lento, ~ rápidamente, ~ rápido; ~ profundamente, ~ profundo; ~ ruidosamente, ~ suavemente;

Verbo (espirar) + sintagmas preposicionales (de significado circunstancial): ~ por la boca, ~ por la nariz; ~ con fuerza; ~ de golpe; ~ con lentitud, ~ con regularidad;

Verbo + locución preposicional (de significado circunstancial):

Verbo (espirar) + Atributo:

Verbo + Verbo (espirar):

Verbo (espirar) como postmodificador:

Verbo (espirar) + régimen preposicional:

in.ha.lar *v intr*

Verbo (inhalar) + adverbios (de significado circunstancial): ~ brevemente, ~ corto; ~ correctamente, ~ fácilmente; ~ fuerte, ~ fuertemente, ~ suavemente; ~ despacio, ~ lentamente, ~ lento, ~ pausadamente, ~ regularmente, ~ rápidamente, ~ rápido; ~ hondo, ~ hondamente, ~ profundamente, ~ profundo;

Verbo (inhalar) + sintagmas preposicionales (de significado circunstancial): ~ con esfuerzo; ~ a fondo; ~ con intensidad, ~ con vigor; ~ por la boca, ~ por la nariz;

Verbo (inhalar) + locución preposicional (de significado circunstancial):

Verbo (inhalar) + Atributo:

Verbo + Verbo (inhalar):

Verbo (inhalar) como postmodificador:

Verbo (inhalar) + régimen preposicional:

ins.pi.rar *v intr*

Verbo (inspirar) + adverbios (de significado circunstancial): ~ correctamente; ~ lentamente; ~ nuevamente; ~ profundamente, ~ suavemente;

Verbo (inspirar) + sintagmas preposicionales (de significado circunstancial): ~ con la boca abierta, ~ con la boca cerrada; ~ con dificultad, ~ de forma correcta; ~ por la boca, ~ por la nariz;

Verbo (inspirar) + locución preposicional (de significado circunstancial):

Verbo (inspirar) + Atributo:

Verbo + Verbo (inspirar):

Verbo (**inspirar**) como postmodificador:

Verbo (**inspirar**) + régimen preposicional:

la.tir (el corazón) v intr

Verbo (latir) + adverbios (de significado circunstancial): ~ aceleradamente, ~ apresuradamente, ~ desesperadamente, ~ fuerte, ~ nerviosamente, ~ rápidamente; ~ constantemente; ~ débilmente, ~ lentamente, ~ suavemente; ~ normalmente;

Verbo (latir) + sintagmas preposicionales (de significado circunstancial): ~ a toda prisa, ~ con fuerza, ~ con intensidad, ~ con rapidez, ~ con velocidad, ~ con violencia;

Verbo (latir) + locuciones adverbiales/ preposicionales (de significado circunstancial):

Verbo (latir) + Atributo: ~ el corazón acelerado, ~ el corazón agitado, ~ el corazón alborozado, ~ el corazón apresurado, ~ el corazón desbocado;

Verbo + Verbo (latir): dejar de ~, sentir ~ el corazón de alguien;

Verbo (latir) como postmodificador:

Verbo (latir) + régimen preposicional: ~ el corazón por (alguien) (Metafórico = amar a alguien);

par.pa.de.ar v intr

Verbo (parpadear) + adverbios (de significado circunstancial): ~ ágilmente, ~ agitadamente, ~ lentamente, ~ levemente, ~ rápidamente; ~ constantemente, ~ continuamente, ~ incesantemente, ~ repetidamente; ~ discretamente; ~ nerviosamente, ~ relajadamente;

Verbo (parpadear) + sintagmas preposicionales (de significado circunstancial):

Verbo (parpadear) + locución preposicional (de significado circunstancial):

Verbo (parpadear) + Atributo: ~ amedrentado, -a, ~ confuso, -a, ~ nervioso, -a; ~ incrédulo, -a, ~ sorprendido, -a; ~ indiferente;

Verbo + Verbo (parpadear): dejar de ~, parar de ~;

Verbo (parpadear) como postmodificador:

Verbo (parpadear) + régimen preposicional:

res.pi.rar v intr

Verbo (respirar) + adverbios (de significado circunstancial): ~ aceleradamente, ~ agitadamente, ~ calmadamente, ~ fuerte, ~ suave, ~ suavemente; ~ apropiadamente, ~

correctamente; ~ hondamente, ~ hondo, ~ profundamente, ~ profundo; ~ rápidamente; ~ ruidosamente, ~ sonoramente;

Verbo (respirar) + sintagmas preposicionales (de significado circunstancial): ~ con agitación, ~ con dificultad, ~ con esfuerzo; ~ con alivio; ~ con fuerza; ~ con normalidad; ~ con tranquilidad; ~ por la boca, ~ por la nariz;

Verbo (respirar) + locución preposicional (de significado circunstancial):

Verbo (respirar) + Atributo: ~ agitado, -a, ~ ahogado, -a; ~ aliviado, -a, ~ complacido, -a; ~ nervioso, -a, ~ relajado, -a, ~ tenso, -a, tranquilo, -a;

Verbo + Verbo (respirar): dejar de ~;

Verbo (respirar) como postmodificador: dificultad para ~;

Verbo (respirar) + régimen preposicional:

ron.car *v intr*

Verbo (roncar) + adverbios (de significado circunstancial): ~ débilmente, ~ estrepitosamente, ~ fuerte, ~ fuertemente, ~ ligeramente, ~ ruidosamente, ~ suavemente; ~ habitualmente, ~ permanentemente;

Verbo (roncar) + sintagmas preposicionales (de significado circunstancial): ~ a más no poder, ~ con intensidad; ~ con suavidad; ~ con la boca abierta;

Verbo (roncar) + locución preposicional (de significado circunstancial): ~ como un chanco;

Verbo (roncar) + Atributo: ~ imperturbable;

Verbo (roncar) + Verbo: escuchar a alguien ~, oír a alguien ~;

Verbo (roncar) como postmodificador:

Verbo (roncar) + régimen preposicional:

san.grar (una persona, una parte del cuerpo) *v intr*

Verbo (sangrar) + adverbios (de significado circunstancial): ~ abundantemente, ~ profusamente; ~ constantemente, ~ continuamente; ~ espontáneamente, ~ fácilmente, ~ inmediatamente;

Verbo (sangrar) + sintagmas preposicionales (de significado circunstancial): ~ con abundancia, ~ en abundancia; ~ con facilidad; ~ por la nariz,

Verbo (sangrar) + locuciones adverbiales/ preposicionales (de significado circunstancial):

Verbo (sangrar) + Atributo:

Verbo + Verbo (sangrar): hacer alguien ~ a otra persona;

Verbo (sangrar) como postmodificador:

Verbo (sangrar) + régimen preposicional:

su.dar (una persona, una parte del cuerpo) *v intr* España y algunas regiones de LA

Verbo (sudar) + adverbios (de significado circunstancial): ~ abundantemente; ~ intensamente;

Verbo (sudar) + sintagmas preposicionales (de significado circunstancial): ~ en abundancia;

Verbo (sudar) + locuciones adverbiales/ preposicionales (de significado circunstancial):

Verbo (sudar) + Atributo:

Verbo + Verbo (sudar):

Verbo (sudar) como postmodificador:

Verbo (sudar) + régimen preposicional: ~ por el calor;

to.ser v intr

Verbo (toser) + adverbios (de significado circunstancial): ~ constantemente, ~ continuamente, ~ constantemente; ~ desenfrenadamente, ~ fuertemente, ~ levemente, ~ ligeramente, ~ suavemente; ~ ruidosamente;

Verbo (toser) + sintagmas preposicionales (de significado circunstancial): ~ a cada rato; ~ con dificultad; ~ con fuerza; ~ sobre algo (los alimentos);

Verbo (toser) + locuciones adverbiales/ preposicionales (de significado circunstancial): ~ día y noche;

Verbo (toser) + Atributo: ~ inseguro, a, ~ nervioso, -a;

Verbo + Verbo (toser): comenzar a ~, largarse a ~, ponerse a ~; sentir ~ a una persona; evitar ~, esforzarse por no ~, procurar no ~;

Verbo (toser) como postmodificador: ganas de ~;

Verbo (toser) + régimen preposicional:

trans.pi.rar

Verbo (transpirar) + adverbios (de significado circunstancial): ~ abundantemente; ~ excesivamente, ~ profusamente; ~ fuertemente, ~ intensamente, ~ levemente;

Verbo (transpirar) + sintagmas preposicionales (de significado circunstancial): ~ en exceso;

Verbo (transpirar) + locuciones adverbiales y preposicionales (de significado circunstancial): ~ a borbotones (= mucho), ~ a chorros (= mucho), ~ a mares (= mucho);

Verbo (transpirar) + Atributo:

Verbo + Verbo (transpirar):

Verbo (transpirar) como postmodificador:

Verbo (transpirar) + régimen preposicional:

Capítulo 4

Una mirada etnopragmática a la variación *hubo* vs. *hubieron* en textos periodísticos argentinos

Mercedes Laura Mazuelos Mrak

 Universidad Nacional de San Juan
 San Juan, Argentina
 profmercedesmazuelos@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-4317-7821>

Resumen

Este trabajo analiza, desde una perspectiva etnopragmática, la alternancia de dos formas lingüísticas, referencialmente equivalentes: *hubo* + sustantivo plural y *hubieron* + sustantivo plural, en un corpus de textos periodísticos argentinos contemporáneos. Según la gramática tradicional, *haber* se emplea para denotar la existencia de lo designado por el sustantivo que lo acompaña: *Hay alguien esperándote, Había un taxi en la puerta, Hubo un serio problema*. Este único argumento obligatorio, frecuentemente pospuesto, funciona como objeto directo y no como sujeto. Por eso, en este tipo de construcciones denominadas impersonales, se considera erróneo el uso concordante del verbo: **Habían taxis, *Hubieron problemas* ([Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española \[RAE y ASALE\], 2010](#)). Sin embargo, desde la etnopragmática, marco socio-funcional cognitivo centrado en la variación, demostramos que son dos formas sintáctica, semántica y pragmáticamente diferentes, mediante las cuales el hablante busca resolver distintas necesidades comunicativas ([García, 1995](#); [Martínez, 2009](#)). En tal sentido, buscamos las motivaciones del hablante para usar estas unidades. El método es cualitativo y cuantitativo, por lo que, además del contraste de pares mínimos, se mide la frecuencia relativa de uso de las formas en relación con los contextos postulados y se aplican herramientas estadísticas para validar empíricamente los datos. Concluimos que el hablante prefiere *hubieron* cuando desarrolla un asunto; mientras que *hubo* le permite sintetizar el tema e impactar en el lector, por lo que será más frecuente en los paratextos. Además, la forma en plural es la



Ir al Índice

favorita en fragmentos de *discurso referido* tomados de la oralidad donde la espontaneidad, la escasa planificación y la inmediatez promueven usos generalmente evitados en la escritura formal. En cambio, el *discurso no referido*, al implicar mayor elaboración y planificación favorece la variante *hubo* ya que la posibilidad de revisión y corrección disminuye la aparición de estructuras que no respetan la normativa.

Palabras clave

Variación motivada, hubo vs. hubieron, textos periodísticos contemporáneos



1. Introducción

En el presente trabajo analizamos el uso alternante de dos formas lingüísticas, referencialmente equivalentes: *hubo* + sustantivo plural (*Hubo ramas caídas*) y *hubieron* + sustantivo plural (*Hubieron trabajadores*), en un corpus de textos periodísticos argentinos del siglo XXI.

De acuerdo con las gramáticas actuales, uno de los usos de *haber* consiste en denotar la existencia de lo nombrado por el sustantivo que lo acompaña. Este único argumento obligatorio, con frecuencia pospuesto, cumple la función de objeto directo y no la de sujeto, ya que puede reemplazarse por pronombres en caso objetivo (*lo/s, la/s*). Debido a ello, en esta clase de construcciones denominadas impersonales, se considera un error colocar el verbo el plural para concordar con nominal ([RAE y ASALE, 2010: 779](#)), como sucede en la segunda forma que integra nuestro análisis, es decir, *hubieron* + sustantivo plural.

A pesar de la normativa, observamos que en el uso los hablantes alternan ambas posibilidades:

- (1) Al llegar a calle España en la plaza de Villa Krause, solo dos personas con caras de pocos amigos, armando un sonido para vaya a saber qué fiesta. En sus rostros se veía la cara de enojo. Claramente futboleros ellos, pero el trabajo los alejó de la pantalla de TV. En cinco cuerdas, no *hubo* autos ni gente que mirar. Recién llegando a calle La Superiora se puede observar a tres madres con sus respectivas hijas. ([Diario El Zonda, 11 de noviembre de 2018: 20](#))
- (2) El juego lo llevó de riendas cortas y no tuvo inconvenientes, ni jugadas que pudieran complicarla. Sacó 5 tarjetas amarillas, todas muy correctas y no expulsó a nadie. En las

tribunas *hubieron* veedores de la Liga y de la Comisión de designaciones. ([Diario El Zonda, 28 de octubre de 2018: 15](#))

Cabe aclarar que si bien las gramáticas reconocen que el fenómeno del uso concordante se encuentra muy extendido, tanto en América como en España, recomiendan la forma singular ([RAE y ASALE, 2010: 779](#)).

El relevamiento bibliográfico sobre el tema evidencia que el fenómeno se abordó, en primer lugar, desde una mirada prescriptiva (siglo XIX y principios del XX) o descriptiva (estructuralismo). Más adelante, a partir de los 80, las investigaciones adoptan una perspectiva funcional: la sociolingüística lo estudia desde la variación distribucional, es decir, registra el uso de acuerdo con factores sociales, mientras que los enfoques cognitivos lo trata desde las restricciones cognitivas, o sea, hipótesis acerca de los procesos mentales que limitan o favorecen la pluralización. Por ello, consideramos interesante abordarlo desde una nueva mirada que consideramos superadora: la etnopragmática. Este enfoque se centra en el estudio del uso de la lengua, específicamente, en la variación, a la que concibe como significativa, pragmáticamente motivada. Autores como [Lavandera \(2014 \[1984\]\)](#), [García \(1985\)](#), [Martínez \(2009\)](#), entre otros, postulan que cada una de las formas alternantes responde a una intención comunicativa diferente. Es por eso que nos preguntamos: ¿*por qué* se da esa determinada forma lingüística (y no la otra) y *por qué* en ese contexto pragmático (y no en otro)? Y, fundamentalmente, ¿*cuánto* se recurre y *cuándo* a *qué* estructura? Esta diferencia se debe a factores vinculados al contexto y al modo en que el hablante percibe y comunica una realidad. Tal como indica [García \(1995: 55\)](#): “la variación en la expresión lingüística refleja un distinto perfilamiento cognitivo de la realidad descrita”. El propósito de nuestro trabajo, entonces, es encontrar las motivaciones comunicativas y cognitivas de la elección del hablante.

Para lograr nuestro objetivo aplicamos la propuesta metodológica del enfoque etnopragmático que contempla tanto la inmersión cualitativa como el análisis cuantitativo. Partimos de un corpus de datos reales donde identificamos la variación en estudio. Realizamos un análisis cualitativo exhaustivo de los casos y reconocemos tendencias, a partir de las cuales elaboramos una hipótesis general y dos subhipótesis que buscan explicar las motivaciones comunicativas y cognitivas del hablante. Para mostrar la fuerza de las mismas, seleccionamos las variables independientes, también denominadas parámetros o contextos, que para nosotros pueden influir en la elección de una u otra forma. Con el objetivo de demostrar su validez empírica, medimos la frecuencia relativa de uso de cada forma según cada parámetro propuesto y aplicamos “herramientas” estadísticas para verificar la correlación entre las variables y así determinar su significación estadística que permitirá confirmar la hipótesis propuesta. Finalmente, los resultados nos permiten corroborar la hipótesis formulada.

2. Antecedentes

Las investigaciones sobre el tema en cuestión se han llevado a cabo, fundamentalmente, desde dos enfoques claramente diferenciados: el prescriptivo y el funcionalista. En términos generales los teóricos se han ubicado en uno de los dos puntos opuestos que presenta el asunto central del debate: la función desempeñada por el argumento verbal, ¿es objeto directo o sujeto?

La visión tradicional, que ha predominado durante el siglo XIX ([De Mora, 1893 \[1829\]](#); [Bello, 1995 \[1847\]](#)) y gran parte del XX ([Cuervo, 1907 \[1867\]](#); [Salazar García, 1910](#); [Monner Sans, 1924 \[1903\]](#)), considera impersonal el verbo cuando tiene valor existencial o presentacional, por lo que no tiene sujeto y el sustantivo o construcción sustantiva cumple la función sintáctica de complemento directo, nominal reemplazable por pronombres en caso objetivo (*lo/s, la/s*). Según [Paredes García \(2016: 211\)](#), “[c]on este argumento se establece la norma que reprueba la concordancia, al considerarla un uso desviado respecto a la construcción primigenia”.

En contraposición, el segundo enfoque, pretende describir el fenómeno e identificar las causas que explican el cambio y los factores que lo favorecen o lo restringen. Los hablantes que concuerdan el nominal que acompaña al verbo, lo interpretan como sujeto de la oración, no como objeto directo, tal como indican [Luque Moreno \(1978\)](#), [Montes Giraldo \(1982\)](#) y [Bentivoglio y Sedano \(1989\)](#).

El estudio moderno en torno al uso concordante de *haber* inicia con el trabajo de [Bentivoglio y Sedano \(1989\)](#) sobre el español de Caracas. A partir de allí, en los últimos treinta años, han tenido lugar, en diferentes zonas, numerosos análisis sobre el tema. La mayoría de ellos ha seguido el marco teórico metodológico de este primer trabajo: la sociolingüística variacionista. Desde esta perspectiva, la alternancia de las formas en cuestión no es arbitraria sino que está asociada a factores sociales (sexo, edad, procedencia y nivel de instrucción), lingüísticos (tipo de sintagma nominal [SN] que acompaña al verbo, presencia/ausencia de refuerzos de pluralidad, tiempo y modo verbales) y estilísticos (temática, tipo de discurso). A la perspectiva variacionista se han sumado explicaciones actitudinales. Además, nos parece interesante destacar el artículo de [Fontanella de Weinberg \(1992\)](#), ya que marca el inicio de este fenómeno innovador en el español de América hacia los siglos XVII y XVIII. Actualmente, la gran cantidad de trabajos que aborda este tema evidencia que este uso avanza a diferentes ritmos en las distintas variedades del español ([De Mello, 1991](#); [Díaz-Campos, 2003](#); [D’Aquino Ruiz, 2004, 2008](#); entre otros).

Otra de las líneas funcionalistas más recientes que ha intentado explicar el fenómeno es la lingüística cognitiva. Desde este enfoque, [Claes \(2014a, 2014b\)](#) toma como punto de partida la idea de que en español la representación mental de *haber* existencial (o presentacional, según su terminología) se relaciona con dos construcciones, una en la que el nominal que acompaña a *haber* es objeto y otra en la que este funciona como sujeto. El hablante optará por una o por otra, determinado por

tres restricciones cognitivas generales: la marcadez de la codificación, la disuasión estadística y el *priming* estructural. Estas actúan en forma opuesta respecto a la difusión del fenómeno: la marcadez de la codificación y el *priming* estructural favorecen el avance del uso concordante a nuevos contextos y a nuevas representaciones mentales, contrariamente, la disuasión estadística restringe la expansión de la construcción pluralizada.

Finalmente, a partir de los antecedentes mencionados, consideramos que la presente investigación puede resultar un aporte original a los estudios de variación y una propuesta de abordaje desde la etnopragmática, que concibe al hablante como un ser inteligente y creativo, situado en un contexto socio-histórico cultural, que brinda argumentos, con sólido sustento empírico, para sostener que no se trata de un uso incorrecto sino de una estrategia comunicativa motivada por factores semántico-pragmáticos que le permite al hablante resolver sus necesidades comunicativas y evidencia su perfilamiento cognitivo.

3. Marco teórico

Este estudio está enmarcado en la etnopragmática, una perspectiva socio-funcional cognitiva del lenguaje, cuyo centro es la variación concebida como motivada semántico-pragmáticamente, por lo que constituye una línea teórico-metodológica precisa y coherente para realizar el trabajo que nos ocupa. Nos proponemos investigar por qué en textos periodísticos argentinos contemporáneos los hablantes alternan dos formas para denotar la existencia de una pluralidad de entidades. Para ello nos preguntamos: ¿cuál es el significado básico de dichas formas y qué propósito comunicativo motiva el uso de tales variantes cuando el hablante las selecciona a partir de ese repertorio con el que cuenta?

Partimos de la idea de que las combinaciones sintácticas y su evidente regularidad son motivadas por principios cognitivos generales a los que el hablante recurre para lograr sus objetivos comunicativos. Como indica [Martínez \(2009: 200\)](#), “el foco de interés de esta teoría radica en mostrar cómo la frecuencia relativa de uso de las formas constituye un síntoma de la perspectiva cognitiva del hablante y refleja pautas culturales”.

En cuanto a su filiación con otras líneas que estudian el lenguaje, este enfoque se vincula con las teorías basadas en el signo: encuentra el significado en los mensajes concretos usados por el hablante y considera que la relación entre significado y discurso no puede establecerse a priori. Postula que la gramática no es generativa ya que no existen reglas, ni conjuntos de cadenas arbitrarias obligatorias en un lenguaje. Es por eso que adhiere a la concepción de la gramática como “emergente del discurso” planteada por [Hopper \(1998\)](#). El punto de partida está en el hablante, quien para lograr sus objetivos comunicativos, prefiere el uso de aquellas formas y de aquellas

combinaciones de formas que le permiten alcanzarlos lo antes posible y de la manera más transparente posible porque facilitan el trabajo inferencial del interlocutor. Desde esta perspectiva, la etnopragmática entiende a la sintaxis como “libre combinabilidad”. Esto se debe a que es concebida como “co-localización de formas en contexto, la cual se encuentra comunicativamente motivada y, en consecuencia, no sometida a reglas sino que se relaciona, por ende, con las posibilidades cognoscitivas de los hablantes” ([Martínez, 2004: 2](#)). La regularidad que se observa en el campo sintáctico es, en realidad, el producto de la “rutinización” de estrategias lingüísticas comunicativamente eficaces.

Al mismo tiempo, la perspectiva seleccionada, por presentar fuertes lazos que la unen a la Escuela Lingüística de Columbia, postula que la estructura morfosintáctica de una lengua se encuentra motivada por las necesidades comunicativas de los hablantes. Las formas lingüísticas ocurren donde lo hacen porque son señales significativas usadas por seres inteligentes con el fin de transmitir mensajes. Desde esta perspectiva, entonces, las unidades del análisis lingüístico, por ejemplo, el rol de caso, serán definidas considerando la índole de la comunicación humana y la motivación comunicativa del empleo de las formas. Tal como indica [Martínez \(2009: 204\)](#): “La función comunicativa del lenguaje es la base de la cual derivar y motivar las unidades del análisis lingüístico y es posible explicar las formas lingüísticas a partir de principios de la psicología humana como iconicidad,¹ egocentricidad o relevancia”.

A continuación presentamos una síntesis de las presunciones teóricas fundamentales de esta perspectiva:

I. Significado básico de las formas lingüísticas

Se considera que a cada forma lingüística significativa le corresponde un solo significado básico, que se halla presente en todas las emisiones en que la forma se encuentra y es adquirido por el aprendiz de la lengua a partir de inferencias que realiza sobre los mensajes que recibe. Así como el sujeto que aprende una lengua realiza su tarea, el investigador deberá postular los significados básicos de las formas a partir de las emisiones en contexto, o sea, de los distintos mensajes donde aparecen. Se trata de un significado único y semántico —distinto del sentido referencial— que permita interpretar dichas producciones de los hablantes.

II. Equivalencia referencial

¹ El concepto de iconicidad sugiere semejanza entre lo lingüístico y lo no lingüístico, o en otras palabras, la fidelidad con que las formas lingüísticas designan la realidad extralingüística. La iconicidad pretende dar cuenta, por consiguiente y desde una perspectiva, del supuesto hecho de que la estructura de la lengua refleja la estructura de la experiencia ([Mairal y Gil, 2004: 53](#)).

Desde el enfoque etnopragmático, el uso alternante de las formas lingüísticas se sustenta en la noción de equivalencia referencial, que supone que decir que dos o más formas lingüísticas se encuentran en variación implica que un evento puede representarse lingüísticamente desde diferentes perspectivas y que dos o más términos son referencialmente equivalentes ([García 1985, 1995](#); [Martínez y Speranza, 2009](#)). Sin embargo la elección del hablante no es un hecho fortuito, es decir, no se trata de variantes libres, pero tampoco implican, tal como pensaba Labov “diferentes formas de decir la misma cosa” sino que dicen diferentes cosas acerca del mismo referente.

III. Congruencia contextual

La equivalencia referencial no es una propiedad estructural de las unidades lingüísticas. Por el contrario, “lo que hace que dos o más expresiones se perciban como referencias más o menos precisas al mismo estado de cosas es el uso contextual” (García, 1994: 337, citada en [Martínez, 2009: 267](#)).

Por ello al momento de explicar los usos alternantes de las formas, los contextos en los que estas aparecen ocupan un lugar fundamental como presupuesto teórico. La distribución de las mismas tiene como causa la contribución que el significado básico brinda al mensaje que se desea transmitir. De este modo la función comunicativa del lenguaje es la que provoca la explotación de dichas formas en directa relación con los contextos pragmáticos.

La necesidad que origina la variación se encuentra en directa relación con el contexto en el que la variante aparece. De esta manera el hablante selecciona la forma comunicativamente más relevante en un contexto determinado. Contini-Morava (1995: 10, citada en [Martínez, 2009: 268](#)) afirma:

la distribución de las formas se debe a que éstas tienen significados que contribuyen apropiadamente a los mensajes. La necesidad de comunicar nuevos mensajes y la habilidad de interpretarlos llevan al hablante a utilizar determinadas formas de acuerdo con determinados contextos.

En conclusión, una forma es más utilizada que la otra por el hablante en un contexto determinado, es decir, es la preferida en ese contexto. La causa de esto es la congruencia comunicativa entre el significado básico de la variante y su ajuste en cada contexto.

IV. Frecuencia relativa de uso de las formas

Desde los enfoques cognitivos toda categorización presupone el “perfilamiento” de una situación, o sea, la selección de ciertos rasgos que se destacan respecto de las demás características.² Desde esta perspectiva, [García \(1995: 56\)](#) plantea la siguiente reflexión:

Diferentes variantes perfilan un referente desde distintas perspectivas culturales, la frecuencia relativa con que en contextos de variación los hablantes de una comunidad recurren a uno u otro modo de expresión muy probablemente será consecuencia de la frecuencia con que se adopte una u otra perspectiva. La frecuencia relativa de uso podrá verse, entonces como un reflejo de valores y actitudes culturales a menudo inexplicitas.

La medición de dicha frecuencia forma parte del análisis cuantitativo, el cual ocupa un lugar fundamental este enfoque, ya que —en tanto procedimiento riguroso y objetivo— resulta una herramienta eficaz para explicar la distribución de las formas considerando la coherencia contextual. Los cómputos que se aplican a los datos pretenden testear si los hablantes están operando sobre una estrategia comunicativa específica al seleccionar alternativamente formas lingüísticas distintas.

V. Relación entre los resultados y las pautas culturales de la comunidad

Como mencionamos anteriormente la frecuencia de uso de formas lingüísticas puede explicarse, en ocasiones, como producto de pautas culturales de la comunidad. El análisis de dicha frecuencia y de los contextos que promueven una de las formas y desfavorecen o, al menos, son indiferentes a aquellas con las que alterna hace posible una interpretación en términos de necesidades comunicativas vinculadas a características culturales.

En resumen, los principios teóricos que han sido presentados hasta el momento se hallan en estrecha relación con los estudios relacionados con la cognición y el lenguaje porque tienen como meta explicar los procesos cognitivos a través de los cuales los sujetos resuelven sus necesidades comunicativas.

4. Metodología

Una aproximación pragmática al uso lingüístico implica un análisis tanto cualitativo como cuantitativo. Luego de visualizar el fenómeno o problema lingüístico donde haya variación, es decir, alternancias de formas, se conforma un corpus de datos reales. A partir de la observación de los mismos se elabora una(s) hipótesis que busca(n) explicar

² “Sobre una ‘base’ o ‘ámbito de predicación’ el hablante selecciona una perspectiva o ‘perfil’ de entre de los diferentes perfiles que dentro de una base se pueden distinguir con el cual hace corresponder una expresión lingüística, que queda caracterizada, al ser utilizada, por relación a la base, con el cual el perfil en cuestión encuentra sentido” ([Escavy Zamora, 2001: 36](#)).

las motivaciones cognitivas y comunicativas del hablante. Para mostrar la fuerza de la(s) hipótesis, se seleccionan parámetros, indicadores o criterios. La validez cuantitativa se obtiene midiendo la frecuencia relativa de uso de cada forma según cada parámetro propuesto. Finalmente, debido al compromiso con el rigor científico que caracteriza a esta disciplina, el enfoque apela a la selección de algunos métodos estadísticos apropiados, como *odds ratio* y *chi square*, para testear las hipótesis formuladas y los resultados obtenidos ([Martínez, 2009](#)).

4.1. Descripción de las formas y significado básico

Las formas en estudio, *hubo* + sustantivo plural vs. *hubieron* + sustantivo plural, pertenecen al dominio de la existencia y corresponden al tiempo verbal pretérito perfecto simple, el cual localiza una situación en un punto de la línea temporal que es anterior al momento del habla y presenta las situaciones como completas o acabadas.³ Sin embargo, la segunda forma presenta el morfema *-n* añadido al verbo, el cual indica plural dentro de la categoría número. Este se denomina morfema de concordancia o concordancia ya que es el que le permite al hablante establecer dicha relación o conexión.⁴ No obstante, a partir de la reformulación que realiza [Diver \(2012 \[1995\]: 482-483\)](#), postulamos que la sustancia semántica número en español se divide en dos: UNO y DISTINTO DE UNO. En nuestro caso particular Ø sería la señal para el primer significado y *-n* para el segundo.

Consideramos fundamental aclarar que llamaremos *canónica*⁵ a la variante *hubo* + sustantivo plural ya que responde a la normativa. En cambio, la variante *hubieron* + sustantivo plural será denominada innovadora porque entendemos que constituye una respuesta creativa de los hablantes, una forma de uso frecuente, detectada ya en el siglo XVIII ([Fontanella de Weinberg, 1992](#)), cuyo avance ha sido detenido precisamente por la normativa pero que ha estado latente durante siglos.

4.2. Delimitación de las variables independientes o lingüísticas

La elección de las formas *hubo* + sustantivo plural vs. *hubieron* + sustantivo plural, que corresponden al pretérito perfecto simple de modo indicativo dentro del paradigma verbal, tiene su fundamento en el hecho de que, según [Hernández Díaz \(2006: 1151\)](#), “la concordancia en este tiempo evidencia un estado avanzado del cambio”. Además, cabe aclarar que únicamente estudiamos los casos en los que el nominal tiene como núcleo

³ Se ubica dentro de los denominados tiempos perfectivos, ya que focaliza las situaciones en conjunto de principio y las presenta como completas o acabadas ([RAE y ASALE, 2010: 441](#)).

⁴ Esta conexión sintáctica consiste en la manifestación de un miembro de una categoría en dos o más constituyentes de una construcción sintáctica caracterizándola ([Kovacci, 1990: 24](#)).

⁵ Conforme a los cánones (precepto) o reglas ([RAE, 2014: definición 3](#)).

un sustantivo en plural, porque son los que le dan la posibilidad al hablante de elegir entre las dos variantes.

4.3. Hipótesis

Desde la Etnopragmática, consideramos que las formas en estudio no son “dos modos de decir lo mismo” sino que entre ellas hay una relación de equivalencia referencial. Cada variante responde a diferentes necesidades comunicativas y muestra diferentes perfilamientos cognitivos que el investigador deberá descubrir.

Postulamos que la forma *hubieron* es la preferida por el hablante cuando necesita resolver cognitivamente el desarrollo o la ampliación de un asunto, mientras que *hubo* le permite sintetizar el tema e impactar en el lector por lo que será más frecuente en los paratextos. Además, la forma en plural es la favorita en contextos denominados *discurso referido*, porque se trata de citas tomadas de la oralidad donde la espontaneidad, la escasa planificación y la inmediatez, promueven usos generalmente evitados en la escritura formal. En cambio, la variable *discurso no referido*, promueve la variante *hubo* ya que la escritura, sobre todo de un texto periodístico, implica mayor elaboración y planificación; además brinda la posibilidad de revisarlo y corregirlo, lo cual disminuye la aparición de estructuras que no respetan la normativa.

4.4. Corpus

El corpus está constituido por 271 textos periodísticos de diferente tipo: 268 noticias, dos textos de opinión y una editorial, tomados de una gran variedad de diarios digitales pertenecientes a las distintas provincias argentinas, para conformar un corpus que abarque la mayor parte de país. Todos los ejemplares son producciones realizadas por hablantes/escribientes argentinos entre 2017 y 2020.

De los 271 textos periodísticos que conforman el corpus se relevaron un total 404 formas distribuidas de la siguiente manera.

<i>Hubo</i> + sustantivo plural	<i>Hubieron</i> + sustantivo plural	Total
204 (50,5 %)	200 (49.5 %)	404 (100 %)

Tabla 1 - Frecuencia de uso de una de las formas

Los resultados de la **Tabla 1** revelan que, en el corpus de textos periodísticos trabajados, hay una paridad en la frecuencia de uso de las formas. Esto indica que *hubieron* + sustantivo plural está instalada en el uso y compite con la forma canónica.

5. Análisis de los datos

A partir de un riguroso análisis cualitativo del corpus postulamos los parámetros que intuimos influyen en la elección de la forma y los contrastamos con los datos empíricos aplicando fórmulas estadísticas. Estos contextos son: *función discursivo-pragmática* y *discurso referido*.

5.1. Primer parámetro: *función discursivo-pragmática*

Nuestro análisis comienza en el nivel discursivo-pragmático, en el que observamos en qué parte de la estructura textual aparece cada forma y la intención comunicativa que subyace en dicho segmento. El punto de partida es el hecho de que, en relación con las partes que componen la estructura del tipo textual que constituye nuestro corpus, el texto periodístico, observamos que las formas en estudio son empleadas tanto en los elementos paratextuales —volanta, título, copete, epígrafe, etc.— como en el cuerpo de la noticia, aunque con una diferencia significativa en la distribución de su frecuencia de uso.

- (3) Se desplomó el techo de la VTV Batán: de milagro no *hubo* heridos. ([Redacción 0223, 12 de febrero de 2020](#))
- (4) Para las organizaciones que consensuaron el documento, “hoy gobiernan los agentes financieros de las corporaciones extranjeras, gobiernan los especuladores que hacen de la riqueza generada por las trabajadoras y los trabajadores un botín para alimentar la evasión, la fuga de capitales y la timba financiera”. También *hubieron* alusiones al proceso de “colonización británica” sobre las Islas Malvinas, la protección de los recursos naturales y de las tierras de comunidades originarias, un freno a los tratados de Libre Comercio, a favor de la despenalización del aborto, críticas al “patriarcado” y a los “tarifazos”, y propuestas programáticas para nacionalizar la banca y el comercio exterior. ([La Opinión Pergamino y su región, 10 de julio de 2018: 15](#))

En (3) la forma en estudio aparece en el título, mientras que en (4) es empleada en el desarrollo de la noticia.

En este punto nos parece fundamental considerar la función que cumple cada parte de la estructura del tipo textual seleccionado y la intención comunicativa que subyace en cada una de ellas. Como indican [Martínez et al. \(2004: 2\)](#), “los títulos que acompañan y complementan en la página de un diario son una de las puertas de acceso a la lectura de los productos editoriales a través de la cual se puede decidir ingresar y seguir leyendo o no”. Por ello, según la siguiente definición, consideramos que los titulares tienen la función de sintetizar el contenido del texto e impactar en el lector: un buen titular debe expresar el contenido del texto que corresponde y atraer la atención

del lector hacia su tema informando sintéticamente sobre el material que encabeza, sin exagerar el énfasis con que la parte noticiosa está concebida ([La Nación, 1997: 25](#))

Con respecto al cuerpo de la noticia, en él tiene lugar el desarrollo del evento o tema, se amplía el asunto condensado en el titular. El lector accederá a este sector si el contenido es de su interés.

Las consideraciones recién mencionadas nos llevan a formular los siguientes parámetros: *síntesis* vs. *desarrollo*. Para definir el primero tendremos en cuenta las siguientes marcas formales y discursivas: la construcción *haber* + sustantivo plural se ubica en el título u otro paratexto relevante en el texto periodístico: volanta, copete, epígrafe, etc. Dicha parte de la estructura presenta una extensión breve y, en muchos casos, apela a movilizar la sensibilidad del lector como en (3). En cuanto al segundo parámetro consideraremos los siguientes aspectos formales y discursivos: la forma *haber* + sustantivo plural aparece en el cuerpo de la noticia o artículo donde tiene lugar el desarrollo del tema en cuestión, tal es el caso de (4).

Sostenemos que la forma *hubieron* + sustantivo plural se verá favorecida por el contexto *desarrollo* mientras que el parámetro *síntesis* promoverá la variante “Hubo + sustantivo plural”. Esto puede explicarse por motivación icónica⁶ ([Haiman, 1985](#)). Debido a que la forma sin morfema plural es más breve, el hablante la preferirá para codificar experiencias en las que su intención es sintetizar e impactar. En cambio, la variante *hubieron* + sustantivo plural presenta mayor extensión, densidad semántica y complejidad morfológica por lo que será la favorita en contextos donde se amplía o desarrolla un tema.

Variables dependientes	<i>Hubieron</i> + sustantivo plural	<i>Hubo</i> + sustantivo plural	Totales
Variables independientes			
Desarrollo	185 (58%)	132 (42%)	317
Síntesis	15 (17%)	72 (83%)	87
Totales	200	204	404

o.r. 6.72, $\chi^2 = 44.541$ p < 0.0001

Tabla 2 - Frecuencia relativa de uso *hubo* + sustantivo plural vs. *hubieron* + sustantivo plural según función discursivo-pragmática

⁶ [Haiman \(1985\)](#) hace una distinción entre isomorfismo y motivación icónica. El isomorfismo indica las relaciones entre la forma y el significado. La motivación icónica establece la correspondencia entre las relaciones entre las partes de la estructura lingüística y las relaciones entre las partes del *designatum* extralingüístico.

Del total de casos asignados a *desarrollo* (317), el 58 % corresponde a la forma *hubieron* + sustantivo plural y el 42 % restante a la variante *hubo* + sustantivo plural. Como vemos, se distribuyen de manera proporcional; es decir, tanto la forma con el verbo en plural como la canónica se registran en los contextos denominados *desarrollo*, se trata pues de un uso frecuente.

Con respecto a la variable *síntesis*, el 83 % de los casos contiene la forma *hubo* + sustantivo plural mientras que sólo el 17 % posee la variante *hubieron* + sustantivo plural. Observamos entonces que si bien la variante “*hubo* + sustantivo plural” se usa en ambos contextos, es *síntesis* la variable que la favorece por su alta frecuencia de uso (83 %). Estos resultados están vinculados con un hablante que prefiere la forma en singular cuando su intención es sintetizar el contenido del texto e impactar al lector.

De este modo, de acuerdo con los datos presentados en la **Tabla 2** observamos que la variable que favorece la forma *hubieron* + sustantivo plural es *desarrollo* (58 %). En cambio, *síntesis* promueve *hubo* + sustantivo plural (83 %). Los resultados de las formas estadísticas empleadas confirman nuestra hipótesis. Esto se debe a que se obtuvo un odds ratio de 6.72 y un $\chi^2=44.541$ $p < 0.0001$

Si analizamos cualitativamente esta diferencia en la distribución de las formas alternantes en cuestión, en el discurso periodístico, y según el parámetro *función discursivo-pragmática*, los resultados obtenidos evidencian que el hablante prefiere la forma innovadora, aunque instalada en el uso, cuando necesita resolver cognitivamente el desarrollo o la ampliación de un asunto, mientras que la forma canónica le permite sintetizar el tema y generar un impacto en el lector.

Luego de considerar la función discursivo-pragmática de las formas en cuestión, que contempla la parte de la estructura textual en la que aparecen y su intención subyacente, tendremos en cuenta otra característica fundamental del tipo textual analizado: el discurso referido.

5.2. Segundo parámetro: discurso referido

El texto periodístico, además de contar con una estructura particular, presenta como rasgo esencial, un carácter polifónico,⁷ es decir, “la presencia de una multiplicidad de

⁷ Uno de los primeros autores que se opone a la unicidad del sujeto hablante y advierte acerca de la importancia de la incorporación de distintas voces en el discurso es Bajtín. Esto lo lleva a elaborar una teoría sistemática sobre el tema y postula como una de sus ideas centrales la noción de *dialogismo*. Para el teórico ruso, la palabra, no sólo está determinada por quién la emite y a quién se dirige, sino que también se encuentra repleta de voces anteriores que dialogan entre sí (Bajtín, 1979). Al entender el texto como un entramado de voces que se superponen, Bajtín introduce el término *polifonía* que será recuperado por Ducrot (1984) al elaborar su teoría de la enunciación. Para este último, el concepto de sujeto unitario se dividiría en tres. Por un lado, el sujeto empírico o productor real del enunciado, y por el otro, entrarían en escena el locutor, una ficción discursiva al que se le debe imputar la responsabilidad del enunciado, y el enunciador,

voces que se articulan y entrelazan” ([Frías Lebrón, 2012: 123](#)). A continuación, presentamos ejemplos:

- (5) El resultado fue 43 a 35 a favor de Peña, que renovó su mandato al frente de la institución de Villa Krause. Peña se mostró emocionado y sostuvo que "estoy muy contento por la elección, vamos a abrir el diálogo entre todos, si bien *hubieron* dos listas pero todos queremos trabajar por el club. ([Diario 13, San Juan, 29 de junio de 2018: 4](#))
- (6) Sabella: “Se sufrió porque esto es fútbol”
El DT de la Selección argentina reconoció que *hubieron* errores y que los mismos fueron suyos. ([Uno Santa Fe, 15 de junio de 2014](#))
- (7) El arquero de Tigre y el palo dijeron que no. *Hubo* tenencia de pelota y control del partido ante un Tigre que sabía que tenía que ganar pero no arriesgaba todo. Para el complemento, la Academia con más tranquilidad fue consumiendo los minutos y en una jugada con rebotes incluidos, fallo del arquero Marinelli y rapidez de Augusto Solari marcó el primero. ([Diario El Zonda, 1 de abril de 2019: 17](#))

Como observamos en los anteriores, un recurso que evidencia dicho entrecruzamiento de voces y textos de diferente origen y naturaleza, es el empleo del discurso referido (DR). Este consiste en “un procedimiento por el que se integran la voz o voces de otros en una determinada unidad textual” ([Frías Lebrón, 2012: 123](#)). En otras palabras, el DR reproduce un determinado enunciado proferido por un sujeto ajeno en otro momento, situación y/o contexto dentro de un acto de enunciación completamente diverso.

Para el periodismo, esta capacidad del lenguaje de reproducir lo dicho por otros es de gran relevancia. Gracias a ella, el sujeto reproductor puede mediatizar la incorporación de distintas voces, pero fundamentalmente constituye un recurso con el que intenta dotar al discurso periodístico de veracidad, certeza y autoridad para hacerlo más creíble ante los ojos del lector ([Frías Lebrón, 2012](#); [Galucci, 2016](#)). Esto se debe a que el enunciado extrapolado informa sobre lo que ese otro sujeto dice, piensa u opina, dinamizando la escritura periodística y, al mismo tiempo, otorga pistas precisas y directas del discurso originario.

Es importante tener en cuenta que el discurso referido abarca diferentes modalidades, las más tradicionales o básicas son el discurso directo (DD) y discurso

la persona cuyo punto de vista presenta los acontecimientos expresados en los enunciados ([Frías Lebrón, 2012: 123](#)).

indirecto (DI); otras las complementan o unen como el DI libre, las citas mixtas y las citas no expresas, entre otras.

A continuación desarrollaremos con más profundidad los dos procedimientos clásicos, es decir, DD y DI, ya que serán los considerados para este trabajo:

5.2.1. El discurso directo

En el DD “se reproducen las palabras de otros dejándolas aparentemente de la misma manera en que fueron proferidas” ([Frías Lebrón, 2012: 124](#)). Es importante destacar que si bien muchas gramáticas y diccionarios asocian la cita directa con la noción de literalidad, entendemos que no se trata de un mecanismo neutral u objetivo. Como plantea [Frías Lebrón \(2012: 124\)](#):

cuando se cita, el discurso original es objeto de múltiples manipulaciones del sentido, de la intención comunicativa que tenía originariamente y de la situación de partida, gracias a la descontextualización y sucesiva recontextualización realizada por la voz citante, que lo acomodará según sus propios requerimientos discursivos y argumentativos.

A nivel sintáctico, en el DD suele aparecer una expresión introductora (el marco) que puede reducirse a un verbo de comunicación (*verba dicendi*). También es frecuente la omisión de dicho verbo, opción que se admite únicamente en esta forma de reproducción. Por lo general, las citas directas se indican gráficamente con comillas, dos puntos o entre guiones.

Resulta fundamental destacar que el DD presenta marcas claras de subjetividad, por ejemplo el uso de la primera persona, y en este sentido puede transmitir una mayor implicación emotiva. Además, el DD es también un medio que se contagia de las formas y estrategias del discurso oral y del registro coloquial.

5.2.2. El discurso indirecto

En el DI, “el sujeto transcriptor no reproduce literalmente el enunciado del locutor citado, sino que se limita a ofrecer un equivalente semántico del sentido objetivo de ese enunciado trasponiéndolo dentro del discurso citante” ([Herrero, 2006: 45](#)). Se diferencia del DD primeramente en cuanto a su modo de presentación; estamos siempre ante una reconstrucción aproximada, un resumen, con frecuencia matizado con los tonos que brinda el léxico elegido por el locutor reproductor; en síntesis debe entenderse una versión del discurso de otro locutor primario.

En lo que respecta a los aspectos formales, también cuenta con un verbo introductor, cuya elección indica el acto de habla realizado por el enunciador (declarar, aceptar, exigir, confesar, acusar, etc.) y, al mismo tiempo, la actitud del sujeto citante ante el grado de verdad o falsedad del contenido citado (informar, revelar, pretender,

imaginarse, creerse, etc.). En cuanto a lo sintáctico, se trata de oraciones subordinadas sustantivas con función objeto directo encabezada por la conjunción *que* (Galucci, 2016).

A partir del breve desarrollo teórico realizado, proponemos para nuestro trabajo el par mínimo *discurso referido* vs. *discurso no referido*. Cabe aclarar que en la variable *discurso referido*, incluimos tanto los casos de discurso directo (4) como los de indirecto (5). En cuanto a los primeros, la decisión es clara, ya que se trata de palabras de un tercero transcritas literalmente donde la elección de la forma corresponde a dicha persona. En lo que respecta a los casos de discurso indirecto, han sido considerados porque entendemos que si bien las palabras del protagonista o testigo de los hechos han sido tamizadas por el periodista, este ha permanecido fiel a la opción del entrevistado para dar un efecto de mayor veracidad. En ambos casos, es posible observar la influencia de los rasgos de la lengua oral: espontaneidad, inmediatez, escasa planificación, menor cuidado de las formas, etc. En el parámetro *discurso no referido* incluimos los casos que son parte del texto escrito por el periodista, tal es el caso de (6).

Postulamos la hipótesis de que la forma *hubieron* + sustantivo plural se verá favorecida por el contexto *discurso referido*, ya que las citas están tomadas en su mayoría de intercambios orales con los protagonistas o testigos de la historia. En estos casos, la espontaneidad, la escasez de planificación y la inmediatez, promueven el afloramiento de muchas estructuras lingüísticas evitadas en la producción escrita formal. Intuimos, además, que *discurso no referido* promoverá la variante *hubo* + sustantivo plural, ya que la escritura, sobre todo de un texto periodístico, implica mayor elaboración, planificación y brinda la posibilidad de revisarlo y corregirlo, lo cual disminuye la aparición de estructuras que no respetan la normativa.

Variables dependientes	<i>Hubieron</i> + sustantivo plural	<i>Hubo</i> + sustantivo plural	Totales
Variables independientes			
Discurso referido	107 (66 %)	55 (34 %)	162 (100%)
Discurso no referido	93 (38 %)	149 (62 %)	242 (100%)
Totales	200	204	404

o.r. 3,11; $\chi^2 = 28,519$ p < 0,0001

Tabla 3 - Frecuencia relativa de uso de *hubo* + sustantivo plural vs. *hubieron* + sustantivo plural según discurso referido/discurso no referido

Del total de casos asignados a la variable *discurso referido* (162), el 66 % corresponde a la forma *hubieron* + sustantivo plural y el 34 % restante a la variante *hubo* + sustantivo

plural. Se trata de un dato significativo, porque la frecuencia de uso obtenida por la variante innovadora duplica el porcentaje alcanzado por la forma considerada “correcta”.

Con respecto a la variable *discurso no referido*, el 62% de los casos contiene la forma *hubo* + sustantivo plural mientras que sólo el 38 % posee la variante *hubieron* + sustantivo plural. Se trata de una diferencia de uso notable ya que se acerca al 40 %.

En conclusión, la variable que favorece la forma *hubieron* + sustantivo plural es *discurso referido* (66 %), y en una relación inversamente proporcional, *discurso no referido* promueve *hubo* + sustantivo plural (62 %). Resulta significativo observar cómo la frecuencia de uso alcanzada por cada una de las variables dependientes, nos muestra una distribución polarizada de las formas en estudio, según el parámetro en cuestión.

Los resultados de las formas estadísticas empleadas confirman nuestra hipótesis ya que se obtuvo un odds ratio de o.r. 3,11 y un $\chi^2=28,519$.

6. Conclusiones

A partir del análisis de los datos en textos periodísticos argentinos del siglo XXI, observamos que el hablante/escribiente alterna en el uso entre dos formas para indicar la existencia de dos o más entidades o eventos: *hubo* + sustantivo plural vs. *hubieron* + sustantivo plural. Desde la etnopragmática, en tanto marco socio-funcional cognitivo, demostramos que se trata de dos variantes sintáctica, semántica y pragmáticamente diferentes, mediante las cuales el hablante perfila un mismo referente desde distintas perspectivas cognitivas. Adherimos a la idea de que la frecuencia relativa de uso con que los hablantes recurren a una u otra forma es síntoma de cuándo y cuánto adoptan una u otra perspectiva ([García, 1995: 56](#)), por ello, consideramos que observar los desvíos en la frecuencia relativa de uso según las variables independientes postuladas, permite identificar el perfilamiento cognitivo del hablante. Así, los datos cuantitativos muestran que la forma *hubieron* + sustantivo plural se ve favorecida por las variables *desarrollo* y *discurso referido*. En cambio, las variables que promueven *hubo* + sustantivo plural son *síntesis* y *discurso no referido*.

De acuerdo con lo ya expuesto, en la tradición lingüística, el fenómeno se abordó de una mirada prescriptiva (gramáticas del siglo XIX y principios del XX) o descriptiva (estructuralismo). Por otra parte, desde el funcionalismo, la sociolingüística lo aborda desde la variación distribucional, es decir, registra el uso de acuerdo con factores sociales, mientras que la lingüística cognitiva lo trata desde las restricciones cognitivas, o sea, hipótesis acerca de los procesos mentales que limitan o favorecen la pluralización. Consideramos que la presente investigación es un aporte original a los estudios de variación y una propuesta de abordaje desde la etnopragmática, perspectiva que concibe al hablante como un ser inteligente y creativo, situado en un contexto socio-histórico

cultural, que brinda argumentos, con sólido sustento empírico, para sostener que no se trata de un uso incorrecto sino de una estrategia comunicativa motivada por factores semántico-pragmáticos que le permite al hablante resolver sus necesidades comunicativas y evidencia su perfilamiento cognitivo.

Entendemos que nos encontramos frente a una situación de tensión entre una forma canónica y otra innovadora. Esta última constituye una respuesta creativa de los hablantes, una forma de uso frecuente, detectada ya en el siglo XVIII, cuyo avance ha sido detenido precisamente por la normativa —que ha tenido como modelo el habla culta peninsular—, pero que ha estado latente durante siglos.

Además, resulta llamativo que en la actualidad el porcentaje de la frecuencia de uso de la forma innovadora se aproxima al de la canónica, lo cual es síntoma de un cambio lingüístico en marcha. Esto indica que el hablante, en tanto ser inteligente y creativo, no se preocupa por seguir la normativa sino por buscar la forma que mejor exprese sus intenciones y necesidades comunicativas.

Referencias

- Bajtín, M. (1999 [1982]). *Estética de la creación verbal* (T. Bubnova, Trad.). México: Siglo XXI.
- Bello, A. (1995 [1847]). Gramática: Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos [edición digital]. En Bello, A., *Obras completas, Tomo Cuarto*. 3ª ed. Caracas: La Casa de Bello.
<https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/Bello,%20Gramatica%20castellana.pdf>
- Bentivoglio, P. y Sedano, M. (1989). Haber: ¿un verbo impersonal? Un estudio sobre el español de Caracas. En *Estudios sobre el español de América y lingüística afroamericana. Ponencias presentadas en el 45° Congreso Internacional de Americanistas (Bogotá, julio de 1985)* (59-81). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Claes, J. (2014a). La pluralización de haber presentacional en el español de La Habana: interacción entre las restricciones cognitivas. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 23, 165-187.
- Claes, J. (2014b). Sociolingüística comparada y gramática de construcciones: Un acercamiento a la pluralización de haber presentacional en las capitales antillanas. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 27 (2), 338-364.
- Cuervo, R. (1907 [1867]). *Apuntaciones críticas sobre el lenguaje bogotano, con frecuente referencia al de los países de Hispano-América*. 5° ed. París: A. y R. Roger y F. Chernoviz editores.

- D'Aquino Ruiz, G. (2004). Haber impersonal en el habla de Caracas. Análisis sociolingüístico. *Boletín de Lingüística*, 21, 3-26.
- D'Aquino Ruiz, G. (2008). El Cambio lingüístico de haber impersonal. *Núcleo* 25, 103-123.
- De Mello, G. (1991). Pluralización del verbo "haber" impersonal en el español hablado culto de once ciudades. *Thesaurus*, XLVI (3), 445-471.
- De Mora, J. (1893 [1829]). Cuestión sobre el verbo *haber* en sentido impersonal. En Amunátegui, L. M., *Anales de la Universidad de Chile*, Tomo 85 (867-877). Chile: Universidad de Chile.
- Díaz-Campos, M. (2003). The pluralization of haber in Venezuelan Spanish: A sociolinguistic change in real time. *IULC Working Papers*, 3 (1). Recuperado de <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/iulcwp/article/view/25952/31632> (Consulta: 30 de octubre 2020).
- Diver, W. (2012 [1995]). Theory. En Huffman y Davis (Eds.), *Language: communication and human behavior: The linguistic essays of William Diver* (445-522). Boston, U.S.A: Brill Publishers.
- Ducrot, O. (2001 [1984]). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Edicial.
- Escavy Zamora, R. (2001). Iconicidad y orden de los constituyentes sintácticos. *Revista de Investigación Lingüística*, 4 (1), 29-56.
- Fontanella de Weinberg, M. (1992). Variación sincrónica y diacrónica de las construcciones con haber en el español americano. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, (33), 35-46.
- Frías Lebrón, M. (2012). Sobre las formas de reproducción del discurso ajeno en algunos textos periodísticos de la prensa italiana y española. *Philologia Hispalensis* 6 (7/34), 121-153.
- Gallucci, M. (2016). El discurso referido en los manuales sobre análisis del discurso y pragmática lingüística. *Lengua y habla*, (20), 200-224.
- García, É. (1985). Shifting variation. *Lingua*, 67 (2-3), 189-224.
- García, É. (1995). Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnopragmáticas. En Zimmermann, K. (Ed.), *Lenguas en contacto en Hispanoamérica* (51-72). Madrid: Biblioteca Iberoamericana.
- Haiman, J. (1985). *Syntaxis natural: iconicidad y erosión*. Cambridge: Prensa de la Universidad Cambridge.
- Hernández Díaz, A. (2006). Posesión y existencia. La competencia de haber y tener y haber existencial. En Company, C. (Dir.), *Syntaxis histórica del español* (1053-1160). México: Fondo de Cultura Económica.
- Herrero, J. (2006). *Teorías de pragmática, de lingüística textual y de análisis del discurso*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Hopper, P. J. (1998). Chapter 6: Emergent Grammar. En Tomasello, M. (Ed.), *The new Psychology of Language. Cognitive and Functional approaches to language structure* (155-175). New Jersey: LEA.

- Kovacci, O. (1990). *El comentario gramatical*. Madrid: Arco Libros.
- La Nación. (1997). *Manual de estilo y ética periodística*. Buenos Aires: Espasa Calpe.
- Lavandera, B. (2014 [1984]). *Variación y significado. Y discurso*. Buenos Aires: Paidós.
- Luque Moreno, J. (1978). En torno al sintagma “haber impersonal + sustantivo” y sus orígenes latinos. *Revista española de lingüística*, 1, 125-148.
- Mairal, J. y Gil, R. (Eds.). (2004). *En torno a los universales lingüísticos*. Cambridge: Cambridge University Press / Akal.
- Martínez, A. (2004). Etnopragmática: Una propuesta teórico-metodológica. 1er. Congreso Internacional de Letras, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística. En *Memoria Académica*. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4964/ev.4964.pdf
- Martínez, A. (2009). Seminario de tesis. Metodología de la investigación lingüística: el enfoque etnopragmático. En Narvaja de Arnoux, E. (Dir.), *Estructura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (259-286). Buenos Aires: Santiago Arcos editor.
- Martínez, A. y Speranza, A. (2009). Variaciones lingüísticas: usos alternantes. En Narvaja de Arnoux, E. (Dir.), *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura* (179-203). Buenos Aires: Biblos.
- Martínez, F., Miguel, L. y Vázquez, C. (2004). La titulación en la prensa gráfica [archivo PDF]. La Plata: Universidad de la Plata. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/narrativasgraficasdeportivas/wp-content/uploads/sites/13/2020/03/La-titulación-en-la-prensa-gráfica-Martínez-Miguel-Vazquez.pdf>
- Monner Sans, R. (1924 [1903]). *Notas al castellano en Argentina*. 2° ed. Buenos Aires: Agencia General de Librerías y Publicaciones.
- Montes Giraldo, J. (1982). Sobre el sintagma 'haber + sustantivo'. *Otros estudios sobre el español de Colombia*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Paredes García, F. (2016). La pluralización del verbo *haber* existencial en Madrid: ¿etapas iniciales de un cambio lingüístico? *Boletín de Filología*, LI (2), 209-234.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. 23° ed. Buenos Aires: Espasa.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Nueva Gramática de la lengua española*. Buenos Aires: Espasa.
- Salazar García, S. (1910). *Diccionario de provincialismos y barbarismos centro-americanos y ejercicios de ortología (Vicios y correcciones de idioma español)*. 2° ed. San Salvador, El Salvador: Tipografía “La Unión”.

Corpus

Diario El Zonda. (28 de octubre de 2018). La flor del arbitraje. 100 (6).

Diario El Zonda. (11 de noviembre de 2018). De la soledad al amor. 113 (7)

Diario El Zonda. (1 de abril de 2019). La gloriosa Academia Racing Club. 120 (2)

Gómez, M. (29 de junio de 2018). Daniel Rony Peña renovó su presidencia en Unión.

Diario 13 San Juan.

<https://www.canal13sanjuan.com/deportes/2018/6/29/daniel-rony-pea-renov-presidencia-unin-72963.html>

La Opinión: Pergamino y su región. (10 de julio de 2018). El kirchnerismo y la izquierda cargaron duro contra el gobierno.

<https://laopinionpergamino.com.ar/nota/-35830/2018/07/el-kirchnerismo-y-la-izquierda-cargaron-duro-contr-el-gobierno-y-el-fmi>

Redacción 0223. (12 de febrero de 2020). Se desplomó el techo de la VTV Batán: de milagro no hubo heridos. 0223.

<https://www.0223.com.ar/nota/2020-2-12-13-9-0-se-desplomo-el-techo-de-la-vtv-batan-de-milagro-no-hubo-heridos>

Uno Santa Fe. (15 de junio de 2014). Sabella: “Se sufrió porque esto es fútbol”.

<https://www.unosantafe.com.ar/ovacion/sabella-se-sufrio-porque-esto-es-futbol-n2095102.html>

Parte II

Lenguas indígenas y contacto lingüística

Capítulo 5

Traducciones de pandemia entre comunidades wichís de la provincia de Formosa¹

Leonor Acuña

 Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano,
Secretaría de Cultura de la Nación
 Universidad de Buenos Aires
 Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
 leonor@filo.uba.ar / lenguasyhablantes@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0003-1904-1622>

Osvaldo Segovia

 EPES N°2 MEIB El Potrillo
 Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano,
Secretaría de Cultura de la Nación
 Formosa, Argentina
 osvaldo_noeth@yahoo.com.ar
 <https://orcid.org/0009-0004-9972-0610>

Resumen

Este trabajo se inscribe en el marco de un proyecto de investigación, formación y diseño de la planificación de lenguas llevado a cabo por un equipo integrado por docentes

¹ La primera versión de este trabajo se presentó en el coloquio “La mediación lingüística como fortalecimiento del multilingüismo y la interculturalidad” en el *XVIII Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos*, en el que se expusieron algunos resultados de los estudios que un equipo integrado por lingüistas, antropólogos y geógrafos está realizando en el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano y en el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (Proyecto UBACYT 20020220300169BA “Dialectos y lenguas en contacto: usos de lenguas en contextos urbanos”).



Ir al Índice

indígenas, lingüistas, antropólogos y geógrafos. Desde la década de 1990, en la provincia de Formosa, se forman docentes bilingües. Distintos programas acompañan a los alumnos y docentes aborígenes en la implementación de las propuestas de Educación Intercultural Bilingüe. Los maestros indígenas bilingües son los únicos que pueden traducir, interpretar simultánea y consecutivamente, resumir, participar de discusiones, entender y explicar un fenómeno cultural, mediar entre personas que tienen distinta percepción de lo que está sucediendo, reconocer intencionalidad y variación en las lenguas. En síntesis, son los únicos que tienen los elementos lingüísticos y la práctica para resolver conflictos. Sin embargo, durante los casi dos años de pandemia (2020-2021), se produjeron algunos problemas en las comunidades y los centros de aislamiento atribuibles a errores de traducción y de interpretación y a la falta de mediación. Se presentan y analizan en este artículo tres casos de enfrentamientos entre responsables de gestionar las acciones de protección de la población y las comunidades wichí y se propone un enfoque de mediación lingüística para el trabajo en y con las comunidades. Finalmente, se señala la falta de una política lingüística que enmarque las acciones de planificación que se analizan.

Palabras clave

Mediación lingüística, wichí, bilingüismo, interculturalidad.



1. Introducción

Este trabajo aborda, a partir de los estudios del contacto de lenguas, algunas cuestiones referidas a la planificación de lenguas y a la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas.

Las políticas lingüísticas requieren diagnósticos y metas claras sobre las intervenciones que se quiere hacer en las lenguas y en las comunidades: eso implica un diseño de lo que se busca alcanzar. No es posible llevar adelante una política lingüística si no es desde el Estado, ya que es necesario poner al servicio de ella la infraestructura oficial que tiene competencia en esa área: escuelas, academias, instituciones de formación de docentes, periodistas, locutores, etc.; y es también necesario que el estado tenga la obligatoriedad de ejecutar las acciones de su implementación ([Calvet, 1997](#)).

Los cambios producidos en las sociedades en la segunda mitad del siglo XX por la descolonización, los desplazamientos forzados de población, los movimientos turísticos y por estudio requerían de nuevas miradas en torno a las políticas lingüísticas y a la enseñanza de las lenguas ([Cooper, 1997: 194](#)). Los estudios de lenguas en contacto

dieron una nueva perspectiva a la enseñanza de lenguas extranjeras desde la segunda mitad del siglo XX. Las investigaciones sobre adquisición y aprendizaje de las lenguas y sobre el desarrollo de los sistemas no nativos reformularon el diseño de los niveles de proficiencia ([Baralo, 1998](#)). En los últimos años se complementaron con el interés por la mediación cultural y lingüística, lo que puso al destinatario de la enseñanza de las lenguas segundas y extranjeras en un lugar central en las transformaciones de las comunidades.

Sin embargo, poco y nada de esto se volcó a las realidades de las comunidades multilingües de los pueblos indígenas. En las comunidades de la Argentina, en las que el español convive con las distintas lenguas indígenas que se hablan en nuestro territorio, se discuten, proponen y ejecutan acciones con muy distintos actores: los gobiernos nacional y provinciales, investigadores de universidades y CONICET y voluntarios de numerosas organizaciones no gubernamentales con fondos nacionales y extranjeros. Este mosaico de proyectos se concentran casi exclusivamente en la escuela y no definen una política lingüística de nivel nacional ([Acuña, 2003: 24](#)).

Nuestros propios trabajos de investigación y aplicación se enmarcan en la planificación de lenguas. Hemos encarado propuestas de formación lingüística de docentes y la enseñanza escolar de las lenguas. Los autores de este artículo trabajamos juntos desde 1999 en distintos proyectos referidos a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en particular en lo que atañe a la formación y capacitación de docentes de lengua. Entre 1999 y 2003 integramos los equipos del subprograma de Mejoramiento de la calidad educativa del nivel primario y secundario en el marco del Programa de Desarrollo Integral Ramón Lista.² Osvaldo Segovia, autor de este artículo, es maestro indígena wichí y coordinó, en ese momento, el equipo de maestros bilingües aborígenes que, junto con las lingüistas Andrea Menegotto, María Palacios y María Gabriela Lapalma, elaboraron una gramática del wichí para uso escolar en el departamento Ramón Lista de la provincia de Formosa ([Equipo técnico de la UBA y Equipo de MEMAs, 2003](#)). A lo largo de estos años, hemos compartido espacios en reuniones académicas y hemos organizado pasantías anuales en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y en el Instituto Nacional de Antropología en las que se abordan distintos aspectos de la enseñanza y planificación de lenguas en zonas de contacto lingüístico. De esos encuentros, participan docentes indígenas bilingües mapuches, qom, moqoit y wichís,

² En noviembre de 1997 la Unión Europea y el Estado Argentino firmaron un convenio de cooperación e iniciaron el [Programa de Desarrollo Integral Ramón Lista \(DIRLI\)](#) con fecha de finalización en octubre de 2001 y cuyo objetivo general era: “Mejorar las condiciones de vida de las comunidades wichí, a partir de la activación de un proceso de desarrollo endógeno y autosostenido que apunte a la conservación de su identidad cultural”. Nueve subprogramas se ocupaban de la construcción de viviendas, aprovisionamiento de agua, reforestación, mejoramiento de la calidad educativa, mejoramiento de la calidad del sistema sanitario, desarrollo de la actividad agropecuaria, generación de microemprendimientos, producción artesanal y producción de miel ([Acuña y Sierra, 2002](#)). La información sobre este programa ha desaparecido de la web desde hace unos años.

entre otros. En los últimos años estamos evaluando los resultados ([Acuña, 2019](#)) y reformulando algunas propuestas.

Este artículo nace de experiencias vividas durante la pandemia del COVID 19, mientras estábamos compartiendo tareas a distancia. Entendemos que aporta información y reflexión precisamente para pensar y diagnosticar las situaciones de las comunidades bilingües y ver algunos resultados.

2. Informar sobre la pandemia en una comunidad bilingüe

En el marco de las políticas nacionales, la pandemia del COVID 19 fue atendida con la normativa particular de cada una de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En la provincia de Formosa se sancionó, además de los decretos de adhesión a las medidas sanitarias nacionales, la [Ley 1697 \(2020\)](#) que estableció la estrategia sanitaria provincial.

En los primeros meses de 2021, aparecieron noticias en los medios que denunciaban, en esa provincia, violencia estatal.³ Las comunidades wichís aparecían particularmente afectadas por medidas que no comprendían y que interpretaban como actos de violencia que ponían en riesgo a sus familias. Durante esos meses, intercambiamos llamadas telefónicas y audios sobre la situación de las comunidades wichís y analizamos el papel de los docentes indígenas bilingües a partir de tres hechos que presentamos en una suerte de continuum sobre los niveles de intervención en el marco de la mediación cultural y lingüística: traducción, interculturalidad y mediación ([Consejo de Europa, 2001](#); [North y Piccardo, 2016](#)).

³ Algunos titulares: “Formosa: denunciaron violencia estatal contra miembros de comunidades wichís que intentaban cobrar subsidios provinciales” ([Infobae, 2021](#)); “Comunidades indígenas: las desigualdades se profundizaron durante la pandemia. La crisis sanitaria agravó problemas históricos de discriminación y pobreza y trajo nuevas dificultades. Las comunidades sufrieron desde falta de agua potable a represión y desalojos de sus tierras. Un grupo de organizaciones alertamos sobre la situación y pedimos una respuesta urgente de parte del Estado federal y los provinciales” ([Centro de Estudios Legales y Sociales \[CELS\], 2021](#)); “FORMOSA: OTRO PAÍS | Las comunidades wichí, desde adentro: ‘Somos humanos, queremos respeto’” ([Todo Noticias \[TN\], 2021](#)): Formoseños cuentan cómo se llevaban a la fuerza a la gente a los centros de aislamiento. Habla el cacique de la comunidad aborígen en Juárez: “Hemos sufrido muchísimo. El 6 de enero hubo un operativo que entraba a la comunidad y se quería llevar a la gente. Yo soy el cacique y no estoy de acuerdo. Sin tener hisopado ni nada querían llevárselos. Todos deseamos tener una buena salud, pero no estamos de acuerdo en cómo tratan a las personas. Somos humanos, somos personas: queremos nuestros derechos y respeto” ([TN, 2021: 0m0s](#)). Habla otro integrante de la comunidad wichí en Juárez: “No quieren que desparramen el nido, no quieren que se descubra nada. Tenemos derecho a vivir, a trabajar. Nos han quitado bastante el derecho” ([TN, 2021: 1m5s](#)).

Transcribimos los relatos de Osvaldo Segovia como “comunicaciones personales”, a los efectos de conservar la forma y la oralidad de la narración del momento.

2.1. La traducción

Los problemas de implementación de las políticas públicas por la pandemia en territorio wichí del oeste de Formosa se iniciaron cuando algunas comunidades de los departamentos de Ramón Lista y de Matarcos, se negaron a hisoparse. Todavía sin vacunas, no hisoparse implicaba poner en riesgo la propia vida y propagar el contagio. La resistencia se debía a que la palabra que se usó en wichí para nombrar al hisopo generaba sensación de dolor e inclusive temor: *itshänche lanhus*. Es la misma que designa al objeto que se usa para matar al pez cuando se lo saca del agua:

Se saca el pescado, y no lo matan con un garrote o con un palo, sino que buscan un orificio nasal y le introducen algo muy finito (puede ser una rama o una espina del mismo pescado) y con eso lo matan enseguida, sin violencia (Osvaldo Segovia, comunicación personal).

Claramente tenemos acá un ejemplo extremo de las consecuencias, en la vida de las personas, de una mala traducción. ¿Cómo se llega a una traducción tan desafortunada? Esa pregunta nos la hacemos frecuentemente los lingüistas, a la que sumamos otros interrogantes sobre los problemas que sufrimos los hablantes cuando no entendemos lo que nos dicen o lo que nos piden o cuando no podemos explicar lo que creemos o lo que pensamos.

En el departamento de Ramón Lista de Formosa, los habitantes wichís son más del 80% de la población total. Sin embargo, la población no interactúa de manera bilingüe, sino que está constituida por personas que tienen diferentes lenguas maternas: los criollos hablan español y los wichís, wichí.⁴ Otros habitantes (miembros de los equipos de salud, profesionales que van a hacer estudios temporariamente, funcionarios y empleados de una empresa petrolera) se mueven lingüísticamente en español. La población indígena es bilingüe (con muy distintos grados de competencia en español). Ese español se aprende, como lengua segunda,⁵ en la interacción social: no se aprende de los padres (salvo excepciones) y no se aprende en la escuela, que alfabetiza directamente en español. La población indígena es bilingüe con muy distintos grados de competencia en español. Los bilingües indígenas de Ramón Lista —como casi todos los

⁴ Para una descripción de la población de Ramón Lista y de su interacción lingüística, véase [Acuña \(2003: 13-14\)](#) y [Hecht \(2004: 42, 2006: 97\)](#).

⁵ Para referirnos al bilingüismo de la población wichí de Ramón Lista, usamos *lengua primera* o *materna* para designar a la que se aprende en el ámbito familiar y comunitario, y *lengua segunda* para referirnos a la que se aprende en el contacto con el resto de la sociedad (comerciantes, médicos, policías, etc.) y que se formaliza en la escuela, aunque los programas educativos no se empleen métodos de enseñanza apropiados.

bilingües indígenas del país— aprenden el español en la interacción social: no lo aprenden de sus padres (salvo excepciones) y no lo aprenden en la escuela, que los alfabetiza directamente en español. A medida que, por razones laborales, familiares, sociales, enfrentan nuevas situaciones comunicativas, aprenden la forma lingüística de resolverlas e incrementan su competencia en español.

La vida cotidiana del departamento transcurre en la lengua que le pertenece culturalmente a cada grupo. Las actividades como la producción de la miel, la confección de las artesanías de chágua y la cría de caprinos se desarrollan en wichí. La comercialización de esos productos, la educación, los trámites, la salud y la compra en los negocios (pertenecientes en general a personas provenientes de otras zonas, provincias o países limítrofes) se realiza primordialmente en español o en forma bilingüe. Los cambios en la vida de los pobladores wichís requieren cambios en su conocimiento o competencia del español. Sin embargo, y a pesar de que los únicos bilingües son hablantes wichís y su rol de intérpretes es imprescindible, no existe una valoración social positiva de ese saber. El aprendizaje de lenguas altamente apreciado, cuando se realiza institucionalmente y cuando implica lenguas valoradas socialmente (como el inglés, el francés o el alemán), no es percibido en estos contextos de la misma manera.

Luego de la reforma de la Constitución Nacional, desde los ministerios de educación nacional y provinciales, se han encarado programas de enseñanza y práctica de las lenguas en las aulas que pueden englobarse en la llamada educación intercultural bilingüe (EIB) o bilingüe intercultural (EBI), según las provincias. A partir de la sanción de la actual [Ley 26206 de Educación Nacional \(2006, artículos 52, 53 y 54\)](#), en la que se incluye la EIB como una de las modalidades del sistema educativo en sus niveles inicial, primario y secundario (Capítulo XI, Artículos 52, 53 y 54), podemos afirmar que la EIB está definida como política de estado ([Hecht, 2015: 21](#)).

Sin embargo, ni el bilingüismo ni la interculturalidad son descriptos ni diseñados como metas de la EIB argentina ([Ley 26206, 2006](#)). Es decir, a nivel legislativo, no se atiende la necesidad de la enseñanza de español como lengua segunda, ni lo que se espera en términos lingüísticos de la EIB. En otras palabras, el plurilingüismo se reconoce, pero no se reconocen las lenguas que lo constituyen ([Acuña, 2010](#)).

A partir de la década de 1970, la lengua wichí empezó a formar parte de la vida escolar: en un primer momento, por iniciativas de misioneros y ONGs, luego con 19 docentes con la designación de Maestros Auxiliares en Formación en 1980, y, desde 1990, con Maestros Especiales para la Modalidad Aborigen (MEMA) formados en el sistema secundario. A pesar de que la provincia de Formosa es pionera en la formulación y aplicación de propuestas de Educación Intercultural Bilingüe, no se ha institucionalizado la enseñanza escolar del español como lengua segunda.

En la provincia, los discursos de las máximas autoridades provinciales hablan con claridad de la EIB en las zonas en las que habitan las comunidades wichís. Sin embargo, los niveles responsables de la aplicación incluyen restricciones a la oferta en las

unidades educativas. Se exige, para poner práctica la modalidad EIB, que las escuelas tengan más del 60% de matrícula indígena y que tenga un docente indígena especializado (Maestro Especial de Modalidad Aborigen - MEMA). Es decir que, en muchos casos, a pesar de que existe el compromiso político y la necesidad de las comunidades, no se atiende la situación de contacto lingüístico y cultural.

La formación de docentes, el diseño de material didáctico, los programas de enseñanza, quedan restringidos al ámbito escolar. Raramente se ejecutan proyectos con objetivos de difusión del bilingüismo intercultural en la comunidad, lo que explica por qué, aunque los únicos que conocen las dos lenguas y las enseñan son los maestros indígenas, no son consultados para hacer estas traducciones, que es lo que evidentemente sucedió en este caso: se recurrió a hablantes que no tienen ni la experiencia ni la práctica de traducir.

Las comunidades wichís son cuidadosas de su lengua y participan, a través de ciertas personas a las que reconocen como referentes, de las discusiones sobre la estandarización de la lengua indígena. Se trata de docentes estudiosos

reocupados por traducir y explicar adecuadamente, por transmitir el mensaje oral sin alterar el contenido del mismo, por utilizar palabras que todos pueden entender aun cuando hablen distintas variedades dialectales. Por eso los docentes indígenas son los referentes de la lengua escrita que es la institucional y son reconocidos por su gente. (Osvaldo Segovia, comunicación personal)

Pero esa especialidad y conocimiento en muchos casos no es reconocido fuera de la escuela y de las comunidades y muchas de las traducciones: carteles, mensajes para las radios nacionales, nombres de hoteles, restaurantes, quedan en manos de hablantes bilingües sin formación específica. Por otra parte, en general esta cartelería tiene propósitos sociales y comerciales variados, pero no una finalidad comunicativa. Da la impresión de que no esperan un lector wichí.⁶

2.2. La interculturalidad

Sí, el tema del aislamiento. No está mal atendida la gente. Yo no creo eso. Es difícil creer eso, porque le pregunté a varios que estuvieron en el centro y les consulté, les pregunté si realmente no les daban la comida. Y en realidad les daban la comida, pero no lo entendían como desayuno, almuerzo, merienda y cena, las cuatro comidas. Yo les explicaba que la comida está preparada para alguien que no se mueva, alguien sedentario. No es una comida como un guiso de arroz con pollo o un puchero. Entonces les explico, lo que pasa es que, en los catorce días que estás internado ahí tenés que comer esto, porque no hacés ni

⁶ Algo similar sucede en otros lugares de contacto lingüístico del país. Noelia [Enriz \(2020\)](#) da el ejemplo de los nombres en guaraní de los hoteles de lujo en Iguazú (Misiones), homenaje a la cultura indígena acompañada de la expoliación de sus tierras para construirlos. La pregunta, además, es quiénes son los destinatarios de esa escritura en guaraní ([Enriz, 2020: 157](#)).

una actividad, estás en un estado de reposo, entonces me dice: “Lo que pasa es que no nos explicaron. Como no nos explicaron, pensé que esta comida es para todo el día”. Claro, la sopa se ve como escasez de comida, que les dan cualquier cosa porque total ellos no están en su casa, algo así. En las casas wichí se come una vez por día, y sin una hora fija: cuando hay comida. Al recibir la comida distribuida a lo largo del día y en menos cantidad, quien no está acostumbrado a eso, interpreta que es poca comida, que van a pasar hambre con una sopa o con un pedazo de pan a la mañana.

Otro tema que aparece es que a la noche les dicen que se desvistan para dormir. No es una costumbre wichí sacarse la ropa para dormir. Eso provoca equívocos entre los internados y los que los asisten que van desde no entender hasta interpretar que el otro es sucio.

Las personas son separadas de sus familias, los llevan a un centro con otras personas y no les explican nada. (Osvaldo Segovia, comunicación personal)

La síntesis de este nuevo equívoco aparece en las frases “no nos explicaron”, “no les explican nada”. Las medidas de aislamiento, que tenían por finalidad proteger a la población de la pandemia, adquieren rápidamente significado de arbitrariedad y violencia al no ser explicadas y, por lo tanto, al no ser entendidas. Esto es lo que surge rápidamente, pero lo que subyace en lo profundo del relato es la incomprensión de la *otra cultura*. Desde el mundo wichí se interpreta la cultura oficial como violenta y desde el *mundo oficial* se interpreta la cultura wichí como “sucias”, “ignorantes”, “irracionales”.

El oeste de Formosa, como mencionamos más arriba, es a simple vista un mundo diverso culturalmente hablando. Tempranamente fue un laboratorio de proyectos de EIB y de programas de desarrollo⁷ ([Acuña, 2002](#)). Las propuestas educativas de corte intercultural y bilingüe se desarrollan en la zona por la presencia, desde la década de 1970, de personas comprometidas con los movimientos de liberación (vinculados a la Iglesia Católica) que apostaban a la promoción social de los sectores populares ([Petz, 2002](#)).

Más tarde, las mismas comunidades indígenas comenzaron a movilizarse, a participar de la planificación educativa con docentes indígenas que integraban las parejas educativas con maestros no indígenas. En la actualidad, algunos de esos docentes ocupan cargos en instituciones educativas y también en el ministerio de Educación provincial ([Petz, 2002](#); [Hecht, 2004](#)).

A pesar de estos tempranos antecedentes en el área educativa, en el mundo del oeste de Formosa, la traducción, la explicación de lo cultural no se hace en ambas direcciones sino en el sentido del mundo/universo wichí al no wichí y no viceversa. En la tensión extrema se construye el mundo intercultural lleno de desencuentros y desconfianzas.

⁷ Véase en la nota 2 el caso del Programa DIRLI.

Los no indígenas conocen prácticas culturales y creencias wichís que usan para entender ciertas interacciones. Tradicionalmente, este tipo de conocimiento forma parte del saber colonial para poder actuar en los espacios sociales compartidos. El visitante recibe permanentemente explicaciones y aclaraciones del tipo “él lo que te quiso decir es que...”, pero raramente se dan en la otra dirección. La idea es que los no indígenas necesitan y reciben explicaciones sobre lo que un maestro wichí quiere señalar, mencionar o aclarar en un curso de capacitación, pero lo contrario, los hábitos de alimentación, la ropa, los enseres criollos, son la norma naturalizada y, si los indígenas no los usan o no saben cómo usarlos, no se les explica, como no se explican los errores culturales que se interpretan directamente como errores de modales o agresiones. Así a las explicaciones sobre el mundo wichí se suman las afirmaciones del tipo “los wichís no saludan, no agradecen, no atienden cuando uno habla (porque no hacen contacto visual), no tienen interés de participar, no quieren incorporar cosas nuevas para mejorar su vida”.

Los errores lingüísticos se toleran y suelen, en los niveles más bajos de proficiencia, ser corregidos por el interlocutor. Los errores culturales se sancionan, muchas veces, en silencio. Esto se explica porque la competencia lingüística se enseña y se aprende, en general, encerrada en el conocimiento de ciertas reglas. Pero, la competencia comunicativa también requiere “la capacidad o habilidad para utilizar esas reglas en la comunicación” ([Cenoz y Valencia, 1996: 101](#)). En las situaciones de contacto lingüístico, como la que describimos en este trabajo, esto no se enseña, no se explica ni se corrige: simplemente se sanciona. El error lingüístico se interpreta como el desconocimiento de una regla. El error cultural no se interpreta como error, sino como deliberada transgresión de una norma con connotaciones específicas dentro de una comunidad: estamos en el terreno de un *continuum* que va desde calificar al otro de ignorante a transgresor con todos los adjetivos intermedios que reducen al interlocutor indígena a un estereotipo en los márgenes de la comunidad.

Esta manera de entablarse la comunicación entre los dos mundos de un universo intercultural tiene sus antecedentes en los primeros momentos de la Conquista. El uso de léxico de las lenguas indígenas, los llamados americanismos, le daba al conquistador el sello de experiencia, la marca de haber estado en América ([Zamora, 1982: 163](#)). Este conocimiento se le niega al conquistado, al que no se le dan ni explicaciones ni enseñanza en la convivencia y, al mismo tiempo, algunas de sus prácticas y costumbres son interpretadas con cierto desprecio y subestimación.

Retomando lo señalado en el apartado anterior sobre cómo el hablante bilingüe va ampliando su conocimiento del español, según las situaciones comunicativas que tiene que resolver en sus interacciones, vemos la soledad en la que tiene que aprenderlo. Cuando los niños entran a la escuela, van aprendiendo el vocabulario que el docente les repite señalando el objeto. Así, la palabra *tiza* se repite sin determinante ni cortesía alguna cuando llega a la dirección y transmite el pedido de su maestro: “tiza”. Vuelve al aula, contento con el objeto y con su primer éxito lingüístico, y deja atrás a un directivo

que evalúa la misma situación en el convencimiento de que los niños wichís son maleducados.

No comer cuatro veces por día, no usar ropa especial para dormir y desdoblar esto en los tipos de comida y en la variedad de prendas y luego sumar los enseres y prácticas domésticas van multiplicando errores culturales y sanciones, que aun no verbalizadas, construyen una convivencia intercultural con poco diálogo y mucho prejuicio.

Los programas de EIB incluyen, por supuesto, el aspecto intercultural, pero allí solo aparecen prácticas wichí como la pesca o la preparación del chágua para el tejido. Los materiales son en general bellos y claros con dibujos de docentes y niños wichís, pero, en general, aparecen desprovistos de la dimensión espiritual y de las creencias que rodean a esas prácticas. Hay una suerte de banalización de lo que se describe, con excepción de los materiales que incluyen a autores wichís.

Al igual que en el caso del apartado anterior, donde vimos el rol de traductores de los maestros indígenas, en este solo los maestros indígenas bilingües pueden explicar las costumbres de una y otra cultura. Sin eso, solo queda la soledad y la incomprensión de estar internado en un centro de aislamiento en el que no se entiende lo que sucede y se buscan explicaciones tamizadas por la propia cultura. Poca comida es hambre y maltrato; sacarse la ropa es incomprensible y se le da connotaciones de violencia: “si te aíslan, para muchos significa que te separan de tu familia y de la comunidad porque tenés algo inhumano” (Osvaldo Segovia, comunicación personal).

2.3. La mediación cultural

Es clave la comunicación intercultural. Ahora me doy cuenta con toda claridad de la necesidad de la información intercultural aplicada a Salud y Seguridad. La ausencia de esa información genera violencia.

En Vaca Perdida, Ingeniero Juárez, El Chorro y El Potrillo rechazan el hisopado. Las traducciones que se hacen son apuradas y sin consenso. La gente va a resistir porque la misma palabra dada al hisopo genera sensación de dolor.

En el caso de lo que sucedió en la zona de María Cristina,⁸ la policía fue a hacer un allanamiento o algo así. Fueron y se llevaron a la gente que estaba en sus casas —no estaban en el corte de la ruta—. Porque alguien le avisó a la policía que ciertas personas decían que iban a ir a la policía a echarlos o a cerrar la subcomisaria y yo les decía que esa era la forma de comunicarnos entre nosotros. Por ejemplo, alguien puede decir: “Bueno, mañana, si lo veo a Fulano voy a retarlo, voy a hacer esto, voy a agredirlo”. Pero son códigos de dentro de la cultura y con los códigos de la lengua wichí yo le entiendo, es lo que se llama “una manera de decir”. Pero al trasladar al castellano suena muy fuerte, como una amenaza. Entonces, ¿qué hizo la policía? Armó un expediente para judicializar a esas personas. Por eso es que los wichís se sorprendieron de que los llevaran

⁸ El Chorro, El Potrillo y María Cristina son localidades del departamento Ramón Lista de Formosa. Ingeniero Juárez y Vaca Perdida son poblaciones del departamento Mátacos.

presos desde sus casas. Así que ahora recién se dan cuenta de por qué están presos, porque algunos de la comunidad, que son voceros de parte del gobierno, transmitieron sin... digamos... explicar. Lo trasladaron tal cual, literalmente. Es la traducción. Así que de eso se trata. Y está pasando eso.

Por otra parte, la gente está recurriendo a la policía para resolver conflictos que normalmente arreglamos entre varias personas hablando. Hoy estuvimos discutiendo eso con varias personas: “¿Por qué pierde la cultura nuestra eso de discutir temas que tienen que ver con conflictos que normalmente se arreglan entre varias personas hablando?”. Y resulta que ahora lo más fácil es recurrir a la policía, pero la policía va a tomar y va a aplicar una normativa. Porque esta forma de resolver el conflicto no está bien en la comunidad, porque la misma persona se da cuenta que su hermano sufre más en la policía porque se le aplican normas que no contemplan la cultura wichi. Es decir que todos sufrimos cuando creemos que la policía puede intervenir en los conflictos internos. (Osvaldo Segovia, comunicación personal)

El último hecho que tomamos para este trabajo se desdobra en dos situaciones complejas en la convivencia de lenguas y culturas. Nuevamente se trata de una mala traducción que llevó, en este caso, a que pobladores indígenas fueran detenidos. Una explicación errónea de lo que se habló dentro de la comunidad y en wichí se agrava por lo que Segovia explica como un cambio cultural, una pérdida de una costumbre y una interpretación errónea del rol de las autoridades policiales. La práctica wichi de resolver los conflictos internamente y con diálogo es reemplazada por la intervención policial. La fractura es enorme porque no se mantiene la tradición, y se hace participar a una institución de la cultura mayoritaria que no tiene esa función. El problema resoluble de convivencia se transforma en un conflicto policial y hasta judicial, según las derivaciones que alcance el hecho. Estamos en el terreno de la desvalorización de los recursos culturales, tergiversación del conflicto y descalificación del rol de quienes tradicionalmente solucionan ese tipo de situaciones.

Ya no se trata de traducir y no alcanza con comparar culturas, estamos en el terreno de lo que se describe como la tarea del intermediario cultural quien debe tener “la capacidad de cumplir el papel de mediar entre la cultura propia y la otra y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas” ([Consejo de Europa, 2001: 107](#)). El análisis y las propuestas de trabajo para el mediador cultural y la mediación cultural están muy claramente formuladas en la enseñanza de lenguas extranjeras para facilitar la movilidad de estudiantes universitarios en Europa, pero muy especialmente con la meta de que Europa se reconozca *como multilingüe y multicultural*. Desde hace unos años hemos tomado ese abordaje ([North y Piccardo, 2016](#); [Vázquez, 2017](#)) para describir y jerarquizar el trabajo de los referentes indígenas bilingües (y en muchos casos multilingües).⁹

⁹ En el mismo simposio en que se presentó este trabajo, Gabriela Lapalma hizo una excelente síntesis de la teoría y desarrollos de la mediación cultural.

Los referentes indígenas han encontrado en la formulación *mediación lingüística* el nombre para sus tareas sociales, culturales, lingüísticas y pedagógicas: la intermediación necesaria para impedir o por lo menos alertar sobre la exclusión y la violencia social; el pasar de una cultura a la otra interpretando los gestos, las distancias entre los interlocutores, los estilos de interacción; la tarea permanente de traducir e interpretar en las dos lenguas y finalmente cumplir con el privilegiado rol de los docentes que pueden facilitar el acceso al saber y, desde ese lugar, alentar a los otros para que elaboren su reflexión y le den sentido en conjunto.

Los maestros indígenas son los únicos que pueden traducir, interpretar simultánea y consecutivamente, resumir, participar de discusiones con personas que hablan las dos lenguas en distintos grados de conocimiento, entender y explicar un fenómeno cultural de la otra cultura, mediar entre personas que tienen distinta percepción de lo que está sucediendo, reconocer intencionalidad y variación en las lenguas. En síntesis, son los únicos que tienen los elementos para evaluar y la práctica para resolver conflictos.¹⁰

3. Conclusiones: entre la EIB y el consentimiento previo, libre e informado

A través del análisis de tres casos de errores de explicación y de comprensión dentro de una población en la que conviven lenguas y culturas diversas, hemos intentado mostrar el papel fundamental de los docentes bilingües indígenas. En ese universo complejo, las dos comunidades no viven las situaciones de incomprensión de la misma manera. Solo una, la wichí, sufre a repetición las consecuencias de un mal aprovechamiento de los recursos humanos formados para la tarea de mediación.

El bilingüe indígena, dijimos, aumenta, a lo largo de su vida, su competencia en español a medida que aprende los recursos lingüísticos necesarios para afrontar las nuevas situaciones lingüísticas que se le presentan. Las aprende espontáneamente, sin contar casi con un apoyo escolar ni educativo que lo guíe. El resultado es una lengua entera (y no una interlengua, como diría la enseñanza de lenguas extranjeras), con rasgos propios de la variedad formoseña (muchas veces con más arcaísmos que en la general de la provincia) y con otros rasgos propios del hablar de los wichís (que se advierten en la forma de hacer concordancias y en la *consecutio temporum*, entre otros). Con ese bilingüismo cumple su responsabilidad de mediador cultural.

El papel y la especialidad de la mediación lingüística abarcan y condensan la explicación de los conflictos y la propuesta para atenderlos. Los docentes indígenas buscan una revalorización de su rol de intérpretes y de la propia cultura a través de algunas de estas propuestas nacidas en la enseñanza de lenguas extranjeras y

¹⁰ Para una aproximación al tema de la salud en la EIB de Ramón Lista, véase [Duarte \(2016\)](#).

resignificadas en un contexto de segundas lenguas. El contacto de español y lenguas indígenas no se desarrolla en un contexto de paridad. Tampoco el bilingüismo resultante es valorado de la misma manera que cuando se trata de dos lenguas de origen europeo. El docente indígena aparece como un traductor de emergencia en las aulas para ayudar a que el docente no indígena resuelva alguna situación de su clase. La interculturalidad suele ser en los libros de texto el relato de alguna práctica cultural en una versión que no incluye generalmente la profundidad de su significado ni las creencias ni la espiritualidad a las que están asociadas.

Es necesario producir cambios que creemos tienen que incluir el reconocimiento de que estos espacios donde conviven una lengua y una cultura indígenas con la lengua y la cultura no indígenas no son la suma de dos lenguas y de dos culturas que se rozan y se enfrentan en la convivencia, sino un ámbito multicultural y multilingüe.¹¹ Y también debemos incluir la consulta a los destinatarios de las decisiones de planificación y de políticas que les atañen.

Los encuentros de trabajo y de discusión del equipo nos llevaron siempre a pensar de qué manera se podía planificar un mejor lugar para las lenguas en el contacto lingüístico, pero, de todos modos, el nivel de la violencia de estos tres relatos superó lo que podíamos imaginar. A partir de una situación inesperada y dramática, como fue la pandemia, se reveló toda la incomprensión y la confusión en la convivencia, y la soledad y el sufrimiento en los que quedan las personas de pronto, cuando no hay significados compartidos para explicar. Este trabajo se centra en las necesidades y derechos de las comunidades wichís, pero corresponde señalar que, en una sociedad diversa, los conflictos asustan y preocupan a todos y que, a su vez, todos reaccionan.

Creemos que es necesario trabajar sobre las herramientas lingüísticas de formación para el docente bilingüe y sobre su lugar en las políticas de gestión de lenguas. Los referentes indígenas bilingües están formados para hacer de la traducción un medio de protección de las comunidades, pero también pueden contribuir a que todos los integrantes de esa sociedad (indígenas, criollos y “los de afuera”) entiendan lo que sucede, resuelvan o soliciten que se resuelvan los conflictos y, fundamentalmente, reemplacen el miedo por la comprensión.

Hemos dado en los párrafos previos una mirada un poco desilusionada de la EIB. Eso sucede porque en la EIB se vuelcan todas las expectativas de la interculturalidad, lo que sin duda es desmesurado. Al mismo tiempo, no se recurre a ella en su especificidad, como es el caso de los docentes especialistas bilingües que tienen la práctica de interactuar entre las distintas culturas y lenguas.

Traducción, interpretación, interculturalidad, mediación son etapas en el acercamiento en culturas y lenguas que convivieron y conviven. Pero, si en lugar de mirar las lenguas, miramos a los hablantes, la planificación de las tareas cambia y ya no

¹¹ Parafraseando a [Grosjean \(1989\)](#), en su afirmación de que la mente de un bilingüe no es la suma de las mentes de dos monolingües.

se trata de etapas solamente del contacto sino del lugar que ocupa el receptor de las acciones y políticas.

El ámbito escolar no es el único lugar donde transcurre la vida de las comunidades en contacto. Tomemos, aunque más no sea como mención, la relación entre todo esto y el derecho al “consentimiento previo, libre e informado”, en términos del [Convenio 169 de la OIT \(1989\)](#) al que nuestro país adhirió, que está escasamente descripto, se aplica poco y de manera muy irregular ([Rosti, 2016: 69](#)). Esa discusión excede los límites de este capítulo, pero nos permite recordar que lo que implica una consulta no es solamente el completamiento de un formulario o la redacción de un acta resultado de una reunión, sino la intervención de las comunidades en el diseño de políticas públicas que los tienen como destinatarios y, en eso, los docentes indígenas bilingües tienen un papel fundamental.

La política lingüística, como dijimos al inicio de este trabajo, es responsabilidad del estado. Las numerosas investigaciones y sus aplicaciones no alcanzan a resolver las carencias, ni a cumplir con las leyes nacionales e internacionales a través de las que nuestro país se compromete a atender las necesidades de los pueblos indígenas. De acuerdo con lo que vimos, tampoco se recurre a ellas en emergencias.

Referencias

- Acuña, L. (2002). La enseñanza de la lengua y las diferentes lenguas en un programa de educación intercultural bilingüe. En Menéndez, S., Cortés, A., Menegotto, A. y Cócora, A. (Eds.), *Las teorías lingüísticas frente al nuevo siglo. Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística* [Archivo de CD]. Mar del Plata: SAL.
- Acuña, L. (2003). El diseño de la propuesta para Ramón Lista. En Acuña, L. (Comp.). *Módulos de Capacitación. 3. La enseñanza de lenguas en un enfoque de educación intercultural bilingüe* (11-26). Buenos Aires: Programa de Desarrollo Integral Ramón Lista [DIRLI].
- Acuña, L. (2010). Lenguas propias y lenguas prestadas en la EIB. En Hirsch, S. y Serrudo, A. (Comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas* (321-358). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Acuña, L. (2019)[ms]. Español como lengua segunda para alumnos indígenas: tiempo de evaluaciones [Ponencia]. En “Lengua e interculturalidad”, Panel: Las lenguas autóctonas de América. La enseñanza del español en contextos interlingüísticos, coordinado por César A. Fernández. *VIII Congreso Internacional de la Lengua Española CILE 2019. América y el futuro del español. Cultura y educación, tecnología y emprendimiento. 26 al 30 de marzo*. Córdoba: Instituto Cervantes - Real Academia Española.

- Acuña, L. y Sierra, M. C. (2002). Educación intercultural bilingüe en el departamento Ramón Lista (provincia de Formosa): comparación de propuestas y situación actual. En Menéndez, S., Cortés, A., Menegotto, A. y Cócora, A. (Eds.), *Las teorías lingüísticas frente al nuevo siglo. Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística* [Archivo de CD]. Mar del Plata: SAL.
- Baralo, M. (1998). *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Calvet, L.-J. (1997). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial.
- Cenoz, J. y Valencia, J. F. (1996). Las peticiones: una comparación entre hablantes europeos y americanos. En Cenoz, J. y Valencia, J. F. (Eds.), *La competencia pragmática: Elementos lingüísticos y psicosociales* (224-238). Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco/EHU.
- Centro de Estudios Legales y Sociales [CELS]. (12 de febrero de 2021). *Comunidades indígenas: Las desigualdades se profundizaron durante la pandemia*. <https://www.cels.org.ar/web/2021/02/comunidades-indigenas-las-desigualdades-se-profundizaron-durante-la-pandemia/>
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes - Grupo Anaya. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Convenio 169 de la OIT. (1989). «[Convenio 169](#)» Aprobado por ley 24071 abril de 1992, B. O. 27371.
- Cooper, R. L. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. España: Cambridge University Press.
- Duarte, E. (2016). La enseñanza en educación para la salud en escuelas de modalidad EIB. El Potrillo, Dpto. Ramón Lista, Formosa. *Espacios nueva serie. Estudios de Geopolítica*, 8, 135-156.
- Equipo técnico de la UBA y Equipo de MEMAs. (2003). *Gramática escolar de la lengua wichí del departamento Ramón Lista – Formosa*. Buenos Aires: Programa DIRLI.
- Enriz, N. M. (julio-diciembre de 2020). No hay palabra indígena para decir turismo: el turismo de gran escala y su impacto en poblaciones guaraníes. *Diálogos. Revista electrónica de Historia*, 21 (2), 140-157.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36, 3-15.
- Hecht, A. C. (2004)[ms]. Educación Intercultural Bilingüe en las comunidades wichís de Ramón Lista (Formosa). Procesos de apropiación, resistencia y negociación [Tesis de Grado, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/2682>
- Hecht, A. C. (enero-junio de 2006). De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe: procesos de apropiación, resistencia y negociación (Formosa, Argentina).

- Cuadernos Interculturales*, 4 (6), 93-113. Viña del Mar, Chile: Universidad de Playa Ancha.
- Hecht, A. C. (enero-junio de 2015). Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Un panorama actual. *Ciencia e Interculturalidad*, 16 (1), 20-30.
- Infobae. (19 de enero de 2021). *Formosa: Denunciaron violencia estatal contra miembros de comunidades wichis que intentaban cobrar subsidios provinciales*. <https://www.infobae.com/politica/2021/01/19/formosa-denunciaron-violencia-contra-miembros-de-comunidades-wichis-que-intentaban-cobrar-subsidios-provinciales/>
- Lapalma, G. (2024) en prensa. “Mediación lingüística y cultural: prácticas habituales en las comunidades plurilingües de Chaco y educación”. Revista *Estudios SAEL*.
- Ley 1697 de 2020. Por la cual se establece la estrategia sanitaria de la provincia de Formosa frente al brote de Coronavirus COVID-19. 12 de noviembre de 2020. B. O. No. 11633 (Formosa).
- Ley 26206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 27 de diciembre de 2006. B. O. No. 31062 (Argentina).
- North, B. y Piccardo, E. (2016). *Cadre européen commun de reference pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Elaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la mediation pour le CECR*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Programme des Politiques linguistiques. Recuperado de <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/168073ff32>
- Petz, I. L. (2002). Políticas de Educación Bilingüe en una Formación Social de Fronteras (Chaco salteño y oeste formoseño) [Tesis de Grado, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. http://dspace5.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/2681/uba_ffyl_t_2002_806505.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rosti, M. (2016). El modelo extractivista y los derechos de los pueblos indígenas a los recursos naturales y al territorio en la Argentina de hoy. *DPCE on line*, 28 (4), 49-73.
- Todo Noticias [TN]. (2 de marzo de 2021). *Formosa: Otro país | Las comunidades wichi, desde adentro: “Somos humanos, queremos respeto”* [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=GzintMKdmCk>
- Unamuno, V. (2010). Plurilingüismo y formación de maestros indígenas en la Argentina. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 3 (2), 88-97.
- Vázquez, G. (2017)[ms]. Mediación lingüística en contextos escolares y universitarios. En Ainciburu, M. C. y Fernández Silva, C. (Eds.), *La adquisición de la lengua española: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Estudios en homenaje a Marta Baralo Ottonello*. Buenos Aires: Autores de Argentina.
- Zamora, J. C. (1982). Amerindian Loanwords in General and Local Varieties of American Spanish. *Word*, 33 (1-2), 159-171.

Capítulo 6

Mediación lingüística y cultural: prácticas habituales en las comunidades plurilingües de Chaco y educación

Gabriela Lapalma

 Universidad de Buenos Aires
 Universidad Nacional de las Artes
 Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano
 Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
 gabylapa011@gmail.com
 <https://orcid.org/0009-0002-0437-1514>

Resumen

El concepto de mediación lingüística surge vinculado a las actividades lingüísticas que se llevan a cabo en el marco de la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Se considera que es parte de la competencia comunicativa en tanto permite la interpretación y la traducción ([Consejo de Europa, 2002 \[2001\]](#)) como actividades de la lengua. Hay actividades de mediación escritas y orales que contribuyen a la comunicación entre personas que, por uno u otro motivo, no son capaces de comunicarse entre sí. En el caso de las lenguas indígenas de Chaco, los hablantes bilingües realizan muchas actividades de mediación en su quehacer diario, y, en el caso de hablantes que no mantienen la lengua originaria, la mediación pasa por el componente cultural, en tanto se traduce o interpreta una pauta cultural. A su vez, estas acciones convierten a las personas involucradas en actores sociales cuando se trabaja sobre una política pública ([Tapella, 2007](#)). En este trabajo nos proponemos presentar un análisis sobre algunas formas de mediación que se dan entre las lenguas indígenas qom, wichí y moqoit y el español en la provincia de Chaco, en dos casos vinculados con el ámbito educativo. El primer caso hace referencia al Programa ESI con identidad indígena y el segundo a la formación de la carrera de intérprete y traductor en lengua qom.



Ir al Índice

Palabras clave

Mediación, interculturalidad, bilingüismo, escolarización, estudio situado.

1. Introducción¹

América Latina se caracteriza por ser un territorio diverso en paisajes, culturas y lenguas. De acuerdo con los datos actuales, se hablan 560 lenguas indígenas en el territorio ([Grupo Banco Mundial, 2016](#)). Nuestro país también se caracteriza por el bilingüismo, el plurilingüismo y la pluriculturalidad, que dan cuenta de la gran diversidad lingüística de la Argentina. Aparte del español, en la Argentina se hablan 16 lenguas indígenas ([Messineo y Cúneo, 2015: 22](#)), lenguas de migración (como el aymara) y de comunidades provenientes de otros países que mantienen la lengua (e.g., los serbios, croatas, galeses, entre otros); además de diferentes variedades de español. La provincia de Chaco, a su vez, es uno de los espacios en los que más diversidad lingüística y cultural encontramos. Se hablan en la provincia varias lenguas indígenas, español y lenguas de colectividades migrantes.

En Latinoamérica, desde los primeros contactos con los españoles u otros colonizadores, se han dado prácticas de traducción e interpretación que actualmente reconocemos como propias del ámbito de la mediación. Varios autores, muchos de ellos europeos, han analizado las prácticas que se dieron en tiempos coloniales, a partir de documentos escritos, según los nuevos desarrollos sobre el concepto de *mediación*. Por ejemplo, [Baigorri Jalón y Alonso Aragúas \(2007\)](#) analizan algunas fuentes históricas de la orden jesuita (como las Relaciones de los misioneros y las Cartas Anuas de la Compañía Jesuítica) para intentar averiguar qué tipo de mediación lingüística acompañó al cambio de estructuras sociales y culturales que se dio en las reducciones jesuíticas del Río de la Plata y cómo se adaptaron éstas a la vieja estructura lingüística autóctona.

En el caso de nuestro país, como otro ejemplo, Marisa Malvestitti (2012) presenta un trabajo en el que analiza las formas de comunicación interlingüística en el área de Pampa y Patagonia norte en el periodo comprendido entre 1875 y 1885, momento en el que además de la traducción e interpretación realizada por personas de diferentes grupos indígenas, existían instrumentos (frasearios, vocabularios y manuales de lengua) que contribuían a la comunicación entre grupos hablantes de lenguas distintas. La

¹ La versión breve de este trabajo se presentó en el coloquio “La mediación lingüística como fortalecimiento del multilingüismo y la interculturalidad” en el XVIII Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos, y es parte de las investigaciones que se llevan a cabo en el marco del proyecto UBACYT 20020220300169BA “Dialectos y lenguas en contacto: usos de lenguas en contextos”, dirigido por Leonor Acuña.

autora plantea un análisis contextualizado de las fuentes, considerando las prácticas, ámbitos de producción y representaciones sobre las mismas y sobre los actores sociales involucrados en los diferentes intercambios.

En este sentido, tomando como fuente las prácticas habituales de mediación que se dan en los contextos plurilingües y pluriculturales, este trabajo presenta un análisis situado de dos experiencias vinculadas con el ámbito educativo en la provincia de Chaco. La provincia de Chaco puede ser caracterizada como un *corredor lingüístico* ([Acuña, 2007](#)) en el que el español se encuentra en contacto con varias lenguas indígenas, entre ellas las de los grupos gauycurú (qom y moqoit), matak-mataguay (wichí) y tupí guaraní (guaraní), guaraní correntino y quichua santiagueño, entre otras; además de las lenguas de colectividades migrantes de otros países. Respecto de las variedades del español, podemos decir que también se habla el español estándar junto con variedades regionales caracterizadas por rasgos provenientes del contacto con lenguas indígenas.

Con este contexto plurilingüe y pluricultural, las prácticas de mediación se han dado de manera espontánea durante varios siglos, y, actualmente, además, de manera escolarizada en la formación de agentes sanitarios, personal de enfermería, docentes, intérpretes y traductores que se desempeñan especialmente en el ámbito judicial.

Nuestra contribución se basa en el análisis del Programa ESI con identidad indígena ([Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología \[MECCyT\], 2021](#)) y del [Diseño de la carrera de traductor-intérprete de lenguas indígenas \(2014\)](#), particularmente de la carrera de Intérprete y traductor en lengua qom (2016), con el objetivo de sistematizar críticamente las habilidades y estrategias vinculadas con la mediación como recurso que permite que docentes y personal de salud de los pueblos qom, moqoit y wichí se conviertan en participantes activos del diseño y cumplimiento de políticas públicas, en observación de la legislación sobre pueblos indígenas a nivel nacional y provincial.

Para nuestro análisis nos basaremos en los desarrollos sobre el término *mediación* propuestos en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) ([Consejo de Europa, 2002 \[2001\], 2020](#)), lo mismo en relación con la referencia a las competencias vinculadas con la pluriculturalidad e interculturalidad y los planteos sobre agencia social entendida como capacidad de los sujetos sociales de transformar sus propias condiciones de vida ([Giddens, 1995](#)).

El capítulo está organizado de la siguiente manera: en primer lugar, presentaremos los desarrollos sobre los conceptos de mediación lingüística y cultural y competencia plurilingüe y pluricultural planteados en Europa, para contrastarlos con algunas prácticas que encontramos en América Latina y en Argentina, Chaco, en particular. Luego presentaremos la legislación a nivel nacional y provincial que subyace a los programas analizados. En tercer lugar, analizaremos los dos programas según el eje de la mediación como práctica, el sentido de agencia social por el rol que toman las personas involucradas, y mencionaremos la problemática en relación con el tema.

Finalmente, propondremos algunas conclusiones y estrategias que se podrían utilizar de manera sistemática para fortalecer el bilingüismo y las prácticas interculturales a nivel educativo.

2. Sobre los conceptos de mediación lingüística y cultural y competencia plurilingüe y pluricultural

El término *mediación* ha sido utilizado de maneras diferentes según el espacio al que se haga referencia. Por un lado, se utiliza con una clara alusión al ámbito jurídico, en el que se espera que una persona, en su rol de mediador, contribuya a que dos partes, que no pueden ponerse de acuerdo en relación con algo, lleguen a una cierta coincidencia en cuanto a lo que cada uno espera.

En otro uso del término, que es el que consideraremos en este trabajo el MCER ([Consejo de Europa, 2002 \[2001\]: 14](#)) plantea que existen actividades lingüísticas que incluyen, dentro de la competencia comunicativa, la mediación, entendida como forma de interpretación o traducción:

Tanto en la modalidad de comprensión como en la de expresión, las actividades de mediación, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. La traducción o la interpretación una paráfrasis, un resumen o la toma de notas proporciona a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo.

Para el desarrollo del 2001, todavía no se habían propuesto descriptores en relación con los niveles y sólo se la consideraba en términos de traducción e interpretación. Con el pasar de los años, el concepto se fue reformulando, se agregó información y ya para la versión del volumen complementario del MCER ([Consejo de Europa, 2020: 11](#)) aparece en las escalas ilustrativas, en la parte de actividades comunicativas de la lengua y en lo concerniente a estrategias. Se establece en este apartado un desglose entre mediación en general, mediar textos (escritos, orales o signados), mediar conceptos, mediar la comunicación y una descripción por estrategias de mediación. Resumimos la descripción general a continuación:²

Mediar textos	Mediar conceptos
• Transmitir información específica • Explicar datos • Resumir y explicar textos	• Colaborar en un grupo • Facilitar la interacción colaborativa entre compañeros

² Cabe señalar que en el MCER ([Consejo de Europa, 2020](#)) cada una de estas actividades se encuentra definida, desde el nivel A1 hasta el nivel C2, por descriptores específicos.

• Traducir un texto escrito • Tomar notas • Expresar una reacción personal a textos creativos • Analizar y criticar textos creativos	• Colaborar en la construcción de conocimiento • Liderar el trabajo en grupo • Gestionar la interacción • Fomentar el discurso para construir conocimiento
Mediar la comunicación	Estrategias de mediación
• Facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural • Actuar como intermediario/a en situaciones informales (con amigos y compañeros de trabajo) • Facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo	• Estrategias para explicar un concepto nuevo • Relacionar con el conocimiento previo • Adaptar el lenguaje • Desglosar información complicada • Estrategias para simplificar un texto • Ampliar un texto denso • Condensar un texto

Tabla 1 - Actividades y estrategias de mediación

La **Tabla 1** muestra los desarrollos que se tienen en cuenta en la actualidad en relación con la mediación. Es interesante mencionar cómo se llegó a ese desarrollo. Tres proyectos sucesivos se propusieron completar los descriptores y plantear los requerimientos necesarios para poder trabajar con el término de la misma manera que se trabajan otros términos en el MCER ([Consejo de Europa, 2001, 2020](#)). El MCER ([Consejo de Europa, 2001, 2020](#)), entonces, resulta pionero en considerar mediación e interacción como actividades comunicativas más allá de la comprensión y producción ([North y Piccardo, 2016](#)). La mediación no solamente hace referencia a la co-construcción de significados (como la interacción), sino que subraya el vínculo entre la dimensión social e individual del uso y aprendizaje de una lengua. Se ve al usuario o al estudiante como un actor social ([Piccardo, 2012](#)) y se le asigna una posición clave en lo referido al proceso orientado a la acción. En otros términos, se va más allá de los planteos en relación con la competencia comunicativa compuesta por competencia gramatical sociolingüística, discursiva y estratégica, para integrar otros aspectos que hacen al uso de la lengua en un contexto social e interaccional específico.

La riqueza del concepto mediación se empieza a observar cuando notamos la cantidad de ámbitos que abarca. Desde la construcción que se hace en el MCER ([Consejo de Europa, 2020](#)), se establecen 4 tipos de mediación ([North y Piccardo, 2016](#); [Zárate y Murphy-Lejeune, 2003](#)) que desarrollamos muy brevemente a continuación:

- a. Mediación lingüística: incluye el *saber cómo* traducir e interpretar, pero sobre todo hace referencia a la dimensión interlingüística en tanto, formal o

informalmente, transforma un texto en otro, de una lengua a otra, o entre varias lenguas en el aula plurilingüe, por ejemplo.

- b. Mediación cultural: pasar de una lengua a otra necesariamente implica pasar de una cultura a la otra, sin perder la integridad del mensaje fuente ni la esencia del significado propuesto. La conciencia o sensibilidad cultural resulta necesaria tanto en una lengua, como entre varias lenguas y culturas, considerando los idiolectos, sociolectos, tipos textuales, estilos, registros y variedades.
- c. Mediación social: permite el acercamiento entre partes al hacer inteligibles y comprensibles los cambiantes contextos sociales y culturales en los que se mueven los actores. La mediación en contextos de conflicto, que pueden llevar a la exclusión o a la violencia social, se presenta como una posibilidad de establecer un procedimiento para la resolución de conflictos que contribuya al mejor entendimiento entre partes. A veces es necesario que la diferencia sea señalada, negociada y adaptada como alternativa a la confrontación lingüística y cultural.
- d. Mediación pedagógica: facilita el acceso al conocimiento, contribuye a que los participantes desarrollen sus ideas, co-construye el significado colaborativamente en el marco de un aula, un seminario, etc. Crea las condiciones para la expresión de la creatividad y el pensamiento crítico.

Podemos observar en esta breve síntesis que la mediación abarca ámbitos de lo más diversos, desde el manejo del código y del lexicón en dos o más lenguas, hasta la posibilidad de atribución de agencia social, cuyo rasgo distintivo es la acción transformadora desde la propia reflexividad ([Giddens, 1995](#); [Sen, 1999](#)). En los casos que presentaremos en la sección **4. El Programa ESI con identidad indígena y la formación de intérpretes y traductores qom**, veremos de qué manera las propuestas de docentes y personal de salud indígena muestran un despliegue de estas actividades y un posicionamiento diferente respecto de la mirada y cosmovisión de los pueblos indígenas de Chaco en cuanto a las políticas públicas.

Volviendo al MCER ([Consejo de Europa, 2002 \[2001\], 2020](#)), vemos un desarrollo similar en cuanto a la interculturalidad. Para el 2001 las especificaciones sobre la competencia y el término eran bastante escasas, pero, en la versión complementaria de 2020 tenemos datos mucho más específicos. Dentro de la competencia plurilingüe y pluricultural se incluye el aprovechamiento del repertorio plurilingüe y pluricultural y la comprensión plurilingüe. Es relevante señalar que el MCER ([Consejo de Europa, 2020: 39](#)) distingue entre una competencia multilingüe (social o individual) y una plurilingüe, que es variable e irregular, pero que está definida porque la persona tiene un único repertorio, interrelacionado, que combina con sus competencias generales, y diversas estrategias para realizar tareas diferentes.

Se incluyen para 2020 algunos otros conceptos, por ejemplo:

- la capacidad de abordar la «otredad» para identificar similitudes y diferencias, para aprovechar aspectos culturales conocidos y desconocidos, etc., con el fin de hacer posible la comunicación y la colaboración;
- la voluntad de actuar como mediador/a intercultural;
- la capacidad de ser proactivo/a y de usar el conocimiento que se tiene de determinadas lenguas para entender nuevas lenguas, buscando cognados e internacionalismos con el fin de dar sentido a textos en lenguas desconocidas, siendo consciente al mismo tiempo del peligro de los «falsos amigos»;
- la capacidad de reaccionar de una forma apropiada desde el punto de vista sociolingüístico incorporando en el discurso propio elementos de otras lenguas y/o variaciones lingüísticas con fines comunicativos;
- la capacidad de aprovechar el repertorio lingüístico propio combinando, integrando y alternando lenguas de manera deliberada tanto en el nivel de los enunciados como en el del discurso;
- la disposición y la capacidad para ampliar la conciencia lingüística/plurilingüe y cultural/pluricultural a través de una actitud de curiosidad y apertura de mente ([Consejo de Europa, 2020: 137-138](#)).

En Europa, los desarrollos sobre la mediación lingüística y cultural surgen a partir del mayor contacto entre comunidades y por las nuevas necesidades en relación con las corrientes migratorias ([Pena, 2015](#)). Lo que se estudia en relación con los usos de la lengua y las competencias comunicativas de los hablantes se retoma y se adapta para la enseñanza de las lenguas, y para proponer descriptores que den cuenta de las diferencias en el desempeño según el nivel de proficiencia en la lengua. Por otra parte, se considera para las prácticas educativas el aprovechamiento del repertorio pluricultural, que implica, por ejemplo, reconocer y actuar sobre las claves/convenciones culturales, sociopragmáticas y sociolingüísticas y hacer sutiles ajustes en el discurso para evitar malentendidos e incidentes culturales ([Consejo de Europa, 2020: 139](#))

Asimismo, autores como [Puren \(2011\)](#), en relación con la competencia cultural de los hablantes, plantean una serie de componentes que contribuyen a la comunicación y a la enseñanza de la lengua en diferentes contextos. El siguiente esquema ([Puren, 2011: 9](#)) muestra la complejidad del concepto y sus implicaciones tanto para la comunicación como para la enseñanza y las actividades de mediación:

Para ser culturalmente competente en un acto duradero como puede ser «hacer sociedad» con otros ciudadanos, el trabajo profesional o el aprendizaje colectivo de una lengua-cultura extranjera es indispensable...

	Componente de la competencia cultural
crearse una co-cultura de acción conjunta,	co-cultural
pero también...	
ponerse de acuerdo sobre actitudes y comportamientos aceptables para todos;	pluricultural
y es muy útil...	
• ser capaz de tomar cierta distancia de su propia cultura y estar atentos a los malentendidos y conceptos erróneos posibles entre personas de culturas diferentes,	intercultural
• tener un buen conocimiento de la cultura de los demás,	metacultural
• y compartir valores generales más allá de los valores específicos del entorno de acción conjunta.	transcultural

Tabla 2 - Componentes de la competencia cultural

Nuevamente, en nuestro contexto latinoamericano y argentino, y especialmente para el caso de Chaco, no pensamos en términos de una lengua-cultura extranjera, sino en las situaciones que se dan entre el español y las lenguas y culturas indígenas de nuestro país. El esquema propuesto por [Puren \(2011\)](#) plantea cinco componentes para la competencia cultural, que van desde la creación de una co-cultura que permita establecer acciones comunes, en el marco de una convivencia en una cierta comunidad de habla, pasando por los acuerdos sobre actitudes y comportamientos aceptables (componente pluricultural), atender a los malentendidos y conceptos erróneos que puedan surgir en la comunicación; hasta el componente transcultural que plantea compartir valores generales.

Todos estos componentes intervienen a la hora de la mediación cultural, en tanto la mediación es “un proceso que intenta resolver una situación de conflicto abriendo *canales de comunicación* que estaban bloqueados” ([Pérez Vázquez, 2010: 48](#)). Como señalamos antes, no sólo se trata de la actividad lingüística o del manejo de dos o más idiomas, sino que se requiere la adaptación de una perspectiva intercultural para llegar a los objetivos deseados.

En América Latina, y en el contacto con lenguas indígenas, los trabajos sobre mediación observan los comportamientos espontáneos entre las personas cuyas lenguas y culturas son diferentes y se hace mucho trabajo destinado a la Educación Intercultural

Bilingüe (en adelante EIB), en las provincias y regiones en las que existe la modalidad, pero la preocupación continua tiene que ver con la retracción y pérdida de lenguas y con las estrategias para recuperar las lenguas desde diferentes ámbitos (educación, arte, turismo, entre otros).

Respecto de la EIB, Catherine [Walsh \(2009\)](#), desde un enfoque crítico en relación con la EIB en Ecuador, señala que la interculturalidad puede ser entendida desde tres perspectivas diferentes (relacional, funcional y crítica). Por un lado, puede ser considerada en términos *relacionales*, en lo referido al contacto e intercambio *entre* culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, que a su vez se dan en condiciones de igualdad o desigualdad [Walsh \(2009: 3\)](#). Esta perspectiva, entonces, oculta la conflictividad y los contextos de poder y colonialidad en los que se establecen las relaciones entre personas. Por otro lado, la autora plantea una visión *funcional* de la interculturalidad en la que se promueve el diálogo, la convivencia y la tolerancia, pero en la que no se cuestionan las relaciones de asimetría y las desigualdades sociales, lo cual resulta funcional para la lógica del modelo neoliberal existente ([Tubino, 2005](#)). Esta lógica parece ser la que se articula en la mayoría de los países de América Latina, en la Argentina en particular y, a los fines de nuestra investigación, en el caso de la provincia de Chaco. También podemos revisar el uso del término, siguiendo a [Estermann \(2014\)](#) en relación con la noción de *wishful thinking* (pensamiento deseoso) que no logra articularse en políticas que toquen las cuestiones de fondo (como la redistribución de recursos o la participación equitativa en el poder del ‘orden global’), además de que no tienen un resultado efectivo en cuanto a la conservación y mantenimiento de las lenguas. [Hecht y Messineo \(2017: 258\)](#) realizan un recorrido por la EIB en Chaco y señalan que, si bien se logró la inclusión de las lenguas en la escuela, “en el marco de políticas compensatorias neoliberales, fue instalándose la idea de que la EIB era un asunto privativo de los pueblos indígenas, de los maestros indígenas y de sus lenguas nativas”, lo cual contribuye a un camino de segregación y transición hacia el español, lejos de una interculturalidad crítica.

El concepto de *interculturalidad* se articula estrechamente con el concepto de *bilingüismo*, que cuenta con definiciones tradicionales en términos de disposición cognitiva, edad de adquisición, estatus social de las lenguas y pertenencia e identidad cultural ([Hamers y Blanc, 1983](#)), con acepciones relacionadas con el dominio y el nivel de conocimiento de las lenguas. Para [Bloomfield \(1935: 56\)](#), por ejemplo, una persona bilingüe es aquella que tiene “la posesión de una competencia de hablante nativo en las dos lenguas” y para [Macnamara \(1967: 48\)](#), “el individuo bilingüe es aquel que posee una de las cuatro ‘habilidades lingüísticas’, es decir, comprender, hablar, leer y escribir, en una lengua distinta a su lengua.”

En el caso que nos ocupa, se espera un desempeño asociado con la primera definición, es decir, se espera que el bilingüe tenga dos competencias lingüísticas independientes, lo que implica que el bilingüe resulte en algo como dos monolingües en

una misma persona y que el juicio de valor que se establezca sobre su repertorio lingüístico sea el del monolingüe ([Grosjean, 2008: 11](#)). Esto dista mucho de ser el desempeño de cualquier persona bilingüe, tal como se reconoce a partir de las últimas investigaciones en relación con el bilingüismo, además de que no se tiene en cuenta la pertenencia cultural ni el contexto de enunciación.

A partir de estos planteos consideramos que los trabajos sobre mediación, y el reconocimiento de lo que se *puede hacer* en términos de competencias, habilidades y estrategias puede contribuir a pensar nuevas formas de aproximarse a la enseñanza de las lenguas indígenas de la región.

3. El marco legal

En algunas provincias de nuestro país, como Chaco, Formosa y Salta, entre otras, parte de la población es hablante de una o más lenguas indígenas, lo cual ha dado lugar a que, especialmente desde el retorno a la democracia, se implementaran políticas educativas destinadas a satisfacer las necesidades de la población bilingüe.

A nivel nacional contamos con la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, establecida en la [Ley de Educación Nacional N° 26206](#), sancionada en el año 2006. Sus objetivos son, entre otros, dar cumplimiento al artículo N° 75, inc. 17, de la [Constitución Nacional de 1994](#) en tanto se busca una educación que contribuya a preservar y fortalecer las pautas culturales, lengua, cosmovisión e identidad étnica de los pueblos originarios del país. A su vez, la legislación en materia educativa es diferente para cada provincia, de acuerdo con las necesidades y propuestas propias.

En el caso de Chaco nos encontramos con un amplio recorrido en materia educativa desde lo legislado con la [Ley N° 3258 del Aborigen Chaqueño \(1987\)](#) hasta la [Ley N° 7446 de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena](#), sancionada en la provincia del Chaco en el año 2014,³ que menciona la necesidad de garantizar oportunidades educativas a partir de un paradigma pedagógico que respete la identidad y cultura propias de los pueblos indígenas y la implementación de nuevas estrategias para reconstruir una nueva relación docentes-alumnos, padres, comunidad y Consejo Comunitario Indígena, tendiente a optimizar la matrícula escolar. En ese momento también se sanciona la [Ley N° 7516 \(2014\)](#) que autoriza la creación de la Carrera de Traductor-Intérprete de lenguas indígenas.

³ Obviamente después del 2014 hubo otros desarrollos en materia de legislación vinculada con el ámbito educativo, pero, a los fines de este trabajo, estas menciones resultan suficientes para explicar los cambios que se fueron dando a lo largo del tiempo y los nuevos roles que tuvieron los representantes de los pueblos qom, wichí y moqoit en los procesos mencionados.

La [Ley del Aborígen Chaqueño⁴ N° 3258/87](#) aborda especialmente el tema de las tierras, la salud, el trabajo, la vivienda, la creación del IDACH (Instituto del Aborígen Chaqueño) y la educación como cuestiones sociales cruciales a ser abordadas de manera inmediata. En relación con el ámbito educativo, Orlando [Sánchez \(2019\)](#), docente aborígen, representante del grupo qom en la redacción del anteproyecto, y pastor de la Iglesia de Dios Pentecostal, nos dice:

Para el año 1987 egresaba un niño indígena por año, lo cual era muy bajo. Había mucha repitencia y estaba el problema de la frontera de lenguas. En ese momento las comunidades conservaban la lengua, así que el castellano era una lengua de contacto nomás, no una lengua segunda.

En la visión de una democracia radical y plural, Chantal [Mouffe \(2012: 9\)](#) propone una concepción en la cual “a ciudadanía [...] es un principio articulador que afecta las diferentes posiciones de sujeto del agente social al tiempo que permite una pluralidad de lealtades específicas y el respeto de la libertad individual”. Desde esta perspectiva, los representantes de las tres etnias ejercen su ciudadanía en representación de sus comunidades y como miembros individuales, además de presentar una demanda asociada con un grupo social específico.

Si bien este proceso no es el único ocurrido en la provincia, se vincula estrechamente con el recorrido realizado para llegar al *Programa de ESI con identidad indígena* ([MECCyT, 2021](#)), por el rol que toma el Grupo de mujeres en territorio y por los desarrollos que se hacen para la implementación del programa.

La [Ley N° 26150/06 Programa Nacional de Educación Sexual Integral](#) indica como objetivos, en su artículo N° 3, los siguientes:

- a. Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas;
- b. Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral;
- c. Promover actitudes responsables ante la sexualidad;
- d. Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular;
- e. Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

⁴ No podemos desarrollar en toda su extensión la parte correspondiente a las necesidades educativas, pero señalaremos que lo interesante del proceso es que surge de necesidades relevadas por las propias comunidades. Por ejemplo, en la Ley 3258 (1987), en el Artículo 16, se establece la necesidad de alfabetización en la lengua materna de los estudiantes y la necesidad de formación de docentes capacitados para tal fin. También se menciona la necesidad del trabajo sobre la cultura y sobre la artesanía como medio de formación y subsistencia.

Esta ley tiene su correlato en la [Ley N° 1502-E \(2006\)](#) de la provincia de Chaco, que en su artículo N° 4, señala:

Los objetivos de la presente ley son:

- a. Garantizar la enseñanza de los contenidos sobre salud sexual, definida ésta como “la integración de los aspectos físicos, emocionales, intelectuales y sociales del ser sexual, efectuada de modo enriquecedor y que realce la personalidad, la comunicación y el amor” OMS, 1975, los derechos sexuales y reproductivos desde una perspectiva de género, promoviendo el respeto a la diversidad y la no discriminación;
- b. Facilitar el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo; valores y actitudes que posibiliten encarar la sexualidad, en tanto parte de nuestra identidad como seres humanos, de manera positiva, segura, proporcionando información específica, sobre conducta sexual responsable y sin riesgo;
- c. Promover conocimientos para la adopción de decisiones y comportamientos responsables sobre la procreación, la maternidad, la paternidad, prevención del embarazo adolescente, la morbilidad materna, el aborto y las enfermedades de transmisión sexual;
- d. Informar y sensibilizar para la prevención del maltrato y/o abuso sexual, delitos y todo tipo de violencia -discriminación, acoso, hostigamiento, humillación que atenten contra la integridad y diversidad sexual; entre otros.

La provincia, desde la sanción de la [Ley N° 1502-E \(2006\)](#), dispone otros documentos escritos y recursos de diferente tipo para que se pueda realizar una implementación adecuada en todas las jurisdicciones.

Nos interesa articular los contenidos teóricos con las presentaciones que hicieron docentes y enfermeras de diferentes comunidades de Chaco en el marco de un conversatorio llamado “ESI con identidad”, previo a la publicación del *Programa ESI con identidad indígena* ([MECCyT, 2021](#)).⁵ En este ciclo, las docentes se preguntan por los avances de la ESI a 14 años de sus inicios en la provincia de Chaco.

Una primera preocupación tiene que ver con la expectativa de que una Educación Sexual Integral contribuya a generar una conciencia sobre el cuidado del propio cuerpo, especialmente en el caso de las niñas y adolescentes indígenas, y a evitar las violaciones

⁵ Organizado por la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo de la Provincia de Chaco el 25/4/2021.

y los embarazos infantiles. Este pedido se puede articular con el diagnóstico realizado por [Dávila y Naya \(2015\)](#) en relación con el tipo de exclusión social y educativa que significa el embarazo adolescente y las causas articuladas en términos de ausencia de políticas educativas y discriminación, en tanto los niños, y especialmente las niñas indígenas, tienen menos acceso a la sanidad, justicia y educación. Es común la violación de niñas y adolescentes indígenas por grupos de criollos, hechos muchas veces no denunciados, o casos en que las denuncias no son recibidas por las autoridades competentes o son desestimadas en el ámbito judicial ([Equipo Nacional de Pastoral Aborigen \[ENDEPA\], 2018: 26-27](#)).

Una segunda preocupación tiene que ver con la incompreensión a nivel institución escolar sobre algunas prácticas comunitarias que no encuentran lugar en el ámbito educativo, y que perjudican especialmente a niñas y adolescentes.

Otro tanto ocurre con las tareas de cuidado. Las niñas y adolescentes muchas veces necesitan asumir el cuidado de hermanitos y hermanitas menores y de adultos mayores que tengan algún tipo de necesidad de cuidado. Esta situación redundo en mayores porcentajes de analfabetismo entre niñas y mujeres ([ENDEPA, 2018: 15-16](#)).

Con este marco de situación, diálogos y reflexiones, se propone el *Programa ESI con identidad indígena* ([MECCyT, 2021](#)) en tanto se percibe que es necesario incluir una perspectiva indígena en lo vinculado con la implementación de las leyes nacionales y provinciales; tal como se había planteado en 1987 con la [Ley N° 3258 del Aborigen Chaqueño](#) y en 2014 con la [Ley N° 7446](#), entre otras.

En estos procesos, que plantean un posicionamiento respecto de la legislación, las personas involucradas toman el rol de actores sociales, en tanto se proponen influenciar significativamente para que una situación se manifieste de determinada forma, es decir, generan acciones o relaciones sociales que enlazan a su acción un sentido subjetivamente mentado, consciente o inconsciente ([Tapella, 2007: 3](#)). En este caso en particular, son las mujeres las que muestran su capacidad de agencia social, lo cual también muestra una dimensión de género en la forma en la que se aborda la temática.

La carrera de Traductor-intérprete de lenguas indígenas, [Ley N° 7516 \(2014\)](#), establece en su artículo N° 1 que se brindará formación a los alumnos para que adquieran destreza en técnicas de traducción e interpretación de idiomas de Pueblos Originarios del Chaco qom (toba), moqoit, wichí, con orientación en Ciencias Jurídicas para desempeñar la profesión en el ámbito judicial, con el fin de generar condiciones de accesibilidad y equidad en el trato para los hablantes de tales lenguas indígenas, en las condiciones que establecen las leyes respectivas.

Podemos observar nuevamente en esta ley el rol de los representantes indígenas en tanto actores sociales, porque se definen en función de un aspecto específico de la realidad ([Tapella, 2007: 4](#)), en este caso la necesidad de tener una formación que permita el cumplimiento de derechos para con las poblaciones indígenas de la provincia, y que

exista un efectivo acceso a la justicia en los mismos términos que para el resto de la población.

El marco legal que da lugar a los dos programas que analizaremos en el apartado siguiente, entonces, se encuentra también mediado por la participación en la identificación de la problemática y la propuesta escrita, de actores sociales, identificados como grupos qom, wichí y moqoit, que intervienen activamente no sólo como traductores o intérpretes entre lenguas y culturas, sino como agentes capaces de producir cambios en las condiciones en las que la legislación abarca temas relevantes según el contexto dado.

4. El Programa ESI con identidad indígena y la formación de intérpretes y traductores qom

En este apartado presentamos el análisis de los dos casos que mencionamos antes. Por un lado, trabajaremos sobre el Programa ESI con identidad indígena ([MECCyT, 2021: 2](#)), que surge como un reclamo de un grupo de Mujeres indígenas en territorio (qom, wichí y moqoit) que identifican como problemática la falta de garantías de derechos, la falta de participación activa de los pueblos indígenas en políticas públicas, la demanda urgente para llegar ANTES para evitar embarazos no deseados, situaciones de violencia y abuso, suicidio adolescente; invisibilización de cosmovisión y cosmogonía de los pueblos del Chaco y uso de las lenguas indígenas para transmitir una ideología colonizadora.

Por otro lado, presentamos el caso de la carrera de Traductor-intérprete de lenguas indígenas y la Tecnicatura Superior en Interpretación en Lengua Indígena Qom, del [Instituto Superior de Lenguas y Culturas de Chaco \(2018\)](#), que tiene su origen en el cumplimiento de derechos de las comunidades originarias, en particular en lo vinculado con el acceso a la justicia y a la salud, porque en esos ámbitos especialmente se requieren profesionales que puedan acompañar, traducir a interpretar para los hablantes de qom y de español que no conocen la otra lengua.

4.1. ESI con identidad indígena

El programa ESI con identidad indígena ([MECCyT, 2021](#)) se organiza a partir del diagnóstico planteado por el grupo de Mujeres indígenas en territorio (qom, wichí y moqoit) con el objetivo de garantizar un modelo educativo intercultural que apunte al reconocimiento de la ESI en valores culturales identitarios de la cosmovisión indígena y de garantizar el cumplimiento de derechos adquiridos para la autonomía y autodeterminación de los pueblos originarios.

La [Ley 26150/06 de Educación Sexual Integral](#) resulta en una política pública de alcance nacional, ratificada por la provincia de Chaco según la [Ley 1502-E \(2006\)](#), que se incluye para la formación en el ámbito educativo.

El programa ESI con identidad indígena ([MECCyT, 2021](#)) fue desarrollado por mujeres docentes y personal de salud de las etnias qom, wichí y moqoit.⁶ Este programa propone intervenir, desde un estudio situado, a partir de una perspectiva de derechos, repensar el cuerpo desde la construcción de la identidad, con la experiencia y las vivencias de las mujeres profesionales de la educación y la salud de los pueblos qom, moqoit y wichí. Se busca garantizar el derecho de niños, niñas y adolescentes a la ESI, desde una mirada intercultural respetuosa de las pautas culturales de las comunidades indígenas del territorio provincial. Uno de los objetivos del programa es respetar la cosmovisión y cosmogonía de los pueblos, con la participación activa de la comunidad, según sus propios contextos y realidades.

El material didáctico para uso escolar desarrollado para este programa, por la forma en la que está propuesto, plantea varias formas en las que se da la mediación de manera simultánea. Por un lado, se traducen a las lenguas qom, wichí y moqoit, algunos aspectos de lo sancionado por la [Ley N° 26150/06](#), y lo referido a lo que se considera más importante en relación con una propuesta intercultural, con focalización diferente según la visión de cada uno de los pueblos. En este sentido, volviendo a lo mencionado en la sección **2. Sobre los conceptos de mediación lingüística y cultural y competencia plurilingüe y pluricultural**, nos encontramos con la *mediación del texto*, en tanto se traduce el texto de la normativa a las tres lenguas, pero también se *median conceptos* y la *comunicación* en tanto se colabora para construcción de un conocimiento particular y se facilita un espacio para el entendimiento pluricultural.

En cuanto a los aspectos lingüísticos, se ve en la actividad de mediación realizada el trabajo con las lenguas en términos estratégicos, porque se extrae la información más relevante, se reformula con términos conocidos para los hablantes de las lenguas y se

⁶ Participaron en la redacción del material Evelina D. Mendoza, Prof. Bilingüe Intercultural, pueblo wichi; Elena Merino, Prof. Bilingüe Intercultural, pueblo WICHI; Mirta Aranda, Lic. en Educación Bilingüe Intercultural, pueblo wichi; Clara Isabel Amado, Prof. Bilingüe Intercultural, pueblo wichi; Dalila Mendoza, Prof. Bilingüe Intercultural, pueblo wichi; Vanesa Soledad Leiva, Prof. Bilingüe Intercultural, pueblo qom; Viviana Beatriz Notagay, Prof. Bilingüe Intercultural, pueblo qom, Mirtha Mendroc, Prof. Bilingüe Intercultural, pueblo moqoit; Deolinda Salteño, Prof. Bilingüe Intercultural, pueblo moqoit; Anahí Rojas, estudiante, pueblo moqoit; Delma Mendoza, Prof. Bilingüe Intercultural, pueblo moqoit; Jose Isabel, auxiliar docente aborígen, pueblo moqoit, María Elena Barrientos, Licenciada en Enfermería, pueblo qom, vilela, guaraní; Marina Vanesa Barrientos, Lic. en Enfermería, pueblo qom, vilela, guaraní. Profesoras y auxiliar docentes bilingües interculturales que forman el equipo: Ermelinda Barrios, Paola Veronica José, Yesica Samanta Gomez, Julia Alba Lucero, Maria Rosa Alvarez, Mabel Filemon, Leticia E. Garcia, Exequiela Ramirez, Susana Aguirre, Paola Varela. Magister Elizabeth Mendoza, Coordinadora de la Coordinación de Políticas Educativas hacia la justicia social plural.

aporta información complementaria que contribuye a la mejor comprensión del cuadernillo.

Por otra parte, gran parte del cuadernillo explica a partir de diferentes propuestas, qué es lo que se entiende en términos de una “ESI con identidad indígena”, porque se explicita, a partir de una mediación cultural y lingüística, la cosmovisión, actitudes y comportamientos de cada una de las comunidades en relación con los ejes propuestos, y es en este punto donde notamos la actividad de mediación sobre lo que podría ser conflictivo y provocar incompreensión entre culturas.

A modo de ejemplo, traemos la siguiente frase:

¿Cómo se educaba al niño antiguamente en el pueblo Moqoit? Lo primordial que se le enseñaba al niño era una alimentación adecuada para el cuidado de su cuerpo en cada etapa niñez-adolescencia.

La menstruación en las niñas: las abuelas o madres eran las que preparaban a las niñas que pasaba a ser mujer para esto se la aislaba del resto por un tiempo para conocer su cuerpo y recibir los consejos de sus abuelas. Además, se les enseñaba cómo cuidarse de aquella persona que les quisiera hacer daño ([MECCyT, 2021: 6](#))

En términos de escolarización, con el sistema educativo de nuestro país, que una estudiante falte a clase varios días por esta razón se considera como “inasistencia injustificada”. Sin embargo, la mediación propuesta en el cuadernillo intenta, como mencionamos antes, abrir un *canal de comunicación* que estaba bloqueado, porque se incluyen claves interculturales para resolver el conflicto que se podría dar entre partes, es decir, se busca que a nivel educativo se reconozca una realidad otra, con otra interpretación y visión, y que no se llegue a ningún nivel de conflictividad.

Vale agregar en este caso, que gran parte del cuadernillo está en español, y eso también responde a las necesidades de personas que perdieron la lengua indígena, pero que mantienen las pautas culturales de su comunidad en cuanto a las actitudes y comportamientos. Las docentes y enfermeras proponen alternativas que articulan el modo de ser y la mirada desde la cosmovisión indígena con los contenidos a nivel escolar. Por ejemplo, y en cuanto al tema generacional, se propone un mayor contacto entre niñas y abuelas, con el objetivo de reforzar la transmisión intergeneracional de la lengua y la cultura, pero, además, para que las niñas puedan cuidarse considerando tanto una perspectiva propia de su comunidad como desde una perspectiva de conocimiento y cumplimiento de Derechos.

Si volvemos al esquema de [Puren \(2011\)](#), podemos establecer una relación entre los componentes de la competencia cultural y la forma en la que se abordan los contenidos en estos materiales didácticos. En otras palabras, hay una atención a lo que podría ser un malentendido (componente intercultural), se observa una orientación al componente metacultural al brindar textos que permiten un conocimiento de otra cultura, etc.

4.2. La Carrera de Traductor –intérprete en lenguas indígenas

En cuanto a las necesidades ético-jurídicas, tomando como ilustración el Diseño Curricular de la Tecnicatura Superior en Interpretación en Lengua Indígena Qom, del [Instituto Superior de Lenguas y Culturas de Chaco \(2018: 2\)](#), observamos la siguiente referencia:

[...] el acceso al conocimiento de leyes y normas, planes, programas sanitarios o campañas de salud, así como procedimientos administrativos, requieren de la intervención de traductores/intérpretes que sepan transponer esos documentos en la lengua indígena respectiva, ya sea en forma escrita o en documentos orales o videos. Además, el intérprete de lengua indígena no sólo tiene como función transponer lo dicho en una y otra lengua, sino también la de ser un mediador intercultural, dado que posibilita el entendimiento de los modos de ser, pensar y actuar que conforman los mundos de vida y las lógicas de una y otra lengua y cultura.

Podemos ver en esta cita que se espera que el intérprete pueda no sólo desempeñarse en la parte lingüística, sino que pueda facilitar la intercomprensión en términos culturales, es decir, no se espera que traduzca o interprete el habla concreta de una persona, sino que se incluyan claves culturales y aspectos de la comunicación no verbal vinculados con lógicas diferentes.

En relación con la mediación cultural, en el contexto europeo, se ha diferenciado de la mediación lingüística por la especificidad del término, pues hace referencia a la labor profesional de psicólogos, asistentes sociales y mediadores como tales, mientras que la mediación lingüística es un concepto más nuevo y polisémico ([Pérez Vázquez, 2010](#)).

El Diseño Curricular de la Tecnicatura Superior en Interpretación en Lengua Indígena Qom ([Instituto Superior de Lenguas y Culturas de Chaco, 2018: 3](#)), plantea con mucha claridad el rol que tendrá el intérprete:

El horizonte formativo del Técnico Superior en Interpretación de Lengua Indígena Qom- Español/Castellano, por consiguiente, articula el ejercicio de intérprete en contextos variados con la de mediador intercultural; es decir, **debe reconocer qué conceptos culturales comparten el lector oyente del texto fuente y el lector / oyente de la interpretación y qué conceptos son necesarios aclarar para lograr una mayor comprensión.** Asimismo, el intérprete es también un promotor lingüístico-cultural, ya que su actividad le permitirá ahondar en el terreno lexicográfico/terminológico y discursivo de las lenguas en las que se desempeña e incorporar herramientas tecnológicas a su quehacer. Asimismo, el rol del traductor / intérprete de Lenguas indígenas es clave dentro de los contextos jurídico-legales, de

seguridad, de salud, administrativos, gubernamentales y comerciales, entre otros por ser el encargado no solo de la adecuación y traducción de documentos varios sino también de la intervención como intérprete y mediador intercultural entre el texto de la cultura fuente y el texto de la cultura de llegada.

Observamos en la formulación, y el subrayado es nuestro, que se requiere una actividad de mediación cultural más allá de la traducción de conceptos y frases. Tal como en el caso de los docentes bilingües, que son quienes, en muchos casos, hacen esta tecnicatura como segunda carrera, se espera que la persona a cargo de esta función pueda no solamente facilitar la comunicación, sino contribuir al cumplimiento de derechos y a la intercomprensión desde una perspectiva intercultural. Se busca que las personas que tienen un mayor dominio de la lengua indígena que del español puedan acceder a la información necesaria para responder a sus necesidades (*e.g.*, entender instrucciones médicas, comprender en qué tipo de proceso judicial está, hacer una denuncia por violencia de género, entre otras actividades comunes).

Algo importante para señalar en relación con estas (y otras) actividades vinculadas con la mediación, es que, según los descriptores, para poder realizar las operaciones requeridas para poder desempeñarse como traductor o intérprete, el nivel de conocimiento/proficiencia en las dos lenguas es un nivel avanzado.

Si bien el MCER ([Consejo de Europa, 2002 \[2001\], 2020](#)) se refiere a la enseñanza, y la diferencia del conocimiento del hablante nativo, es relevante señalar que, en este contexto de la provincia de Chaco, muchos de los hablantes que se desempeñan como traductores o intérpretes tienen como lengua materna una de las lenguas indígenas de la provincia, aprendieron el español por contacto y en la educación primaria (pero sin un enfoque de enseñanza de español como lengua segunda) y son cuestionados frecuentemente por su desempeño en español ([Acuña y Lapalma, 2010](#)), aunque los desarrollos de docentes y referentes indígenas no sustentan de ninguna manera tal afirmación.

Mostramos a continuación algunos de los descriptores sobre mediación de lo que se espera de un nivel C2, el nivel de Maestría del MCER, para contrastar con las habilidades requeridas para las tareas propias de un intérprete o traductor (y del trabajo que se hizo en el Programa ESI con identidad indígena, dicho sea de paso):

Mediación en general	Media de manera efectiva y natural, asumiendo diferentes roles en función de las necesidades de las personas y de la situación implicadas, identificando matices y el trasfondo de la conversación y guiando discusiones sobre temas sensibles o delicados. Explica con una lengua bien estructurada, clara y fluida la forma en que se presentan hechos y argumentos, transmitiendo aspectos valorativos y la mayor parte de los matices con precisión, y señalando las implicaciones

	socioculturales (por ejemplo, el uso del registro, la sutileza, la ironía y el sarcasmo).
Transmitir información específica	Explica en lengua B la relevancia de información específica que se encuentra una sección específica de un texto largo y complejo (C2 no tiene descriptor, se usa el de C1)
Explicar datos	Interpreta y describe de manera clara y fiable (en lengua B) diferentes formas de datos empíricos e información organizada visualmente (con texto en lengua A) de investigaciones conceptualmente complejas sobre temas académicos o profesionales.
Resumir y explicar textos	Explica (en lengua B) inferencias cuando las conexiones o las implicaciones no son explícitas (en lengua A), y señala las implicaciones socioculturales de la forma de expresión (por ejemplo, la sutileza, la ironía, el sarcasmo).
Traducir un texto escrito	Realiza con fluidez una traducción oral (en lengua B) de textos abstractos (escritos en lengua A) sobre una amplia variedad de temas de interés personal, académico y profesional, transmitiendo correctamente aspectos valorativos y argumentos, así como los matices e inferencias implicados.

Tabla 3 - Descriptores de mediación -Nivel C2

Podemos observar en estas actividades de mediación que lo que se requiere para llevar a cabo las tareas para un nivel C2 es sin duda exigente. Las personas que deciden estudiar para ser intérpretes y traductores cumplen con el requisito de ser bilingües, que se pide para poder ingresar a la carrera. La apropiación del espacio, en cumplimiento de una demanda específica, requiere no sólo la planificación de la carrera en términos de lenguas y culturas, sino que se dan, en el marco de una instrucción formal, consignas vinculadas con actividades de mediación que los estudiantes tienen que poder cumplir adecuadamente para desempeñarse profesionalmente.

5. A modo de conclusión y algunas propuestas

Hemos visto, a lo largo de este trabajo, que la mediación lingüística y cultural encuentran en Chaco un espacio privilegiado por la situación de plurilingüismo y de interculturalidad en la provincia. Encontramos dos realidades diferentes. Por un lado, en casos como el de la formación de intérpretes, hay una mención explícita a lo que se espera de la mediación, en términos de fortalecimiento de la interculturalidad y el plurilingüismo. Fue un largo camino, lleno de sufrimiento, el que llevó a que se pudieran desarrollar estas propuestas. Muchas personas quedaban (y en algunos casos todavía quedan) imposibilitadas de ejercer sus derechos plenamente por desconocimiento de la

lengua española, y por el desconocimiento de los funcionarios de las lenguas indígenas de la región. Los dos casos presentados muestran el conflicto y la necesidad de trabajar estos temas desde una mirada que incluya la interacción y la mediación entre dos partes, no solamente para que los indígenas puedan llegar al español y a entender la cultura del otro. La labor de docentes bilingües e intérpretes resulta crucial para garantizar el acceso a los derechos de todas las personas de las comunidades y la mediación se ve como la competencia clave para desarrollar esta tarea. La agencia social que toman los indígenas en estos procesos resulta un proceso muy rico por el posicionamiento y los resultados efectivos que van obteniendo a través de la negociación con otros actores sociales como forma de interacción

Por otro lado, la otra realidad que aparece es la de la mediación espontánea, que se da en las comunidades bilingües, cuando una persona asume ese rol para facilitar el entendimiento entre otros interlocutores. Esta es la situación más frecuente y menos visible del espectro de intercambios sociales. La persona bilingüe, entonces, no sólo traduce, sino que intercede transformando una cierta información para que sea comprensible para otras personas que por una u otra razón no logran entenderse. Y también hay un rol para mediadores culturales, que tal vez no sean bilingües, pero que tienen herramientas para trabajar sobre las necesidades culturales de comprensión entre los interlocutores.

En términos de propuestas, todos estos roles se podrían capitalizar en el ámbito educativo, según el nivel de instrucción y el nivel de conocimiento de la lengua a partir de propuestas que aprovechen al hablante bilingüe, al hablante que puede desempeñarse entre dos culturas y al hablante que necesita comunicarse con otro. Revisar los desarrollos del MCER ([Consejo de Europa, 2002 \[2001\], 2020](#)), especialmente los de mediación, y tomarlos como referencia para desarrollar descriptores propios, que tengan en consideración el contexto multilingüe de la provincia, podría contribuir no sólo a mejorar la enseñanza de español como lengua segunda, sino a desarrollar programas de qom, wichí y moqoit como lengua segunda que puedan ser utilizados por las personas que quieren recuperar o revitalizar la lengua y a avanzar hacia una interculturalidad crítica.

Referencias

Acuña, L. (abril de 2007). Tensiones lingüísticas y miradas sesgadas en el Chaco argentino. *Psyche Navegante. Revista Virtual de Psicoanálisis*, 76. www.psyche-navegante.com

- Acuña, L. y Lapalma, G. (2010). Sobre la meta del bilingüismo en la Educación Intercultural Bilingüe. En Loncon Antileo, E. y Hecht, A. C. (Comps.), *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas* (150-165). Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Baigorri Jalón, J. y Alonso Aragúas, I. (2007). Lenguas indígenas y mediación lingüística en las reducciones jesuíticas del Paraguay (S. XVII). *Mediazioni online. Revista online di studi interdisciplinari su lingue e culture*. Recuperado de https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/76651/DTI_AlonsoAraguasI_LenguasIndigenas.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. Londres: Allen and Unwin.
- Consejo de Europa. (2002 [2001]). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Instituto Cervantes, trad.). Madrid: Secretaría General Técnica del MECD - Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo Anaya. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Consejo de Europa. (2021 [2020]). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario* (Instituto Cervantes, trad.). Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Constitución de la Nación Argentina [Const.]. Art. 75. 15 de diciembre de 1994 (Sanción).
- Davila, P. y Naya, L. M. (2015). La representación de la infancia en América Latina y el Comité de los Derechos del Niño (1990-2013). *Tempo e Argumento*, 7 (14), 48-84.
- Equipo Nacional de Pastoral Aborígen [ENDEPA]. (2018). *Situación de los niños, niñas y adolescentes indígenas en Argentina. Informe elaborado por el Equipo Nacional de Pastoral Aborígen – Endepa para el Comité de los Derechos del Niño de la Organización de las Naciones Unidas*. Aristóbulo del Valle, Misiones: ENDEPA.
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural. *Polis, Revista Latinoamericana*, 13 (38), 347-368.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Bs. As: Amorrortu.
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Nueva York: Oxford University Press.
- Grupo Banco Mundial. (2016). *Indígenas de América Latina: más reconocidos, igual de marginados*. Recuperado de

<https://www.bancomundial.org/es/events/2016/02/04/indigenas-de-america-latina-mas-reconocidos-igual-de-marginados>

- Hammers, J. F. y Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruselas: Pierre Mardaga.
- Hecht, A. C. y Messineo, C. (enero de 2017). Lenguas indígenas en la escuela: una mirada retrospectiva a la educación intercultural bilingüe en la provincia de Chaco (Argentina). *Revista Lingüística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*, 13 (1), 245-261. <https://revistas.ufri.br/index.php/rl/issue/view/463/300>
- Ley 1502-E de 2006. Por la cual se incluye en los establecimientos educativos públicos y privados la “Educación Sexual Integral”. 27 de noviembre de 2006. B. O. No. 8551 (Chaco).
- Ley 3258 de 1987. Ley de las comunidades indígenas. 29 de mayo de 1987. B. O. 5646 (Chaco).
- Ley 7446 de 2014. Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena. 5 de septiembre de 2014. B. O. No. 9691 (Chaco).
- Ley 7516 de 2014. Por la que se autoriza la creación de la carrera Traductor-Intérprete de Lenguas Indígenas. 3 de diciembre de 2014. B. O. 9735 (Chaco).
- Ley 26150 de 2006. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 23 de octubre de 2006. B. O. 31017.
- Ley 26206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 27 de diciembre de 2006. B. O. 31062.
- Macnamara, J. (1967). The Bilingual's Linguistic Performance—A Psychological Overview. *Journal of Social Issues*, XXIII (2), 58-77. Mc Gill University.
- Malvestitti, M. (2012). Mediación lingüística al este de los Andes en la época del Awkan (Fines S. XIX). En Payàs, G. y Zavala, J. M. (Eds.), *La mediación lingüístico-cultural en tiempos de guerra. Cruce de miradas desde España y América* (65-84). Chile: Universidad Católica de Temuco.
- Messineo, C. y Cúneo, P. (2015). Las lenguas indígenas de la Argentina. Diversidad sociolingüística y tipológica. En Messineo, C. y Hecht, A. C. (Comps.), *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio) lingüística de la Argentina y países limítrofes* (21-56). Buenos Aires: Eudeba.
- Mouffe, Ch. (2012). Feminismo, ciudadanía y política democrática radical. En Butler, J. y Scott, J. W. (Eds.), *Feminists Theorize the Political* (2-13). Nueva York: Routledge.
- North, B. y Piccardo, E. (2016). *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*. Strasbourg: Education Policy Division, Council of Europe. Recuperado de <https://rm.coe.int/168073ff31>
- Pena, C. (2015). Mediación interlingüística e intercultural: coordinación y seguimiento de mediadores sanitarios en Madrid. *Revista de Estudios Filológicos. Tonos Digital*, 28 [revista virtual], España. Recuperado de <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/1206>

- Pérez Vázquez, E. (2010). La mediación lingüística en Italia: origen, evolución y estado del concepto. Etimología de la mediazione universitaria en Italia. En Carreras i Goicoechea, M. y Pérez Vázquez, E. (Eds.), *La mediación lingüística y cultural y su didáctica* (47-61). Bolonia: Bolonia University Press.
- Piccardo, E. (2012). Médiation et apprentissage des langues: Pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion? *Éla, Études de Linguistique Appliquée*, 3 (167), 285-297.
- Puren, C. (2011). Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles): exemples de validation et d'application actuelles. *Christian Puren* [Sitio Web]. Recuperado de <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/>
- Sánchez, O. (2019). Entrevista realizada en el marco del PCT 1689/16, "Historias de la vida indígena para la EIB", dirigido por Leonor Acuña
- Sen, A. (1999). El futuro del Estado de Bienestar [Conferencia]. En *Círculo de Economía de Barcelona*. Recuperado de <http://www.lafactoriaweb.com/articulos/amartya.htm>
- Tapella, E. (2007). *El mapeo de Actores Claves*. Documento de trabajo del Proyecto "Efectos de la biodiversidad funcional sobre procesos ecosistémicos, servicios ecosistémicos y sustentabilidad en las Américas: un abordaje interdisciplinario". Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Inter-American Institute for Global Change Research (IAI).
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político [Ponencia]. En *Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, 24-28 de enero de 2005*. Recuperado de <https://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADCRÍTICACOMO PROYECTOÉTICO.pdf>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C., *Construyendo interculturalidad crítica* (75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Recuperado de <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- Zarate, G. y Murphy-Lejeune, E. (julio de 2003). L'acteur social pluriculturel : évolution politique, positions didactiques. *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, 34, 32-46

Corpus

- Instituto Superior de Lenguas y Culturas de Chaco. (2018). *Tecnicatura superior en interpretación en lengua indígena qom* [Diseño curricular]. Chaco: Instituto de Educación Superior Pampa del Indio.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2021). *ESI con identidad indígena*. Chaco, Argentina.

Capítulo 7

Lexicografía en la lingüística misionera: el caso del allentiac

Camila Mendoza

 Centro Interdisciplinario de Documentación en Estudios Latinoamericanos
 Instituto Regional de Planeamiento y Hábitat (CONICET - Universidad Nacional de San Juan)
 San Juan, Argentina
 camimendoza413@gmail.com
 <https://orcid.org/0009-0003-0471-0560>

Resumen

El allentiac es una lengua indígena que pertenece a la familia lingüística huarpe y está geográficamente asociada a la actual provincia de San Juan, en Argentina. Se considera en desuso desde fines del siglo XVII, pero antes fue registrada por el sacerdote jesuita Luis de [Valdivia](#) con el objetivo de facilitar la evangelización de las comunidades huarpes durante la colonización. Los estudios contemporáneos sobre allentiac todavía se centran en esa fuente original, cuyos datos se pueden hacer más amplios y accesibles si consideramos el contexto lingüístico misionero subyacente a su producción. En búsqueda de nuevos aportes, analizamos los rasgos centrales del trabajo de [Valdivia](#) sobre el léxico del allentiac, que fue sistematizado en el apartado final de su obra: un breve diccionario bilingüe con las entradas léxicas en español y su equivalente indígena. Para este estudio, tomamos como muestra las primeras 160 entradas léxicas de ese diccionario para comenzar a describir qué aspectos del registro se ubican en la tradición lexicográfica de la lingüística misionera. Allí reconocemos la innegable influencia de una obra de [Nebrija](#) como modelo imperante, pero también de un vocabulario misionero popular en la época colonial, impreso por Antonio [Ricardo](#), como otra posible fuente. La labor lexicográfica de [Valdivia](#) se destaca por las innovaciones y otras características propias que derivan de sus objetivos religiosos y de las particularidades de las comunidades huarpes. Esto se manifiesta en algunos cambios que están fuera del calco directo de ambos modelos y también en la presencia de material léxico completamente nuevo. Este estudio busca revelar los patrones de su trabajo lexicográfico como



Ir al [Índice](#)

misionero, para destacar su contribución única al registro lingüístico del allentiac, identificar qué otras variables externas condicionaron su registro y proporcionar una base para futuros estudios que amplíen el conocimiento de esta lengua.

Palabras clave

Lexicografía misionera, diccionarios misioneros bilingües, lenguas huarpes, allentiac.

1. Introducción

Este capítulo analiza el vocabulario bilingüe español-allentiac que fue construido por el sacerdote jesuita Luis de [Valdivia](#) y publicado a comienzos del siglo XVII. El desarrollo del trabajo presenta distintas partes: primero, una sección sobre la lingüística misionera en general (en la que están inscriptos todos los trabajos de [Valdivia](#) con lenguas indígenas); luego, un breve análisis sobre su vocabulario en allentiac, en el cual describimos algunas particularidades de su trabajo como lexicógrafo; después el análisis comparativo entre las primeras 160 entradas léxicas de ese vocabulario y los otros diccionarios ya identificados como modelos habituales en la tradición misionera, como continuación de la investigación de [Hernández y Segovia Gordillo \(2012\)](#) sobre las influencias recibidas en la lexicografía bilingüe sudamericana del siglo XVII; a partir de ese estudio comparativo, luego analizamos las innovaciones o diferencias más significativas del trabajo de [Valdivia](#) en relación con esos modelos. Finalmente presentamos las conclusiones y discusiones sobre el tema abordado. Así, pretendemos identificar cuáles fueron las fuentes en las que [Valdivia](#) se basó y las influencias que recibió. Gracias a eso podremos valorar la originalidad léxica de su registro y facilitar la identificación de otros aspectos que lo condicionaron.

La familia lingüística huarpe, según la documentación existente, está compuesta por dos lenguas: el allentiac y el millcayac. A nivel geográfico, la primera corresponde a lo que hoy es la provincia de San Juan y la segunda a la parte septentrional de la actual provincia de Mendoza, en Argentina. Tanto el allentiac como el millcayac siempre fueron minoritarias y tuvieron el estatuto de *lenguas regionales* para el orden colonial: contaban con pocos hablantes, nunca se asumieron oficialmente para las relaciones interétnicas ni recibieron mucha atención desde la política colonial ([Bixio, 2001: 894](#)). En esto se diferencian de las *lenguas generales* (como el quechua o el guaraní en el caso sudamericano), que tenían una presencia más extensa, eran habladas por comunidades más grandes o abarcaban una región geográfica más amplia a la llegada de los colonizadores europeos.

Existen hipótesis sobre posibles relaciones entre la familia huarpe y otras lenguas, aunque ninguna se ha confirmado todavía. [Canals Frau \(1944\)](#) ha postulado que están emparentadas con la lengua de los comechingones. [Greenberg \(1987\)](#) luego planteó que se relacionan con todo un gran grupo lingüístico denominado Chibcha-Páez, en el cual resalta el cunza o atacameño por cercanía geográfica. [Torero \(2002\)](#), a partir de un estudio areal donde postula índices de comunidad tipológica entre distintas lenguas andinas, ubica las lenguas huarpes junto con el puquina, las lenguas uru-chipaya y el cunza en una subárea altiplánica. [Adelaar y Muysken \(2004\)](#) ubicaron primero a la familia huarpe en la misma esfera del mapudungún, luego la reasignaron al grupo donde también se encuentra el cunza. [Hasler, Aristegui, Sandoval y Poblete \(2018: 140\)](#) continúan la propuesta de [Torero \(2002\)](#) para analizar la marcación temporal en lenguas andinas y allí mencionan que el autor, aunque no sitúa al mapudungun junto a las lenguas huarpes, sí reconoce que comparten un alto índice de comunidad tipológica. Por su parte, [Viegas Barros \(2009\)](#) defiende que muchas de las similitudes mapudungún-huarpe se deben a factores tales como fenómenos de difusión por la vecindad geográfica, influencias del aimara y del quechua recibidas en conjunto durante la época del imperio incaico, etc. El comentario más habitual es que estas lenguas tienen ciertas características en común debido al prolongado contacto lingüístico que ha existido entre ellas ([Aristegui Mondaca, 2021](#)).

Se supone que a ambas lenguas huarpes les corresponde el estatuto de *durmientes* desde hace bastante tiempo.¹ La opinión académica general suele coincidir en que cayeron en desuso a finales del siglo XVII. Por otro lado, [Viegas Barros \(2009: 2\)](#) también nos recuerda que, esporádicamente, “surgen informes de que algunas palabras sueltas y hasta frases enteras de la lengua huarpe habrían sido mantenidas hasta la actualidad por personas pertenecientes a esa etnia”. Al margen de esa situación, y del importante proceso de reidentificación étnica huarpe que se viene desarrollando con fuerza, sobre todo desde la última década del siglo XX, no hay hablantes de allentiac o millcayac actualmente.

El padre Luis de [Valdivia](#) (Granada, 1560 - Valladolid, 1642) fue el encargado de registrar esas dos lenguas a finales del siglo XVI, la obra original que incluía ambos tratados se publicó en 1607. El del allentiac fue recuperado y publicado recién en 1894 por el historiador chileno Toribio [Medina](#), quien reunió los textos originales y escribió una introducción sobre la vida y obra del autor. Entonces, de acuerdo con [Medina \(1894\)](#), [Valdivia](#) llegó a Perú en 1589, pero viajó a Chile en 1593 como parte del grupo que fundaría una nueva misión de la Compañía de Jesús en Santiago. Allí se convirtió en rector del colegio jesuita local y comenzó a emprender temporadas de evangelización de indígenas en la Araucanía. Para esto aprendió lenguas originarias, como el mapudungún,

¹ El concepto *lenguas durmientes* se refiere a que no cuentan con una comunidad que las utilice como medio de comunicación cotidiano en la actualidad. No obstante, también implica que están documentadas, forman parte de la herencia cultural de una comunidad y podrían volver a utilizarse a partir de políticas de revitalización ([Leonard 2008: 23](#)).

y realizó investigaciones para la confección de distintas obras misioneras. En cuanto a las lenguas huarpes, él nunca convivió con hablantes, pero su trabajo fue posible durante sus años en Chile porque mantuvo contacto con pequeños grupos de indígenas que eran obligados a viajar con los mercaderes españoles en sus cruces por los Andes.²

2. Una aproximación a la labor misionera

Las políticas lingüísticas coloniales en América no fueron homogéneas, sobre todo porque hubo grandes discusiones sobre el uso de las lenguas indígenas y/o la imposición del castellano durante la colonización. Esto generó tensiones entre la Iglesia y la Corona a lo largo de los años, pues ambas instituciones llegaron a tomar posiciones distintas e incluso opuestas en algunos momentos del proceso.

La Corona española por mucho tiempo intentó *castellanizar* todos los territorios colonizados, algunos hitos particulares reflejan con claridad esa intención. En 1713 (durante el reinado de Felipe V) se creó la Real Academia Española que, si bien no tuvo un enfoque directo en las lenguas indígenas, sí pretendía *limpiar* y *fijar* el español en un contexto ya fuertemente marcado por el establecimiento del orden colonial en América. En 1770 (durante el reinado de Carlos III) se estableció la Cédula Real de Aranjuez, una orden que determinó la prohibición de las lenguas indígenas y la imposición oficial del español como única lengua en América. Apenas ocho años después también se estableció la expulsión de los jesuitas de todos los territorios que se encontraban bajo el dominio de la Corona española.³ La intención castellanizadora de la monarquía tuvo algunas pequeñas y breves excepciones, pero siempre vinculadas a las tareas eclesiásticas.

La Iglesia inicialmente fue una institución más respetuosa de las lenguas indígenas para cumplir su objetivo evangelizador. Los religiosos se movilizaban así por un fin práctico, pues eran conscientes de que aprender los aspectos fundamentales de las culturas indígenas les permitiría la expansión del cristianismo. A su vez, la Iglesia consideraba que el cumplimiento de su función sería más lento y dificultoso si se apelaba primero a que los indígenas aprendieran castellano. En el Primer Concilio de Lima (1551-1552) se había establecido que los sacerdotes misioneros debían conocer las lenguas indígenas, con el argumento de que los hablantes tenían el derecho a comprender la lengua en que se les administran los sacramentos, los cuales solo estarían adecuadamente administrados si los evangelizados comprendían lo que estaban haciendo. No obstante, es significativo que en ese mismo Concilio aparece la indicación

² De hecho, el propio Medina (1894) sostiene la posibilidad de que los encomenderos de Cuyo llevaran habitualmente a los indígenas a servir al lado occidental de la cordillera.

³ La Compañía de Jesús en tanto orden religiosa estaba muy involucrada con el aprendizaje y registro de lenguas indígenas para la evangelización de los hablantes nativos. Es decir, la labor religiosa de los jesuitas se vinculaba fuertemente a tareas lingüísticas por la asimilación cultural que se exigía en las misiones, más allá del caso puntual de [Valdivia](#). Desarrollaremos esto más adelante.

de enseñar español a los indígenas, en concordancia con las “Disposiciones complementarias de las Leyes de Indias”, de Carlos V, que en 1550 establecían que se les enseñara a los hijos de caciques en castellano (no solo como forma de civilizarlos e impartirles buenas costumbres, según sus propios términos, sino también como solución para la diversidad lingüística de los territorios conquistados). Esto se repite a lo largo de los años en otras cédulas reales y documentos oficiales de la Corona ([Rona, 2014: 66](#)).

Lo más significativo fue establecido en el Tercer Concilio Limense (1582-1583), otra asamblea que recogió experiencias de los dos concilios anteriores y, en cuanto a las lenguas, proclamó que cada sacerdote debía catequizar y confesar a los indígenas en una lengua comprensible para ellos, quienes a su vez debían tener la posibilidad de responder de la misma manera ([Mateos, 1950](#)).

En definitiva, las políticas lingüísticas coloniales en América fueron diversas y muchas veces contradictorias, pero se puede observar una tendencia general de la Iglesia por preservar las lenguas indígenas en lugar de castellanizar, pese a las fuertes presiones de la monarquía. Ese convencimiento eclesiástico de que los pueblos indígenas de los territorios conquistados serían evangelizados más fácilmente en su propia lengua fue el factor que fortaleció la lingüística misionera. Es decir, en ese contexto se estableció que distintos frailes europeos como [Valdivia](#) debían estudiar lenguas indígenas y registrar sus conocimientos.

En sus definiciones más rígidas, toda la lingüística misionera se constituye únicamente por trabajos realizados por clérigos católicos, entre fines del siglo XV y mediados del XIX, para facilitar la evangelización de los pueblos que hablaban las lenguas estudiadas. Algunos autores aceptan ciertos matices para que este campo de estudios no se reduzca a una serie de obras lingüísticas prototípicas. Entonces, desde una perspectiva más amplia, se puede considerar que son documentos misioneros otras obras anteriores y posteriores a ese periodo, también algunos registros más sencillos o superficiales realizados por otros actores sociales, como soldados o navegantes, e incluso obras construidas para la difusión de otras religiones ([Ridruejo, 2007: 436](#)).

Para esta investigación, nos interesa resaltar y emplear la propuesta de [Hernández \(2013: 225\)](#), quien menciona una serie de características que debe reunir una investigación para que se incluya dentro de la lingüística misionera:

La primera afecta al objeto de estudio: la obra lingüística debe tratar de una lengua exótica desde nuestra perspectiva occidental [...] La segunda tiene que ver con el autor: la obra debe haber sido escrita por un religioso [...] La tercera está relacionada con la finalidad de la obra: las obras necesariamente tienen una finalidad didáctica —que hoy denominaríamos de lingüística aplicada— puesto que tanto las gramáticas, como los diccionarios fueron elaborados para facilitar la codificación o descodificación de textos orales o escritos de la lengua meta y con ello lograr la comunicación entre hablantes de lenguas diferentes.

Los tratados de [Valdivia](#) sobre allentiac y millcayac, ambos publicados originalmente en 1607, cumplen incluso con todas las definiciones de lingüística misionera, incluso las más rígidas. Los destinatarios no eran las comunidades indígenas, sino otros sacerdotes europeos que luego estarían a cargo de confesar y catequizar a los hablantes nativos. Por eso [Valdivia](#) utilizó el español como código para la comunicación con esos otros clérigos y como base para traducir los textos necesarios en su tarea evangelizadora. Como la mayoría de los registros misioneros, también presenta la descripción gramatical y lexicográfica de cada lengua.

3. El trabajo lexicográfico de Valdivia con el allentiac

El tratado de [Valdivia \(1894 \[1607\]\)](#) sobre el allentiac lleva el título *Doctrina christiana y cathecismo en la lengua Allentiac, que corre en la Ciudad de S. Iuan de la Frontera, con vn Confessionario, Arte, y Bocabulario breues*. Fue impreso en Lima, en la imprenta de Francisco del Canto. Está dividido en cuatro partes: una doctrina cristiana con un catecismo, un confesionario, un arte y gramática, finalmente un vocabulario. Las primeras dos secciones tienen distintos textos catequéticos bilingües (como rezos, instrucciones para adoptar la doctrina cristiana, modelos de preguntas para una confesión, etc.), la tercera es un estudio morfosintáctico del allentiac y la última es un diccionario bilingüe con las entradas léxicas en español. Los rasgos centrales sobre el léxico fueron sistematizados en ese último apartado de su obra, “Vocabulario breve en lengua Allentiac”. Su objetivo, así como de los otros vocabularios misioneros, es mostrar a los otros religiosos el significado de los vocablos indígenas y algunos aspectos de su estructura morfológica, en este caso con el español como base. Funciona como diccionario, ya que es una lista en orden alfabético de palabras o expresiones lingüísticas que está presentada en dos columnas.

Hay algunos vocabularios que tienen las entradas en lengua indígena, como el registro del propio Valdivia sobre el mapudungun (publicado en 1606). En el caso del allentiac, el autor colocó las entradas en español en cursiva y los equivalentes indígenas en letra redonda, separados por un punto. Vale aclarar que otras especificaciones en español, como aclaraciones sobre algún equivalente indígena, también están en cursiva. El uso de cada letra sigue el patrón del siguiente ejemplo: “*Con, para instrumento. Yen (pospuesto)*” ([Valdivia, 1894 \[1607\]: 159](#)). No hay definiciones desarrolladas ni ejemplos de uso de cada entrada léxica, más allá de lo que se puede encontrar en los textos de las otras secciones.

En un colofón al final de la obra, [Valdivia \(1894 \[1607\]: 152\)](#) confiesa que realmente no pensaba publicar sus registros sobre ambas lenguas huarpes, ya que necesitaba más conocimiento y ejercicio de ellas, pero consideró que había cierta *urgencia* e imprimió los dos tratados “para que haya algún principio aunque imperfecto”

con la esperanza de que el tiempo perfeccionaría todo.⁴ A partir de eso, otros autores han insistido en que la obra es apenas un esbozo que él realizó sin haber cruzado la cordillera hacia el territorio huarpe, sin haber convivido o tenido contacto prolongado con los hablantes. Por ejemplo, [Mitre \(1894: 70\)](#) enfatiza esto cuando advierte que el vocabulario sistematizado por [Valdivia](#) en estas lenguas tiene una composición muy limitada:

debe tenerse en cuenta que el P. Valdivia lo formó por la comunicación oral de unos pocos indígenas emigrados, sin conocer la nación ni sus costumbres, y declara en su título que sólo contiene «los vocablos más comunes y necesarios para confesar y catequizar en esta lengua», de lo que se deduce que debía ser en sí más copioso.

Las limitaciones o dificultades que [Valdivia](#) debió enfrentar son significativas porque los métodos misioneros, particularmente los de los jesuitas, estaban fundados en la asimilación. Esto implicaba adaptarse en lo posible a la cultura de los pueblos indígenas y exigía un conocimiento lo más amplio posible de la lengua de los evangelizados ([Ridruejo, 2007](#)). Por ello otros misioneros convivieron mucho tiempo con los hablantes de las lenguas que registraron e incluso llegaron a convertirse ellos mismos en hablantes competentes. Es el caso de [Santo Tomás \(1951 \[1560\]\)](#), quien publicó su *Arte quechua* al menos veinte años después de su llegada a Perú; también Antonio [del Rincón \(1595\)](#), autor de un arte en náhuatl, quien era mestizo descendiente de aztecas; el mismo [Valdivia](#), aunque tuvo una estadía corta en Chile, aprendió el mapudungun porque vivía en contacto permanente con hablantes de esa lengua, de modo que su correspondiente registro es mucho más exhaustivo; etc.⁵ Los casos mencionados difieren mucho del contacto limitado que [Valdivia](#) experimentó con las lenguas huarpes. A pesar de la escasez de interacción, su dedicación como lingüista y su compromiso con las tareas misioneras le posibilitaron llevar a cabo un trabajo relevante en condiciones aparentemente desfavorables para alcanzar sus objetivos.

Efectivamente, no debemos perder de vista que la obra de [Valdivia](#) sobre el allentiac es breve, el vocabulario solo posee nueve páginas y no presenta ningún tipo de comentario sobre la pronunciación. Recalcamos esto último porque el vínculo entre oralidad y escritura es muy significativo para este campo: las lenguas indígenas mayoritariamente tenían un carácter oral, así que los lingüistas misioneros las describieron luego de alfabetizarlas o darles forma escrita según sus propios criterios. Por eso otros vocabularios misioneros que sí son más extensos incluyen advertencias o

⁴ Quizás [Valdivia](#) consideraba que la evangelización debía ser inmediata por las fuertes creencias religiosas que tenían los huarpes, ya que enfatizó este aspecto en distintas secciones de su obra. En el confesionario, hay comentarios suyos sobre el *Hunuc Huar*, el dios más venerado y respetado de las comunidades huarpes, y también preguntas específicas sobre las ofrendas que los indígenas le brindaban.

⁵ El contacto de [Valdivia](#) con hablantes de mapudungun fue habitual en Santiago por las obligaciones de su ministerio y también en Arauco porque era la lengua general del pueblo ([Alonso Sutil, 2015: 130](#)).

explicaciones pertinentes para el dominio de la lengua en su modalidad oral, mientras que la obra de [Valdivia \(1894 \[1607\]: 72\)](#) sobre las lenguas huarpes solo tiene al final del Arte un breve capítulo con generalidades sobre el acento de las palabras, que finaliza con el comentario de que las excepciones se sabrán con el uso.⁶

Estas consideraciones no modifican el propósito de trabajar con el allentiac tal como fue documentado por este misionero y publicado originalmente en 1607, más allá de la confianza que su tratado haya despertado en la comunidad científica desde entonces. En cambio, sí determinan la necesidad de tener presentes las críticas y tratar de comprender la forma en que fue confeccionado el registro, tanto para hacer un análisis cabal del trabajo lexicográfico que pudo realizar en ese momento como para valorar las obras posteriores que han reinterpretado ese tratado original para estudiar el allentiac más profundamente. En definitiva, es gracias al registro de [Valdivia](#) que se conoce esta lengua, al punto de que conforma el gran sustento de las obras posteriores. En los estudios más recientes todavía se afirma que su tratado es el único registro lingüístico en el presente, al menos es la fuente más significativa sobre la cual se han realizado inferencias, análisis, debates y contrastes entre nociones en los estudios posteriores.⁷ Gran parte de las investigaciones más recientes ([Viegas Barros, 2009](#); [Díaz-Fernández, 2014](#); [Pérez Vásquez, 2021](#); entre otros) han intentado volver más accesible ese registro original para la lingüística moderna y ampliar sus datos de alguna forma, por lo que su contextualización es fundamental. En este marco, la labor lexicográfica de [Valdivia](#) es especialmente relevante más allá de que el léxico recopilado en allentiac sea escaso, porque lo relevante para nosotros es la comparación con los modelos previos y el rastreo de las influencias que tuvo en su trabajo.

4. Modelos e influencias en el trabajo lexicográfico de Valdivia

Como pretendemos analizar la labor realizada por [Valdivia](#) al construir su diccionario español-allentiac, las metas centrales de nuestro estudio incluyen identificar cuáles fueron sus principales fuentes e influencias y también qué innovaciones presenta el vocabulario en relación con esos modelos, ya sea por entradas léxicas originales (inexistentes en los modelos) o por cambios más sutiles en palabras o expresiones lingüísticas que sí están en los modelos.

⁶ Por ello son tan relevantes los aportes de [Viegas Barros \(2009\)](#), quien ha intentado determinar la fonética y fonología de ambas lenguas huarpes a partir de los datos de [Valdivia](#) (es decir, fonetizar los materiales disponibles).

⁷ Las excepciones son aquellos trabajos que abordan las concepciones sobre el allentiac como lengua ancestral. Es el caso de las investigaciones de [Galvani \(2019\)](#) en espacios educativos con presencia étnica huarpe en San Juan.

[Hernández y Segovia Gordillo \(2012\)](#) han elaborado un estudio sobre la lexicografía misionera bilingüe en América del Sur. Allí las autoras realizan un análisis léxico comparativo entre distintos diccionarios hispano-amerindios del siglo XVII, para identificar y reconstruir la red de influencias entre ellos. Tal investigación no tiene en cuenta el registro del allentiac por contener escaso léxico, pero sí presenta herramientas y conceptos útiles para este caso. También determina la pertinencia de un nuevo estudio sobre este tema, ya que los vocabularios misioneros sudamericanos (y las conexiones entre ellos) han recibido menos atención que los de otras regiones del continente.

Al margen de la extensión del vocabulario en allentiac, el hecho de que tiene las entradas léxicas en español nos permite hacer un análisis comparativo con otros diccionarios que tienen esa misma lengua de base y, además, analizar el contacto textual que implica identificar equivalencias entre dos idiomas para un diccionario bilingüe con fines religiosos en el marco de una tradición misionera que ya estaba sentando sus bases. En este trabajo, tomamos solo algunas entradas léxicas del vocabulario español-allentiac de [Valdivia](#), para ilustrar los fenómenos de interés y eventualmente continuarlo. Nos centramos en los vocablos correspondientes a las letras A, B y C, exactamente 160 lexemas en total.

5. Coincidencias con modelos populares

Lo primero que señalan [Hernández y Segovia Gordillo \(2012\)](#) sobre las fuentes de la lingüística misionera hispánica es que la influencia latina es innegable. Los clérigos encargados de registrar las lenguas indígenas aplicaron los procedimientos descriptivos y analíticos que eran más familiares para ellos; en concreto, aquellos que habían usado durante su formación en la lengua religiosa, el latín. El bagaje instrumental con el que contaban estaba constituido casi exclusivamente por las categorías gramaticales de los modelos latinos que seguían. Por ello los primeros misioneros consideraban universales algunos conceptos morfosintácticos como el sistema de casos o las clases de palabras, de forma que las utilizaban como moldes previos a cualquier análisis de lenguas indígenas, para después buscar o incluso forzar las correspondencias. Cuando sí reconocían diferencias con los moldes, estas eran examinadas como irregularidades.

En ese contexto, la influencia latina se dio especialmente a partir de las obras de [Nebrija \(1951 \[ca. 1495\]\)](#). Su *Vocabulario español-latino* fue el modelo general para la construcción de diccionarios misioneros. Esto ya ha sido destacado por muchos autores, desde [Menéndez Pidal \(1944\)](#) hasta [Smith-Stark \(2009\)](#), quienes argumentan que los vocabularios bilingües americanos con las entradas léxicas en español se basaron en la nomenclatura de este diccionario nebrisenense, que presentaba luego las equivalencias en latín tal como los misioneros presentaban equivalencias en las lenguas indígenas.⁸

⁸ [Hernández \(2006\)](#) incluso afirma que la mayoría de los vocabularios hispanoamericanos tienen las entradas léxicas en español porque siguen la estela de ese diccionario de [Nebrija](#). Eso implica que las obras

En la muestra que hemos seleccionado, las coincidencias con el vocabulario español-latino de [Nebrija](#) son significativas:

Muestra de entradas léxicas del vocabulario español-allentiac de Valdivia (1894 [1607])	Número de coincidencias con entradas del vocabulario español-latino de Nebrija (1951 [ca. 1495])	Porcentaje de coincidencia
160	129	80,6%

Tabla 1 - Coincidencias entre los vocabularios de Valdivia y Nebrija

El porcentaje de coincidencia es alto, pero no total. Esto no es una sorpresa porque incluso los misioneros que tomaron como fuente primordial ese diccionario de [Nebrija](#) llegaron a separarse aunque sea levemente de ese modelo.⁹

[Hernández y Segovia Gordillo \(2012\)](#) también señalan que la influencia nebrisense en el trabajo lexicográfico ha sido indirecta en algunos casos, con diccionarios *populares* confeccionados a partir de la obra de [Nebrija](#) y luego utilizados como modelo por otros misioneros. En el área mesoamericana, las autoras señalan que se ha confirmado esta influencia nebrisense indirecta a través de un vocabulario español-mexicano de Alonso de Molina (1555 y 1571). En América del Sur, afirman que un vocabulario español-quechua anónimo (1586) impreso por el italiano Antonio [Ricardo](#) ha sido el más influyente de dicha práctica.¹⁰

En concreto, ese vocabulario de [Ricardo](#), aunque se fundamenta en el de [Nebrija](#), presenta numerosas entradas léxicas que no están en la obra nebrisense y evidencian así su originalidad más allá de la mera imitación. Es plausible que la obra de [Ricardo](#) haya contribuido enormemente en la tradición lexicográfica misionera, ya que otros misioneros sudamericanos incorporaron dichas entradas en diccionarios posteriores. Por ejemplo, ya se ha confirmado su influencia sobre el vocabulario español-guaraní de [Ruiz de Montoya](#), publicado originalmente en 1640. Lo que falta verificar es si también fue usado como modelo por [Valdivia](#), algo más difícil porque su diccionario español-allentiac fue publicado en 1607 y, según el propio autor, ya habían pasado más de ocho años desde su realización. Esto indica que transcurrió poco tiempo entre la publicación del diccionario de [Ricardo](#) en 1586 y el trabajo de [Valdivia](#) finalizado aproximadamente en 1599. De todas formas, resaltan ciertos hechos: primero, que este vocabulario de 1586

lexicográficas misioneras que presentan primero las unidades en lengua indígena y luego su equivalente en español, como la de [Valdivia](#) sobre el mapudungun, son minoritarias.

⁹ En el área suramericana, fue [Santo Tomás \(1951 \[1560\]\)](#) quien empezó a usar ese diccionario nebrisense como fuente de su vocabulario quechua y apenas se separó del modelo. En los años posteriores, se publicaron otros diccionarios misioneros cada vez más innovadores.

¹⁰ Para los análisis que siguen, nos referimos a esa obra como el vocabulario de [Ricardo](#) para simplificar la cita, porque el dato de su impresor es más claro, sin perder de vista que el autor es anónimo.

fue sucesivamente editado en el siglo XVII, en 1603, 1604 y 1614, ese número de ediciones tan continuas es inusual para los parámetros de la lingüística misionera; segundo, que el trabajo de impresor de [Ricardo](#) estuvo vinculado a la Compañía de Jesús, la orden religiosa a la que pertenecía [Valdivia](#) (así como [Ruiz de Montoya](#)). Primero en México (desde 1577) y luego en Perú (desde 1584), se dedicaba a imprimir los textos que los jesuitas utilizaban en sus colegios. Todo esto podría indicar esa fuerte influencia en la lexicografía sudamericana en general y en las obras jesuitas en particular, lo cual quizás incluye al vocabulario español-allentiac de [Valdivia](#).

Dentro de las 160 unidades léxicas correspondientes a las letras A, B y C en el diccionario de [Valdivia](#), también hay coincidencias significativas con las entradas del vocabulario español-quechua impreso por [Ricardo \(2009 \[1586\]\)](#):

Muestra de entradas léxicas del vocabulario español-allentiac de Valdivia (1894 [1607])	Número de coincidencias con entradas del vocabulario español-quechua de Ricardo (2009 [1586])	Porcentaje de coincidencia
160	131	81,9%

Tabla 2 - Coincidencias entre los vocabularios de Valdivia y Ricardo

Claramente las similitudes con este modelo son significativas, pero es aún más llamativo que el porcentaje sea tan similar al que el diccionario de [Valdivia](#) tiene con el de [Nebrija](#) en la misma comparación, presentada en la **Tabla 1**. Es decir, 80,6% y 81,9% de coincidencia en cada caso. La influencia de ambos posibles modelos merece un estudio más profundo, para establecer cómo fue el papel de cada uno:

Muestra de entradas léxicas de Valdivia	Número y porcentaje de entradas léxicas que coinciden con algún modelo		
	Nebrija y Ricardo	Solo Nebrija , no Ricardo	Solo Ricardo , no Nebrija
160	121	8	10
100%	75,6%	5%	6,3%

Tabla 3 - Diferencias entre los vocabularios de Nebrija y Ricardo como modelos de Valdivia

A partir de la muestra seleccionada en el vocabulario de [Valdivia](#), la comparación entre las obras de [Nebrija](#) y de [Ricardo](#) arroja datos que son relevantes aunque no inesperados. Como ya hemos mencionado, el diccionario español-quechua impreso por [Ricardo](#) fue confeccionado a partir del vocabulario español-latino de [Nebrija](#). Entonces, el alto

porcentaje de coincidencias entre ambas obras no es sorprendente, solo ilustra el hecho de que [Nebrija](#) fue la base, más allá de los cambios que [Ricardo](#) introdujo fuera de la mera copia. Ahora bien, en el contraste entre ambas como posibles fuentes de [Valdivia](#), es evidente que los cambios establecidos por [Ricardo](#) con respecto de [Nebrija](#) no se dieron solo por las entradas léxicas originales, sino también por aquellas que no utilizó en su propio diccionario.¹¹

En la **Tabla 3**, se evidencia que las unidades de la muestra de [Valdivia](#) que coinciden con ambas fuentes en paralelo, más las que coinciden con cada una por separado, son el desglose de las similitudes totales con ambas obras tal como las vimos primero en las Tablas 1 y 2 respectivamente. Es decir, en el caso de [Nebrija](#) las entradas idénticas a la muestra de [Valdivia](#) son 129 y representan el 80,6% del total; en el desglose, 121 de ellas (el 75,6% del total) también están en [Ricardo](#) y solo 8 de ellas (el 5%) son exclusivas. Por su parte, las unidades de la muestra de [Valdivia](#) que son idénticas a las del vocabulario de [Ricardo](#) son 131, es el 81,9% del total; 10 de ellas (el 6,3%) son exclusivas.

Es interesante que las diferencias de cada modelo en relación con el vocabulario de [Valdivia](#) son equivalentes: 8 entradas léxicas en la muestra de [Valdivia](#) solo están en [Nebrija](#) y 10 solo están en [Ricardo](#). Como son pocas unidades en cada caso, pueden tomarse como coincidencias circunstanciales, al menos hasta que desarrollemos el análisis comparativo más allá de esta muestra inicial. Para ilustrarlo mejor por ahora, presentamos el listado completo de entradas léxicas que coinciden solo con uno de los modelos:

Entradas léxicas de Valdivia que solo están en Nebrija	Entradas léxicas de Valdivia que solo están en Ricardo
(1a) Acusar	(1b) Assomarse
(2a) Alto	(2b) Avergonçar
(3a) Boca arriba estar	(3b) Avergonçar a otro
(4a) Boca abajo estar	(4b) Borrachera
(5a) Casarse el varon	(5b) Camaras tener
(6a) Casarse la muger	(6b) Condenar a muerte
(7a) Comentar	(7b) Contar numerando
(8a) Crecido	(8b) Coronilla de la cabeça
	(9b) Corromper donzella

¹¹ Los motivos que haya tenido el autor de ese vocabulario español-quechua para conservar entradas de la lista original de [Nebrija](#) o introducir cambios en ella pueden ser múltiples, desde particularidades de la propia lengua indígena hasta dificultades que el misionero debió enfrentar en la búsqueda de equivalencias. Esto merece un estudio más amplio que eventualmente sería útil para profundizar el análisis del trabajo de [Valdivia](#).

(10b) Chicha

Tabla 4 - Listados de entradas léxicas de Valdivia que solo están en un modelo

Entre estas palabras, sintagmas u otras expresiones lingüísticas hay algunas que son fundamentales para los objetivos del estudio. Resaltan las entradas léxicas que parecen ser necesarias para cumplir las tareas religiosas, como la expresión (9b) *corromper donzella*, que también aparece en el confesionario de la obra de [Valdivia](#), en una pregunta vinculada al sexto mandamiento (no fornicarás), sobre el pecado de deshonorar a alguna mujer virgen. También las que corresponden a indigenismos, como (10b) *chicha*, un vocablo de origen indígena que se refiere a una bebida fermentada elaborada a partir de granos, frutas o tubérculos. Esta está presente en el confesionario de [Valdivia](#) en una pregunta relacionada con el primer mandamiento (amarás a Dios por sobre todas las cosas), sobre el pecado de dar ofrendas de chicha o maíz al dios huarpe *Hunuc Huar*.

En estos casos, las entradas más llamativas coinciden con el vocabulario de [Ricardo](#), probablemente porque también responde a las tareas de un lingüista misionero. Desarrollaremos esto más adelante, en relación con los objetivos y otras influencias que condicionaron el trabajo de [Valdivia](#).

A su vez, también en el diccionario de [Ricardo](#) resalta la palabra (4b) *borrachera* porque [Hernández y Segovia Gordillo \(2012\)](#) han estudiado esa entrada en otros vocabularios misioneros sudamericanos que copian a [Ricardo](#). Hemos identificado que [Nebrija](#) solo incluye *borracho* y *borrachez* en su diccionario. O sea, la selección del término *borrachera* es consecuencia del uso exclusivo de la obra de [Ricardo](#) como modelo o de su preferencia en lugar de [Nebrija](#). El vocabulario de [Valdivia](#) tal vez sea otro ejemplo de ese fenómeno.

5.1. Apuntes sobre coincidencias parciales

Dentro de las coincidencias generales con esas obras de [Nebrija](#) y de [Ricardo](#), hemos considerado las coincidencias totales (o sea, las entradas léxicas que aparecen en el vocabulario de [Valdivia](#) exactamente igual a las fuentes) y también las *parciales* con ellas. En este punto comienza algo muy significativo, pues demuestra algún tipo de cambio sobre la base de las fuentes en lugar de una imitación lineal. O sea, hay entradas léxicas en el diccionario de [Valdivia](#) que, aunque están presentes en los modelos, marcan la propia identidad de su registro por algún tipo de diferencia (aunque no sea tan radical como para considerar que sean vocablos distintos).

Probablemente debido a la cantidad de entradas léxicas que hay en el breve registro de [Valdivia](#), es sencillo encontrar entre ellas algunas palabras sueltas, sin ampliación léxica, que sí aparecen con especificaciones semánticas mediante modificación o complementación en las obras de [Nebrija](#) o [Ricardo](#). En la muestra

analizada, por ejemplo, el verbo *ayudar* no tiene ampliación léxica en [Valdivia](#), pero en [Nebrija](#) figura *aiudar a menudo*, *aiudar con voto*, etc., en [Ricardo](#) aparece *ayudar*, también *ayudarle*, *ayudarle uno a otro* e incluso entradas vinculadas a brindar ayuda para acciones concretas (como *ayudar a comer* y *ayudar a llorar*). Las entradas del vocabulario de [Valdivia](#) *aves* y *árboles*, en plural, solo figuran en singular en [Nebrija](#) y [Ricardo](#), pero en ambos hay distintas entradas con mucha ampliación léxica del lema base. En definitiva, es sencillo encontrar ejemplos de este estilo en otras unidades léxicas que son más acotadas en [Valdivia](#). Lo interesante es que en este caso hay más coincidencias con [Ricardo](#). Por ejemplo: *codo* sin ampliación léxica aparece así tanto en [Valdivia](#) como en el otro misionero, pero en [Nebrija](#) figura *codo del braço*. También figura la entrada léxica *coraçon* sin ningún tipo de ampliación en [Ricardo](#) y en [Valdivia](#), pero en [Nebrija](#) están *coraçon del animal*, *coraçon pequeño*, *coraçon de la madera*, etc. Otro caso es *colgado estar*, que es idéntico en [Ricardo](#) y [Valdivia](#), pero en [Nebrija](#) aparece *colgado estar de otra cosa* y *colgado estar para caer*. Este último ejemplo es relevante en relación con el objetivo de los lingüistas misioneros, pues la expresión *colgado estar* aparece en los textos religiosos como una traducción literal de *ser crucificado* (es decir, estar colgado de la cruz).

Por otro lado, entre las unidades léxicas de la muestra de [Valdivia](#) también hay algunas variantes fonéticas que marcan diferencias y cercanías con cada modelo. Un ejemplo es el del ya mencionado verbo *ayudar*, que figura así en [Valdivia](#), tal como en las múltiples entradas de [Ricardo](#), en lugar de *aiudar* en las entradas de [Nebrija](#). Hay otros casos en los que [Valdivia](#) se diferencia tanto de [Nebrija](#) como de [Ricardo](#) al seleccionar alguna variante fonética, como en *avestruz*, última entrada con A en su vocabulario, que figura como *abestrutz* en los otros dos diccionarios modelo.

5.2. Material léxico completamente innovador

Otra práctica lexicográfica consistió en introducir unidades léxicas que no figuraban en ninguno de los diccionarios anteriores. Esas nuevas entradas léxicas, que no coinciden en absoluto con las posibles fuentes o que tienen diferencias demasiado radicales con ellas, constituyen *discontinuidades* en la red de influencias. En el caso de [Valdivia](#) y sus posibles modelos, hay innovaciones incluso aunque su obra sea breve:

Muestra de entradas léxicas de Valdivia	Entradas léxicas que no están en Nebrija ni Ricardo	Porcentaje de originalidad con respecto de los modelos
160	21	13,1%

Tabla 5 - Originalidad en el vocabulario de Valdivia con respecto de Nebrija y Ricardo

Esto es lo que más representa la originalidad de cada registro. O sea, constituye la evidencia más fuerte de que un vocabulario misionero no es solo la mera copia del modelo nebrisense o de otros misioneros anteriores sino que es un registro vivo de cada lengua y de su comunidad de hablantes. Creemos que el dato más relevante de todo este estudio es el de las 21 unidades léxicas en la muestra tomada del vocabulario de [Valdivia](#) que no están presentes en ninguna de las posibles fuentes mencionadas. Ese 13,1% de la muestra representa tal vez el grado de originalidad de su trabajo lexicográfico. Estas discontinuidades o innovaciones se han dado a partir de distintos mecanismos.

En primer lugar, la ampliación de algún lema base. Esto ha sido habitual en la tradición misionera americana. Como ya hemos mencionado, es más común en la obra de [Valdivia](#) que algunas coincidencias con los modelos solo sean parciales por la ausencia de especificaciones semánticas en las entradas léxicas de su vocabulario (como diferencia leve con las fuentes). Sin embargo, en menor medida también hay ejemplos de entradas léxicas provenientes de algún modelo pero con especificaciones semánticas mediante modificación o complementación en la obra de [Valdivia](#). En este estudio, a esas entradas ampliadas sí las hemos considerado innovaciones, pues los cambios establecidos son mucho más significativos que la reducción y nos permiten reconocer vínculos más claros con los objetivos y condiciones de [Valdivia](#).

En segundo lugar, también es común en el registro de [Valdivia](#) la variación léxica de algunas entradas que sí están en los modelos. Esto es la selección de ciertas variantes de las mismas palabras en su registro o cambios significativos que tienen un vínculo más bien lejano con las fuentes.

Finalmente, hay algunas entradas léxicas de [Valdivia](#) que no figuran en los modelos, ni siquiera por algún tipo de coincidencia muy remota con ellos.

Estos tres mecanismos constituyen las innovaciones léxicas en el vocabulario de [Valdivia](#). Los listados detallados de las 21 entradas originales están a continuación:

Entradas léxicas innovadoras por ampliación significativa de un lema base	Entradas léxicas innovadoras por selección de variantes	Entradas léxicas completamente originales
(1) Carne de comer	(6) A la mañana	(13) A la mano derecha
(2) Cosa dicha	(7) A la noche	(14) A la mano yzquierda
(3) Cosa hecha	(8) A medio día	(15) Alteracion de carne tener el varon
(4) Cosa ordinaria	(9) Amancebado estar	(16) Alteracion de carne tener la muger
(5) Contar narrando	(10) Arrogante ser	(17) Captiuar
	(11) Avariento ser	(18) Combidar a peccar
	(12) Bueno ser	(19) Como el que lo sabe

(20) Con quien

(21) Con que

Tabla 6 - Listados de mecanismos innovadores y entradas léxicas originales de Valdivia

Las entradas (1), (2), (3) y (4), correspondientes a la primera columna de la **Tabla 6**, constituyen ampliaciones semánticas de las palabras *carne* y *cosa*. Estas también aparecen sueltas en el diccionario de [Valdivia](#) y en los modelos, así que lo innovador es el mecanismo de diferenciación. Es llamativa la entrada (5) *contar narrando* porque en el vocabulario de [Valdivia](#) también está *contar numerando* (esta no está incluida en este apartado porque es una versión levemente alterada de una que sí figura en el diccionario de [Nebrija](#): *contar por número*). La presencia de la aclaración *narrando* podría estar relacionada con la acción de contar historias o relatar algo, quizás [Valdivia](#) lo consideró significativo para las tareas misioneras o lo incluyó por tradiciones específicas de las comunidades huarpes. De cualquier forma, el equivalente en allentiac no está presente en ninguna otra sección de su obra fuera del vocabulario.

En la segunda columna de la **Tabla 6**, debemos mencionar dos aspectos fundamentales para el análisis. Las entradas léxicas (6), (7) y (8) no figuran en ninguno de los modelos, pero en el vocabulario de [Ricardo](#) sí hay expresiones lingüísticas muy similares: *a la tarde*, *al alva* y *a la madrugada*. No hay coincidencia plena en ningún caso, pero la estructura de las expresiones es idéntica y todas, en ambos diccionarios misioneros, se refieren a la temporalidad de eventos o actividades. Por eso definimos ubicarlas en la segunda categoría y no en la que corresponde a entradas completamente originales. Por otro lado, las entradas (9), (10), (11) y (12) son formas verbales en el diccionario de [Valdivia](#). Sus equivalentes en allentiac incluyen el lexema *manen* ‘decir’/‘ser’ (marca la primera persona singular en modo indicativo y corresponde al lexema verbal). Muchas otras entradas léxicas verbales contienen ese morfema en el registro en allentiac, no solo estas, pero puede ser significativa su presencia a nivel morfosintáctico.¹² En cuanto a lo lexicográfico, esas entradas no aparecen así en los diccionarios de [Nebrija](#) ni [Ricardo](#), sino solo *amancebado*, *arrogante*, *avariento* y *bueno*, o con ampliaciones léxicas diferentes que no verbalizan la expresión.

Las entradas léxicas completamente originales, ubicadas en la tercera columna de la **Tabla 6**, son muy heterogéneas a simple vista. En casi todos los casos son expresiones largas, no palabras sueltas. Para los propósitos de este estudio, lo más pertinente sería rastrear posibles vínculos con los objetivos de [Valdivia](#) y otros factores que hayan influido en su trabajo. Como posible comienzo, vale mencionar aquellas unidades que se vinculan directamente con el objetivo principal del trabajo misionero:

¹² Esto último es tan significativo que merece una investigación propia sobre la formación de palabras en el dominio verbal de la lengua allentiac según este vocabulario de [Valdivia](#), y/o un estudio comparativo sobre la verbalización de entradas léxicas en otros diccionarios misioneros.

facilitar la evangelización de los hablantes por parte de otros clérigos. Con esto nos referimos al lenguaje propio de la labor misionera.¹³ Las entradas (13) y (14), *a la mano derecha* e *yzquierda*, si bien no constituyen lenguaje especializado, sí parecen responder al objetivo evangelizador del misionero porque las expresiones en castellano son parte de textos catequéticos: en el Credo se reza que Jesucristo está asentado *a la diestra* de Dios y su traducción al allentiac incluye esa expresión. En cuanto a las entradas (15) y (16), sobre las *alteraciones de carne* aparentemente están vinculadas con la sexualidad de los indígenas, así que quizás fueran necesarias para la confesión. Inferimos esto por la diferencia entre varones y mujeres (en lugar de una sola entrada léxica general) y el empleo del término *carne* como referencia al cuerpo. Además, en discursos coloniales es habitual el uso de la expresión *alteraciones* o *corrupciones* del cuerpo y el humor en relación con la sexualidad femenina ([Araya Espinoza, 2004: 79](#)). De todas formas, esos términos no figuran en otras partes del tratado de [Valdivia](#). La entrada (18) *combidar a peccar* comparte la misma particularidad ya que no se encuentra en otras secciones del tratado, pero su significado puede interpretarse como la acción de inducir o incentivar a otra persona a cometer un pecado.

En otros diccionarios misioneros, hay entradas innovadoras que pueden definirse como indigenismos. En general funcionan como préstamos de las lenguas indígenas al español, son palabras incorporadas solo con los cambios necesarios para adaptarlas a la ortografía, morfología y fonología de la lengua receptora ([Munné Zamora, 2002: 196](#)). Efectivamente, las comunidades que los misioneros europeos iban conociendo estaban llenas de aspectos desconocidos para ellos: plantas, animales, ropas, utensilios, alimentos, clima, religión, jerarquías y agricultura, todo lo cual requería nombrarse. De todas formas, observamos que en el tratado de [Valdivia](#) no hay nombres de plantas, animales u otros elementos identitarios huarpes fuera de lo estrictamente necesario para evangelizar. En relación con esto, en la muestra solo resalta la entrada léxica *chicha* como indigenismo, que ya comentamos a raíz de la [Tabla 4](#) porque también figura en el vocabulario de [Ricardo](#). La presencia de esa unidad léxica está determinada por el uso de la *chicha* como ofrenda a *Hunuc Huar*, así que también responde a las tareas evangelizadoras de hacer que los huarpes confiesen sus pecados y se ajusten a la doctrina religiosa de los colonizadores.

6. Conclusiones

Hemos tratado de analizar distintos aspectos del trabajo lexicográfico de Luis de [Valdivia](#) con respecto de la lengua allentiac. A raíz de todos los fenómenos analizados,

¹³ Aunque no siempre sean palabras innovadoras en la tradición misionera, porque justamente responden a su propósito principal, sí es interesante analizar, en diálogo con la morfosintaxis y la semántica del allentiac, cómo se construyen tales palabras en la lengua indígena, cuya comunidad de hablantes no comparte originalmente los conceptos católicos empleados en la tarea evangelizadora.

observamos una tensión entre vocabulario tradicional (presente en otras fuentes que influenciaron su trabajo) e innovador (introducido por él como lexicógrafo) en la construcción del registro. Hay que advertir que gran parte de la nomenclatura en español es compartida por los tres vocabularios analizados en este trabajo ([Nebrija](#), [Ricardo](#) y [Valdivia](#)), de modo que las discontinuidades son las que precisamente dan la clave del análisis y permiten confirmar o rechazar la supuesta imitación.

Lo más interesante es que, además de un marco común a muchas obras misioneras, se pueden reconocer en ellas diferentes tradiciones que reflejan el conocimiento y uso de unos autores en obras de otros. Así, el trabajo de [Valdivia](#) es otro reflejo de que las obras lingüísticas misioneras constituyen tradiciones en las que ellas mismas se incluyen ([Ridruejo, 2007: 462](#)).

A propósito del diccionario impreso por [Ricardo](#), aún no se puede confirmar su influencia como modelo de [Valdivia](#), pero el porcentaje de entradas que coinciden total o parcialmente es muy significativo, sumado a que en los listados detallados de las coincidencias aparecen unidades léxicas muy relevantes en relación con la tarea misionera. Aún considerando la fecha de su publicación original, es posible que haya influido de alguna forma en la obra de [Valdivia](#). Sería muy valioso continuar con el estudio, revisar otras entradas léxicas y analizar si realmente fue una fuente o si las coincidencias son circunstanciales porque responden enteramente a las actividades religiosas que son comunes a ambas obras.

En cualquier caso, el vocabulario de [Valdivia](#) tiene un alto grado de originalidad léxica, no es completamente conservador en relación con el léxico nebrisense y tampoco con el de [Ricardo](#), ese ya es otro gran motivo para poner en valor su registro. Las entradas léxicas originales pueden provenir de otra fuente todavía no identificada o del propio criterio de [Valdivia](#) en su labor misionera. Esto probablemente se termine de dilucidar si continuamos con la investigación de la obra completa. Finalmente, vale insistir en que la clasificación de las innovaciones léxicas de [Valdivia](#) es fundamental para el estudio, especialmente por la terminología católica y los indigenismos, que funcionarán como categorías para analizar en profundidad las entradas originales del registro y los objetivos o factores que determinaron su trabajo lexicográfico.

Referencias

- Adelaar, W. y Muysken, P. (2004). *The Languages of the Andes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alonso Sutil, M. (2015). Luis de Valdivia (1561-1642) S.J. Estudios sobre las lenguas de Chile para la intermediación lingüística en los conflictos bélicos. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 8 (1), 127-147.

- Anónimo. (2009 [1586]). *Arte y Vocabulario en la Lengua General del Perú, llamada Quichua, y en la lengua española* (A. Ricardo, impr.). Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- Araya Espinoza, A. (2004). La pureza y la carne: el cuerpo de las mujeres en el imaginario político de la sociedad colonial. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 1/2 (VIII), 67-90.
- Aristegui Mondaca, D. (2021). *Codificación de la estructura argumental en lenguas andinas del sur desde una perspectiva tipológica areal*. Repositorio académico de la Universidad de Chile.
- Bixio, B. (2001). Lenguas indígenas del centro y norte de la República Argentina (siglos XVI - XVIII). En Berberián, E. y Nielsen, A. (Dirs.), *Historia Argentina Prehispánica. Tomo II* (875-936). Córdoba: Editorial Brujas.
- Canals Frau, S. (1944). El grupo Huarpe-Comechingón. *Anales del Instituto de Etnografía Americana* 5, 9-47.
- Díaz-Fernández, A. (2014). Exploración tipológica de la morfología verbal en millcayac, allentiac y mapuzungun. En Malvestitti, M. y Dreidemie, P. (Comps.), *III Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas (ELIA). Libro de Actas* (211-222). Viedma: Universidad Nacional de Río Negro.
- Galvani, G. (2019). Prácticas docentes y concepciones subyacentes sobre las lenguas. En Riestra, D. y Múgica, N. (Eds.), *Estudios SAEL 2019* (197-208). Bahía Blanca: Ediuns / SAEL.
- Greenberg, J. H. (1987). *Language in the Américas*. Stanford: Stanford University Press.
- Hasler, F., Aristegui, D., Sandoval, C. y Poblete, M. (2018). Marcación de tiempo gramatical en lenguas andinas. *Lenguas Modernas*, (52), 135-161.
- Hernández, E. (2006). Un proyecto de investigación para la historia de la lexicografía hispanoamerindia. *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, (5), 29-40.
- Hernández, E. (2013). Aspectos metodológicos de la investigación en lingüística misionera hispánica. En Máynez, P. (Ed.), *El mundo indígena desde la perspectiva actual. Vol. II* (223-247). México: Destiempos.
- Hernández, E. y Segovia Gordillo, A. (2012). Lexicografía bilingüe del siglo XVII en América del Sur: fuentes e influencias. En Battaner Moro, E., Calvo Fernández, V. y Peña Jiménez, P. (Eds.), *Historiografía lingüística. Líneas actuales de investigación. Vol. 1* (466-475). Alemania: Nodus Publikationen.
- Leonard, W. (2008). When is an 'extinct language' not extinct?: Miami, a formerly sleeping language. En King, K., Schilling-Estes, N., Fogle, L., Lou, J. y Soukup, B. (Eds.), *Sustaining linguistic diversity: Endangered and minority languages and language varieties* (23-33). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Mateos, F. (1950). Constituciones para indios del primer concilio limense (1552). *Missionalia Hispánica*, 7, 5-54.

- Medina, . (1894). Medina, J. T. (Ed.) *Doctrina cristiana, catecismo y confesionario en las dos lenguas más generales que corren en la Provincia de Cuyo*. Sevilla: Ed. Rasco.
- Menéndez Pidal, R. (1944). Los incunables americanos. Prólogo a la Colección de *Incunables Americanos. Siglo XVI. Tomo I. Doctrina cristiana en lengua española y mexicana por los religiosos de la Orden de Santo Domingo, México, Juan de Pablos, 1548* (v-xxii). Madrid: Ediciones Cultura Hispánica.
- Mitre, B. (1894). *Lenguas Americanas. Estudio bibliográfico-lingüístico de las obras del P. Luis de Valdivia sobre el Araucano y el Allentiac, con un vocabulario razonado del Allentiac*. La Plata: Talleres de Publicaciones del Museo.
- Munné Zamora, J. C. (2002). Indigenismos en la lengua de los conquistadores. *Hesperia: Anuario de filología hispánica*, (5), 195-210.
- Nebrija, A. de (1951 [ca. 1495]). *Vocabulario español-latino*. Madrid: Ed. facsimilar. Real Academia Española.
- Pérez Vásquez, J. F. (2021). *Marcación temporal en Allentiac* [Tesis de Grado, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. Recuperado de <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/186458/Marcacion-temporal-en-allentiac.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ridruejo, E. (2007). Lingüística misionera. En Dorta, J., Corrales, C. y Corbella, D. (Eds.), *Historiografía de la lingüística en el ámbito hispánico. Fundamentos epistemológicos y metodológicos* (435-477). Madrid: Arco libros.
- Rincón, A. del (1998 [1595]). *Arte mexicana*. En Hernández de León-Portilla, M. (Comp.), *Obras clásicas sobre la lengua náhuatl*. Serie IX, 8. Madrid: Fundación Histórica Tavera.
- Rona, A. P. (2014). *Formación de intérpretes y políticas lingüísticas en la Provincia Jesuítica del Paraguay (S. XVII - XVIII)* [Tesis Doctoral, University of Massachusetts Amherst]. Recuperado de <https://doi.org/10.7275/5638642.0>
- Ruiz de Montoya, A. S. (1640). *Arte, y Bocabulario de la lengua guarani, compuesto por el Padre Antonio Ruiz, de la Compañía de Iesus*. Madrid: Iuan Sanchez.
- Santo Tomás. (1951 [1560]). *Lexicon, o vocabulario de la lengua general del Perú*. Lima: UNMSM.
- Smith-Stark, T. C. (2009). Lexicography in New Spain (1492-1611). En Zwartjes, O., Arzápalo Marín, R. y Smith-Stark, T. C. (Eds.), *Missionary linguistics IV/Lingüística misionera IV: Lexicography* (3-82). Ámsterdam: John Benjamins.
- Torero, A. (2002). *Idiomas de los Andes. Lingüística e Historia*. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA) y Editorial Horizonte.
- Valdivia, L. de (1606). *Arte y Gramatica General de la Lengva qve Corre en Todo el Reyno de Chile, con vn Vocabulario, y Confessionario*. Lima: Francisco del Canto.
- Valdivia, L. de (1894 [1607]). *Doctrina Cristiana y Catecismo con un Confesionario. Arte y Vocabulario breves en lengua Allentiac*. En Medina, J. T. (Ed.), *Doctrina cristiana, catecismo y confesionario en las dos lenguas más generales que corren en la Provincia de Cuyo*. Sevilla: Rasco.

Viegas Barros, J. P. (2009). *Una propuesta de fonetización y fonemización tentativas de las hablas Huarpes* [Archivo PDF]. Recuperado de:

https://www.academia.edu/26776301/UNA_PROPOSTA_DE_FONETIZACIÓN_Y_FONEMIZACIÓN_TENTATIVAS_DE_LAS_HABLAS_HUARPES

Capítulo 8

Actitudes lingüísticas de hablantes bilingües hacia el qom y el español

Florencia Vecchione



Universidad de Buenos Aires



Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas



Buenos Aires, Argentina



vecchione.florencia@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0001-6529-4917>

Resumen

En este artículo presentamos un análisis de las actitudes lingüísticas de hablantes bilingües pertenecientes a comunidades qom de la provincia del Chaco (Argentina) hacia el español y la lengua qom. Las valoraciones de las lenguas en cuestión se estudiaron a partir de un corpus de entrevistas narrativas a los y las hablantes indígenas. Allí identificamos actitudes de orgullo, de lealtad y de purismo hacia la lengua indígena vinculadas con el fortalecimiento de los procesos de identificación y las estrategias de lucha comunitarias. Por otro lado, hacia el español registramos actitudes de valoración instrumental por ser la lengua que habilita experiencias vitales consideradas positivamente. Sin embargo, estas actitudes aparecen distribuidas de forma distinta entre los hablantes entrevistados dependiendo del lugar en el que viven y de la edad que tienen. Por eso, incluimos en este trabajo una descripción de la situación sociolingüística del español y del qom en lo que hemos denominado un *continuum* que se extiende desde Resistencia en su polo más urbano, ubicada en el este de la provincia, hacia el oeste donde se encuentra la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña y hacia el norte del Chaco, con el polo más rural ubicado en Villa Río Bermejito, en las cercanías del Impenetrable.

Palabras clave

Contacto de lenguas, español de la Argentina, valoraciones afectivas, valoraciones instrumentales.



Ir al Índice

1. Introducción

La provincia del Chaco se configura como una región distintiva dentro del mapa lingüístico de nuestro país. Se hablan allí las tres lenguas indígenas cooficiales de la provincia (qom, wichí y moqoit) así como el español en sus variedades regionales, el quichua santiagueño hacia el oeste y el guaraní correntino hacia el este, además de que se suele resaltar también la presencia de variadas lenguas de inmigración de principios del siglo XX. Por este motivo, en este territorio se han propiciado diversos estudios acerca del contacto entre las lenguas que se emplean.

En este capítulo se indagará sobre las actitudes hacia las lenguas española y qom entre hablantes bilingües de tres localidades de la provincia. En el marco de un proyecto de investigación¹ sobre la variedad de español en contacto con el qom, este estudio parte de la hipótesis de que la situación sociolingüística actual de las comunidades estudiadas, en relación con el conocimiento y uso de las lenguas así como también las actitudes que suscitan en los hablantes, presenta una diferencia en el *continuum* urbano-rural debido a las actividades de reproducción social que han desarrollado en las últimas décadas las comunidades indígenas de cada zona.

Dentro de ese proyecto, entonces, realizamos entrevistas en profundidad a miembros de esta comunidad indígena en las que identificamos una serie de reflexiones sobre las dos lenguas que dan cuenta de las tensiones en las que se desenvuelven estos hablantes como bilingües. Con el fin de analizar estas reflexiones, abordaremos su estudio desde la noción de actitudes lingüísticas. Así, por un lado, identificamos una serie de actitudes de orgullo, de lealtad y de purismo hacia la lengua indígena vinculadas con el fortalecimiento de los procesos de identificación y las estrategias de lucha comunitarias. Por otro lado, hacia el español registramos actitudes de valoración instrumental por ser la lengua que habilita experiencias vitales consideradas positivamente. Sin embargo, estas actitudes aparecen distribuidas de forma diferencial entre los hablantes entrevistados dependiendo del lugar en el que viven y la edad que tienen. Por eso, incluimos en este trabajo una descripción de la situación sociolingüística del español y del qom en lo que hemos denominado un *continuum* que se extiende desde Resistencia en su polo más urbano, ubicada en el este de la provincia, hacia el oeste donde se encuentra la ciudad de Sáenz Peña y hacia el norte del Chaco, con el polo más rural ubicado en Villa Río Bermejito, en las cercanías del Impenetrable.

Este trabajo se ordena de la siguiente manera: en un primer apartado plantearemos someramente el marco teórico y las consideraciones metodológicas desde las que proponemos abordar el estudio de las actitudes lingüísticas. En un segundo apartado expondremos las características de la situación sociolingüística de las zonas

¹ Este proyecto de investigación se realizó con financiamiento de una beca de finalización de doctorado otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

en donde hemos realizado el trabajo de campo (Resistencia, Sáenz Peña y Villa Río Bermejito) para luego analizar las actitudes hacia las lenguas en estos diferentes contextos. Por último, esbozamos las conclusiones que relacionan las actitudes que suscitan en estos hablantes tanto el qom como el español y las condiciones del contacto lingüístico en cada localidad.

2. Consideraciones teórico-metodológicas

Las actitudes lingüísticas pueden definirse como una tendencia o inclinación a reaccionar de forma favorable o no a la lengua ([Garrett, 2010](#)). Así, se las puede entender como una orientación evaluativa hacia las lenguas, y en tanto disposición o tendencia, una actitud puede verse como poseedora de un grado de estabilidad que permite su identificación. Las actitudes lingüísticas son aquellas respuestas hacia la lengua, pero incluyen también las actitudes hacia los hablantes de determinadas lenguas o variedades de lengua ([Cooper y Fishman, 1974](#)).

[Garrett \(2010\)](#) reconoce tres tipos de aproximaciones metodológicas para estudiar las actitudes lingüísticas: las de tipo directo, las de tipo indirecto y, más recientemente incorporadas a este campo de estudio, las aproximaciones de tratamiento social. Estas últimas, también conocidas como de análisis de contenido, se proponen estudiar el tratamiento que se le da a las lenguas, variedades de lenguas y a sus hablantes dentro de la sociedad, presentes en el discurso público. Para este tipo de análisis de las actitudes lingüísticas se emplean técnicas etnográficas, como la observación participante, o el análisis crítico del discurso. En este trabajo nos ubicamos dentro de este tipo de propuesta, ya que analizaremos las actitudes hacia las lenguas qom y español en narraciones autobiográficas, y aquellas actitudes observadas en el marco del trabajo de campo. Para ello, empleamos técnicas propias de la metodología etnográfica ([Guber, 2011](#)) como la observación participante que incluyó conversaciones informales, participación de situaciones cotidianas de la comunidad y participación en reuniones formales.

El corpus de esta investigación se elaboró a partir de 60 entrevistas realizadas en el trabajo de campo. Entre 2018 y 2023 viajamos a las localidades de Villa Río Bermejito, Presidencia Roque Sáenz Peña y Resistencia. En una primera etapa, se recabó una serie de historias de vida de docentes y referentes comunitarios, a partir de entrevistas en profundidad. Esta técnica consiste en solicitar al entrevistado un relato detallado de su historia de vida, sin que el investigador interfiera con preguntas o comentarios que alteren el hilo conductor del relato.

En una segunda etapa, entre 2021 y 2023, realizamos un tipo de entrevista dirigida, semiestructurada. Con el fin de obtener narraciones sobre el pasado

experimentado² por el hablante, se indagó sobre su niñez, sobre el aprendizaje de las lenguas o su experiencia escolar. Muchas veces comenzamos las entrevistas preguntando si eran del lugar, de dónde provenía su familia o si siempre habían vivido allí.

Este tipo de narraciones permiten a las y los investigadores una suerte de acceso al mundo interpretativo de las personas entrevistadas, ya que no se limitan a reportar eventos sino a compartir la perspectiva de quien narra acerca de su significado e importancia. Además, tienen un rol tanto individual como colectivo en la formación y el mantenimiento de la identidad. Así, su análisis puede ser un método para desarrollar un entendimiento de los sentidos que la gente se da a sí misma, a sus vidas y a sus contextos ([Linde, 1993](#); [Cortazzi, 2001](#)).

El análisis de las entrevistas autobiográficas desde una perspectiva contextualizada ([Buechler y Buechler, 2012](#)) nos permite aproximarnos e incorporar el punto de vista de los hablantes acerca de la historia de la comunidad, de sus barrios o pueblos, de la reflexión metalingüística acerca de las lenguas en contacto y, sobre todo, la forma en la que los hablantes se posicionan en relación con estos temas.

En las entrevistas, entonces, no se preguntaba directamente por las creencias o actitudes hacia las lenguas. Sin embargo, la reflexión acerca de las lenguas de los entrevistados permeó los intercambios. Así, se obtuvieron relatos sobre el aprendizaje del qom y del español que incluyeron planteos acerca de cómo habían cambiado sus creencias, opiniones o sus perspectivas en torno a la lengua indígena, por ejemplo. Los entrevistados compartieron sus experiencias en relación con el uso de la lengua indígena y el español.

3. La situación de contacto lingüístico entre el qom y el español en el Chaco

A diferencia de otras grandes regiones de contacto lingüístico en nuestro país, el Gran Chaco fue incorporado definitivamente al territorio nacional de forma tardía, después de la conquista militar liderada por el General Victorica en 1884 ([Cordeu y Siffredi, 1971](#); [Martínez Sarasola, 2005](#)). La apropiación del territorio por parte del Estado nacional y la destinación de grandes extensiones de tierra para la consolidación del modelo agroexportador ([Trinchero, Balazote, Radovich, Castilla, Engelman, y Valverde, 2018](#)) implicó la modificación radical de las bases económicas de los pueblos chaqueños, es

² Este trabajo se desarrolla en el marco de una investigación más amplia acerca del español en contacto con la lengua qom, y en particular, el análisis de las formas verbales empleadas por estos hablantes para narrar 1) relatos mitológicos, fábulas o sucesos históricos, 2) hechos del pasado reciente no experimentados por el hablante y 3) sucesos experimentados por el hablantes.

decir, llevó a la destrucción del modo de producción cazador-recolector sostenido hasta entonces por las comunidades indígenas.

A grandes rasgos, las décadas posteriores a la conquista, ya entrado el siglo XX, se caracterizan porque los grupos indígenas perdieron el control sobre parte de sus tierras y sus condiciones de reproducción social y, por ende, se vieron obligados a recurrir al mercado para garantizar su subsistencia. Debido a la fuerte demanda de mano de obra, este acceso al mercado se canalizó en gran parte a través del trabajo asalariado, en forma estacional o semipermanente ([Gordillo, 2006](#)). Las principales actividades que los emplearon fueron los obrajes de la actividad forestal y la producción de algodón. Además, de forma más limitada, complementaban el trabajo como asalariados con la práctica de la *marisca*: la caza, la pesca y la recolección de frutos. Este panorama se sostuvo con cierta estabilidad hasta mediados del siglo XX, cuando la crisis en la producción algodonera y las transformaciones en las actividades agrícolas de la provincia generaron una transformación en la distribución de la población en el territorio provincial: muchas familias se vieron obligadas a trasladarse hacia los centros urbanos. A partir de esos desplazamientos se comenzaron a delinear las formas de reproducción social de las comunidades indígenas que, desde nuestra perspectiva, han sido determinantes en la configuración de las condiciones del contacto lingüístico en la actualidad.

A continuación expondremos brevemente las características de la situación sociolingüística de las tres localidades del Chaco en las que hemos desarrollado el



Ilustración 1 - Localidades en las que se realizaron las entrevistas

trabajo. En primer lugar, nos referiremos a los barrios de las periferias urbanas de Resistencia y Sáenz Peña, ya que comparten algunas características como su origen en el marco de un mismo proceso de desplazamiento de las comunidades qom. Luego, nos detendremos en Villa Río Bermejito y las localidades aledañas, estas últimas pueden ser caracterizadas como zonas rurales tanto dispersas como aglomeradas.³ Finalmente, sintetizamos las observaciones en lo que respecta a las lenguas a lo largo de lo que consideramos un *continuum* que tiene en un polo al Barrio Toba de Resistencia al este del Chaco, que incluye al Barrio Nalá de Sáenz Peña en el centro de la provincia y continúa hacia el norte hasta la región de Villa Río Bermejito.

La población indígena de la capital provincial se visibilizó a partir del establecimiento del barrio Toba, originado a partir del asentamiento de familias qom que se instalaron de forma espontánea en tierras fiscales aledañas al ex Ferrocarril General Belgrano. Para este desplazamiento en particular podemos identificar, hacia las décadas de 1950 y 1960, dos causas principales: por un lado, la crisis agrícola-forestal del interior de la provincia y, por otro lado, la provincialización del Chaco en 1951 y la consecuente constitución de Resistencia como ciudad capital. La primera de estas causas se origina en que la caída en los precios del algodón y la falta de demanda externa impactaron en los productores agrícolas que dejaron de emplear mano de obra. Esta situación afectó a criollos, indígenas y colonos del interior que comenzaron a migrar hacia las ciudades. La segunda causa del desplazamiento de los qom hacia la periferia de Resistencia se explica por la jerarquización de la ciudad en los planos administrativo y funcional ([Guarino, 2006](#)); la creación de empleo público y la proyección de la ciudad como proveedora de servicios incentivó el asentamiento de aquellas familias desplazadas del interior.

Entrevistamos a veinte personas en el barrio, mujeres y varones mayores de veinticuatro años. Un poco más de la mitad de los entrevistados tiene como L1 al español, los demás tienen como primera lengua al qom o al qom y al español. Los hablantes de español como L1 son menores de cuarenta años y algunos de ellos aprendieron qom de adultos.

En términos generales, las entrevistas realizadas en Resistencia arrojaron resultados homogéneos en cuanto a la caracterización de los usos de las lenguas español y qom: el español es la lengua del espacio público, del trabajo, la que se emplea en la escuela a excepción de las clases de qom o materias de la cultura indígena. El qom, en cambio, se emplea en la comunicación entre adultos mayores que tienen al español como L2, o hacia el interior de las familias. En muchas entrevistas se mencionó el uso

³ Según el INDEC, la clasificación de zonas rurales se divide entre rurales aglomeradas y rurales dispersas. Estas últimas se caracterizan por presentar población que vive en campo abierto, mientras que las zonas rurales aglomeradas son aquellas en las que la población se ubica en centros poblados por menos de 2000 habitantes.

del qom para hablar con familiares mayores o miembros de la familia que viven en otras localidades del interior de la provincia.

El mayor uso del español en el contexto del barrio está vinculado con las actividades de subsistencia realizadas por las comunidades de la zona. Los entrevistados mayores, que llegaron al barrio de jóvenes, poco tiempo después de su conformación, cuentan que hasta ese desplazamiento ellos hablaban qom y cómo tuvieron que aprender español una vez que llegaron a la ciudad.

En el otro extremo, el grupo de entrevistados que aprendió qom de adulto lo hizo en el marco de procesos de fortalecimiento de su identificación como indígenas. Como ha estudiado [Aliata \(2021\)](#) en el caso de las trayectorias formativas de docentes indígenas en localidades del centro de la provincia del Chaco, es clave comprender que los procesos de identificación y autoadscripción étnica presentan configuraciones variadas en las distintas etapas vitales de los sujetos y se modifican de acuerdo a cómo se han vinculado con diferentes instituciones y actores sociales a lo largo de ella. Se transforman los sentidos, para los miembros de la comunidad qom, de aquello que implica ser indígena y sus modos de atravesarlo o posicionarse frente a ello.

La ciudad de Sáenz Peña es la segunda localidad más poblada del Chaco y se encuentra a 195 km de Resistencia. Fue fundada en 1912 como una colonia agrícola por encontrarse en el camino de las vías férreas. Se constituyó desde entonces como un núcleo importante de la producción algodonera en el centro de la provincia. En las afueras de Sáenz Peña, más precisamente en el Barrio Nalá, realizamos entrevistas en profundidad a veinte personas, casi todas docentes que se desempeñan en distintos niveles educativos de la EIB en el barrio. La mayor parte de ellos también vive en ese mismo barrio, que se originó como un asentamiento precario de familias qom provenientes del interior de la provincia.

Los hablantes entrevistados en Sáenz Peña son todos mayores de treinta años. La mayor parte tiene al qom como su primera lengua, mientras que solo tres la tienen como L2. Todos los hablantes de qom como L1 tienen al español como L2, esto es así en todos los casos ya que las entrevistas se llevaron adelante en español. Todos los entrevistados mayores de cuarenta años tienen al qom como L1 y aprendieron español como L2. Una parte de los entrevistados aprendió español de adulto pero la mayoría lo aprendió en la niñez. Los hablantes que tienen a la lengua indígena como segunda lengua son aquellos menores de cuarenta años. Como en el Barrio Toba, los entrevistados plantean que el español es la lengua que más se emplea en espacios públicos, en el trabajo, y que hablan qom con sus familias u otros miembros de la comunidad. El español también es la lengua que emplean los más jóvenes para hablar con sus familias, principalmente con sus hijos y otros jóvenes.

Hasta aquí, la descripción de la situación de los hablantes entrevistados y los usos de las lenguas española y qom parece no distar demasiado de la caracterización del Barrio Toba de Resistencia. En efecto, dentro de las localidades en las que se realizó el

trabajo, presentan consonancias en tanto son las principales ciudades de la provincia, y los barrios se originaron mediante procesos análogos. No obstante, la condición de Sáenz Peña, como núcleo agrícola del centro chaqueño y su mayor cercanía a zonas rurales alejadas del eje del Paraná, pareciera vincularse con experiencias de migración y desplazamiento diferentes entre nuestros entrevistados. Varios de ellos reconocen el origen de sus familias en zonas rurales, ya sea por los desplazamientos de las generaciones inmediatamente anteriores o los propios, incluyendo aquellos motivados por la formación como docentes en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígen (CIFMA). Esas zonas rurales, en los relatos relevados, parecen ejercer una mayor influencia como unidad de medida de la *aboriginalidad*, a la que se remiten para evaluar la propia experiencia en un barrio periférico de la ciudad. El Barrio Nalá de Sáenz Peña, entre estas tensiones, parece contener en sí mismo todo el *continuum* o espectro de situaciones de bilingüismo y contacto que mencionáramos en la introducción del capítulo.

Villa Río Bermejito, tal como adelantamos, es una localidad perteneciente al Departamento General Güemes, ubicado hacia el noroeste de la provincia en la región del Impenetrable. Este departamento suele ser identificado como aquel de mayor cantidad de población indígena, wichí hacia el oeste y qom hacia el este. Tal vez sería más preciso caracterizarlo como la región que se suele asociar al lugar tradicional del pueblo qom, o mejor dicho, aquella zona donde las comunidades mantuvieron un estilo de vida más ligado a las prácticas asociadas al monte durante más tiempo.

El municipio de Villa Río Bermejito, creado a principios de la década de 1990, incluye a las localidades de Fortín Lavalle y El Colchón. A diferencia de Presidencia Roque Sáenz Peña, esta zona se encuentra más alejada del corazón productivo de la provincia. Está rodeada de monte por el que avanza la deforestación y a cuyo alrededor se ubican obrajes y aserraderos. En la zona de Bermejito realizamos veinte entrevistas a varones y mujeres adultos, mayores de veinticinco años. Todos tienen al qom como L1 y al español como L2. Dentro del grupo entrevistado en estas localidades, la principal diferencia en cuanto al aprendizaje de las lenguas es la edad y el contexto en el que aprendieron español. Los mayores de cuarenta años cuentan que aprendieron español de adultos, en situaciones vinculadas al trabajo.

Aquellos que aprendieron español de adultos, en el trabajo, no habían podido terminar la escuela hasta que comenzaron a funcionar proyectos de escolarización de adultos destinados a la población indígena de la zona. En ese mismo sentido, al preguntarles a nuestros entrevistados por las lenguas que hablaban sus padres o familiares directos, todos respondieron que el qom era también la L1, y en general, como sucedía con los mayores, que sus padres habían sido los primeros en aprender español por vincularse con los criollos o gringos de la zona que lo empleaban.

Todos los menores de cuarenta años relatan una situación similar: el aprendizaje de español está estrechamente vinculado con el acceso a la escuela primaria. Solo algunos, los más jóvenes dentro de ese grupo (de menores de cuarenta años), tuvieron

docentes indígenas, generalmente auxiliares docentes. Suelen identificar que les llevó unos años sentirse con las competencias de uso suficientes para desempeñarse en algunos contextos asociados a la escuela.

Muchos comentan que las mujeres de sus familias, madres y abuelas, hablaban poco español o lo aprendieron más tarde, y que se dedicaban a las artesanías. En cuanto al uso de la lengua qom, en esta zona se puede escuchar qom entre los miembros de la comunidad en las actividades cotidianas, hay una suerte de presencia pública de la lengua indígena. A diferencia de lo que observamos en las otras localidades visitadas, mientras íbamos con colegas docentes a los puntos de encuentro pautados con los entrevistados, presenciábamos muchas conversaciones en la calle en la lengua indígena.

Con respecto al español, los entrevistados manifiestan hablarlo cuando están en presencia de criollos o no hablantes de qom. Es también el español la lengua que se usa en las oficinas y dependencias públicas, que emplean a una cantidad considerable de indígenas. Además de docentes, conocimos a empleados judiciales, administrativos y personal de salud.

Como adelantamos, las entrevistas realizadas en Bermejito presentan un panorama distinto al descrito en Resistencia y Sáenz Peña. El uso de las lenguas qom y español presenta una situación más homogénea, en la que los hablantes adultos tienen al qom como L1 y la mayor variación se presenta en el aprendizaje del español como L2. Es el lugar donde se registran más hablantes monolingües qom, entre la población mayor, y principalmente entre las mujeres.

Así, esquemáticamente, podríamos decir que en el polo de Resistencia los hablantes más jóvenes tienen como L1 al español y al qom, o directamente al español como L1 y el aprendizaje de qom se da, en algunos casos, en el marco de procesos de fortalecimiento identitario en la adultez. Los mayores tienen al qom como L1 y al español como L2, esta lengua aprendida en general en la escuela o en la misma comunidad. A mitad de camino, en Sáenz Peña, se presenta una situación similar, pero los mayores de cuarenta años en general aprendieron español de adultos, y registramos más adultos mayores, principalmente mujeres, hablantes monolingües qom. Es decir, parece presentarse una convivencia entre situaciones más heterogéneas en cuanto al uso de las lenguas. Finalmente, en Villa Río Bermejito y las localidades cercanas, casi todos los adultos son hablantes de qom como L1, y la diferencia principal entre ellos es el momento en el que aprendieron español como L2: los mayores de cuarenta años lo hicieron de adultos, y los primeros contactos fueron a partir del trabajo, mientras que los menores de cuarenta años aprendieron español en la escuela. La lengua qom presenta más contextos de uso y se observan más casos de monolingüismo qom entre la población de adultos mayores, más precisamente entre las mujeres.

4. Entre la pertenencia identitaria y la lengua como instrumento

En este apartado nos centramos en analizar las actitudes de los hablantes entrevistados, a partir de sus propios testimonios y relatos acerca de las lenguas española y qom, pero también a partir de nuestras observaciones en instancias del trabajo de campo y reuniones técnicas de coordinación. Retomaremos específicamente la complejidad de estas situaciones de contacto entre lenguas, principalmente, para los hablantes bilingües que viven entre el español y el qom, y nos referiremos también a aspectos que hemos abordado en el apartado anterior sobre a qué contextos se asocia el aprendizaje del español y del qom.

La reflexión en torno a las lenguas que hablan los entrevistados atravesó todos los relatos, tanto las respuestas a preguntas sobre las lenguas que emplean y en qué momento y contexto las aprendieron, como las entrevistas autobiográficas menos dirigidas que partían de consultas acerca de sus historias de vida. Para ordenar el análisis de las actitudes hacia ambas lenguas, tendremos en cuenta la localidad en la que se registraron las entrevistas y el grupo etario de los hablantes.

4.1. Actitudes hacia la lengua qom

Como hemos analizado, el qom se emplea en una mayor cantidad de contextos comunicativos en las zonas más rurales, y si bien es la L1 de muchos adultos de la comunidad, en las ciudades el español es la lengua que se usa en la mayoría de las situaciones comunicativas. Aunque no se presente una situación homogénea en el conocimiento y el uso de la lengua indígena hacia dentro del grupo, es importante señalar que en términos de representación se la considera uno de los principales diacríticos identitarios en todas las localidades en las que realizamos el trabajo. Muchas de las actitudes que analizaremos están determinadas por esta relación entre lengua y cultura, como vemos en esta afirmación que realiza una joven docente de la EIB:

- (1) si no mantenemos nuestra lengua es un pueblo que desaparece. (Sáenz Peña 1, comunicación personal, 2018)⁴

Así, en primer lugar, se identifica al qom con la lengua propia y se lo equipara a la cultura. El valor que se le atribuye es tener un rol fundamental en la preservación y mantenimiento de la cultura indígena, una asociación estrechamente vinculada con aquellos movimientos de la comunidad de revalorización y construcción de la identidad qom.

⁴ En las citas de fragmentos de entrevistas, se utilizará el nombre de la localidad en la que viven los hablantes y un número en lugar de las siglas de nombre y apellido de los entrevistados.

- (2) [queremos] desarrollar contenidos en la lengua qom y eso es por ahí algo rico, lo tenemos nosotros, una riqueza que por ahí a veces no valoramos mucho, no nos valoran mucho, pero son cosas muy interesantes para nosotros. (Sáenz Peña 2, comunicación personal, 2018)

En (2) se refuerza la premisa de que la lengua es la cultura al agregar la noción de la riqueza del qom. En la dimensión de las creencias sobre las lenguas se pone de manifiesto que, por un lado, juegan un rol importante aquellas actitudes de lealtad u orgullo lingüístico ([Blas Arroyo, 1994](#)), es decir, que valoran las lenguas indígenas como marcas identitarias del propio grupo. Así se construye un discurso que ubica a la transmisión comunitaria de este conocimiento como un eje central en la construcción de la identidad. Por otro lado, también vemos que los hablantes cambian o modifican sus actitudes hacia las lenguas que emplean de acuerdo con su posición relativa dentro de la comunidad y los procesos de autoidentificación que atraviesan. Tal como mencionamos en el apartado anterior el aprendizaje del qom por parte de jóvenes indígenas en su adultez, en el marco de procesos de fortalecimiento identitario, aquí observaremos otro aspecto de estos procesos: la reivindicación discursiva de la lengua qom. O sea, para estos entrevistados, en la medida en que asumen roles de liderazgo en sus comunidades, que implican un mayor compromiso con las luchas del pueblo, la valoración de la lengua se equipara a la valoración de la cultura.

- (3) Ya hoy no me da vergüenza hablar en mi idioma. (Villa Río Bermejito 1, comunicación personal, 2022)

En este fragmento, la entrevistada plantea que la formación cambió esas ideas que tenía antes relacionadas al uso de la lengua indígena que la avergonzaba. En su niñez, ella era la única alumna indígena de su clase y su L1 era el qom. Marca la distancia con su percepción en el pasado, la de la vergüenza, y la actual, de orgullo. Estos casos nos permiten observar cómo han cambiado en su trayectoria de vida las ideas y representaciones sobre la lengua qom.

Sin embargo, esta asociación de la lengua indígena como la única lengua propia, en algunos casos, se vuelve una obligación para aquellos jóvenes que también hablan español, en contextos como el de Sáenz Peña:

- (4) Era como una obligación hablar la lengua [qom], porque hablar en castellano como que no da. Bueno, por eso como que me sentí tan obligada a hablar en la lengua y bueno, así empecé a hablar y no paré más. (Sáenz Peña 3, comunicación personal, 2021)

Al ser la lengua de la familia y la comunidad, pesa sobre los hablantes, como en el caso de la entrevistada en (4), la necesidad de hablar qom para reafirmar su identificación con

esos espacios. Nos referimos a este tipo de actitudes como de obligación afectiva, es decir que la necesidad de aprender la lengua indígena está dada por la pertenencia a la comunidad. Este tipo de obligación, a su vez, está emparentada con posturas que sostienen actitudes lingüísticas de purismo. Creencias de este estilo pueden leerse en experiencias como la que exponemos a continuación:

- (5) Cuando vamos a Pampa [del Indio], a la zona más norte, ahí la familia sí, ellos son hablantes más netos, sí, monolingües en el idioma. Les cuesta muchísimo el español [...] Me hablaban en el idioma y yo contestaba en castellano, o si no, intentaba hablar en idioma y se reían porque no decía bien las palabras. (Sáenz Peña 4, comunicación personal, 08/2022)

Aquí podemos observar que circulan ideas de una fuerte impronta normativa sobre el qom, que relacionamos con el miedo a hablar, exponerse y a incurrir en errores gramaticales. Los hablantes más jóvenes comentan esa sensación de ser escrutados al hablar en la lengua indígena por parte de los mayores o de hablantes que consideran más competentes, y esto, a su vez, contribuye a una menor seguridad a la hora de emplear las lenguas indígenas. Expusimos en (5) un fragmento en el que la entrevistada relataba cómo sus parientes se reían de ella si no pronunciaba correctamente en qom. En las experiencias de estas entrevistadas se evidencia cómo circulan dentro de la comunidad posturas normativas que implican un rechazo contundente a formas que se perciben como no adecuadas. Asimismo, hemos registrado en reuniones con docentes de nivel terciario evaluaciones negativas sobre el uso de la lengua qom por parte de sus alumnos. Así, podríamos sostener que las actitudes normativas o de purismo son la continuidad o profundización de actitudes de lealtad u orgullo lingüístico. Las primeras, como analizamos, ponderan positivamente la lengua qom como parte del acervo cultural, mientras que las segundas implican el rechazo a la variación en la lengua indígena y una evaluación negativa de aquellos hablantes que tienen menores competencias en su uso.

En contraste, circulan otros discursos que presentan a la lengua indígena bajo una luz negativa, en las experiencias de vida de algunos hablantes, especialmente en cuanto a las trayectorias escolares, como se expone en el siguiente fragmento:

- (6) Para avanzar en el estudio hubo que optar entre hablar el idioma o entender el castellano [...] Hablar mucho el idioma nos bloqueaba mucho. (Sáenz Peña 5, comunicación personal, 2022)

En el fragmento (6), al plantear que se debía elegir entre una de las dos lenguas y, en definitiva, optar por el español en el contexto escolar, se puede leer un rechazo a la lengua indígena en el plano instrumental. La entrevistada, que transitó su escolarización primaria hace un par de décadas, al atribuirle a la lengua indígena las dificultades que

encontraban, da cuenta de las decisiones que se toman dentro de la comunidad indígena acerca de los usos de las lenguas. Optar por el español podría leerse como una estrategia, más o menos consciente, para acceder a experiencias vitales que se representan como mejores.

Entonces, esquemáticamente podemos ordenar el panorama de la siguiente manera: las actitudes de orgullo lingüístico están presentes en las narraciones de hablantes de los tres lugares en los que realizamos trabajo de campo, pero las actitudes normativas hacia el qom están más presentes en Sáenz Peña y Resistencia, donde hay menos hablantes de qom como L1 y el español está más extendido dentro de la comunidad. Lo mismo sucede con las representaciones de la lengua indígena como un obstáculo para los niños. Por las prácticas de uso de la lengua qom en la actualidad, principalmente en las regiones urbanas de nuestro relevamiento, este último punto es decisivo en el empleo concreto de las lenguas. En la práctica, tiene más incidencia el rechazo instrumental al qom por no ser la lengua que habilita experiencias como el acceso a la educación, sobre todo, en los niveles superiores. Asimismo, esa elección en la práctica de hablar más español se presenta de conjunto con las actitudes de orgullo y lealtad lingüística, que sostienen la reivindicación de la lengua qom, la cultura y por ende, de los derechos de las comunidades indígenas.

Actitudes	Resistencia	P.R. Sáenz Peña	V. R. Bermejito
de orgullo	+	+	+
normativas	+	+	-
de rechazo instrumental	+	+	-

Tabla 1 - Actitudes hacia el qom

En el polo más rural, correspondiente a la zona de Bermejito, las entrevistas incluyeron valoraciones homogéneas en torno al qom. Al ser la L1 de la gran mayoría de los miembros de la comunidad, no parece generar tantas tensiones hacia dentro del grupo, como sí sucede en los entornos urbanos (Resistencia y Sáenz Peña). En estos últimos, la heterogeneidad en el dominio de las lenguas en cuestión podría explicarse por su vínculo con la sociedad general: hablar qom es un rasgo diacrítico. Por un lado, implica una diferenciación de la mayoría no indígena de la ciudad mientras que ese mismo punto es el que habilita y sostiene muchas de las reivindicaciones de los pueblos indígenas.

4.2. Actitudes hacia el español

Del análisis expuesto acerca de la situación del qom y del español en la zona, se desprende que el español tiene un lugar muy importante por su uso cada vez más extendido dentro de la comunidad, en una amplia variedad de contextos. Ahora bien, si los hablantes plantean que el qom es la lengua propia de la comunidad, el español se define por oposición como la lengua ajena, aunque la mayoría la hable y muchos la tengan como L1.

(7) F: ¿Tus padres hablaban español?

N: No, no, qom, netamente qom. La época en la que yo nací prácticamente, el 99% era qom la lengua materna, así que el castellano era muy poco lo que sabíamos, no entendíamos, pero con el correr del tiempo se empezó a adaptar nuestra lengua. Y mi abuelo dice "se pegó el castellano". Es una lengua que no nos pertenece pero se te [pega], sí. Pero en esa época era acá en el Nalá y todo eso [era] todo la lengua materna. (Sáenz Peña 6, comunicación personal, 2021)

En el caso de (7) se hace hincapié en que en ese tiempo pasado, cuando nació el entrevistado (en la década de 1970), estaba claro que la lengua de la comunidad era el qom, pero que luego se empezó a hablar más español. El español se menciona como una lengua ajena, aunque la tengan que usar. Podemos incluir a (7) como un ejemplo de la actitud del purismo ya que refuerza la idea de que el qom es la lengua de la comunidad y el español no, buscando la referencia en el pasado de la comunidad. Otras versiones de esta misma actitud hacia el español realzan el hecho de que es la lengua de la conquista.

En consonancia con esta suerte de rechazo al español por ser la lengua de otros, encontramos nuevamente referencias al aprendizaje de las lenguas como una obligación. Resulta interesante que funcione de esa manera, en la que el español y el qom están atravesados por la idea de que sobre ambas lenguas pesa una imposición externa para aprenderlas, dependiendo de la historia de vida del hablante.

(8) E: ¿y español cuándo aprendiste?

S: y a los quince dieciséis años más o menos [...] porque en la escuela nomás aprendimos lo que es hablar en español

E: ¿cómo hacían en la escuela en el aula? para entender al maestro ¿te acordás?

S: sí, al correr el tiempo entendíamos algunas palabras, lo básico sería en este caso pero en primer grado, por ejemplo, entrando a la primaria, yo en mi caso en aquel entonces no entendía nada, pero ya después voy aprendiendo. Es como que también es una obligación de aprenderlo. (Villa Río Bermejito 2, comunicación personal, 2019)

Se repite la imposición que en el caso del español puede ser instrumental: es la sociedad general la que vuelve a la lengua española obligatoria para desarrollar una serie de actividades que se entienden como imprescindibles. Podemos relacionar estas nociones, que vemos expresadas en el ejemplo (8), con la condición del español o, mejor dicho, una variedad de español como lengua estándar. Tradicionalmente, se la ha definido como aquella variedad de lengua que es el resultado de una intervención directa y deliberada de la sociedad sobre una lengua ([Haugen, 1972](#); [Hudson, 1980](#); [Calvet, 1997](#)). Algunos autores señalan que se trata de “una norma, en el sentido más jurídico del término” ([Bagno, 2017: 334](#)), o una hipótesis ([Milroy, 2001](#)), es decir, una idea en la mente que, como institución social, goza de un poder simbólico especial. La lengua estándar es, sobre todo, una abstracción o ideal lingüístico ([Rona, 1976](#)) con una relevancia sociolingüística sobre los idiolectos o la lengua de las personas.

Esto nos permite sostener, por lo tanto, que el estándar no es una lengua materna, sino aquella variedad producto de la planificación lingüística que se distingue de las demás variedades, efectivamente empleadas por los hablantes, por tratarse de una construcción sociocultural que no es objeto del proceso de adquisición de la lengua. El aspecto más relevante para analizar las actitudes de estos hablantes es que la lengua estándar comprende una serie de géneros discursivos asociados a situaciones de uso propias de la escolaridad y la administración. Por este motivo circulan estas representaciones sobre el español como una lengua indispensable para ir a la escuela, continuar los estudios o trabajar; en definitiva, se configura como necesaria para participar de la sociedad general.

Entonces, de acuerdo con lo expresado en las entrevistas, en los lugares donde más se emplea el español se sostiene una actitud de mayor rechazo a esta lengua, por haber una mayor percepción del español como una amenaza a la lengua de la comunidad. En cambio, en Bermejito y sus alrededores, donde la totalidad de los hablantes entrevistados tiene al qom como L1, el conocimiento y aprendizaje de español es valorado positivamente, y el bilingüismo ponderado como un atributo deseable. Probablemente se deba a que la principal diferencia entre los hablantes radica en la edad a la que pudieron acceder al sistema de educación formal (y eso, a su vez, está determinado por las actividades económicas de las comunidades de cada zona como hemos planteado en la segunda sección del artículo). En el siguiente fragmento de una de las entrevistas podemos observar la valoración del hablante con respecto a la posibilidad de que los jóvenes hablen las dos lenguas:

- (9) Y los dirigentes dicen ‘la única forma que podemos llegar a integrar la sociedad es buscar la educación, porque la educación es el mejor camino para llegar’. Y bueno, muchos de los que iniciaron ya no están, pero el objetivo está firme y hoy en día tenemos el orgullo de tener esta institución [el CEREC] y bueno...que hubo resultado. Los chicos están grandes, ya tienen familia pero ya no viven como antes. Ahora la mayoría de los chicos

hablan dos lenguas y ese es el resultado mayor que tenemos nosotros. (Villa Río Bermejito 3, comunicación personal, 2018)

En (9) podemos leer la comparación que hace el hablante, de unos 60 años, entre la situación hace unas décadas, antes de que se desarrollara la Educación Intercultural Bilingüe, y la realidad de los jóvenes hoy en día. Aquí el bilingüismo de los jóvenes se presenta como el mayor logro alcanzado por la comunidad en el plano educativo. Los hablantes mayores, que aprendieron español en el contexto de trabajos estacionales en el campo, valoran positivamente que los jóvenes aprendan español en la escuela durante la niñez. Entienden, en muchos casos, que eso les habilitará experiencias que no estaban a su alcance hace algunas décadas.

A modo de recapitulación, existen dos polos entre los que oscilan las actitudes hacia el español y del qom entre nuestros entrevistados. Por un lado, hacia la lengua indígena hemos identificado actitudes lingüísticas de lealtad u orgullo. La lengua qom se presenta como la marca de la identidad del grupo, a través de, por ejemplo, asociaciones a la riqueza cultural. Los hablantes también la ponderan positivamente en el marco de procesos de fortalecimiento identitario, o por una obligación afectiva, que reconoce en esa lengua elementos fundamentales del grupo y de su cultura. Sin embargo, esas actitudes de la pertenencia tienen como continuidad el purismo, que condena la variación o el nivel de dominio del qom que puedan tener los hablantes bilingües.

Actitudes	Resistencia	P.R. Sáenz Peña	V. R. Bermejito
de rechazo afectivo	+	+	-
de valoración instrumental	+	+	+

Tabla 2 - Actitudes hacia el español

Por otro lado, el español aparece siempre por obligación instrumental, es decir, para desarrollar sus vidas en un entorno hispanohablante, o como una lengua ajena aunque sea la que estén empleando en ese momento. Esta calificación del español como lengua *prestada* ([Acuña, 2010](#)) que circula hacia dentro de la comunidad es llamativa cuando se la emplea en contextos donde el español es la lengua más hablada, como en Resistencia o Sáenz Peña. Calificarla como la lengua *del otro* al mismo tiempo que se afirma que muchos jóvenes son hablantes de español resulta representativo del lugar complejo que tienen los hablantes bilingües en este tipo de contextos. Esa complejidad es producto de las tensiones entre hablar español con un fin instrumental y la pertenencia identitaria a la comunidad qom.

5. Conclusiones

En síntesis, identificar las actitudes lingüísticas presentes en el corpus de entrevistas registradas nos permite reflexionar acerca de las ideas y creencias de los hablantes en relación con sus lenguas. En algunos casos, conviven en la comunidad representaciones sobre las lenguas que podrían parecer heterogéneas y hasta contradictorias. Sin embargo, desde nuestra perspectiva no encontramos tal contradicción, sino más bien una clara expresión de las tensiones casi constitutivas en las que se encuentran las comunidades y hablantes bilingües dentro de un país como la Argentina que se piensa a sí mismo como monolingüe.

Por un lado, la obligación afectiva que atraviesa a los hablantes, como hemos analizado aquí, da cuenta de la pertenencia identitaria y del plano de los afectos en el que intervienen las lenguas, en este caso, la lengua qom. Se trata para los entrevistados de la lengua de la infancia, de la familia así como también es parte de las estrategias de reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas. Al ser una marca diacrítica de la comunidad, su defensa se funde con la defensa de la comunidad, como parte de los procesos de fortalecimiento identitario. Así se configuran entonces las actitudes de lealtad u orgullo lingüístico que identificamos en los relatos.

Por otro lado, si bien es un proceso que se dio mucho más recientemente que en otras regiones lingüísticas de la Argentina, el español se ha extendido también a estas comunidades. Los hablantes qom conviven con la necesidad de hablar español para acceder a la educación y al trabajo. Así, entre estos dos polos principales que aglutinan las actitudes en torno a valores instrumentales hacia el español y afectivos hacia el qom, hay diferencias entre los contextos urbanos y rurales, así como también entre los hablantes más añosos y los más jóvenes. Esas diferencias en torno a las actitudes tienen una contraparte que hemos descripto en torno a cómo se emplean ambas lenguas.

El bilingüismo español-qom que se presenta a lo largo de este recorrido en el territorio del Chaco tiene algunos aspectos comunes: el principal es que el español ocupa el lugar central en el uso vinculado a las actividades de reproducción social. La diferencia, palpable en la mayor presencia del español en más contextos de uso hacia el este de la provincia y en las zonas más urbanas, pareciera explicarse por el tipo de actividad económica desarrollada por la población qom en cada uno de estos lugares hace algunas décadas.

En aquellas regiones donde por más tiempo pudieron complementar los ingresos de los trabajos estacionales con la práctica de la marisca y la relativa autonomía que significaba esto, el español no ha sido necesario hasta más recientemente, como es el caso de la zona de Villa Río Bermejito. En cambio, en Resistencia, los menores de cuarenta años ya tienen padres que han dependido del uso del español para procurarse empleos y, por ende, se han criado en entornos en los que la generación anterior ya había tenido que emplear el español con un nivel de dominio más avanzado.

Este *continuum* que hemos presentado en relación con el bilingüismo español-qom tiene su correlato en las actitudes de los hablantes hacia estas dos lenguas. En los entornos urbanos, como Resistencia y Sáenz Peña, hay una menor valoración del español dentro de la comunidad y sin embargo, es la lengua más empleada entre los hablantes qom. En cambio, en Bermejito y los parajes cercanos, donde la mayoría de los hablantes adultos tienen como L1 a la lengua indígena, el español es más valorado o mejor dicho, el bilingüismo es mejor ponderado porque se supone el acceso a los niveles educativos más altos y, por ende, a mejores condiciones de vida. Esto podría explicarse porque en los contextos urbanos el acceso a trabajos en relación de dependencia, como agentes públicos (docentes, personal de salud) data de generaciones anteriores, por ejemplo, entre los habitantes del Barrio Toba de Resistencia.

En ambos casos, consideramos que los hablantes ponen en el español tanto como en el qom distinto tipo de expectativas. Sobre el español se genera la expectativa de acceder a mejores condiciones de vida, las que esos hablantes observan en otros sectores de la sociedad que son, por supuesto, hispanohablantes. Sobre el qom se construye la expectativa de reforzar la identidad indígena por dos motivos principales: la reafirmación como comunidad en un entorno en el que son minorizados y conminados a desprenderse de los diacríticos étnicos y como parte de una estrategia de lucha por los derechos de los pueblos indígenas.

Referencias

- Acuña, L. (2010). Lenguas propias y lenguas prestadas en la EIB. En Hirsch, S. y Serrudo, A. (Comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas* (251-271). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Aliata, S. (2021). Trayectorias socioeducativas de maestros/as indígenas del centro chaqueño. *Runa*, 42, 211-228.
- Bagno, M. (2017). *Dicionário crítico de sociolinguística*. San Pablo: Parábola Editorial.
- Blas Arroyo, J. L. (1994). Valenciano y castellano. Actitudes lingüísticas en la sociedad valenciana. *Hispania*, 77 (1), 143-155.
- Buechler, H. C. y Buechler, J. M. (2012). El rol de las historias de vida en antropología. *Areas. Revista de Ciencias Sociales*, (19), 245-263.
- Calvet, L. J. (1997). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial.
- Cooper, R. L. y Fishman, J. A. (1974). The study of language attitudes. *International Journal of the Sociology of Language*, 3, 5-19.
- Cordeu, E. J. y Siffredi, A. (1971). *De la algarroba al algodón. Movimientos milenaristas del Chaco argentino*. Buenos Aires: Juárez Editor.

- Cortazzi, M. (2001). Narrative analysis in ethnography. En Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. y Lofland, L. (Eds.), *Handbook of Ethnography* (384-394). London/Thousand Oaks/New Delhi: SAGE Publications.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gordillo, G. (2006). *En el Gran Chaco. Antropologías e historias*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Guarino, G. B. (2006). Los tobas de la ciudad de Resistencia: el desafío de vivir en los márgenes. *Cuaderno urbano. Espacio, cultura, sociedad*, (5), 35-53.
- Guber, R. (2011). *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- Haugen, E. (1972). Dialect, Language, Nation. En Pride, J. B. y Holmes, J. (Orgs.), *Sociolinguistics* (97-111). Harmondsworth: Penguin.
- Hudson, R. (1980). *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linde, C. (1993). *Life Stories: the creation of coherence*. Nueva York: Oxford University Press.
- Martínez Sarasola, C. (2005). *Nuestros paisanos los indios*. Buenos Aires: Emecé.
- Milroy, J. (2001). Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics*, 5 (4), 530-555.
- Rona, J. P. (1976). The social dimension of dialectology. *International Journal of the Sociology of Language*, 9, 7-22.
- Trincherro, H., Balazote, A., Radovich, J. C., Castilla, M., Engelman, J. y Valverde, S. (2018). Pueblos indígenas en Argentina: fronteras históricas y contemporáneas. En *Desenvolvimento para além das fronteiras: diálogos sobre aspectos sociais, culturais e regionais* (91-126). Curitiba: Appris.

Capítulo 9

Algunas semejanzas gramaticales yagan-kawésqar

Pedro Viegas Barros

 Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires
 Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
 Buenos Aires, Argentina
 peviegas@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-8889-340X>

Resumen

El yagan y las lenguas kawésqar (o alacalufes) son y/o fueron habladas por las etnias que conforman el complejo étnico y cultural denominado por los antropólogos “canoeros del extremo austral” (o “canoeros australes”, “canoeros magallánico-fueguinos”), véase entre otros [Orquera y Piana \(1990\)](#). La idea de una posible relación entre estas lenguas tiene ya más de un siglo y cuarto de antigüedad, habiendo sido sugerida por primera vez por [Brinton \(1946 \[1891\]\)](#). Sin embargo, los datos comparativos presentados hasta el momento, casi exclusivamente léxicos) (véase [Viegas Barros 1998, 2005: 99-107](#)) no han resultado lo suficientemente concluyentes como para afirmar que la hipótesis es viable o no. El propósito del presente trabajo es presentar una revisión actualizada de las evidencias disponibles sobre todo a nivel gramatical (si bien también se exponen algunas comparaciones léxicas y se extraen correspondencias fonológicas) en favor de la hipótesis de parentesco entre el yagan y las lenguas kawésqar.



[Ir al Índice](#)

Palabras clave

Yagan, kawésqar, morfología, léxico, lingüística comparativa.

1. Introducción: el yagan, las lenguas kawésqar y la hipótesis de su parentesco

1.1. El yagan

La lengua *yagan*, también conocida como *yámana*, era la hablada por comunidades canoeras de la costa sur de la Isla Grande de Tierra del Fuego e islas meridionales adyacentes. Está registrada desde la década de 1790. La última hablante fluida de la lengua, Cristina Calderón, falleció a principios de 2022 en Puerto Williams (Isla Navarino, sur de Chile). Generalmente se la considera una lengua aislada.

El sistema fonológico del yagan de la única variedad estudiada por distintos lingüistas profesionales en época moderna (véanse, entre otros, [Golbert, 1977, 1978](#); [Fernández Garay y Regúnaga, 2015](#); [Regúnaga, 2015, 2019](#)) es el siguiente (modificado de [Aguilera, 2001](#), v. también [Salas y Valencia, 1990](#)): /p, t, č, [ʃ], k, (?), f, s, š, z, h, m, n, l, r, w, j, i, e, æ, ə, a, o, u/. El acento no es fonológicamente distintivo. Existen sólo cuatro tipos de sílabas posibles: V, VC, CV y CVC. Los grupos de consonantes permitidos dentro de la palabra son muy pocos. Es una lengua de morfofonología relativamente compleja.

[Koppers \(1927\)](#), [Lothrop \(1928\)](#) y [Gusinde \(1987 \[1937\]\)](#) coinciden en reconocer cinco dialectos, todos mutuamente inteligibles entre sí. El yagan central (de la zona de Ushuaia y alrededores) es el dialecto mejor conocido en lo que respecta a la cantidad de material léxico publicado, ya que fue la variedad que sirvió de base para el extenso diccionario del misionero Thomas Bridges, terminado en 1879 ([Bridges, 1987 \[1933\]](#)). Poco conocidos son los dialectos del Sur (llamado “sudoccidental” por Gusinde y “del Seno Año Nuevo” por Lothrop, hablado en la costa sur de la Isla Navarino y regiones meridionales adyacentes), y el dialecto del Oeste (hablado en la zona de la península Brecknock e islas vecinas); aún menos se sabe de la variedad del Este (propia de la costa oriental de la Isla Navarino y zonas vecinas), y prácticamente no se conoce nada de la variedad de las Islas Wollaston (llamada “meridional” por Gusinde).

La combinación de la comparación interdialectal y del estudio de las alternancias morfofonológicas permite postular desarrollos diacrónicos de algunas de las formas históricamente documentadas, a partir de un estadio al que se puede denominar “pre-yagan”, cf. los ejemplos de la [Tabla 1](#):

pre-Y	YC	YO	YS	YE	Significados
*apwa	ahwa	afwa	-ekwa	awa	‘ceniza’
*upkit	ufkiz	--	ufkiš	ukkiš	‘oreja’
*utka	uška	--	--	ukka	‘podrido’
*hVplan	aflan	hoflan	uflan	--	‘cierto molusco’
*islojn	ilojn	--	--	islojn	‘un ave marina’
*atik	ačih	ačih	--	atih	‘especie de alga’

*wapa	wafa	--	wapa	--	‘nombre’
*takapi	takapi	takafi	takapi	takapi	‘congrio’
*lakawa	lakawa	lahawa	lakowa	lakuwa	‘bandurria’
*wapja	wahja	wafja	wafja	wahja	‘entrada de la choza’
*hjepa	hipa	--	jepa	--	‘hígado’
*watəwa	watewa	watowa	watawa ~ watewa	matawa	‘honda’
*swija	sia	--	sia	swija	‘espuma’
*jVška	jaška	jiška	jaška	--	‘isla’
*ičja	isa	iča	--	--	‘brotar, dar fruto’
*wahjan	wean	wahan	wajen	--	‘río’
*wajki	--	wajki	--	wek	‘arpón de doble barba’
*tVtVsa	tetisa ~ tutesa	--	tatosa	tatusa	‘capa de piel’
*wVrV	wuru	wari	waru	--	‘mucho(s)’
*əkāt	əkəz _ɬ	--	--	--	‘choza’
*pap	paf (pap- /_V)	--	--	--	‘no’
*hak	həh	--	--	--	‘huevo’
*hi-	hi-	--	--	j(a)-	‘1 ^a . p. sing. (prefijo posesivo)’
*-kipa	-kipa	--	-kipa	-pa	‘femenino’ (sufijo de sexo)

Tabla 1 - Algunos cognados en variedades yagan

1.2. La familia kawésqar

Las lenguas de la familia lingüística *kawésqar*, muchas veces consideradas como dialectos de una única, a la que suele clasificarse como lengua aislada. De acuerdo con el estado actual de mi propia investigación se trata de tres lenguas: kawésqar del sur, kawésqar central y kawésqar del norte. El kawésqar del sur parece haber sido la lengua más divergente, al menos en el léxico (Viegas Barros, 1990).

El kawésqar del norte es hablado hoy día por muy pocas personas, principalmente en la Isla Wellington; históricamente se extendió por las zonas vecinas del Golfo de Peñas. Según el censo de 1985, ese año quedaban solo 28 hablantes de esta lengua, residiendo sobre todo en Puerto Edén (Martinic, 1989: 45). Está documentada desde fines del siglo XVIII. Dos lingüistas se han ocupado de la lengua modernamente, ambos a partir de la década de 1970: Clairis y Aguilera, siendo este último el que más la ha trabajado (véanse, entre otros, Aguilera, 1978, 2001, 2005, 2007; Aguilera y Tonko, 2005). En muchos aspectos, las dos descripciones son muy distintas entre sí. Esta lengua tiene dos dialectos, el kawésqar propiamente dicho, de la isla Wellington (el mejor estudiado) y el

tawokser, de la zona de los senos Otway y Skyring y península Muñoz Gamero. Esta última variedad se diferencia por presentar rasgos fonológicos kawésqar del norte y centrales mezclados, además de unas pocas peculiaridades léxicas.

El kawésqar central se habló en la zona del Estrecho de Magallanes. Existen varios vocabularios, el primero de fines del siglo XVII ([La Guilbaudière, 1699](#), citado en [Marcel, 1891: 642-6](#)), y un pequeño intento de descripción gramatical efectuada por un sacerdote salesiano ([Borgatello, 1928](#)), proceso de gramatización que actualmente está siendo revisado y actualizado (v. [Gelain y Malvestitti, 2023](#)). Se extinguió en algún momento durante la primera mitad del siglo XX.

El kawésqar del sur (o de la península Brecknock), es la lengua peor documentada de la familia. Se habló en un territorio relativamente pequeño. Es conocido por solo tres vocabularios, que reúnen en total unas 180 entradas diferentes. Extinguida antes del fin del siglo XIX, parece haber sido la lengua kawésqar más divergente y al mismo tiempo la más influenciada por el yagan.

Se puede reconstruir el siguiente inventario de fonemas del proto-kawésqar */p, t, č, k, q, p', t', č', k', f, ł, s, h, l, l^j, m, n, r, r^j, w, j, i, e, æ, a, o, u/ ([Viegas Barros, 1991, 2005](#)). Los cambios fonológicos más importantes en las lenguas kawésqar son los reflejados en la **Tabla 2**.

pK	KS	KC	KN
*l ^j	l	l	j
*r ^j	(s.d.)	r	j
*m	m	p	m
*n	n	l	n
*ł	ł	ł	s

Tabla 2 - Algunas correspondencias fonológicas entre las lenguas kawésqar

Obsérvense los cognados de la **Tabla 3**:

pK	KS	KC	KN	significados
*l ^j ete	lete	lete	jese	‘hueso’
*l ^j efejes	lofes	lefes	jefejes	‘comida, comer’
*l ^j epajekt	lopajekt	lapajekt	jepajeks	‘ciprés’
*taqal ^j kte	toqalkte	taqalkte	taqajkte	‘espalda’
*al ^j aw	--	ajlaw	ajaw	‘sí’
*ter ^j ekastat	--	terekastat	tejekastat	‘coipo’
*tapar ^j	--	tapar	tapaj[-atana]	‘helecho’
*malmas	--	palpas (‘bebida de vegetales hervidos’)	malmas	‘hervir’

*kamelj	kome(l) (‘enfermedad’)	kapel-as (‘vomitar’)	kamaj-na	‘marearse’
*kečamoks	--	kečapoks	kečamoks	‘sargazo’
*čamł	čamł ~ čomł	čapł	čams	‘mar’
*nowł	nowł	lowł	nows	‘nariz’
*aneksta	--	aleksta	aneksta	‘reír’
*konas	konas	colas	--	‘estrella’
*tentar	tentar	teltar	tentar	‘arpón’
*walemen	--	wolepel	walaman	‘cisne’
*keław	keław ~ kaław	kjeław	kjesaw	‘piedra’
*pałeł	pałeł	pełe(ł)	paseso	‘¿quién?’
*jekstał	jeksta(ł)	jekstał	jekstas	‘flor’
*afkłtaj	--	afkłtaj	afkstaj	‘boca’

Tabla 3 - Algunos cognados en lenguas kawésqar

1.3. Breve historia de la hipótesis de parentesco yagan

La idea de una posible relación genética entre las lenguas kawésqar y el yagan tiene más de un siglo de antigüedad. Sin embargo, durante mucho tiempo, todo aquel investigador que encontró alguna semejanza entre estas dos lenguas la atribuyó, en general, a la casualidad o a eventuales préstamos (p. ej., [Cooper, 1917](#)); y cuando estas similitudes fueron consideradas indicios de posible parentesco, el cotejo kawésqar-yagan se realizó como parte de vastas y altamente especulativas comparaciones con muchas otras lenguas amerindias (p. ej., [Holmer, 1952: 53](#); [Greenberg, 1987](#)). El primer autor que había sugerido esta posibilidad fue [Brinton \(1946 \[1891\]: 333\)](#). También [Trombetti \(1907: 194\)](#) mencionó un grupo “Jagan-Alakaluf”. Swadesh propuso, a partir de datos glotocronológicos no publicados, una unidad taxonómica lingüística (el grupo llamado “Yameño”) de nivel relativamente bajo (unos 40 siglos mínimos de divergencia), que estaría formada exclusivamente por estas dos lenguas del sur de Chile ([Swadesh, 1962: 734, 736](#)). También [Ruhlen \(1991: 239, 372\)](#) ubica a ambas lenguas dentro de un grupo genético (“Kawésqar-Yámana” o “Yámana-Kawésqar”), si bien dentro del supuesto grupo mayor “Southern Andean” de [Greenberg \(1987\)](#), el cual incluiría a todas las lenguas de la Patagonia. Yo mismo he presentado algunos argumentos a favor de una agrupación genética conformada por el yagan y las lenguas kawésqar ([Viegas Barros, 1998, 2005: 99-107](#)).

2. La comparación léxica

Algunas de las semejanzas léxicas yagan-kawésqar (varias de ellas señaladas en la bibliografía previa) se deben segura o posiblemente a diversas causas que no tienen nada

que ver con un probable parentesco lingüístico. Algunos ejemplos de tales semejanzas léxicas se presentan en la **Tabla 4**:

Y	K	Explicaciones más probables
pantel ‘arena’	KS pantel ‘arena’	Préstamo Y > KS
hanuka ‘luna	KS konako ‘luna	Préstamo Y > KS
ləm ‘sol’	KS lom ‘sol’	Préstamo Y > KS
apəm ‘pez’	KS apompen ‘pez’	Préstamo Y > KS
šapa ‘sangre’	KS so(m)pa ‘sangre’	Préstamo Y > KS
YO hawaka ‘cielo’	KS akowa ‘cielo’	Préstamo YO > KS o KS > YO
YO šukami ‘cuerda’	KS sokame ‘cuerda’	Préstamo YO > KS o KS > YO
hərš ‘caballo’	KC oraḷe , KN orase ‘caballo’	Préstamo independiente del inglés horse
ajaku ‘leñadura’	KC xajk(j)u(n) ‘leñadura’	Difusión, cf. selk’nam haajqkò ‘leñadura’
ajapux ‘nutria’	KS ajapo ‘nutria’	Difusión, cf. selk’nam ájép’n ‘nutria’
aməra ‘guanaco’	KS (h)amara , (h)amala ‘guanaco’	Difusión, cf. selk’nam márən ‘guanaco macho adulto’, güün a yajüch maḥi ‘guanaco gordo’, ‘guanaca machorra’
warijaw ‘cóndor’	KN warejo ‘cóndor’	Difusión, cf. aonekko ‘a’ien werjo , teushen werjo ‘cóndor’
wijin ‘especie de pato’	KS wen ‘patito’	Difusión, cf. selk’nam ó’jé?n , haush ooj ‘pato macá’
tap-ala (- ala ‘beber’) ‘chupar’	KN čepča ‘chupar’	Posible origen onomatopéyico
aša-ta (- ta sufijo transitivizador) ‘respirar’	KN aws ‘respirar’	Posible origen onomatopéyico
kuhuruh ‘búho’	KN kokoles ‘búho’	Posible origen onomatopéyico
kanara ‘pájaro carpintero’	KT kerakera , KN kenakena ‘pájaro carpintero’	Posible origen onomatopéyico
kəmpaj(pi) ‘dos’	KS kupep ‘tres’	Semejanza formal casual

Tabla 4 - Algunas semejanzas léxicas yagan-kawésqar explicables de diversas maneras

Entre las semejanzas léxicas yagan-kawésqar que parecen prometedoras para la hipótesis de parentesco lingüístico, se encuentran las siguientes:

- (1) Y **ajap[aš]**, KC **ajep** ‘flaco’
- (2) pre-Y ***akainik**, pK ***akajenek** ‘arco iris’
- (3) Y **akəpi** ‘frío’, pK ***aqape** ‘frío, invierno’ (KN **aqape** ‘invierno’, KC **aqape** ‘frío, nieve’)
- (4) Y **astela** ‘techo de abrigo’, KN **estes-tkal** ‘techo’ (-**tkal** ‘superficie’)
- (5) Y **əša** ‘verde, amargo’, KN **es** ‘crudo’

- (6) pre-Y ***ati[k]** (YO **ačih**, YS **atih**), pK ***atej** (KN **ate(j)**, KC **ate**) ‘especie de alga’
- (7) Y **čawas[ka]** ‘lluvia’, pK ***(ak)čawes** ‘agua’
- (8) Y **hanuku**, KN **k’o-anek** ‘todo(s)’
- (9) Y **hapa-**, **hafa-** ‘morir’, pK ***af** ‘estar enfermo’
- (10) pre-Y ***ičja** (YO **iča**, YC **isa** ‘brotar, dar fruto’), KN **ječ’oj** ‘recolección de frutos’
- (11) Y **ita** ‘este’, KN **jeta-ksor** ‘este, viento del este’
- (12) Y **jaka**, **jaha** ‘pocos’, ‘pequeño’, KN **jeke** ‘pocos’, pK ***jeke[wet]** ‘pequeño’
- (13) Y **jeta-** ‘tejer canastos’, KN **jeta** ‘coser’
- (14) Y **kaj** ‘grasa’, KN **keja** ‘gordo’
- (15) Y **kajəp[aš]**, pK ***kjep-qar** ‘pecho’
- (16) Y **kawa**, KN **qaw** ‘grasa del pecho de la ballena’
- (17) Y **kawi**, KN **qawes** ‘sombra’
- (18) Y **kəčawi[n]**, KN **[a]kčowe** ‘mejillón’
- (19) Y **kun**, pK ***ken** (KN **ken-qar**, KS **ken**) ‘grasa’
- (20) Y **lipai[m]**, pK ***lepaje[k]** ‘ciprés fueguino (*Pilgerodendron uviferum*)’
- (21) Y **pokšu** ‘ágil, ligero’ (también ‘liviano’), KN **paks** ‘rápido’
- (22) Y **palaka**, **palaha**, KN **[a]perks** ‘lluvia’
- (23) Y **pənaka**, **pənaha** ‘nieve’, KN **arxa-panak** ‘escarcha’ (**arxa-** variante de **arka** ‘arriba’)
- (24) Y **puša-** ‘arder, quemar’, pK ***[a]fč’a[r]** ‘fuego’, ‘leña’
- (25) Y **puša-**, KN **[a]fsa-** ‘hablar’
- (26) Y **puši-** ‘estar atado’, KN **fse-** ‘quieto’
- (27) Y **šalapu** ‘feo’, KC **čelape[r]** ‘malo’
- (28) Y **šuka**, pK ***[k]saka-** (KN **ksaka-wes**, KC **seka-lef**, KS **saka-lef**) ‘hierba’
- (29) Y **šula**, KN **č’ela[ks]** ‘fuerte’
- (30) Y **taš**, KN **tæs-qar** (**-qar** ‘parte dura’) ‘cabeza’
- (31) Y **tapun** ‘un pez comestible’, pK ***tap(e)la** ‘pejerrey (*Odontesthes spp.*), sardina (*Sprattus fueguensis*)’ (KN **talpa**, KC **tapel**)
- (32) Y **tela**, pK ***tæt** ‘ojo’
- (33) Y **tən** ‘tierra [sustancia]’, KC **tol-tol** ‘barro’, ‘pantano’
- (34) Y **təri** ‘frío’, KN **[je]terja** ‘hielo’
- (35) Y **touka**, pK ***takwe[n]** ‘hombro’
- (36) Y **uši**, pK ***wæs** ‘tierra [por oposición a mar]’
- (37) Y **wənuma**, pK ***walame[n]** ‘cisne (*Cygnus melancoryphus*)’ (KN **walaman**, KC **wolepel**)

Algunas de estas semejanzas podrían deberse a préstamos, pero en una cantidad de casos esto parece poco probable, entre otras cosas por los segmentos que quedan sin explicación (los que aquí se escriben entre corchetes), lo que no parece típico en casos de préstamos (por lo menos en casos de préstamos recientes).

Y, si bien en una cantidad de casos las glosas no son las mismas, también es cierto que en tales casos los significados de las formas comparadas pertenecen en cada instancia a un mismo campo semántico, como nota [Cordero Labbé \(2022\)](#); esta latitud semántica tampoco es muy frecuente en préstamos, pero (dado que la semántica de los lexemas y morfemas también evoluciona con el tiempo) es perfectamente esperable en lenguas con cierto grado de parentesco genético.

En ocasiones, hay similitudes entre un ítem léxico de una de las dos lenguas y un lexema de otra, lo que sugiere la ocurrencia de procesos de gramaticalización en yagan o en kawésqar, p. ej. en (38) y (39) habría ocurrido gramaticalización en kawésqar:

- (38) Y **aloi[n]** ‘espacio interior en la choza ceremonial’, KN **álowe** ‘adentro, dentro de’, ‘en’
 (39) Y **hanuka, hanuha** ‘luna’, pK *-**anuk** ‘morfema formador de astrónimos (en varios términos para ‘luna’ y ‘sol’)

mientras que en (40) la gramaticalización se habría dado, en cambio, en yagan:

- (40) Y **-wilis** ‘femenino (en antropónimos)’, pK ***walek** ‘hembra’

Este tipo de semejanzas en las que en una lengua habría ocurrido gramaticalización parecen difícilmente explicables como posibles préstamos (al menos, como posibles préstamos recientes).

3. Elementos morfológicos comparables

En primer lugar, el notable parecido existente entre algunos morfemas que indican persona en Y y Al. Estas similitudes incluyen:

- (41) un tema de primera persona reducible a un prototipo ***haj** o ***hai**
 (42) un tema de segunda persona cuya forma más simple es **sa** o **ča**
 (43) un tema de tercera persona que comienza con una oclusiva dorsal, en la mayor parte de los casos velar **k** seguida de una vocal generalmente anterior alta **i** (o una semiconsonante **j**) y terminada con una vocal posterior **u** (u **o**) que puede estar precedida o seguida por una consonante dental **t**.

Con respecto a (41), en Y el pronombre ‘yo’ es *haj* y a partir de él se forman, con reducción fonológica, los pronombres de dual *hi-paj* ‘nosotros dos’ y de plural *ha-n* ‘nosotros (más de dos)’. Para el pK se puede reconstruir una forma de posesivo de primera persona **hais* (KN *æs*; KC *hes*; KS *ai(s)*) ‘mío’, en la que el final **-s* parece ser el mismo elemento que aparece como sufijo de caso genitivo en sustantivos (por ejemplo, en *kiúrro-s* ‘del perro’); el tema de esta forma sería entonces, pK **hai*, idéntico al del Y. En KN la forma *æs* se emplea además como objeto o acusativo del pronombre de primera persona, y con unos pocos verbos (*kepás* ‘no saber’, *qólok* ‘conocer, saber’, *kčai* ‘disgustar’ y *kúkta* ‘percibir, ser de cierta forma’) como nominativo del mismo pronombre ([Aguilera, 2001: 60](#); [Cordero Labbé, 2022](#)).

En relación con (42), el pronombre ‘tú’ en yagan es *sa*, a partir del cual se forman los pronombres de dual *sa-paj* ‘ustedes dos’ y de plural *sa-n* ‘ustedes (más de dos)’. Para el pK se pueden reconstruir un pronombre de segunda persona **čaw* (KN *čaw*, KC *čawł*, KS *čaw*) y el correspondiente posesivo **čaw-(k)s* (KN *čaw(k)s*, KC *čaws*); Para el KN es digno

de notar que en cláusulas interrogativas *čaw* pierde la semiconsonante final y se vuelve *ča* ([Aguilera, 2001: 40](#); [Cordero Labbé, 2022](#)).

Considerando ahora (43), hay al menos dos grupos de semejanzas formales notables:

- (43) a. Y **kitu** y KN **kiut** ‘él, ella’.
b. Y **kjo-** (en la forma de plural **kjo-an** ‘ellos, ellas’) y pK ***kju-** ~ ***ku-** en el posesivo ***kju-s** (KN **kjus**, KC **kjos**, KS **ko(s)**) ‘suyo’.

En Y existe además *k(a)-*, *ki-* ‘3. p. singular prefijo de sujeto verbal, además la forma de dual *ki-paj* ‘ellos/as dos’, y de plural *kiw-an* ~ *kjo-an*, *ka-n-tan* ‘ellos/as más de dos’. Para el KN, [Aguilera \(1978: 56\)](#) menciona un morfema de tercera persona *-qei* que siempre aparece como sufijo verbal.

De los afijos o posposiciones usadas como marcas de funciones de tipo casual, existe similitud formal por lo menos en (44) y (45):

- (44) Y **-upaj** ~ **-(i)paj**, KN **-p** ‘alativo’
(45) Y **-(a)ki**, KN **-k**; ‘instrumental’

En ambos casos, la forma KN está fonológicamente más reducida, constando en esta lengua de solo una consonante- En el caso de (44), el sufijo yagan no sólo indica dirección en el espacio:

- (44) a. **akat-upaj**
casa-ALATIVO
‘hacia la casa’ ([Spegazzini, 1884: 140-1](#))

sino también en el tiempo:

- (44) b. **kanči moal-upaj**
aquel día-ALATIVO
‘hasta aquel día’ ([Holmer, 1952: 215](#))

y —con verbos e interrogativos— finalidad:

- (44) c. **teki-paj**
ver-FINAL
‘para ver’ ([Holmer, 1953: 121](#))

d. **kowtu upaj**
qué FINAL
‘por qué’ ([Golbert, 1977: 31](#))

En kawésqar del norte, en cambio, *-p* es puramente espacial:

- (44) e. **arkápe-p**
bosque-ALATIVO
'al bosque'

Ejemplos de (45) son en yagan (45a):

- (45) a. **yaš-aki**
mano-INSTRUMENTAL
'con la mano' ([Holmer, 1952: 215](#))

y en kawésqar del norte (45b):

- (45) b. **čeče terwa-k jefenak**
1 manos-INST comer
'Estoy comiendo con las manos' ([Clairis, 1987: 479](#))

En lo que respecta a marcas de tiempos, modos y otros elementos principalmente verbales, se pueden considerar semejanzas como las siguientes:

- (46) Y -**ərə** 'pretérito', KN -**horaras** 'pasado remoto'
(47) Y -**kuru** 'desiderativo', KN -**kworwos** 'proyectivo'
(48) Y **kee**, KN -**ak** 'imperativo'
(49) Y -**na** 'verbalizador estativo', KN -**na** 'participio'
(50) Y -**ja**, KN -**je[ks]** 'clasificador de verbos de movimiento'

Con respecto a (46) cf. el ejemplo del yagan (46a):

- (46) a. **Xuan ka-tuyakunat-ərə əkər**
Juan 3-blanquear-PRETÉRITO casa
'Juan blanqueó la casa' ([Golbert, 1977: 27](#))

y el del kawésqar del norte (46b):

- (46) b. **kiut čejá akčelkárær-hóraras-jenák**
3 1 curar-PASADO.REMOTO-ser
'Él me crió' ([Aguilera, 2005: 154](#))

Un problema con esta comparación en particular es que el sufijo yagan tiene un alomorfo que empieza con oclusiva dental -*tərə*, y no sabemos cuál es la variante original. No obstante, si la oclusiva *t* en este caso se hubiera originado secundariamente (por ejemplo, como consonante antihíatica), la comparación sería válida.

Con respecto a (47), existe en yagan el sufijo desiderativo -*kuru*, ejemplificado en (47a):

- (47) a. **amuša-kuru**
rezar-DESIDERATIVO
‘Aquel a quien le gusta rezar’ ([Holmer, 1952: 210](#))

que comparo con el sufijo kawésqar del norte *-kwórwos* ‘aspecto proyectivo’, el cual “expresa una acción no realizada que se intentará efectuar con posterioridad al acto del habla, ignorando si ésta se llevará a cabo o no, i.e., marca la intención o planificación del hablante” ([Aguilera, 2007](#)). Un ejemplo de uso de este morfema se encuentra en (47b):

- (47) b. **Xuanito tkáme kuál keic’énak tkáme-kwórwos-jenák**
NP dormir- mucho tener dormir-PROYECTIVO-ser
‘Juanito, que tiene mucho sueño, me echó para volverse a dormir’ ([Aguilera, 2007](#))

El sufijo yagan es sin duda una gramaticalización del verbo *kuru* ‘amar, querer, desear’. Si las lenguas están relacionadas, en alguna etapa del kawésqar debió existir un lexema parecido al actual sufijo y de significado ‘querer’ o próximo, el cual en algún momento se habría gramaticalizado como morfema de aspecto proyectivo.

Con respecto a (48), cf. el elemento yagan es llamado “demarcador interrogativo” por [Golbert \(1977: 51\)](#), quien considera que podría tratarse de una forma de cortesía, y un ejemplo de su uso es (48a):

- (48) a. **kee mun-one sa wean upay**
DEMARCADOR.IMPERATIVO ir-IMPERATIVO 2 río hacia
‘¿Andá hasta el río!’ ([Golbert, 1977: 51](#))

Un ejemplo del elemento comparado en kawésqar del norte es (48b):

- (48) b. **afséna-ák**
hablar-IMPERATIVO
‘¡Habla!’ ([Aguilera, 2007](#))

En este caso el orden de los morfemas comparados -con respecto al verbo- es inverso: antepuesto en yagan y pospuesto en kawésqar.

Con respecto a (49), para el significado del sufijo Y *-na*, me remitiré aquí a lo dicho al respecto por [Holmer \(1952: 208\)](#): “Generalmente, con este sufijo se expresa ‘estar’ o ‘hacerse’, v. gr., *iča-na* ‘helarse el suelo’ (de *iča* ‘hielo’), *wuru-na-šin* ‘creciendo’ ([...] literalmente ‘haciéndose muchos’, de *wuru* ‘mucho’), *yamana-na* ‘vivir’ ([...] de *yamana* ‘hombre, yámana’), *č-kipa-na* ‘hacer el trabajo de una mujer’ (de *kipa* ‘mujer’ [...]), *č-kina-na* ‘adiestrarse en la disciplina de *kina*’ [...]. El significado es a menudo

nominal, v. gr., en *yama-na* ‘yámana’ (cf, *yamali*, *yamalim* ‘gente’), *uâa-na* ‘hombre no iniciado’ (literalmente ‘estado de hombre en lo futuro)’”.

Es comparable el sufijo KN *-na* de participio, un par de ejemplos del cual se muestran en (49a) y (49b):

- (49) a. **af-kjawel-na**
estar.enfermo-sin-PARTICIPIO
‘sano’ ([Aguilera, 2007](#))

- b. **č’elás-na**
secar-PARTICIPIO
‘seco’ ([Aguilera, 2007](#))

Con respecto a (50), un ejemplo de yagan *-ja* es (50a):

- (50) a. **lupa-ja**
inclinado/curvo-MOVIMIENTO
‘caer’ ([Holmer, 1952: 207](#))

KN *-jeks* es uno de los muchos sufijos de esta lengua “que expresan diversos tipos, modalidades o usos de la acción”, y significa específicamente “desplazarse desde un lugar a otro mediante cierta fuerza motriz” ([Aguilera, 2007](#)). Un ejemplo es (50b):

- (50) b. **aqá-jeks**
remar-MOVIMIENTO
‘navegar remando’ ([Aguilera, 2007](#))

Hay al menos un par de sufijos nominalizadores que también parecen comparables:

- (51) Y **-ša**, pK ***-so** ‘nominalizador’,
(52) Y **-pu[n]**. KN **-ap** ‘nominalizador agentivo’

En lo que respecta a (51), cf. el ejemplo yagan (51a):

- (51) a. **aka-ša**
dormir-NOMINALIZADOR
‘el estar durmiendo’ ([Holmer, 1952: 206](#))

los del kawésqar del norte (51b) y (51c):

- (51) b. **kju-s a(s)-so**
3-GENITIVO caminar-NOMINALIZADOR
‘el hecho de irse’ (Emperaire, citado en [Clairis, 1987: 283](#))

c. **qsep-so**

caminar-NOMINALIZADOR

‘huella’ ([Clairis, 1987: 321](#))

y el del kawésqar central (51d):

(51) d. **čere-so**

cortar-NOMINALIZADOR

‘tajo’ ([Borgatello, 1928: 28](#))

Como se ve, en kawésqar este elemento marca el resultado de una acción.
En lo que hace a (52), cf. el ejemplo yagan (52a):

(52) a. **aka-pun**

dormir-NOMINALIZADOR

‘dormilón’ ([Holmer, 1952: 205](#))

y el del kawésqar del norte (52b):

(52) b. **altal-ap**

trabajar-NOMINALIZADOR

‘trabajador’ ([Aguilera, 1978: 53](#))

Otros sufijos nominales con semejanza en yagan y kawésqar son:

(53) Y -**eka**, -**ika**, KN -**jeke** ‘diminutivo’

(54) Y -[en]čis, pK *-[k]čes ‘masculino’ (en antropónimos)

Con respecto a (53), véanse los ejemplos yagan (53a) y (53b):

(53) a. **jaj-eka**

boca-DIMINUTIVO

‘que tiene una boca o garganta pequeña’ ([Holmer, 1952: 205](#))

b. **tela-ika-ta**

ojo- DIMINUTIVO-tener

‘que tiene ojos pequeños’ (*ibidem*)

y kawésqar del norte (53c) y (53d):

(53) c. **kawesqár-jèke**

kawésqar-DIMINUTIVO

‘niño kawésqar’ ([Aguilera, 1978: 85](#))

d. kájef-jeké

bote-DIMINUTIVO

‘botecito’ ([Aguilera, 1978: 51](#))

Hay que notar en este caso que, tanto en yagan como en kawésqar, se trata de gramaticalizaciones del término que significa ‘pequeño’ en estas lenguas, véase (12).

Con respecto a (54) numerosos ejemplos del formador de antropónimos masculinos Y *-enčis*, *-inčis* se encuentran en [Gusinde \(1987 \[1937\]: 700\)](#). En KN el sufijo *-(k)čes* se encuentra solamente en algunos teónimos como *arkačéwe-kčes*, *jemmá-arkačéwe-kčes* ‘divinidad, divinidad celestial’ ([Aguilera, 1978: 75, 107](#)), *arkaloj-čes* ‘Dios’ ([Hammerly Dupuy, 1952](#)). Pero el mismo sufijo ha sido abundantemente documentado como terminación de nombres personales masculinos del KC por [Borgatello \(1928: 26 y 27\)](#).

Finalmente, voy a mencionar aquí el nexa comparativo, el cual es virtualmente idéntico en lo formal:

(55) Y **kuka**, KN **kuka** ‘como’

Ejemplos de su uso en yagan son (55a) y (55b):

(55) a. **kuka wakaiwa kuta-na-šin**

COMPARATIVO chamán hablar-ESTATIVO-GERUNDIO

‘como el profeta dice’ ([Bridges, 1894](#), citado en [Holmer, 1953: 134](#))

b. **haj... jaman-uwa kuka sa**

1 hombre-varón COMPARATIVO 2

‘Yo... soy hombre como tú’ ([Bridges, 1894](#), citado en [Holmer, 1953: 134](#))

y en kawésqar del norte (55c) y (55d):

(55) c. **kuka kawesqar-jenak...**

COMP persona-ser

‘es como una persona’ ([Aguilera, 1984](#), citado en [Pagés Larraya y Kerz, 1987: 232](#))

d. **kuka kiu-s kawesqar-jeke**

COMP 3-GEN persona-DIM

‘como su niño’ ([Aguilera, 1984](#), citado en [Pagés Larraya y Kerz, 1987: 232](#))

4. Conclusiones

En el presente trabajo se han presentado quince semejanzas gramaticales entre el yagan y las lenguas kawésqar; dentro de estas, especialmente el kawésqar del norte, la lengua kawésqar más alejada geográficamente del yagan. Algunas de estas semejanzas pueden ser profundas: por ejemplo, las similitudes en formas de los pronombres personales, marcas de caso o nexos comparativo antes expuestas. Es cierto que quince semejanzas gramaticales no constituyen una cantidad abultada, pero esta cantidad es suficiente para apoyar una hipótesis inicial de parentesco lingüístico: [Kaufman \(1990: 25\)](#), por ejemplo, sostuvo que las lenguas amerindias entre las cuales una comparación preliminar permita encontrar por lo menos diez similitudes gramaticales tienen altas posibilidades de estar emparentadas. Asimismo, [Campbell \(2012: 134\)](#) considera que esta hipótesis (entre las muchas propuestas de parentescos remotos de lenguas indígenas sudamericanas) es una de las más plausibles, y que —por tanto— amerita una más amplia investigación.

La mayoría de las correspondencias fonológicas que se pueden extraer de las semejanzas (tanto léxicas como gramaticales) presentadas en este trabajo parecen mostrar una tendencia a la regularidad, con tres o más ejemplos en el total de cincuenta ítems comparados, como se ve en la **Tabla 5**:

Y	Al	Ejemplos
p	p	(1), (3), (15), (20), (21), (22), (23), (27), (31), (44), (52)
t	t	(4), (6), (10), (13), (30), (31), (32), (33), (34), (35), (43a)
č	č(')	(7), (10), (18), (54)
k	k	(2), (6), (8), (14), (15), (18), (19), (21), (28), (35), (43a), (43b), (45), (47), (48), (53), (55)
k ~ h	k	(12), (22), (23), (39)
k	q	(3), (16), (17)
s	s	(4), (7), (54)
š	s	(5), (21), (25), (26), (28), (30), (36), (51)
š	č(')	(24), (27), (29), (42)
h	Ø	(8), (9), (39)
j	l	(29), (38), (40)
l	ɬ (KN s)	(4), (27), (32)
r	r	(34), (46), (47)
n	n (KC l)	(2), (8), (19), (23), (39), (49)
n	l	(31), (33), (37)
w	w	(7), (16), (17), (18), (40)
j	j	(1), (10), (12), (13), (14), (15), (43b), (50)
a	a	(1), (2), (3), (6), (7), (8), (9), (11), (13), (16), (17), (20), (23), (24), (25), (27), (28), (29), (31), (38), (39), (41), (42), (47), (49), (55)
a	e	(1), (4), (7), (12), (13), (14), (23), (35), (50), (53)
a	o	(10), (18), (21), (51)
ə	a	(3), (23), (37)

ə	e	(5), (15), (34)
i	e	(2), (3), (17), (18), (20), (26), (38), (54)
i	je	(2), (10), (11), (20), (53)
u	e	(8), (19), (27), (29), (31)
u	u	(39), (43a), (55)
o	s/_#	(17), (22), (46), (47)
puš	fC _{[-grave, -}	(24), (25), (26)
	oclusiva]_	
V/C_#	Ø	(4), (5), (8), (9), (14), (16), (21), (23), (32), (36), (39), (44), (45)

Tabla 5 - Algunas correspondencias fonológicas yagan-kawésqar

Varios de los procesos de gramaticalización hipotetizados en el presente trabajo, como los que se han propuesto al discutir los ejemplos (40), (46) y (47), coinciden o son muy similares a rutas de gramaticalización previamente observadas en otras lenguas del mundo ([Heine y Kuteva, 2002](#)), y esta congruencia constituye otro punto clave en la evaluación del posible parentesco yagan-kawésqar.

Pese a todo, la relación entre yagan y kawésqar sigue siendo hipotética. Falta todavía mucho trabajo comparativo antes de poder afirmar si la hipótesis es potencialmente válida o no. En cualquier caso, hay que tener en cuenta que, de confirmarse la hipótesis, se trataría de un parentesco relativamente muy remoto. El yagan y las lenguas kawésqar muestran perfiles tipológicos en numerosos aspectos muy distintos, y hay además muchos casos de latitud semántica en las semejanzas léxicas encontradas. Las lenguas kawésqar tienen una escisión interna estimada en al menos 18 siglos ([Viegas Barros, 1990](#)), y la eventual divergencia con el yagan tiene que haber sido mucho más antigua. Todo esto implica que, si realmente existe un origen común, el período de diversificación habría sido muy prolongado.

Referencias

- Aguilera, O. (1978). Léxico Kawésqar-Español, Español-Kawésqar (Alacalufe Septentrional). *Boletín de Filología*, 29, 7-149.
- Aguilera, O. (1984). Textos cosmogónicos Kawésqar. Trilogía, 4 (6), 13-18. Santiago de Chile: Instituto Profesional de Santiago.
- Aguilera, O. (2001). *Gramática de la lengua Kawésqar*. Temuco: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI)/LOM.
- Aguilera, O. (2005). El discurso narrativo kawésqar. Textos narrativos no míticos. Primera parte. *Onomázein*, 11, 131-175.

- Aguilera, O. (2007). Lengua. *Kawésqar. Lenguas y culturas de Chile*. Universidad de Chile [publicación virtual]. Recuperado de <http://www.kawesqar.uchile.cl/cultura/index.html>
- Aguilera, O. y Tonko, J. (2005). *Diccionario Conciso de la Lengua Kawésqar*. Santiago: CONADI.
- Borgatello, M. (1928). *Notizie grammaticali e glossario della lingua degli indi Alakaluf abitanti dei canali magellanic della Terra del Fuoco*. Turín: Soc. Editrice Internazionale.
- Bridges, T. (1894). A few notes on the structure of Yahgan. *Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, 23, 53-80.
- Bridges, T. (1987 [1933]). *Yamana-English. A dictionary of the speech of Tierra del Fuego*. Buenos Aires: Zagier y Urruty Publicaciones. Recuperado de <https://archive.org/details/YAMANA-ENGLISHA/mode/2up>
- Brinton, D. G. (1946 [1891]). *The American race*. Nueva York: N. D. C. Hodges.
- Campbell, L. (2012). Classification of the indigenous languages of South America. En Campbell, L. y Grondona, V. (Eds.), *The indigenous languages of South America: A comprehensive guide* (59-166). Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
- Clairis, C. (1987). *El qawasqar. Lingüística fueguina. Teoría y descripción*. Estudios Filológicos, Anejo 12. Valdivia: Universidad Austral de Chile.
- Cooper, J. M. (1917). *Analytical and critical bibliography of the Tribes of Tierra del Fuego and adjacent territory*. Bureau of American Ethnology, Smithsonian Institution, Bulletin 63. Washington: Government Printing Office.
- Cordero Labbé, J. (2022). *Hermanidad de palabras marineras. Una aproximación al parentesco lingüístico entre el háusi kuta y el kawésqar* [Tesina no publicada]. Universidad Católica del Maule.
- Fernández Garay, A. y Regúnaga, M. A. (2015). Las categorías verbales en tehuelche y yagan. En Fernández Garay, A. e Hipperdinger, Y. (Eds.), *Problemáticas de la investigación lingüística*. Volúmenes temáticos de las V Jornadas de Investigación en Humanidades, noviembre 2013, Vol. 19 (11-22) . Bahía Blanca: Hemisferio Derecho.
- Gelain, J. y Malvestitti, M. (2023). Procesos de codificación y estandarización léxica en alakaluf central. En Hernández, P. C. y Galvani Gelusini, M. G. (Eds.), *Estudios SAEL 2023* (191-204). San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras. Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos (SAEL).
- Golbert, P. (1977). Yagan I. Las partes de la oración. *VICUS. Cuadernos Lingüística*, 1, 5-60.
- Golbert, P. (1978). Yagan II. Morfología nominal. *VICUS. Cuadernos Lingüística*, 2, 87-101.

- Greenberg, J. H. (1987). *Language in the Americas*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gusinde, M. (1987 [1937]). *Los indios de Tierra del Fuego: Los Yamana*. Centro Argentino de Etnología Americana, Tomo 2, Vol. 1 (W. Hoffmann, trad.). Buenos Aires: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
- Hammerly Dupuy, D. (1952). Los pueblos canoeros de Fuegopatagonia y los límites del hábitat Alakaluf. *RUNA*, 5 (12), 132-170.
- Heine, B. y Kuteva, T. (2002). *World lexicon of grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holmer, N. M. (1952). Apuntes comparados sobre la lengua de los Yaganes (Tierra del Fuego), *Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias*, 10: 193-223 y 11: 121-142, Montevideo: Universidad de la República.
- Holmer, N. M. (1953). Apuntes comparados sobre la lengua de los Yaganes (Tierra del Fuego). Segunda parte. *Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias*, 11: 121-142. Montevideo: Universidad de la República.
- Kaufman, T. (1990). Language history in South America. What we know and how to know more. En Payne, D. L. (Ed.), *Amazonian linguistics. Studies in lowland South American Languages* (13-74). Austin: University of Texas Press.
- Koppers, W. (1927). Die fünf Dialekte in der Sprache der Yamana auf Feuerland. *Anthropos*, 22, 466-476.
- Lothrop, S. K. (1928). *The Indians of Tierra del Fuego*. Contributions from the Museum of the American Indian, Heye Foundation, Vol. X. Nueva York: Lancaster Press.
- Marcel, G. O. (1891). Vocabulaire des Fuégiens à la fin du XVIIe siècle. 8 *Congrès International des Américanistes* (1890), (463-466). París.
- Martinic, M. (1989). Los canoeros de la Patagonia occidental. Población histórica y distribución geográfica (siglos XIX y XX). El fin de una etnia. *Journal de la Société des Américanistes*, 75, 35-61.
- Orquera, Luis A. y Ernesto L. Piana (1990: Canoeros del extremo aistriñ. *Ciencia Hoy* 1 (6): 18-27.
- Pagés Larraya, F. y Kerz, E. (1987). Análisis semiótico del mito antropogónico Alacalufe. *Suplemento Antropológico*, 20 (2), 211-232.
- Regúnaga, M. A. (2015). Reflexivos y recíprocos en yagan. En Estrada Fernández, Z., Fernández Garay, A. y Álvarez Conzález, A. (Coords.), *Estudios de Lenguas Amerindias 3. Escenarios de diversidad lingüística* (169-193). Hermosillo Sonora: Universidad de Sonora.
- Regúnaga, M. A. (2019). La voz pasiva en yagan. *Forma y Función*, 32 (2), 255-297.
- Ruhlen, M. (1991). *A guide to the world's languages. Vol. 1: Classification*. 2a. ed. Stanford: Stanford University Press.

- Salas, A. y Valencia, A. (1990). El fonetismo del yámana o yagán. Una nota en lingüística de salvataje. *RLA*, 28, 147-69.
- Spegazzini, C. (1884). Apuntes filológicos sobre las lenguas de la Tierra del Fuego. *Anales de la Sociedad Científica Argentina*, 18, 131-144.
- Swadesh, M. (1962). Afinidades de las lenguas amerindias. *Akten des 34 Internationalen Amerikanisten Kongress, 1960* (729-738). Viena.
- Trombetti, A. (1907). *Come si fa la critica di un libro. Con nuovi contributi alla dottrina della monogenesi del linguaggio e alla glottologia generale comparata*. Bologna: Treves.
- Viegas Barros, J. P. (1990). Dialectología qawasqar. *Amerindia*, (15), 43-73.
- Viegas Barros, J. P. (1991). Fonología histórica qawasqar. *Temas de Lingüística Aborigen*, 71-99.
- Viegas Barros, J. P. (1998). Explorando la hipótesis del parentesco alacalufe-yagán. *Lengua y Literatura Mapuche*, 6, 281-285.
- Viegas Barros, J. P. (2005). *Voces en el viento. Raíces lingüísticas de la Patagonia*. Buenos Aires: Mondragón.

Parte III

Paisajes lingüísticos e interlenguas

Capítulo 10

El paisaje lingüístico y las microtoponimias como forma de habitar el territorio

Carolina Drexler

 Instituto de Investigaciones en Diversidad y Procesos de Cambio
Universidad Nacional de Río Negro - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
 Bariloche, Argentina
 drexlercarolina@gmail.com
 <https://orcid.org/0009-0001-5110-7524>

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo presentar un análisis de la situación lingüística de Virgen Misionera, barrio de la ciudad de San Carlos de Bariloche. En él, el mapuzungun fue, hace años, una lengua cotidiana pero, a pesar de múltiples intentos por recuperarla, ha ido perdiendo espacio. Hoy en día existen en esta zona pocos hablantes, y se supone que la falta de espacios en los que construir y sostener redes entre ellos continuará afianzando el proceso de retracción. El abordaje propuesto para esta investigación parte de la perspectiva de la ecología lingüística ([Garner, 2004](#); [Couto, 2020](#)) para poder sistematizar una mirada que abarque las relaciones que se establecen entre lenguas, hablantes y territorio. A la vez, se centra en las prácticas lingüísticas mediante las cuales se realiza una construcción social del espacio ([Lefebvre, 1974](#); [Massey, 2000](#)). Para esto recurrimos a los conceptos de paisaje lingüístico ([Landry y Bourhis, 1997](#)) y de microtoponimias ([Dietrich, 2007](#)), y nos apoyamos en las técnicas del mapeo social colaborativo ([Restrepo, Velasco y Preciado, 1999](#)). Desde estas perspectivas ancladas en el territorio, hemos observado que el mapuzungun se encuentra invisibilizado tanto en el paisaje lingüístico como en los discursos de los vecinos, producto de procesos históricos que involucran tanto hechos regionales como barriales, y que han ayudado a construir y sostener ideologías lingüísticas que promueven la imagen de este territorio



Ir al Índice

como monolingüe en español, al mismo tiempo que han logrado limitar el mapuzungun como lengua de un grupo minoritario y marginal dentro del barrio, excluyendo la posibilidad de reconocerla como parte de una identidad barrial compleja.

Palabras clave

Paisaje lingüístico, microtoponimia, ecología lingüística, cartografía social.



1. Introducción

Desde hace algunos años en la ciudad de San Carlos de Bariloche las reivindicaciones del pueblo mapuche están ganando terreno en la agenda pública y, en correlación con ello, la recuperación del mapuzungun. Este trabajo es parte de un proyecto que se enmarca en el PICT 2019-03870 “Interacciones entre lenguas y territorios en el presente y en el pasado. Ecología lingüística en Fuegopatagonia”¹ y busca comprender procesos de retracción y dinámicas sostenimiento de la lengua en medio de este contexto en que se multiplican los espacios de enseñanza, y se centra en las prácticas lingüísticas desplegadas por los habitantes de un determinado barrio de la ciudad, Virgen Misionera, para, a partir de ellas, caracterizar las relaciones que vecinos y vecinas establecen con este territorio y con las diferencias lingüísticas y culturales (y políticas) que lo atraviesan. Este barrio ha sido epicentro de diversas iniciativas de promoción tanto de la lengua como de la cultura mapuche a lo largo de los años, a la vez que escenario de conflictos vecinales y tensiones políticas por recuperaciones territoriales que una comunidad mapuche de la zona ha llevado adelante. El objetivo de este artículo es ahondar en el análisis de la situación lingüística del mapuzungun haciendo énfasis en las prácticas lingüísticas que constituyen el territorio barrial y por medio de las cuales se sostienen ideologías lingüísticas que apoyan un proceso de borramiento tanto de la lengua como del pueblo mapuche en su conjunto.

Para el análisis que proponemos hemos partido de una perspectiva ecolingüística (do Couto, 2020) que nos permite considerar el barrio como una totalidad compuesta por las lenguas en contacto —en este caso, mapuzungun y español— junto a la población residente, y el barrio en sí mismo como territorio en que estas personas y lenguas

¹ Este trabajo se encuentra enmarcado en una beca del FONCyT dentro del PICT 2019-03870 “Interacciones entre lenguas y territorios en el pasado y en el presente. Ecología lingüística en Fuegopatagonia” dirigido por la Dra. Marisa Malvestitti.

interactúan, es decir, como un ecosistema complejo compuesto tanto por el territorio físico, como por las personas que lo habitan y por las interacciones múltiples que allí se despliegan. Tal como argumenta [Garner \(2004\)](#), para comprender las dinámicas de las lenguas, puede resultar más provechoso si diversos procesos —lingüísticos, culturales, sociales, políticos— se estudian como diferentes manifestaciones de procesos ecológicos amplios. Es por esto que no podemos prescindir de presentar al menos brevemente algunos eventos que han marcado el curso de la historia del barrio.

Al mismo tiempo, esta perspectiva nos permite contemplar diversos aspectos para dar cuenta del estatus del mapuzungun en el territorio, sin limitarnos a las variables sociolingüísticas, como cantidad y tipos de hablantes, presencia de la lengua en el paisaje lingüístico o cursos y talleres de enseñanza de la lengua, sino abarcando también otras acciones sociales, culturales o políticas como parte de procesos más amplios que atañen y afectan a los procesos de recuperación del mapuzungun. Hemos optado por trabajar a partir de dos conceptos que permiten articular la mirada territorial y la lingüística: el paisaje lingüístico y los microtopónimos. Respecto del paisaje lingüístico sostenemos, siguiendo a [Landry y Bourhis \(1997\)](#), que la presencia o ausencia de una lengua en el espacio público puede ser un buen indicador para señalar la vitalidad de una lengua, así como ciertas actitudes que la comunidad de hablantes asume al respecto. La noción de microtopónimos entendidos como aquellos puntos menores en los mapas que son conocidos y referidos por un pequeño grupo de hablantes ([Dietrich, 2007](#)) nos permite complementar el análisis, ya que da lugar al análisis de nomenclaturas propias de la vida cotidiana de una zona, incluso cuando estas se alejan de lo relevado y establecido por los diferentes agentes que señalizan el territorio (sean estos estatales o privados). Esta mirada complementa la categoría del paisaje lingüístico, permitiendo reconocer formas en que el territorio es organizado por sus habitantes, incluso cuando esto se limita a ámbitos más privados y/u orales que no dejan huellas en la cartelera callejera.

Como se desprende de lo anterior, el concepto de *territorio* se encuentra en el centro de este trabajo, ya que, siguiendo a [Lefebvre \(1974\)](#), entendemos que el barrio, como cualquier territorio, es un espacio de (re)producción de relaciones de poder, y como tal, al mismo tiempo es escenario de disputas por la hegemonía (social, política y también lingüística). Entender de esta manera al territorio nos permite situar y valorar el lugar que la construcción colectiva del espacio tiene en el intento por generar conocimiento sobre él. El concepto de evento-lugar que desarrolla [Massey \(2000\)](#), que implica pensar el territorio ligado a determinada temporalidad y, al mismo tiempo, a las tensiones sociales que lo atraviesan, también tiene relevancia en este trabajo, ya que, como intentaremos demostrar, las ideologías sobre la lengua y la cultura mapuche están relacionadas con eventos fuertemente vinculados al territorio.

La propuesta de este trabajo ha sido reconstruir, desde las perspectivas de vecinos y vecinas del barrio, la situación social y lingüística de Virgen Misionera, recuperando testimonios sobre el pasado del barrio y percepciones sobre su presente. Dada la centralidad que la noción de territorio asume en este trabajo, recurrimos a estrategias que provienen de la *cartografía social* ([Restrepo et al., 1999](#)) y que permiten visualizar las contradicciones que se ponen en cuestión en la construcción y la forma de habitar el territorio entre individuos. La cartografía social es una herramienta que proviene de la *investigación-acción participativa* y que propone la posibilidad de pensar los territorios desde las prácticas subjetivas de sus habitantes, las relaciones que establecen entre ellos y con el entorno, entendiéndolo en su sentido más amplio como conjunto de elementos materiales e inmateriales. La relevancia de esta técnica en este trabajo radica precisamente en la amplitud de relaciones que pueden recogerse cuando se piensa en un recorte territorial, y que implican no sólo las configuraciones actuales, sino también registros sobre la historia del barrio. A través de la confección de mapas de manera colaborativa se busca comprender los conflictos que configuran las relaciones que las personas establecen entre sí y con el entorno en que están inmersas. Este enfoque ha resultado pertinente en el acercamiento a nuestro objeto de estudio, ya que permite poner en primer plano las representaciones que tienen las personas sobre el territorio. Junto con referentes de la biblioteca popular del barrio propusimos encuentros en los que, a partir de la participación voluntaria de vecinos y vecinas, se construyeran mapas del barrio que dieran cuenta de los puntos de referencia, las denominaciones de los senderos que cruzan el cerro sobre el que se asienta Virgen Misionera, entre otros hitos espaciales que fueran relevantes para las y los participantes. Al mismo tiempo, hipotetizamos que las dinámicas llevarían la reconstrucción hacia el pasado, y las formas en que el lugar se fue poblando y fue siendo nombrado. Esta iniciativa, no obstante, quedó trunca porque, si bien hubo amplia participación de referentes institucionales, fue muy escasa la de los vecinos. Esto impedía que los mapas reflejaran las formas cotidianas de habitar el barrio, o las trayectorias biográficas que confluyen allí. Por otro lado, algunos vecinos convocados a participar habían manifestado no poder acercarse a la biblioteca en el horario propuesto. Ante ambos inconvenientes, la estrategia fue reformulada para llevar las dinámicas de mapeo colectivo a situaciones de entrevistas individuales o grupos focales reducidos. A partir de algunas personas ya conocidas por los trabajos previos realizados en el barrio,² se convocó a nuevos vecinos a participar siguiendo un método de bola de nieve, intentando incluir antiguos pobladores de la zona, vecinos más recientes, participantes de diferentes organizaciones barriales y vecinos menos vinculados con estos espacios. Finalmente el corpus quedó compuesto por diez entrevistas, algunas individuales y otras

² En mi tesina de licenciatura Desplazamiento y revitalización del mapuzungun: análisis de actores y procesos para la recuperación de la lengua en Virgen Misionera.

grupales, en las que se trabajó sobre un mapa actual y sobre un mapa histórico, para poder visualizar tanto las prácticas lingüísticas y sociales presentes como las que pudieran ser recordadas por los participantes. Se procuró especialmente entrevistar a vecinos y vecinas reconocidos por los diferentes referentes institucionales como “antiguos pobladores” de la zona (8 entrevistas), así como a referentes comunitarios que actualmente viven en el barrio (2 entrevistas). Se llevaron delante de modo semiestructurado y se intentó mantener, aunque con adaptaciones en cada caso según la cantidad de participantes, algunas dinámicas pensadas para el mapeo colectivo. Con esto buscamos tener una base común sobre la cual las diferentes entrevistas pudieran ser cotejadas entre sí.

En este trabajo presentaremos, en un primer apartado una breve descripción de los momentos constitutivos de Virgen Misionera, dada, como expresamos, la centralidad que adquiere el contexto barrial en este análisis. A continuación exponremos los datos obtenidos en el relevamiento del paisaje lingüístico y del mapeo colaborativo. En el último apartado plantearemos las principales conclusiones a las que arribamos.

2. Un poco de historia sobre el territorio

Virgen Misionera es un barrio ubicado a 7 kilómetros del centro de la ciudad, en una zona que actualmente se considera residencial, si bien en sus orígenes era parte del entorno rural que rodeaba a Bariloche. Originalmente estaba compuesto por pocas familias, muchas de ellas de identificación mapuche, por lo que los testimonios de los pobladores más antiguos mencionan que el mapuzungun era una lengua que se escuchaba cotidianamente ([Agüero Medina, 2012](#)). Conforme la zona se fue poblando y urbanizando, la lengua fue perdiendo visibilidad, y hoy en día resulta difícil encontrar a quien se reconozca hablante de mapuzungun ([Drexler, 2021](#)).

Para ordenar la historia de Virgen Misionera y comprender la configuración que posee actualmente resulta clarificador establecer tres periodos que, a grandes rasgos, abarcan un primer momento entre 1940 y mediados de 1970, una segunda etapa hasta comienzos del 2000, y por último desde comienzos de siglo y hasta el presente.

Hasta mediados de la década de 1970, encontramos una zona mayormente rural, poco poblada y alejada del centro urbano de la ciudad. [Guevara \(2018\)](#) caracterizó el modo de vida de esta población como seminómade, ya que no existían alambrados que delimitaran los terrenos que cada familia habitaba, e incluso era frecuente que cambiaran sus domicilios en función, principalmente, de las actividades de pastoreo que llevaban adelante o de los trabajos temporales que realizaban en diferentes lugares de la zona que actualmente se extiende entre los kilómetros cinco y doce de la avenida Bustillo. En este periodo se estableció en la zona la Escuela Militar de Montaña y los límites de sus terrenos fueron los primeros con los que estos pobladores se encontraron

en su cotidianeidad (GB,³ una de las personas entrevistadas, en comunicación personal sobre testimonios recogidos entre antiguos pobladores). Según [Agüero Medina \(2012\)](#), la población fue aumentando a lo largo de los años con las migraciones, contó con gran presencia de familias mapuches, algunas desde el inicio, y otras provenientes tanto de la *Línea Sur* de la provincia de Río Negro⁴ como de Chile. En este primer momento, al estar lejos de la planificación municipal, los terrenos no estaban loteados y sus residentes no tenían títulos de propiedad, situación que generó significativas consecuencias con el correr del tiempo.

A mediados de 1970, comenzó a incorporarse este territorio como parte del ejido municipal. En ese periodo la zona creció demográficamente, en paralelo con el aumento de la población en la ciudad en general, y sucedieron dos hechos significativos en la constitución del barrio: por un lado, la municipalidad loteó los terrenos que actualmente corresponden a este barrio y el contiguo y una inmobiliaria realizó ventas de muchos de ellos a compradores que no residían en la ciudad. Esto se llevó adelante desconociendo la ocupación real de los lotes, que en ese momento ya contaban con varias casas edificadas y muchas familias que residían allí de manera permanente sin haber accedido nunca a tener títulos propietarios. Sólo algunos de ellos contaban con los permisos de tenencia precaria a los que accedían según la [Ley Provincial Q-279 \(1961: Artículos 73-78\)](#). Producto de esto hubo muchos desalojos, por los que familias que habían vivido en la zona desde los primeros asentamientos debieron abandonar sus casas. Esto provocó enfrentamientos entre quienes habían comprado terrenos que, al intentar ocuparlos, los encontraban ya habitados, lo que, sumado a las políticas de los gobiernos militares de la época, generó que los vecinos sintieran la presión de buscar soluciones más permanentes con respecto a la propiedad de los terrenos del barrio ([Guevara, 2018](#)). En esos años también se conformó la junta vecinal, que por estatuto debía ser integrada únicamente por personas propietarias. Esta organización funcionó de manera conjunta al municipio intentando controlar la ocupación irregular de terrenos y defendiendo los intereses inmobiliarios de la zona.

El segundo hecho significativo de este periodo fue la llegada, en 1980, del sacerdote Juvenal Currulef, cura de la Opción por los Pobres que, junto a un grupo de voluntarios, establecieron allí la parroquia Virgen Misionera y comenzaron a organizar a los vecinos para conseguir, en primer lugar, regularizar la situación de los terrenos. El trabajo de Currulef consolidó los lazos comunitarios y finalmente se conformó la Fundación Gente Nueva, organización que aún hoy en día tiene una gran presencia en

³ A efectos de preservar la identidad de las personas entrevistadas, se referirán sus testimonios indicando sus iniciales, tal como fue acordado con ellas.

⁴ La zona denominada *Línea sur* abarca diversos poblados y parajes rurales dedicados mayormente a actividades agropecuarias que se localizan en el sur de la provincia de Río Negro, siguiendo el trazado de las vías del ferrocarril.

el barrio, y que en sus primeros años de existencia tomó la responsabilidad no sólo de intermediar en la compra de terrenos para los vecinos que residían allí desde antes de los loteos, sino también en la regularización del acceso a servicios básicos y en la construcción y administración de cinco escuelas de gestión social que actualmente siguen siendo parte fundamental de la vida barrial.

En el tercer periodo, entre el 2000 y la actualidad, podemos encontrar un barrio plenamente organizado, fuertemente intervenido por el Estado y otras organizaciones por ser considerado socioeconómicamente vulnerable.⁵ La situación de acceso a la tierra y a servicios básicos se encuentra en un momento mucho más estable, y las instituciones barriales que fueron surgiendo a lo largo de las décadas de 1980 y 1990 están ya consolidadas.

En este contexto de mayor institucionalidad de las organizaciones estatales y comunitarias, alrededor del año 2001 la familia Colhuan Nahuel, antigua pobladora de la zona y que había sido desalojada en la década de 1990, decidió organizarse como comunidad mapuche para tramitar la recuperación de unos terrenos en el barrio como propiedad comunitaria. En un marco en el que cada familia peleaba por el reconocimiento de su lote de manera conjunta a través del Equipo Pastoral de Tierras, la familia Colhuan decidió hacerlo desde un lugar distinto: conformándose como comunidad mapuche y demandando el reconocimiento de la tierra como propiedad comunitaria. Esto estableció una diferencia respecto del resto de los vecinos del barrio y resintió la relación entre ellos. Por otro lado, entre el desalojo y la recuperación, el municipio y la junta vecinal del barrio —conformada por propietarios— dispusieron de estos terrenos como plaza y cancha de fútbol, por lo que, cuando la familia Colhuan Nahuel volvió a tomar posesión de los lotes, un gran sector de los vecinos del barrio consideró que estaban siendo despojados de espacios comunes ([Guevara, 2018](#)). Otro eje de tensión ocurrió más recientemente, cuando miembros de esta comunidad se escindieron de ella y se establecieron en Villa Mascardi para llevar adelante una recuperación territorial que ha sido objeto de fuertes represiones por parte de fuerzas federales y que atrae mucha atención mediática y política.

La consecuencia más tangible de este proceso la encontramos en la escisión que se generó en el momento de la recuperación de los terrenos en Virgen Misionera, y que pervive aún hoy, entre “el barrio” y “lo mapuche”, donde estas identidades se

⁵ Como organizaciones estatales se encuentra un Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS), dependiente del Ministerio de Salud, una oficina del Centro de Articulación y Asistencia Territorial (CAAT) de la subsecretaría de Desarrollo Social del municipio, una oficina del Centro de Acceso a la Justicia (CAJ) del Ministerio de Seguridad y Justicia. La Fundación Gente Nueva sostiene la administración de cinco escuelas, entre jardín materno-infantil, escuelas primarias y secundarias diurnas y nocturnas y un taller de oficios, y el Equipo Pastoral de Tierras (EPT). Diversas organizaciones comunitarias de base barrial se fueron afianzando en el barrio: una murga, un club social y deportivo, una radio comunitaria y una biblioteca popular.

construyeron como mutuamente excluyentes. Es cierto que este conflicto fue suavizándose a lo largo de los años; no obstante ha quedado latente y vuelve a emerger cuando surge, local o regionalmente, algún conflicto con comunidades mapuche.

En cuanto a la situación lingüística del barrio, tal como mencionamos más arriba, el mapuzungun fue perdiendo visibilidad con el paso del tiempo. Los testimonios de quienes llevan más años establecidos en la zona dan cuenta de que era una lengua que se utilizaba cotidianamente (cf. [Agüero Medina, 2012](#); [Drexler, 2021](#)) y que actualmente ha caído en desuso.

En la década de 1980, cuando el equipo de Currulef comenzó a relevar las necesidades de la población, la principal demanda de las familias, junto con el acceso a la tierra, era la construcción de escuelas en el barrio que permitieran el acceso a la educación sin tener que trasladarse grandes distancias hasta los centros educativos que ya existían. El mantenimiento del mapuzungun no fue una prioridad planteada por esas familias (GB, comunicación personal). El interés por fortalecer la identificación mapuche del grupo de vecinos apareció primeramente de la mano de docentes que llegaron para trabajar en las escuelas de este territorio. Específicamente, ha sido muy relevante en este aspecto la biblioteca Aimé Painé, institución que surgió por interés de un grupo de maestros y maestras de la escuela primaria a comienzos de 1980, y que consideró desde un primer momento que era necesario que existiera un espacio donde se pudiera poner en valor la identidad mapuche de los habitantes de la zona.⁶ Desde su fundación, esta biblioteca ha sido centro de diversas iniciativas, algunas específicamente orientadas a la transmisión del mapuzungun, otras referidas a saberes tradicionales como el telar o el hilado, otros espacios destinados a la construcción de nuevas identidades mapuche, y actividades de difusión de valores y prácticas culturales, haciendo de la interculturalidad uno de los ejes de su trabajo como institución comunitaria.

Las escuelas primaria y secundaria del barrio también han incorporado actividades interculturales, pero, a diferencia de las experiencias de la biblioteca, estas han surgido por demanda de algunas familias mapuches, y no han sido recogidas como parte de los proyectos institucionales, por lo que han tenido menos continuidad a lo largo del tiempo. Actualmente todas las instituciones educativas del barrio consideran que el eje de su trabajo está puesto en conseguir la inclusión en el sistema educativo de los vecinos y vecinas del barrio y zonas aledañas, construyendo una identidad propia en torno a la figura de las “escuelas de gestión social”. Las múltiples identidades culturales de las comunidades escolares no están puestas como ejes centrales de trabajo.

Hoy en día los hablantes de mapuzungun no tienen espacios de socialización lingüística y se encuentran relativamente aislados. Los espacios de enseñanza

⁶ De hecho, la elección del nombre, *Aimé Painé*, está vinculada con la relevancia de esta artista en la visibilización y mantenimiento de la cultura y la lengua mapuche, y fue realizada comunitariamente entre docentes y familias de la comunidad.

disponibles no han servido para consolidar una comunidad de práctica, y la diversidad lingüística no es un fenómeno que las organizaciones asistenciales del barrio reconozcan, como pudo explicarse en [Drexler \(2021\)](#). En este sentido, en aquel trabajo identificamos que una de las principales dinámicas lingüísticas del territorio es la que [Irvine y Gal \(2000\)](#) llaman *borramiento* y que provoca una invisibilización de cierta/s lengua/s y variedad/es, construyendo una imagen de homogeneidad lingüística.

3. Huellas en el paisaje lingüístico

El término *paisaje lingüístico* fue acuñado a principios de 1980 en el campo de la planificación lingüística y refiere a la distribución y visibilidad de las lenguas en espacios públicos y comerciales. Incluye tanto “la lengua utilizada en señales en la vía pública, los carteles publicitarios, nombres de calles, nombres de lugares, carteles de comercios y carteles en edificios gubernamentales” ([Landry y Bourhis, 1997: 25](#)), enumeración a la que habría que agregar aquellas intervenciones realizadas por particulares, como carteles y graffitis ([Blommaert y Maly, 2019](#)). De acuerdo con [Landry y Bourhis \(1997\)](#) la presencia de una lengua en el paisaje lingüístico puede cumplir dos funciones: informativa o simbólica. En el primer caso la presencia de una lengua estaría informando que es una lengua posible de ser utilizada en el contexto, mientras que en el segundo su función sería reafirmar su presencia o desplazar otras lenguas del territorio. El relevamiento del paisaje lingüístico de Virgen Misionera presentado en [Drexler \(2021\)](#), realizado entre 2019 y 2020, mostró que el mapuzungun se encontraba casi absolutamente ausente. Sin embargo, la presencia de hablantes y de actividades de promoción de la lengua —entre otros factores— condujo a pensar que se está frente a lo que [Castillo Luch y Sáez Rivera \(2011\)](#) llaman “PL silenciado”, presumiblemente producto del fuerte proceso de minorización y desplazamiento que el mapuzungun ha sufrido en toda la región como parte del proceso de genocidio enmarcado en la “campana del desierto” (cf. [Lenton, Delrio, Pérez, Papazian, Nagy y Musante, 2015](#)). De esta manera, el paisaje lingüístico en Virgen Misionera refleja el ideal del territorio monolingüe al tiempo que invisibiliza la presencia de hablantes de mapuzungun, siguiendo la propuesta de [Hipperdinger \(2019: 2\)](#), quien sostiene:

el paisaje lingüístico ha sido corrientemente considerado (explícitamente o no) un *indicador*, tanto de la vitalidad etnolingüística de grupos de hablantes como de su poder social relativo, aun cuando la relación entre el paisaje lingüístico y su contexto no haya sido necesariamente concebida del modo unidireccional que la idea de reflejo invoca.

A efectos de actualizar y completar la información sobre paisaje lingüístico, el relevamiento realizado para este trabajo consistió de un registro exhaustivo de los

espacios públicos del barrio, principalmente cartelería y otras intervenciones lingüísticas y que podemos diferenciar según los ámbitos en que se utilizan: instituciones estatales, organizaciones comunitarias, fundación Gente Nueva y comercios.

3.1. Paisaje lingüístico en instituciones estatales

Dentro de este ámbito contemplamos dos esferas diferentes que tienen que ver con decisiones estatales. Por un lado, aquellos textos producidos por el Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS), por el Centro de Articulación y Atención Territorial (CAAT) y por el Centro de Acceso a la Justicia (CAJ). Si bien cada una de estas instituciones responde a diferentes sectores de la administración pública (ministerios provinciales de Salud y Justicia, y secretaría municipal de Desarrollo Social), su cartelería presenta homogeneidad, por lo que pueden encuadrarse en una misma categoría. Relevamos toda la cartelería presente en las oficinas en que prestan servicios, la cual se encontraba en su totalidad escrita en una variedad estándar de español. Las denominaciones institucionales eran genéricas (“la municipalidad”, “este centro de salud”, “el CAJ”), y se limitaban a brindar información del funcionamiento de cada institución.

Por otro lado, incluimos en el relevamiento los nombres de las calles, señalizados en cada esquina y presentes en algunos buzones ya que luego serán contrastadas con las referencias que los vecinos utilizan al hablar sobre el territorio. No obstante nos parece interesante señalar que estos nombres, siguiendo las observaciones que realiza [Hipperdinger, Oostdyk y Zangla \(2019: 64\)](#) sobre las calles de Bahía Blanca:

puede apreciarse que no es por su origen lingüístico que tales denominaciones han sido escogidas: tal es el caso de la típica recuperación de apellidos de personas destacadas (como en el caso de Brown y O’Higgins, denominaciones de dos de las principales arterias céntricas de Bahía Blanca), cuya elección no depende de la procedencia del Apellido.

En este barrio, las denominaciones de las calles conforman un grupo homogéneo, que tiene como denominador común, en este caso, la utilización de nombres propios que refieren a representantes del folclore argentino (“Tarragó Ros”, “Los Berbel”, “Jaime Dávalos” entre otros), y se encuentran establecidos en la [Ordenanza Municipal 600-CM-96](#) aprobada en 1996. De esta manera, ciertas denominaciones como “Aimé Painé” no reflejan la presencia del mapuzungun en tanto lengua, sino que refieren a la relevancia de la persona referida. En el caso de Virgen Misionera, los nombres de las calles fueron decisiones *top-down* ([Hipperdinger, 2019](#)), y no producto de debates vecinales.

3.2. Paisaje lingüístico de organizaciones comunitarias

Dentro de este grupo encontramos instituciones diversas que tienen como denominador común ser espacios autogestivos principalmente sostenidos por vecinos del barrio. En esta categoría entran, entonces, la radio comunitaria “FM del barrio”, el club social y deportivo “Arco iris”, la murga “Verde y amarillo” y la biblioteca popular “Aime Painé”. La diversidad de espacios, no obstante, no significa una mayor diversidad en el paisaje lingüístico, que es, en su gran mayoría, en español, cuando lo hay. En general, no tienen espacios de cartelería en la calle, ni una señalización clara en sus domicilios, por lo que tampoco encontramos una apropiación del espacio público por parte de estos grupos. La excepción la constituye la biblioteca, que no sólo tiene un cartel afuera que la identifica y señala su nombre, sino que tiene cartelería sobre las actividades que se brindan en el espacio, además de un mural que abarca todo el exterior del edificio en que funciona. Al mismo tiempo, *Aimé Painé* es la única inscripción en mapuzungun entre estas instituciones; sin embargo, a efectos de contemplar la visibilidad de esta lengua en el paisaje lingüístico, no se la puede considerar estrictamente como una voz mapuche ya que se utiliza como nombre propio en referencia a la artista, como mencionamos anteriormente. Por otro lado, si bien los murales no forman parte del paisaje lingüístico en un sentido estricto, en este caso consideramos que resulta relevante en tanto este mural reproduce la imagen de un *kultrun*, motivo alusivo a la cultura mapuche y que resulta complementario al nombre de la biblioteca y a los testimonios de quienes han trabajado en ella sobre el interés institucional en torno al mapuzungun.

3.3. Paisaje lingüístico de la fundación Gente Nueva y el ámbito de la parroquia Virgen Misionera

Consideramos en este apartado el paisaje lingüístico presente en los entornos tanto de la fundación Gente Nueva como de la parroquia Virgen Misionera, ya que si bien hoy en día son entidades claramente separadas, originalmente, como relatamos, fueron parte de un mismo grupo comunitario y continuaron funcionando en conjunto hasta hace muy poco tiempo. Los espacios físicos que ocupan ambas instituciones están geográficamente acotados, ya que la mayor parte de las escuelas funcionan en una misma manzana, junto con las oficinas administrativas de la fundación, la parroquia y su salón de usos múltiples. No poseen espacios de cartelería expuestos sobre la calle, pero sí cuentan con cartelería que identifica cada uno de los edificios. De esta forma, nos encontramos con los nombres “Parroquia Virgen Misionera”, “Taller Carlos Mugica”, “Escuela secundaria Amuyen”, “Jaime de Nevares”, “Jardín materno-infantil Arco Iris” y “Salón Padre Currulef”. Como puede observarse, en este segmento priman los nombres propios que refieren al barrio o a figuras históricas relacionadas con la teología de la liberación. En este conjunto, *Amuyén* constituye una excepción. Esta institución recibió

su nombre en el momento en que comenzó a funcionar, y la comunidad educativa en aquella ocasión decidió que el nombre estuviera en mapuzungun por considerar que el estudiantado y sus familias se sentirían identificados con esto. Hoy en día no existe, sin embargo, una identidad institucional que se construya a partir de un proyecto intercultural en ninguna de las escuelas del barrio. Al ser consultada sobre el eje “interculturalidad” en esta y las otras escuelas de la fundación, una de las personas que participó desde el origen de estas instituciones sostuvo que no fue una inquietud de la comunidad de familias que conformó la escuela en sus comienzos, como tampoco la inclusión del mapuzungun en el proyecto escolar. Cabe señalar que estas madres y padres que dieron origen a las escuelas corresponden a una generación que escuchó hablar en mapuzungun a sus mayores, pero recibieron una fuerte prohibición respecto de aprenderlo ellos mismos.

3.4. Paisaje lingüístico comercial

Virgen Misionera es un barrio predominantemente residencial. Los comercios de la zona son escasos y se disponen en un área relativamente delimitada, sobre la avenida Pioneros, que es una de las dos vías que conecta el centro con la zona oeste de la ciudad, razón por la cual presenta mucha circulación, no limitada a gente del barrio. El hecho de encontrarse sectorizados en pocas cuadras de extensión ha facilitado enormemente su relevamiento, que ha sido prácticamente exhaustivo.

La mayoría de estos locales son gestionados por vecinos del barrio. Entre este tipo de comercios predominan los nombres propios: “Autoservicio Felipe”, “Verdulería la huerta de Josué”, carnicería “Roma”. Hay sólo dos locales que son sucursales de empresas de mayor envergadura: el supermercado de productos de limpieza “Súper Clín” y la farmacia “Tao Pehuenes”. En este caso entendemos que el vocablo *pehuenes* hace referencia a la cercanía del club deportivo Pehuenes, ubicado en un barrio aledaño, sin otra connotación cultural relevante.

3.5. Breve síntesis sobre el paisaje lingüístico

Según los datos expuestos, hallamos que el paisaje lingüístico de Virgen Misionera es muy homogéneo, principalmente consistente en nombres propios o sustantivos que refieren al barrio. El mapuzungun no está presente en estas denominaciones, salvo por las dos excepciones expuestas: la escuela secundaria “Amuyén” y la biblioteca popular “Aimé Painé”. En ambos casos estos nombres tuvieron algún vínculo con la promoción de la identidad mapuche; sin embargo, actualmente no representan espacios de uso ni de enseñanza de la lengua.

Por otro lado, es necesario destacar que el entorno del barrio no presenta espacios que se presten para las intervenciones del estilo de los grafitis, por lo que el paisaje lingüístico está casi absolutamente gobernado por cartelera “oficial” (sea gubernamental o privada). Las dos garitas de transporte urbano, único espacio que permite ser intervenido por particulares de manera espontánea, presentan un paisaje similar al de otras zonas de la ciudad, tanto en los carteles y afiches pegados —de búsqueda de alquiler, campañas políticas, publicidad de comercios cercanos— como en las inscripciones realizadas a mano sobre las paredes —nombres propios, dibujos, nombres de las escuelas de la zona, insultos— por lo que no las consideramos en este análisis.

Este nuevo relevamiento, que amplió y actualizó los datos de [Drexler \(2021\)](#), permite reforzar aquellas conclusiones en las que sosteníamos que en Virgen Misionera se construye un paisaje lingüístico monolingüe que contribuye al borramiento del mapuzungun.

4. Formas de habitar el territorio

Tal como propone [Lefebvre \(1974\)](#), el territorio no es un espacio que existe a priori y que es llenado por sus habitantes, sino que se constituye en las interacciones y tensiones de las personas e instituciones que lo habitan. Por esto resulta fundamental recuperar los sentidos subjetivos de quienes viven en el barrio, sus memorias y sus percepciones, ya que estos registros son las tramas en las que se sostiene Virgen Misionera. Si bien el análisis del paisaje lingüístico permite una primera aproximación al territorio, en este trabajo consideramos que el mapeo colaborativo aporta datos complementarios, que permiten acceder a diferentes formas de habitar el lugar, y que no necesariamente dejan una huella en el espacio público. Por esto recurrimos a la noción de microtopónimos ([Dietrich, 2007](#)) para dar cuenta de las denominaciones que reciben determinados hitos territoriales que son utilizados por grupos pequeños de personas, de manera extraoficial y más bien doméstica. Como veremos en este apartado, estos microtopónimos pueden reflejar tensiones y espacios disputados, lingüísticos y extralingüísticos.

A partir de las entrevistas se rastreó, en primer lugar, cuáles son los lugares relevantes del barrio, cómo son referidos, y qué memoria tienen los vecinos sobre las diferentes denominaciones de las calles y lugares a lo largo del tiempo. Asimismo fue importante la forma en que se ubican estas referencias, es decir, cómo se dan indicaciones para ubicar estos puntos en el territorio.

4.1. Puntos de referencia

Las preguntas que buscaban encontrar los puntos de referencia y las principales vías de circulación del barrio mostraron cierta predominancia de determinados espacios como puntos de referencia “universales”. Especialmente aquellos espacios comunitarios sostenidos por organizaciones barriales, como el club deportivo Arco Iris, que es referido como “la cancha” o “el club”, y la radio que, a pesar de tener nombre propio, también es referida como “la radio”. También aparece con frecuencia la mención al CAPS — “la salita” — y las escuelas como instituciones relevantes del barrio porque ayudan a satisfacer derechos sin tener que trasladarse a otras zonas de la ciudad. La parroquia y el templo evangélico también aparecen nombrados como “parroquia” y “templo” respectivamente.

Es decir, son espacios relevantes aquellos que: a) sirven como punto de encuentro en actividades sociales y culturales y b) brindan servicios básicos. En ambos casos, se suele prescindir de los nombres propios de cada institución, simplificando su identificación a la actividad con la que se asocian.

Por otro lado, las referencias al entorno natural (flora y fauna principalmente) no evidenciaron que los entrevistados tuvieran conocimiento específico en estos campos. El dato que se obtuvo en este conjunto de preguntas fue que el paisaje natural había cambiado mucho a lo largo del tiempo, y que el aumento de urbanización fue en desmedro de la cantidad y variedad de especies típicas de la zona.

Aquellos vecinos y vecinas que llevan más tiempo en el barrio también sitúan como puntos de referencia un camping que ya no existe (“el camping”) y una plaza (“donde estaba la placita”) que actualmente es parte de los terrenos de la comunidad mapuche Colhuan.

4.2. Indicaciones

Para brindar direcciones, las denominaciones de las calles son uno de los dos mecanismos a los que se recurre. En las entrevistas no logramos que los vecinos identificaran con exactitud en qué momento adquirieron los nombres actuales. Quienes vivieron en el barrio desde antes de la regularización de la junta vecinal recuerdan que antes las calles eran diferentes, más semejantes a senderos en la montaña que calles de un barrio, pero no recuerdan que tuvieran nombres. Según quedó registrado en la [Ordenanza Municipal 599-CM-96](#), anteriormente algunas calles llevaban nombres de plantas nativas, o incluso algunas voces en mapuzungun. Sin embargo, actualmente no se recuerdan. La hipótesis con la que comenzó este trabajo fue que el cambio de los nombres se había dado en un contexto de disputa y afirmación de la identidad nacional del territorio (especialmente contemplando la composición diversa de esta población, que provenía de distintos puntos de la región, y que presentaba cierta diversidad étnica).

Sin embargo en las entrevistas no surge ninguna reflexión sobre posibles conflictos, ni una valoración como componente identitario del barrio. La mayor reflexión en torno a este tema se presenta en las entrevistas con personas involucradas en la fundación Gente Nueva, quienes recuerdan que estos nombres surgieron como resultados de tomas de decisiones comunitarias.

El segundo mecanismo para ubicar espacialmente, presente en todas las entrevistas, consistió en señalar determinadas viviendas o familias como puntos de referencia (por ejemplo “donde vive X”). Es decir, vecinos “antiguos pobladores” que son utilizados como microtopónimos a partir de los cuales se configura la espacialidad. Esto último hace que quienes no conocen a determinados vecinos representativos o históricamente relevantes para el barrio hallen muy difícil ubicarse, al mismo tiempo que reafirma la permanencia en el barrio como un valor positivo. La categoría de “antiguo poblador” es muy relevante en la forma de pensar el territorio entonces, no sólo por ser punto de referencia, sino también por reforzar la legitimidad de determinadas familias “históricas” y los derechos derivados de esta condición. En todas las entrevistas se reconoce que hay familias que son “antiguas pobladoras”, en contraposición con otras que son de establecimiento más reciente, con posterioridad al año 2000. Estas personas son referidas por su nombre de pila, y algunas veces por sus apellidos, y sirven para ubicar puntos actuales o pasados (“vivía atrás de X”, “Z vive donde estaba el camping de Q”).

Una mención especial en este apartado debe hacerse respecto del *lof* Colhuan, ya que no sólo se utiliza como microtopónimo (“vive atrás de la comunidad mapuche”), sino que según el momento de la entrevista es referida de diferentes maneras. Por momentos priman menciones como “comunidad mapuche”, “lo de María”, “la familia mapuche/de la comunidad” que tienden a enfatizar más, o bien la identidad comunitaria del *lof*, o bien la centralidad de la *lonko* de la comunidad como “propietaria” de esos terrenos. Sin embargo cuando la entrevista buscaba información sobre los espacios verdes o espacios comunes del barrio, se encontraron más menciones al mismo punto como “donde estaba la plaza” o “la plaza de Isabel”, poniendo el foco de la conversación en la disputa que el conjunto de “vecinos” sostuvo con la familia Colhuan Nahuel. Podríamos afirmar que existe el tema “el conflicto de la plaza” como un lugar discursivo recurrente que emerge cuando se consulta a los entrevistados por la disponibilidad de espacios de uso vecinal y que configura al mismo tiempo el territorio físico.

4.3. Los (no)lugares del mapuzungun en las formas de nombrar el territorio

¿Cuál es, entonces, el lugar de lo mapuche en el barrio? Dice uno de los entrevistados que “no tiene lugar”, que la comunidad “está ahí, pero no es abierta... abierta a la gente

mapuche del barrio” (GC, comunicación personal). En esta atomización, el mapuzungun también se circunscribe a la comunidad, y no es percibido como un recurso compartido por el conjunto barrial. Los vecinos y vecinas no encuentran un espacio propio donde expresar su identidad por fuera del *lof*. En este caso lo mapuche se encuentra subsumido bajo otra identidad que tiene mayor peso, que es la de *vecino*. A diferencia de la etiqueta *mapuche*, *vecino* permite construir un factor de unión entre personas de diversas procedencias y con diferentes intereses. Tal homogeneización implica, también, una ideología monolingüe. En las entrevistas no se explicitan percepciones de diferencias ni siquiera dialectales, restándole importancia a la procedencia de cada entrevistado y reafirmando, por el contrario, su pertenencia al barrio.

Entre quienes recuerdan haber tenido algún vínculo con la lengua encontramos a personas cuyos padres hablaban mapuzungun en su hogar, quienes lo hablan o hablaban en algún momento de su vida (MN, comunicación personal; FC, comunicación personal), y quienes no conocen la lengua pero manifiestan que desean aprenderla por considerarla parte de su identidad familiar (GC, comunicación personal). Entre ellos aparece con frecuencia la idea de que poner en valor la herencia cultural tanto a través del mapuzungun, como a través de la enseñanza de valores culturales puede servir para afianzar a los jóvenes y darles un sentido de pertenencia que, por lo demás, consideran que no tienen. Sin embargo, como mencionamos anteriormente, estos casos son los menos, ya que en la mayoría de las entrevistas resulta más habitual y mejor valorado identificarse como vecino.

Por su parte, el *lof* señala la vigencia del conflicto “original”, aquel iniciado a partir de su recuperación, y la continuidad en el hostigamiento que han sufrido por parte de los vecinos. Esta situación, como mencionamos anteriormente, se ha visto incrementada a partir de la recuperación en Villa Mascardi y los procesos judiciales que muchos miembros del *lof* enfrentan, los cuales están aún en pleno desarrollo en el momento en que desarrollamos este trabajo.

5. Conclusiones

A partir de este trabajo, hemos podido observar que la conflictividad del territorio, y del contacto lingüístico, se traduce en microtoponimias coexistentes y yuxtapuestas, patentes, por ejemplo, en la alternancia entre referencias a “la comunidad mapuche” o “la plaza de Isabel”, y que señalan claramente los puntos de mayor tensión en el tejido social. En este sentido, la llegada de Currulef al barrio constituye una suerte de mito fundacional de Virgen Misionera, dejando en el pasado lejano todos los procesos previos a la conformación del barrio tal como se lo conoce hoy. Los testimonios de quienes acompañaron estos cambios desde los primeros años han servido para dar testimonio de la situación lingüística de aquel momento en el que, si bien muchas familias habían

aprendido “algo” de la lengua en sus hogares, cargaban con el discurso prohibitivo y con la vergüenza de hablarla —típica de las políticas lingüísticas estatales y de las estrategias de adaptación de las familias hablantes— por lo que nunca sintieron necesidad de establecer como una prioridad su fortalecimiento. En cambio, optaron por forjar la identidad barrial como un grupo homogéneo de vecinos, fuertemente relacionados con la clase baja y media baja, y su cercanía a modos de vida más rurales que urbanos.

Por otro lado, en este análisis observamos la complementariedad del enfoque del paisaje lingüístico con el de la cartografía social para reconstruir las tensiones sociales que atraviesan al mapuzungun en Virgen Misionera, ya que, de limitar el análisis al paisaje lingüístico, podríamos afirmar que el mapuzungun no es una lengua presente en el territorio. Sin embargo, al sumar a esto el mapeo colaborativo y el relevamiento de los procesos históricos del barrio, se puede profundizar en las razones por las cuales esta lengua ha perdido vitalidad y visibilidad con el paso del tiempo. Con la combinación de ambas estrategias es que podemos sostener que esta lengua en Virgen Misionera se encuentra atravesada por un proceso de *borramiento* ([Irvine y Gal, 2000](#)), que la invisibiliza y la empuja hacia un lugar cada vez más minorizado, pero que al mismo tiempo es identificada —por instituciones como la biblioteca popular o por vecinos y vecinas— como un lugar desde donde construir nuevas identidades, a la vez mapuches y cohesionadas con el barrio. En esta línea han sido pensados los espacios propuestos la biblioteca que, sin embargo, no han tenido la adhesión esperada por razones, seguramente complejas, que deberían ser analizadas en profundidad.

A partir de miradas ecolingüísticas como las propuestas en este trabajo, podría argumentarse que estas políticas —comunitarias, espontáneas— pueden enriquecerse al considerar el espacio en que se encuentran como un entretejido de relaciones y representaciones que pueden colaborar o no con la voluntad de fortalecer identidades mapuche, y en el cual se cruzan lengua-identidad-territorio como dimensiones que no pueden deslindarse entre sí, como tampoco de los procesos históricos que atraviesan al barrio.

Referencias

- Agüero Medina, A. (2012). *Somos de acá. Una historia social desde abajo*. Bariloche: Booverse.
- Castillo Luch, y Sáez Rivera. (2011). Introducción al paisaje lingüístico de Madrid. *Lengua y migración/Language and Migration*, 3(1), 73-88.

- do Couto, H. H. (2020). Ecolingüística. En Arratia Jiménez, M. y Limachi P. V. (Comps.), *Construyendo una sociolingüística del sur. Reflexiones sobre las culturas y lenguas indígenas de América Latina en los nuevos escenarios* (145-166). Cochabamba/Bélgica: PROEIB Andes - Facultad de Humanidades, Universidad Mayor de San Simón / Universidad Católica de Lovaina.
- Dietrich, S. (2007). El proyecto Microtoponimia de Galicia ¿una investigación onomástica?. En Kremer, D. (Ed.), *Onomástica galega: con especial consideración da situación prerromana: Actas do primeiro Coloquio de Trier*, 19 e 20 de maio de 2006 (149-156). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Drexler, C. P. (2021). Desplazamiento y revitalización del mapuzungun: análisis de actores y procesos para la recuperación de la lengua en Virgen Misionera. [Tesis de Grado, Universidad Nacional de Río Negro]. Repositorio Institucional Digital. Recuperado de <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/8010>
- Garner, M. (2004). *Language: An Ecological View*. Berna: Peter Lang.
- Guevara, T. A. (2018). ¿Y el título para cuándo? El proceso de regularización del barrio Virgen Misionera. En Medina, V. D., Paolinelli, J. C., Nussbaum, M. A., Bonilla, J., Marigo, P., Núñez, P. G. y Guevara, T. A. (Eds.), *Urbanización y hábitat en Bariloche. Ciudades que habitan una ciudad* (141-159). Viedma: Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro.
- Hipperdinger, Y. (2019). Sobre lenguas ausentes: el paisaje lingüístico como indicador imperfecto. En *Actas del Primer Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro*, 6 al 8 de noviembre de 2019, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. Gral. San Martín: Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas. Recuperado de <https://www.aacademica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/1534>
- Hipperdinger, Y., Oostdyk, P. y Zangla, A. (2019) Paisaje lingüístico en Bahía Blanca (I). Intervenciones desde arriba y (sobre todo) desde abajo. En: Reguera, S. (comp.) *IX Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas "Diversidad lingüística. Diversidad cultural" - Núcleo Educación para la Integración (NEPI)*, 62-70.
- Irvine, J. y Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. En Kroskrity, P. (Ed.), *Regimes of language: Ideologies, politics and identities* (35-83). Santa Fe: School of American Research Press.
- Landry, R. y Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of language and social psychology*, 16 (1), 23-49.
- Lefebvre, H. (1974). La production de l'espace. *L'Homme et la société*, 31 (1), 15-32.

- Lenton, D. I., Delrio, W. M., Pérez, P., Papazian, A. E. R., Nagy, M. A., Musante, M. (2015). Huellas de un genocidio silenciado: los indígenas en argentina. *Conceptos*, 493, 119-142.
- Ley Provincial Q-279 de 1961. Por la cual se establece el Régimen de Tierras Fiscales de la Provincia de Río Negro. 18 de octubre de 1961. B. O. Prov. No. 64.
- Maly, I., y Blommaert, J. (2019). Digital Ethnographic Linguistic Landscape Analysis (ELLA 2.0). (Tilburg Papers in Culture Studies; No. 233).
- Massey, D. (2000). Travelling thoughts. En Gilroy, P., Grossberg, L. y McRobbie, A. (Comps.), *Without Guarantees: In Honour of Stuart Hall* (225-232). Londres: Verso.
- Ordenanza Municipal 599-CM-96 de 1996 [Consejo Municipal de San Carlos de Bariloche]. Por la cual se sanciona el reemplazo de nombres de las calles Sauco, Palo Santo y Quillén de los barrios Virgen Misionera y Peumayén]. (20/06/1996).
- Ordenanza Municipal 600-CM-96 de 1996 [Consejo Municipal de San Carlos de Bariloche]. Por la cual se establece la denominación de calles del barrio Virgen Misionera. (20/06/1996.).
- Restrepo, G., Velasco, A. y Preciado, J. C. (1999). Cartografía Social, Serie Terra Nostra No. 5. Tunja: Especialización en Gestión de Proyectos, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Capítulo 11

Pueblos de negros en Uruguay: epónimos, topografía e identidad afrouuguayaya

Nicolás Duffau



Universidad de la República



Uruguay



nicolasduffausoto@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0002-3657-8547>

Amparo Fernández Guerra



Universidad de la República



Uruguay



amparofernandezguerra@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0003-2185-2053>

Resumen

La presencia de africanos y afrodescendientes formó parte del proceso de colonización y posterior poblamiento del territorio que es actualmente Uruguay. Personas esclavizadas desde el período colonial y “libres” desde la década de 1840, desempeñaron múltiples actividades y aparecen en distintos registros históricos. Sin embargo, y pese a ser la comunidad afrodescendiente la población minorizada más grande del país en la actualidad, Uruguay construyó un relato identitario de población “blanca” y europea, especialmente como consecuencia de los desplazamientos masivos de población desde mediados del siglo XIX en adelante. Los llamados “pueblos de negros” nuclearon a un conjunto de personas que compartían un mismo origen étnico social, en la mayoría



Ir al **Índice**

reducidos a la condición de esclavizadas primero, y de servidumbre, después, y ocupaban las zonas más alejadas de los cascos de estancia. Esos pueblos carecieron de una jurisdicción específica y por lo general no fueron contemplados en los relevamientos cartográficos posteriores. Este trabajo toma como antecedente la investigación de [da Rosa y Fernández Guerra \(2013, 2014a, 2014b\)](#) y realiza un relevamiento en diccionarios geográficos, entrevistas, imágenes y tradición oral, buscando identificar algunos de los llamados “pueblos de negros”. Para ello, nos focalizamos en el estudio de los epónimos o nombres de las poblaciones para reflexionar sobre cómo se vinculan las denominaciones geográficas con las formas de mencionar a los grupos étnicos, y por lo tanto, con diversos procesos identitarios. En tanto se trata de poblados que tienen la particularidad de formarse a partir de un componente étnico-racial, entendemos que el estudio de las formas de nombrar a estos colectivos puede orientar el trabajo sobre cómo eran y son percibidos los afrodescendientes en el ámbito rural del actual Uruguay.

Palabras clave

Pueblos de negros, afrodescendientes, topónimos, identidad, memoria.

1. Introducción

Durante el período colonial, especialmente a partir de la creación del virreinato del Río de la Plata en 1776-1777, Montevideo fue el principal bastión esclavista de la región. Según estimaciones, entre 1777 y 1812 unas 70.000 personas esclavizadas ingresaron por el puerto de la ciudad, provenientes de algunas de las principales áreas de embarque africano que operaban en el tráfico transatlántico (África del sudeste, África centro-occidental, Golfo de Biafra, Golfo de Benín, Costa de Oro y Guinea Occidental). El rol de Montevideo como un puerto de ingreso fue configurando cierta imagen de la población de origen africano asociada al medio urbano y estableció una noción según la cual la presencia de esta población en el medio rural era más limitada.

En el medio rural los espacios habitados por población de origen africano son recordados como “pueblos de negros” o, en denominaciones más generalizantes como “pueblos de ratas”. Esos pueblos carecieron de una jurisdicción específica, no quedaron asentados en la legislación creadora de pueblos o villas y, por lo general, tampoco fueron contemplados en los relevamientos cartográficos o demográficos posteriores, en tanto los geógrafos de fines del siglo XIX y comienzos del XX participaron en un relato

identitario que buscó construir una idea de nación blanca. La mayoría de estas poblaciones desapareció a mediados del siglo XX como consecuencia de la migración rural que provocó que la población de origen afro se asentara en viviendas precarias en las afueras de las ciudades o en edificios colectivos, especialmente en Montevideo, conocidos como “conventillos” y, desde mediados del siglo XX, en los llamados “cantegriles” ([Bolaña, 2019](#)).

Como señalamos en trabajos anteriores ([Duffau, Fernández Guerra y Morales, 2024](#)) este artículo forma parte de una investigación mayor en la que realizamos un análisis documental para conocer el conjunto de pueblos a partir de diccionarios geográficos, relevamientos cartográficos que se encuentran en la Sección Gráfica del Archivo General de la Nación de Uruguay, planos y mapas, referencias literarias, memorias, tradición oral, así como un relevamiento realizado en 2011 y 2012 por [da Rosa y Fernández Guerra \(2013, 2014a, 2014b\)](#) que tuvo como objetivo registrar testimonios orales de integrantes de las comunidades de origen africano en riesgo inminente de desaparición.

2. La población africana y afrodescendiente en Uruguay

Presentamos en este apartado una breve reseña de la población afrodescendiente en Uruguay que acompaña la reflexión sobre la invisibilización de esta en el relato hegemónico y nos ayuda a entender cómo se construye la identidad nacional y cómo se establecen históricamente patrones de relaciones sociales y desigualdades estructurales.

Según datos relevados por [Borucki \(2011\)](#), la población de africanos esclavizados en la segunda mitad del siglo XVIII era el 29% de la población de Montevideo, actual capital del Uruguay. Si bien el porcentaje de población de origen africano disminuyó con los años, actualmente también es significativo, ya que la población afrodescendiente en Uruguay puede estimarse, según los datos del [Instituto Nacional de Estadística \(1998, 2002, 2010\)](#), entre el 9 y el 10% de la población del país. Trabajos como los de [Bucheli y Cabella \(2007\)](#), [Cabella \(2008\)](#), [Cabella y Tenenbaum \(2013\)](#) y [Calvo \(2013\)](#) han analizado los datos obtenidos por el Censo y la Encuesta continua de Hogares en relación con la demografía, el perfil socioeconómico y las desigualdades en torno a la población afrodescendiente en Uruguay. En este sentido, y pese a tratarse actualmente del aproximadamente 9% de la población del país “la cuestión racial ha estado, prácticamente ausente en los diversos diagnósticos sobre la situación socioeconómica de la población uruguaya y sobre los procesos de exclusión”, como se sostiene en el informe del Proyecto Población Afrodescendiente y Desigualdades Étnico-Raciales en Uruguay ([Scurro Somma, 2008: 7](#)), donde se hace especial énfasis en la escasez de

información disponible sobre la población afrodescendiente que es “la minoría racial más numerosa del país”.

Trabajos como los de [Andrews \(2010a, 2010b, 2011\)](#) sobre la historia de los africanos en el Río de la Plata en el siglo XIX destacan el olvido historiográfico e histórico del “negro rioplatense”. A su vez, anteriormente, [Rodríguez Molas \(1957, 1961\)](#) ya había observado el mismo asunto. [Goldberg \(2000\)](#) se refiere al subconsciente olvido histórico de los argentinos respecto al tema. Por último, [Solomianski \(2003: 27\)](#) caracteriza la negación o desmemoria del afroargentino en la historia oficial del país como un “genocidio discursivo”. Este silenciamiento y olvido de la historia afrodescendiente en la región refleja una de las formas en que el racismo se reproduce a través de discursos académicos y en construcciones de imaginarios sociales que excluyen la historia desde abajo.

La diferenciación y representación desigual de los afrodescendientes en la construcción de la historia de la región no solo ocurre a través de la invisibilización, también ocurre mediante evaluaciones negativas de este grupo cuando sí aparece representado. Respecto a los estudios historiográficos de este siglo, se destaca el trabajo de [Frigerio \(2000\)](#) en el que se presenta una visión nueva sobre los afrouuguayos. Desde esta perspectiva, [Frigerio \(2000\)](#) observaba la necesidad de una reevaluación teórica de los estudios afrorrioplatenses, en la que se resignificara la imagen del “negro” sobre los estereotipos del “salvaje” o del “sambo”. Sostiene también que los estudios que se han enfatizado hasta ese entonces, como los del candombe, son estáticos, y defiende la necesidad de nuevos estudios académicos referentes a la situación sociopolítica actual de la comunidad afrodescendiente en Uruguay.

Una vez que se incorpora esta historia en la construcción de la identidad nacional aparecen nuevos relatos que problematizan visiones europeizantes de la uruguayidad. Trabajos como los de [Bentancur, Borucki y Frega \(2003, 2005, 2007\)](#) sobre la cultura afrorrioplatense inician, a comienzos de los 2000, la investigación de este siglo sobre la temática en una perspectiva histórica. Estos estudios se centran en aspectos relacionados con los procesos de esclavización en la región. Por ejemplo, la historia de la población africana y sus descendientes en Uruguay ha sido estudiada por [Frega \(2004, 2005, 2008, 2009\)](#) en relación con la esclavización, la abolición de la misma y la Revolución Oriental. Los trabajos de [Montaño \(1997, 2008\)](#) —quien explícitamente se posiciona como historiador de esa comunidad— sobre la historia de los afrouuguayos aportan, además de documentación interesante, la visión del colectivo afrodescendiente sobre su propia historia, dado que en ellos el subalterno toma la palabra. Por otra parte, [Guigou, Iguini y Lotti \(2017\)](#) trabajan sobre el impacto de la discriminación racial en la comunidad afrouuguayaya a partir de un estudio etnográfico contemporáneo en los departamentos de Rivera, Cerro Largo, Artigas, Salto y Montevideo.

Más recientemente se ha publicado la *Historia de la población africana y afrodescendiente en Uruguay* coordinada por [Frega, Duffau, Chagas y Stalla \(2020\)](#) en donde se da cuenta del proceso de formación histórica de la comunidad afrouruguaya incorporándola a la construcción de relatos nacionales de los cuales fue sistemáticamente invisibilizada y excluida. Tal como se sostiene en la introducción del libro, se puede señalar:

la trata esclavista provocó el desplazamiento de millones de personas apresadas y forzadas a la migración para ser vendidas como esclavos. A partir de ese momento las relaciones con el continente africano primero y de sus descendientes en forma posterior, constituyeron un elemento constante de la realidad cotidiana de la población. ([Frega et al., 2020: 24](#))

¿Por qué se invisibiliza esta diversidad en la comunidad? ¿Qué explica que no se integre la experiencia afrodescendiente en el imaginario social? [Andrews \(1990\)](#) analiza el fenómeno de la negación de los estudios sobre afrodescendientes y africanos en Argentina con argumentos que se pueden aplicar al caso de Uruguay, entendiendo su explicación en términos de historia rioplatense. Sostiene que el intento de eliminación del afroargentino del imaginario social de la nación fue una estrategia política, en un intento por “blanquear” la población y eliminar al “negro” de la historia oficial y, por lo tanto, de la historiografía. El énfasis está puesto en la importancia del Estado en la construcción de discursos raciales sobre el nacionalismo. En este sentido, los Estados nacionales a través de sus políticas afectadas por un pasado colonial borran este pasado y excluyen así a parte de la población. [Pacheco \(2008\)](#) se cuestiona sobre la naturaleza del olvido del afrorioplatense y responde que se trata de una verdad social, dado que el “negro rioplatense y sus contribuciones a las patrias del River Plate han sido olvidadas o ignoradas por sus compatriotas” ([Pacheco, 2008: 35](#)). A su vez, reafirma el desconocimiento del ciudadano común, argentino o uruguayo, acerca de la historia de los africanos en su país, y responsabiliza de esto a los estados nacionales rioplatenses.

Hasta finales del siglo XX, los datos estadísticos de la población afrodescendiente se caracterizaban por su constante ausencia. Como se señala en [Frega et al. \(2008: 51-52\)](#): “La omisión en los documentos oficiales de la presencia afrodescendiente o indígena tendió a uniformar la visión de la conformación étnico-racial de la población”. La creencia sobre la supuesta homogeneidad que caracterizaba la población uruguaya de la época fue argumento suficiente para no recabar datos poblacionales sobre la ascendencia étnico-racial.

Existen otras explicaciones por la falta de datos y registro de la población que tienen que ver con el papel de Uruguay en el tráfico de personas de la época. [Cirio \(2009: 25-26\)](#) se refiere a la ausencia de documentación sobre la presencia histórica del negro

y hace énfasis en el motivo del tráfico clandestino de africanos esclavizados, así como en la poca confiabilidad de las fuentes de la época sobre el origen de estas personas.

Si bien es un aspecto discutido por los historiadores, puede acordarse que los primeros africanos esclavizados llegaron a la Banda Oriental introducidos por los portugueses después de la fundación de Colonia del Sacramento. Un dato relevante es que en 1791 la Corona Española autorizó a Montevideo como único puerto para la trata en el Virreinato del Río de la Plata. El tráfico esclavista en esta zona se incrementó a principios del siglo XIX, según [Borucki, Chagas y Stalla \(2004\)](#), quienes afirma que la mayoría de los africanos esclavizados fueron traídos al territorio en las décadas del 30 y 40 del siglo XIX.

Respecto a su procedencia, el trabajo de [Álvarez López \(2012\)](#) estudia, a partir de catorce supuestos etnónimos o gentilicios consignados en los vocabularios de [Pereda Valdés \(1937, 1965\)](#) y [Laguada Trías \(1969\)](#), el origen de los africanos esclavizados en Montevideo. Estos etnónimos o gentilicios son: *benguela, cabinda, cafre, calengo, camunda, casanche, congo, fula, luanda, lubolo, magi, mandinga, mina y Mozambique*. Incluye también tres términos que, si bien no fueron recogidos por estos dos autores, figuraban en los datos demográficos de Montevideo y de Rio Grande do Sul: *hausa, monyolo y quisama*. Álvarez López encontró que los grupos de presencia confirmada en Montevideo y en Rio Grande do Sul provienen de tres grandes regiones africanas: África Occidental: (*fula, mina, magi, hausa*); África Centro-Occidental: (*benguela, cabinda, camundá, casanche, congo, luanda/angola, lubolo, monyolo, quisama*) y África Sur-Oriental: (*mozambique*).

El debate sobre la presencia de afrodescendientes en la región se relaciona también con su lugar social. El tipo de actividades que realizaban y las redes sociales de las que formaban parte influyeron en la formación de la cultura regional y la identidad nacional. Siguiendo a [Cirio \(2009: 28\)](#) vemos que la masiva pero no total desaparición física de los afrodescendientes fue paralela a su desaparición, esta sí total, de la historia del país, ya que “con prolijo academicismo se los fue omitiendo de toda participación a fin de contribuir a la fabulación de una Argentina blanca que no deseaba hacerse cargo de su pasado esclavista”.

Las diversas investigaciones históricas sobre la esclavitud sostienen que, si bien algunos africanos eran obligados a trabajar en tareas relativas a la campaña, la mayoría se desempeñaba como personal de servicio doméstico en las casas de Montevideo. Así, quienes obtenían la libertad, además de permanecer en el trabajo doméstico —en los hechos, casi de igual forma que cuando mantenían la condición de esclavos—, se desempeñaban en oficios como el de pastelero, aguatero, camunguero y pregonero; las mujeres también eran lavanderas y cocineras, y los niños trabajaban como auxiliares ([Pereda Valdés, 1965: 92](#)).

A partir de 1801, con la creación de la Compañía de Granaderos de Pardos Libres y la Compañía de Morenos, empiezan a incorporarse al ejército de línea hombres de origen africano. Ambas tuvieron un papel muy activo durante las Invasiones Inglesas entre 1806 y 1807, no solo en la defensa de Montevideo sino, también, en el apoyo para la reconquista de Buenos Aires. Los denominados “negros orientales” integraron el Regimiento de Voluntarios de Infantería y, desde 1806, conformaron una sola compañía denominada de pardos y morenos libres. Después de la Revolución de Mayo, a partir de 1813, tanto el gobierno de Buenos Aires, que dispone los rescates de esclavos para que formen parte del ejército, como el gobierno revolucionario oriental en la década de 1810, enrolaron población africana para sus ejércitos de línea. Durante la Guerra Grande, que se desarrolló entre 1838 y 1852, las autoridades de las dos administraciones que pugnaban por el territorio establecieron el reclutamiento de población esclavizada, de manera compulsiva ([Thul, 2019](#)).

Pese a la carencia de datos demográficos, las investigaciones historiográficas han avanzado en base a otro tipo de fuentes y documentos. Algunos estudios destacan la situación laboral de los afrodescendientes que, tras la abolición formal de la esclavitud en la década de 1840, debieron “hacerse un lugar” en la sociedad del Uruguay moderno. Estos estudios señalan que

en este contexto, los trabajos dependientes e informales continuaron siendo la posibilidad laboral de la mayoría de los miembros de la comunidad afrodescendiente. Se desempeñaron como obreros, artesanos, jornaleros, estibadores y changadores del puerto, soldados, policías, sirvientes, vendedores ambulantes, amas de leche, lavanderas, planchadoras y costureras, entre otras ocupaciones. ([Frega et al., 2008: 54](#))

La exclusión del colectivo afro de ciertos puestos de trabajo se vio reflejada, a su vez, en otros planos, ya que como indican [Frega et al. \(2008: 59\)](#): “los afrouruguayos al integrar los sectores más pobres de la sociedad vieron limitado —debido a su condición socioeconómica— el acceso a ciertos cargos y espacios públicos”. Estas ocupaciones siguen siendo las más frecuentes en esta población en el presente.

Por otro lado, la solución habitacional que encontró el colectivo afrodescendiente a fines del siglo XIX y durante el siglo XX consistió en los conventillos, generalmente ubicados en la zona sur de la Ciudad Nueva, en las cercanías de las líneas de ferrocarril y de las principales industrias donde desarrollaban las actividades de servicios ([Frega et al., 2008](#)). Asimismo, constituyeron una segregación residencial de la población que la separaba del resto de la comunidad. La exclusión de la población afrodescendiente a nivel del imaginario social también se explica por su ausencia en espacios educativos. La falta de registros dificulta seriamente el conocimiento sobre el grado de acceso al sistema educativo de la población afrodescendiente en el pasado, tanto en términos cuantitativos como en relación con la calidad de la educación que

recibieron. No obstante, si se contempla la representación de la población afrodescendiente en los textos utilizados en la educación formal, su presencia fue prácticamente nula hasta 1990 ([Sosa, 2009](#)).

Por otra parte, para contextualizar la situación de los afrouuguayos en relación con la producción académica, las organizaciones y manifestaciones organizadas de la comunidad y las políticas públicas enfocadas hacia ellos, [Ferreira \(2003\)](#) presenta un relevamiento histórico interesante, así como el estudio del movimiento afrodescendiente en Uruguay.

Otro ejemplo de invisibilización y visibilización reciente del colectivo en la historia y en la construcción identitaria de la nación, se vincula con los estudios lingüísticos. Hasta hace algunos años, en las investigaciones sobre la historia lingüística del Uruguay, ampliamente abordada desde una perspectiva diacrónica en nuestro ámbito académico, el estudio de las lenguas minoritarias ocupaba un lugar marginal, a excepción de los trabajos de [Barrios \(1999, 2008\)](#), entre otros) sobre los inmigrantes italianos y gallegos. El caso de las lenguas africanas e indígenas que convivieron con las lenguas europeas en el territorio del actual Uruguay durante el período colonial estaba prácticamente sin estudiar.

Entre los estudios en el área del lenguaje de los últimos años se destacan: el trabajo de [Coll \(2010\)](#) titulado *El habla de los esclavos africanos y sus descendientes en Montevideo en los siglos XVIII y XIX: representación y realidad*; el proyecto I+D de la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Udelar (CSIC), Lenguas indígenas y lenguas africanas en la conformación histórica del español en el Uruguay, dirigido por Virginia Bertolotti y Magdalena Coll; y el grupo de investigación Afro-LatinLinguistics: language contact in intercultural settings, financiado por la Swedish Foundation for International Cooperation in Research and Higher Education (STINT) y dirigido por Laura Álvarez López, Tania Alkmim y Magdalena Coll.

Con estas investigaciones se ha avanzado en el estudio de léxico de origen africano en el español del Uruguay y con esto en la visualización de un ámbito importante de la influencia africana en nuestro país. La invisibilización de la influencia de las lenguas de las personas africanas y sus descendientes en el léxico de uso común y cotidiano de nuestra variedad de español evidencia también el racismo presente en la sociedad uruguaya. Los estudios sobre el tema contribuyen a prestar atención sobre el mismo, a la vez que muestran cómo el interés académico ha sido limitado y reciente.

Ante la invisibilización y exclusión histórica de esta comunidad en el discurso público y el imaginario social, la comunidad respondió autoorganizándose. Así, vemos que los primeros grupos organizados de afrouuguayos fueron las naciones, redes de ayuda mutua para la colectividad negra, que se reunían en salas y, entre otras cosas, organizaban colectas para la compra de la libertad de esclavos. En el siglo XVIII existían, en Montevideo, las naciones Congo, Mina y Benguela. En este sentido el trabajo de

[Goldman \(2008: 176\)](#) muestra que la sociedad afromontevideana no se comportó de forma unánime ni homogénea en cuanto a sus intereses, sino que, por el contrario “participó de una compleja red de conflictos y tensiones que resultarían determinantes en la concreción de algunos hechos culturales”. Señala este autor, que:

La coexistencia hacia los años 1870 de formas organizativas como las salas africanas de nación, las cofradías religiosas, los clubes o sociedades de afrodescendientes y las comparsas de carnaval —en interacción asimétrica con el total de la sociedad montevideana— textualizarán y contextualizarán estos procesos. ([Goldman, 2008: 176](#))

Por otro lado, es fundamental notar que los africanos y sus descendientes fueron partícipes de diversos tipos de organizaciones sociales desde los tiempos coloniales. Existen estudios de carácter histórico especialmente sobre dos de las cofradías, la del Rey de San Baltasar y la Archicofradía de San Benito de Palermo. Ambas fueron herramientas de evangelización y de control social fundadas en el último cuarto del siglo XVIII y perduraron, al menos la de San Benito, hasta fines del siglo XIX.

Por otra parte, las salas de nación agruparon a los africanos según su supuesto lugar de procedencia, durante, por lo menos, todo el siglo XIX. Las naciones tenían sus salas de reunión y sus autoridades, y entre sus objetivos figuraba la defensa de los intereses de la comunidad de africanos residentes en Montevideo. Los clubes o sociedades de color montevideanos a principios de 1870 tenían intereses fundamentalmente sociales y políticos. En ellos se resaltaban aspectos que son de interés especial para este trabajo: el tratamiento de la “igualdad racial” y la “unidad de la comunidad negra”. Se trata de reivindicaciones que comienzan a aparecer con mucha insistencia en los editoriales de la prensa afromontevideana. [Goldman \(2008: 179-180\)](#), respecto a uno de los textos del diario *La Conservación*, apunta cómo se les dificultó a los africanos y sus descendientes el pasaje de la esclavitud a la libertad, principalmente, por quedar fuera del mercado laboral. El autor explica que los empleadores preferían contratar mano de obra proveniente de la creciente inmigración europea. A su vez, sostiene que “el país moderno se abría a la llegada de grandes contingentes de europeos”.

Como se estudió en trabajos anteriores ([Fernández Guerra, 2015, 2021](#)) la comunidad afrouruguaya se ha organizado de diversas formas, de las que tenemos registros desde mediados del siglo XIX. Es relevante señalar que, entre otras cosas, contó con sus propios medios de prensa desde la segunda mitad del siglo XIX. Los primeros textos públicos escritos por afromontevideanos, los periódicos de las “sociedades de color», son semanarios en los que se reivindica el rol como ciudadanos de los miembros de esta comunidad minoritaria y oprimida, durante la segunda mitad del siglo XIX. En el entendido de que la identidad se construye discursivamente, en [Fernández Guerra](#)

(2015) se estudian las estrategias discursivas relacionadas con la construcción de la identidad en esos textos para identificar las estrategias lingüístico-discursivas que se utilizan para reclamar el lugar de los afrodescendientes en la nueva nación que se estaba consolidando como tal. A su vez, se estudia de qué forma se hace ese reclamo discursivamente y se lo resignifica desde el presente, para intentar contribuir a una comprensión más acabada de su lugar en nuestra historia. En este sentido, la relación entre el racismo y el nacionalismo se hace evidente en el surgimiento del Estado-Nación que necesita presentar a una población homogénea que pueda funcionar como entidad política y étnica.

Como se desprende en este apartado, investigaciones realizadas en los últimos años nos ayudan a describir el panorama de la población afrodescendiente en Uruguay. Como vimos, los estudios sobre los afrodescendientes son relativamente recientes, evidenciando la invisibilización del colectivo en la conformación histórica de la Nación, su cultura y la determinación de sus aspectos identitarios. Algunos estudios más recientes buscan cuestionar esa invisibilización desde una perspectiva afrorreferenciada como en el trabajo de [Ferreira \(2008\)](#) sobre las dimensiones afrocéntricas en el estudio del candombe en Uruguay.

2.1. Los “pueblos de negros” en la nación blanca

Luego de la Guerra Grande (1838-1852), se concedieron solares a población afrodescendiente en distintos lugares fuera de Montevideo, lo que permitió que algunas manzanas en villas y pueblos, o directamente pueblos, estuvieran conformados mayoritariamente por población afrodescendiente. La entrega de pequeñas fracciones de tierras se vinculaba a un plan económico de poblamiento del territorio y a la retribución por la participación de las personas afrodescendientes en los conflictos militares de la primera mitad del siglo XIX. Podríamos pensar también, y se ajusta a los testimonios recogidos por [da Rosa y Fernández Guerra \(2013, 2014a, 2014b\)](#), en una estrategia de contención social mediante la cual la sociedad blanca buscó controlar a esa población una vez abolida la esclavitud en la década de 1840. De este modo, surgió un conjunto muy amplio de poblados “negros”, algunos en terrenos de estancias donde esos afrodescendientes eran empleados (en ocasiones en condiciones que se asemejaban a las esclavistas) y otros en zonas aledañas a donde se desarrollaban tareas rurales.

En la primera mitad del siglo XX, se registran numerosos trabajos que buscan analizar las estructuras habitacionales y las características sociales de las zonas rurales de Uruguay. En esa misma descripción de lo que popularmente se conocía en forma peyorativa como «pueblos de ratas» no se hizo referencia al componente étnico-social. Si bien no existía una referencia directa a la población afrodescendiente, es posible que el origen étnico-social estuviera presente en esas consideraciones. Estos enfoques

estaban marcados por una actitud condenatoria, en la que se relacionaba la vagancia con la existencia de esos espacios, en los que, podríamos suponer, vivía población rural, consecuencia de la miscegenación. A este aspecto se agrega cierta obsesión desde los poderes estatales por convertir a Uruguay en un espacio productivo, lo que motivó propuestas de reforma para ordenar el territorio rural ([Duffau et al., 2024](#)).

En 1943 el Instituto Nacional de Viviendas Económicas calculó que 118.000 personas vivían en rancheríos; en 1950 el ingeniero agrónomo Francisco [Gómez Haedo](#) estimó que entre población urbana y rural unas 250.000 personas vivían en lo que llamaban «núcleos vulnerables». Cinco años más tarde, según un relevamiento realizado por la Facultad de Derecho de la Universidad de la República, los rancheríos contaban con 80.000 habitantes. Entre marzo y abril de 1967 la Universidad de la República, a través del Departamento de Extensión Universitaria, hizo una encuesta sobre condiciones de vida en el medio rural y contabilizó unos 400 «rancheríos» rurales distribuidos en todo el territorio de Uruguay, aunque no explicita el número de habitantes. En ninguno de los casos se señala la ascendencia étnico-racial, dato que comenzó a ser registrado recién en el censo poblacional de 1996. Los pueblos de afrodescendientes tampoco figuran en las referencias elaboradas por los autores de los diccionarios geográficos o histórico-geográficos más relevantes del siglo XIX y comienzos del siglo XX.

2.2. Pueblos habitados por afrodescendientes en Uruguay

El relevamiento realizado nos permitió identificar un conjunto de pueblos, villas o zonas habitadas por población afro (no siempre en exclusividad) que, en primer lugar, evidencia la existencia de esos espacios y, en segundo lugar, contribuye a pensar en un tipo de cartografía que permita dar cuenta de la presencia de sectores subalternos, no siempre considerados por la historiografía o el conjunto de las ciencias sociales en Uruguay ([Duffau et al., 2024](#)). El análisis documental intentó cubrir todo el territorio de Uruguay, aunque no fue posible obtener información para algunos departamentos o bien dejamos por fuera la presencia afro en zonas urbanas —es el caso de Montevideo y de Colonia—, en tanto buscamos concentrarnos en el medio rural. El trabajo de investigación permitió referenciar geográficamente treinta y ocho pueblos habitados por personas afrodescendientes, ubicados en nueve departamentos, aunque no fue posible encontrar información sobre la totalidad de esos pueblos, por lo que la reconstrucción histórica sobre algunos de esos lugares es breve. En un repaso general, podemos señalar algunos de esos espacios habitados por afros.

En Artigas, departamento al Norte del país y en el límite con Argentina y Brasil, un pueblo aún existe como tal se conoce popularmente como Yacaré. Registramos también otros pueblos que tuvieron y tienen población afrodescendiente: Javier de

Viana, Estación Cuaró y Paguero. Este último es un poblado rural a orillas del Cuaró, a unos 40 kilómetros de la vía ferroviaria.

Cerro Largo es un departamento con mucha presencia de población afrodescendiente ya que se encuentra, al igual que Artigas, en el límite político con Brasil, por lo que durante los siglos XVIII y XIX la mano de obra esclavizada era la base laboral de los predios pertenecientes o apropiados por productores rurales riograndenses y orientales. La presencia de propietarios o poseedores brasileños llevó a que varios de los espacios geográficos habitados fueran zonas de paso, con presencia muchas veces temporaria de las familias de hombres ocupados en la zafra de un lado u otro de la frontera. Un ejemplo en ese sentido podría ser el poblado Rosalía, hoy conocido como Medio Luto, ubicado sobre el arroyo La Mina, a unos cuatro kilómetros del límite con Brasil.

En Durazno, departamento meridional, es posible identificar algunos pueblos rurales para los cuales contamos con información desigual. Los pueblos identificados son Rincón de las Piedras, Mazamorra, La Alegría, La Paloma y Pescado o Peixe. Entre otras denominaciones y accidentes geográficos, registramos un arroyo llamado “de los Negros” y otro que lleva por nombre “arroyo de los Negros Chicos”, a lo que se agrega un “potrero de los Negros”. Si bien no hay una referencia explícita a localidades habitadas por afrodescendientes, en otro plano del mismo sitio encontramos varios elementos que dan cuenta de esa presencia afro. Por ejemplo, la existencia del «potrero de Tía Jacinta» o un potrero que servía de lavadero, ubicado a orillas del río Yi, donde posiblemente las mujeres afrodescendientes realizaban tareas de lavado de ropa.

En el límite de los departamentos de Florida y Treinta y Tres se encuentra Valentines. En la zona cercana al arroyo de Las Pavas, del lado floridense, también existía una población con presencia mayoritariamente afro conocida como «pueblo de los Morochos» o «los Negros». Según testimonios recolectados entre pobladores actuales, una parte de los habitantes descende de esclavizados, mayoritariamente brasileños, que trabajaban del lado uruguayo desde mediados del siglo XIX, especialmente en los campos del hacendado Juan Raspeiro, quien dividió solares y permitió poblar. Etiopía es como se conoce popularmente al poblado que oficialmente se denomina Sarandí de Gutiérrez. Se trata de un poblado rural, de pocas viviendas habitadas muy dispersas entre sí, hoy asociado a lo que fue una estación ferroviaria, delimitado por los arroyos Gutiérrez, Sarandí y Los Molles.

Tiatucura, en el límite entre Paysandú y el departamento de Tacuarembó, llamado oficialmente Villa María, se habría formado a partir de “tías que curaban”, es decir, mujeres afrodescendientes esclavizadas que escapaban de Brasil y se instalaron en ese lugar para ofrecer sus servicios como curanderas y también para cumplir tareas en el servicio doméstico de las estancias.

Durante el siglo XIX una de las principales estancias del territorio de la Banda Oriental fue la de Juan Faustino Correa y Águeda Díaz de Oliveira, conocida como El Oratorio, que recurrió mayoritariamente a mano de obra esclava (se estima que trabajaron allí unas 58 personas esclavizadas en la primera mitad del siglo XIX). El establecimiento, que ocupaba buena parte del actual departamento de Rocha comenzó a funcionar en 1822. La estancia principal se situaba entre las lagunas Negra y Merín, en la zona fronteriza con Brasil, que abarcaba también las fortificaciones de Santa Teresa y San Miguel. Tras la abolición de la esclavitud en Uruguay, el trabajo de afrodescendientes se mantuvo en las estancias de los Correa, aunque con menos cantidad de personas. En esos parajes de población primero esclavizada y luego contratada como peones o cocineras en condición de «libres» fue que se originaron algunos pueblos de afrodescendientes, en especial después del cercamiento de los campos a partir de la década de 1870. Los más importantes fueron El Oratorio, Maturana, Portera Negra y Parallé, también considerados “pueblos de ratas” a donde se trasladó buena parte de los afrodescendientes que trabajaban o habían trabajado en la estancia de los Correa. En un mapa de 1896 se aprecian los distintos espacios geográficos que marcaban la zona, algunos con referencias al contacto del español con lenguas africanas, como el arroyo Cachimba.

3. Rótulos, epónimos, formas de nombrar

Trabajos anteriores reflexionan sobre las formas de nombrar en el encuentro entre europeos y culturas nativas en América. Así, podemos pensar que el hecho de nombrar lo desconocido, involucra grupos de personas, pero también objetos, animales, plantas, elementos de la naturaleza. Podemos pensar también que el contacto de personas de mundos distintos implica el encuentro de formas de nombrar diferentes y por ende, de lenguas distintas. Sin embargo, a los efectos de la investigación, sólo contamos con el registro que realizaban personas de origen europeo.

Como hemos venido señalando, la gran mayoría de los documentos y registros que se conservan sobre los siglos pasados en el territorio del actual Uruguay fueron producidos por europeos o criollos europeizados; son contados los casos en los que accedemos a documentación producida por afrodescendientes o amerindios. Estos documentos civilizados presentan una interpretación de los acontecimientos e invisibilizan otras versiones e interfiriendo en la percepción de la identidad étnica ([Nacuzzi y Lucaioli, 2017](#)). Trabajos anteriores como [Nacuzzi y Lucaioli \(2017\)](#), [Álvarez López \(2012\)](#) han dado cuenta de cómo etnónimos, nombres de nación y rótulos étnicos fueron puestos por europeos o sus descendientes en América sobre las poblaciones amerindias y africanas con diferentes características, pero, fundamentalmente y en términos generales, casi nunca tomando en cuenta autopercepciones, es decir, que no

son reflejo de las identidades reconocidas por los propios actores indígenas o afrodescendientes.

En este apartado nos proponemos analizar los rótulos o nombres de las poblaciones en su mayoría como epónimos, teniendo en cuenta que se trata, en general, de las denominaciones que la población blanca otorgó a las poblaciones afrodescendientes. No tomamos en cuenta, aunque mencionamos algunos ejemplos, otros aspectos de la toponimia que abordaremos en trabajos posteriores. A partir de esta reflexión, nos proponemos evidenciar aspectos que dan cuenta del conflicto colonial y las desigualdades que se legitiman y perpetúan a partir del mismo.

Para esto, clasificamos los nombres de las poblaciones en cinco grandes conjuntos: los que utilizan palabras de origen guaraní —recurso común en nuestra toponimia—; aquellos que refieren a nombres propios; los que evidencian el contacto con el portugués; los que refieren a otros aspectos de la toponimia/naturaleza, y por último, aquellos que aluden de alguna manera a aspectos que entendemos se encuentran vinculados con la identidad de la población africana o afrodescendiente desde la percepción de las personas no afrodescendientes.

Nos detendremos aquí en el conjunto que entendemos alude de alguna manera a nombres vinculados con la población de origen africano o a cómo estas personas son identificadas por otros grupos. En ese sentido, encontramos nombres de pueblos como por ejemplo: La Alegría, La Mazamorra, El Pescado, Caserío de los Negros, Etiopía, Portera Negra, La Cachimba y Medio Luto. Estos sintagmas que constituyen rótulos para nombrar a las poblaciones son de diverso tipo y se vinculan de forma diferente con el componente africano. De esta manera, en primer lugar, agrupamos los nombres que aluden directamente al poblado haciendo algún tipo de referencia al color. Así, en el primer subgrupo encontramos: Caserío de los Negros, Isla de los Negros, Medio Luto y Portera Negra. Vale mencionar aquí que fueron relevadas también otras referencias en los documentos analizados como dos “islas” (término utilizado para referirse a zonas boscosas) vinculadas a la población afro: las islas “de los Macacos” y “de los Negros”, en las que existía “un círculo poblado”, aunque se carece de mayores datos o información. También registramos varios topónimos de ríos, arroyos y cauces de agua, como “Laguna del Negro” registrada en la desembocadura del Tacuarí, el arroyo llamado “de los Negros”, “arroyo de los Negros Chicos”, a lo que se agrega un “potrero de los Negros” en Cerro Largo; laguna Negra y arroyo “de los Negros” en Rocha.

“Caserío de los Negros” es el sintagma que nombra de forma más explícita al poblado como conjunto de casas habitadas por personas negras, nucleado por el sustantivo caserío. Valen aquí dos comentarios: por un lado, el uso de caserío tal como se consigna en el *Diccionario del Español del Uruguay* ([Academia Nacional de Letras del Uruguay \[ANLU\], 2011](#)), tiene el significado de conjunto irregular de viviendas precarias, podría asimilarse al uso actual de asentamiento, e incluso podría tener un uso

despectivo. Por otro lado, la referencia a las personas esclavizadas africanas o afrodescendientes, se hace a través de la forma los negros.

Medio Luto es el nombre con el que se conoce en la actualidad a la población aun existente, referenciada en el apartado dedicado a Cerro Largo. Pese a que sus habitantes enfatizan en reivindicar su nombre original Rosalía –por una de sus primeras pobladoras- señalan que son conocidos como Medio Luto por ser una comunidad mixta o interétnica. La asociación más directa al luto con el color negro y la historia narrada por algunos miembros de la comunidad dan cuenta de que el nombre de la comunidad por parte de quienes no la integran fue puesto para explicitar parte de los rasgos fenotípicos de quienes la constituían y se mantiene actualmente.

En Portera Negra encontramos nuevamente la referencia explícita al color, en este caso como adjetivo de un objeto, la portera o portón. Es esta una estrategia diferente, sin embargo, ya sea porque se trate de un uso metafórico o porque, como narran las personas entrevistadas, una portera negra era la que daba paso a la entrada de la comunidad, en el nombre del poblado el color toma un lugar central.

En estos ejemplos, observamos tres mecanismos distintos de nombrar una comunidad o grupo de personas a partir de la utilización del color negro de forma más o menos explícita. A su vez, vemos diferentes formas de referir a las personas. Si bien en ningún caso se hace una alusión explícita a las personas el primero es el que las refiere más directamente, a través de los negros. En el segundo ejemplo se hace a través de una práctica humana, el luto. En el tercero, no se refiere a personas ni a prácticas humanas, sino a un objeto.

Por otro lado, agrupamos nombres de poblaciones según características que, para la población no afro, son distintivas de esta comunidad. En este sentido, encontramos La Alegría, El Pescado y Etiopía. La Alegría por su vinculación con el baile y la música, aspectos que desde el período colonial la población no afro identifica con la de origen africano ([Goldman, 2008](#); [Brena, 2015](#); entre otros). El Pescado que, según testimonios de los habitantes del lugar, tiene un origen racista y despectivo ya que alude al supuesto olor particular de las personas africanas o afrodescendientes. Relacionamos estos testimonios con *catanga*, vocablo registrado por la lexicografía desde el siglo XVIII, tanto para el español como para el portugués americanos, haciendo esta alusión racista a las personas africanas. Entendemos el carácter racista del uso del término, no solo al ser desagradable, sino también por la identificación con una característica de los animales. Mostramos a continuación algunas referencias que nos resultan interesantes en relación con este término y su vinculación con la percepción sobre el olor.

El término *catanga* se registra por primera vez en la edición de 1925 del *Diccionario de la Real Academia Española* ([Real Academia Española \[RAE\]](#)) con la marca diatópica de América, como “en Am. olor que los negros exhalan al transpirar, de origen

guaraní” y continúa con esa definición hasta 1992, edición en la que es modificada por: “olor que algunas personas exhalan al transpirar”.

Distintas obras rioplatenses han registrado el término en el siglo XX, dando cuenta de su vitalidad actual ([Alkmim, Borba y Coll, 2012](#)). La obra de [Ortiz Oderigo \(2007\)](#), *Diccionario de Africanismos en el Río de la Plata*, registra catinga como un “olor fuerte y desagradable que exhalan algunos animales y plantas. Con absoluta intención ‘racista’, el vocablo ha sido aplicado al olor de la transpiración de los negros” ([Ortiz Oderigo, 2007: 78](#)). Por otro lado, [Bouton \(2009 \[1961\]: 46\)](#) afirma que también se le dice catinga “a los negros, por el olor fuerte y particular que despiden, por efecto de la abundante transpiración cutánea, sobre todo en verano. Catinga, se dice de cualquier olor fuerte y penetrante, tratándose de animales”.

Obras lexicográficas uruguayas como [Guarnieri \(1970\)](#) registra *catina* como “olor peculiar de los negros” y “nombre que se da a los negros”; [Kühl de Mones \(1993\)](#) define el término con la marca de coloquial con tres significados: “Olor fuerte y desagradable que despiden las personas al transpirar”, “Sabor fuerte de la carne de ciertos animales comestibles” y “Olor que despiden las personas de raza negra”. Por último, en el *Diccionario del Español del Uruguay* ([ANLU, 2011](#)) se define como “Olor fuerte y penetrante, propio de algunos seres vivos” y con la marca poco usado como “jedor”.

Los registros del término en portugués son más antiguos, tal como consignan [Alkmim et al. \(2012\)](#): Bluteau lo registra en 1712, en Portugal, con el significado de “fedor de negros”; y Moraes Silva (1813 [1789]) excluye la referencia al negro diciendo que se trata de la “transpiração fétida dos sovacos”, al tiempo que observa que es un vocablo vulgar y grosero.

Ya en el siglo XIX en Brasil, es registrado por [Macedo Soares \(1888\)](#) y [Beaurepaire-Rohan \(1889\)](#) como “cheiro desagradável do corpo” pero retomando la antigua referencia a las personas africanas: “cheiro forte e desagradável que se exala do corpo humano, sobretudo do dos africanos” ([Beaurepaire-Rohan, 1889](#)), y “bodum dos negros” ([Macedo Soares, 1888](#)).

En el portugués actual de Brasil, es un término de uso coloquial, aplicable a cualquier tipo de mal olor ([Alkmim et al., 2012](#)) según registra [Castro \(2001\)](#): “cheiro fétido e desagradável do corpo humano, de certos animais e de comidas deterioradas”, así como en [Houaiss y Villar \(2004\)](#), “odor desagradável ou nauseante”, y en [Borba \(2004\)](#), “mau cheiro, fedor”.

Al igual que en español, en portugués de Brasil se trata de un término productivo que ha sido estudiado por [Alkmim y Petter \(2008: 163\)](#), quienes presentan los derivados atestiguados en el siglo XIX por [Macedo Soares \(1888\)](#) y [Beaurepaire-Rohan \(1889\)](#): *catinar* “exalar mau cheiro”, *catigoso*, *catinguento*, *catingueiro* “que tem ou exala

catinga”. Estos derivados también están registrados en [Houaiss y Villar \(2004\)](#), [Castro \(2001\)](#) y [Borba \(2004\)](#) con significados similares.

En el caso de Etiopía, según relatan las personas entrevistadas ([da Rosa y Fernández Guerra, 2012](#)), el nombre se debe a un guarda de tren que en una oportunidad, al sacar su cabeza por la ventana en la estación y ver a los pobladores del lugar, gritó “Qué negrería, acá Etiopía”. Vemos en este relato cómo el nombre de la población es dado por una persona externa, que pasa por el pueblo y que sin bajar —al mirar por la ventana— da cuenta de una característica de lo que observa del lugar. Ni los registros sobre personas esclavizadas de los siglos XVIII y XIX, como ya vimos en este trabajo, ni las referencias actuales sobre etnónimos y nombres de nación africanas en Montevideo y Rio Grande do Sul mencionan la región de Etiopía (Álvarez López, 2012), lo que confirma la existencia del etnónimo basado en estereotipos y prejuicios sobre los rasgos fenotípicos de los pobladores.

En el caso de *La Cachimba* y *Mazamorra* son nombres que refieren directamente a aspectos vinculados con lo africano. En primer lugar, Cachimba, por tratarse de una palabra de origen bantú, en segundo lugar, Mazamorra, por la referencia a una comida identificada fuertemente con la población africana y afrodescendiente en Uruguay. Como vemos, el único término que puede evidenciar el contacto con alguna lengua africana es *cachimba*, que, [Pessoa de Castro \(2001: 186\)](#) identifica como de origen bantú. En este diccionario, para el portugués de Brasil, se registra el término con origen *quicongo/quimbundo* pero con el significado de “fumar”. En esta obra se registra “fumar cachimbo, fumar, lançar, exalar vapores”. [Pessoa de Castro \(2001\)](#) muestra que este término es productivo para el portugués de Brasil, dando origen a cachimbado y cachimbo como “pipa para fumar”. Por otro lado, se registra *cacimba*, también de origen bantú (*quicongo/quimbundo*), pero con diferente etimología, con el significado de “poço de água potable; fonte, vasilha”, y también la forma *cacimbo* con otro origen diferente y con un significado totalmente distinto, “nevoeiro, garoa”.

La discusión acerca del origen y la etimología de este término se explica ya que hay varias palabras similares que en español y en portugués evolucionan de manera distinta, pero cruzándose sus significados ([Fernández Guerra, 2012](#)). El *Diccionario de la Real Academia Española* ([RAE, 2001](#)) presenta esta confusión etimológica y de significados al establecer que *cachimba* es usado como *cachimba* en Argentina y Uruguay con el significado de “hoyo para buscar agua potable”. En el *Diccionario del Español del Uruguay* ([ANLU, 2011](#)) se corrige lo expuesto en el DRAE y se registran los términos correctamente: *cachimba* como ojo de agua y *cachimbo* como pipa de fumar.

Este breve recorrido por la etimología de *cachimba* busca mostrar la evidencia sobre el origen africano del término, de uso extendido en el territorio del actual Uruguay. Es interesante notar también que desde fines del siglo XIX es registrado en el diccionario de la RAE, como de uso en América —en 1884 se registraba *cachimba* con la marca

diatópica de América (DRAE, 1884, 1899, citados en [RAE, NTLLE, 2019](#)), así como en las obras lexicográficas producidas en el Río de la Plata —.

En el caso del poblado denominado Mazamorra, como señala [Brena \(2017: 6\)](#) la *mazamorra* es un tipo de preparación dulce o salada elaborada a base de granos de maíz partido blanco o colorado, y se trata de “un poderoso símbolo identitario de la población afrouroguaya aunque su consumo sea relativamente bajo en relación a otros alimentos que, si bien pueden ser frecuentemente consumidos, no revisten mayor significación”. Se trata, según la autora, del “epicentro de la memoria gustativa de la población afrouroguaya”. La preparación de la mazamorra, a partir del grano amarillo o blanco, puede ser en guisados, o simplemente hervido en agua con sal o azúcar, tal como registra [Brena \(2017\)](#) y como comentan personas entrevistadas del mismo poblado. Se trata de un alimento consumido tradicionalmente como postre, merienda, acompañamiento, almuerzo o cena por la población de origen africano, presente en manifestaciones de la cultura popular como canciones y refranes.

En la etnografía realizada por [Brena \(2017: 65\)](#) se constata que, si bien su consumo en hogares montevideanos afrodescendientes es cada vez menor —en términos de las prácticas alimentarias—, “aún constituye un signo que continúa nutriendo la identidad étnico-racial del colectivo afrouroguayo”.

4. Conclusiones

En este artículo nos propusimos presentar algunos resultados de la investigación sobre pueblos “de negros” en Uruguay, focalizándonos en el estudio de los epónimos o nombres de las poblaciones para reflexionar sobre cómo se vinculan las denominaciones geográficas con las formas de mencionar a los grupos étnicos, y por lo tanto, con diversos procesos identitarios. En este sentido, y dado que se trata de una temática poco abordada en nuestro medio, entendimos que es importante resaltar la relevancia del abordaje interdisciplinario tanto en el relevamiento documental como en el análisis de los documentos y datos relevados. Nuestra intención fue analizar los rótulos o nombres de las poblaciones en su mayoría como epónimos, teniendo en cuenta que se trata, en general, de las denominaciones que la población blanca da a las poblaciones afrodescendientes y, en este sentido, logramos evidenciar aspectos que dan cuenta del conflicto colonial y las desigualdades que se legitiman y perpetúan a partir del mismo. Por otra parte, evidenciar la existencia de pueblos habitados desde el siglo XIX por población afrodescendiente implica cuestionar los dispositivos históricos, geográficos y cartográficos hegemónicos que invisibilizaron la existencia de esas poblaciones hasta la actualidad.

Referencias

- Academia Nacional de Letras del Uruguay. (2011). *Diccionario del Español del Uruguay*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Alkmim, T., Borba, L. y Coll, M. (2012). Léxico de origen africano en el portugués de Brasil y en el español de Uruguay: historias de encuentros y desencuentros. En Álvarez López, L. y Coll, M. (Eds.), *Una historia sin fronteras: léxico de origen africano en Uruguay y Brasil* (71-95). Estocolmo: Acta Universitatis Stockholmiensis.
- Alkmim, T. y Petter, . (2008). “Palavras da África no Brasil de ontem e hoje”, en: Petter, Margarida/ Fiorin, José Luiz (eds.). *África no Brasil: a formação da língua portuguesa*. São Paulo: Editora Contexto, 145-178
- Álvarez López, L. (2012). Lubolos, mandingas y otros “nombres de nación” de origen africano en Montevideo y Rio Grande do Sul. En Álvarez López, L. y Coll, M. (Eds.), *Una historia sin fronteras: léxico de origen africano en Uruguay y Brasil* (35-70). Estocolmo: Acta Universitatis Stockholmiensis.
- Andrews, G. (1990). Los afroargentinos de Buenos Aires. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Andrews, G. (2010a). Afro-World: African-Diaspora Thought and Practice in Montevideo, Uruguay, 1830-2000. *The Americas*, 67 (1), 83-107.
- Andrews, G. (2010b). *Blackness in the White Nation: A History of Afro-Uruguay*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Andrews, G. (2011). *Negros en la nación blanca: historia de los afro-uruguayos, 1830-2010*. Montevideo: Linardi y Risso.
- Barrios, G. (1999). Minorías lingüísticas e integración regional: La región fronteriza uruguayo-brasileña. En *Políticas lingüísticas para América Latina. Actas del Congreso Internacional 1997* (85-92). Buenos Aires: UBA.
- Barrios, G. (2008). *Etnicidad y lenguaje. La aculturación sociolingüística de los Inmigrantes italianos en Montevideo*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República.
- Beaurepaire-Rohan, Visconde de (1956 [1889]). *Dicionário de vocábulos brasileiros*. Salvador: Livraria Progresso.
- Bolaña, M. J. (2019). *Pobreza y segregación urbana. Cantegriles montevidianos. 1943-1976*. Montevideo: Rumbo.
- Borba, F. (2004). *Dicionário de usos do português do Brasil*. São Paulo: Ática.
- Borucki, A. (2006). “Entre el aporte a la identidad nacional y la reivindicación de las minorías. Apuntes sobre los Afrodescendientes y la esclavitud en la historiografía uruguaya”, *História Unisinos* 10: 3, 310-320.

- Borucki, A. (2009). Abolicionismo y tráfico de esclavos en Montevideo tras la fundación republicana, 1829-1853. Montevideo: Biblioteca Nacional.
- Borucki, A. (2011). *From Shipmates to Soldiers: Emerging Black Identities in Montevideo, 1770-1850* [Tesis de doctorado, Emory University]. Atlanta: Emory University.
- Borucki, A., Chagas, K. y Stalla, N. (2004). *Esclavitud y Trabajo. Un estudio sobre los afrodescendientes en la frontera uruguaya, 1835-1855*. Montevideo: Pulmón Ediciones.
- Bouton, R. (2009 [1961]). La vida rural en el Uruguay. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental/ Ediciones Biblioteca Nacional.
- Brena, V. (2015). Fenómenos subyacentes del candombe afrouuguayo. *Anuario de Antropología Social y Cultural en Uruguay*, 13, 51-64.
- Brena, V. (2017). *De boca en boca. Culinaria afrouuguayana*. Montevideo: Rumbo.
- Bucheli, M. y Cabella, W. (2007). *El perfil demográfico y socioeconómico de la población uruguaya según su ascendencia racial*, Instituto Nacional de Estadística, Montevideo.
- Cabella, W. (2008). “Panorama de la infancia y adolescencia en la población afrouuguayana”. En Scuro, L. (comp.), *Población afrodescendiente y desigualdades étnico-raciales en Uruguay*. Montevideo: PNUD.
- Cabella; W.; Tenenbaum, M. (2013). “La población afro-uruguaya en el Censo 2011”. En: Calvo (coord.) *Atlas sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay*. Fascículo 2. Montevideo: Trilce.
- Calvo, J. J. (coord.) (2013). *Atlas socio demográfico y de la desigualdad del Uruguay. Las NBI a partir de los Censos 2011*. Fascículo 1. Montevideo: UNFPA-INE-MIDES-Udelar-OPP.
- Castro, Yeda Pessoa de (2001). *Falares africanos na Bahia. Um vocabulário afrobrasileiro*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras/ Topbooks.
- Cirio, P. (2009). *Tinta negra en el gris del ayer: los afroporteños a través de sus periódicos entre 1873 y 1882*. Buenos Aires: Teseo.
- Coll, M. (2010). *El habla de los esclavos africanos y sus descendientes en Montevideo en los siglos XVIII y XIX: representación y realidad*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Da Rosa, J. J. y Fernández Guerra, A. (2013). Al margen: trabajadores rurales en comunidades de origen afro [Ponencia]. En *Jornadas Académicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, V de Investigación y IV de Extensión*. Uruguay: Universidad de la República.
- Da Rosa, J. J. y Fernández Guerra, A. (2014a). Poblados de origen africano en Uruguay [Presentación]. En *Workshop Contact, Variation and Change: corpora development and analysis of Ibero-Romance language varieties*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.

- Da Rosa, J. J. y Fernández Guerra, A. (2014b). Negros, morochos y morenos: formas de referencia a los afrodescendientes en testimonios orales de comunidades de origen africano en el español del Uruguay [Presentación]. En *Gruppo di Studisulla Comunicazione Parlata International Conference*. Estocolmo/Uppsala: Universidad de Estocolmo / Universidad de Uppsala.
- Duffau, N., Fernández Guerra, A. y Morales, F. (2024). Hacia una cartografía histórica de los pueblos de origen afro en Uruguay. *Vitruvia. Revista del IH*, 10 (9), 65-86.
- Fernández Guerra, A. (2012). Presencia de vocablos de origen africano en “El lenguaje del Río de la Plata”. En Álvarez López, L. y Coll, M. (Eds.), *Una historia sin fronteras: léxico de origen africano en Uruguay y Brasil* (97-117). Estocolmo: Acta Universitatis Stockholmiensis.
- Fernández Guerra, A. (2015). *Una misma bandera nos cobija: Estrategias discursivas de las “sociedades de color” en la prensa escrita de Montevideo de fines del siglo XIX* [Tesis de maestría, Universidad de la República]. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- Fernández Guerra, A. (2021). El negro no es gente: *la diáspora africana y la deconstrucción de la sumisión. Prensa afrouruguaya y discurso en el siglo XIX*. Montevideo: CSIC. Universidad de la República.
- Ferreira, L. (2003). *El movimiento negro en Uruguay (1988-1998). Una versión Posible*. Montevideo: Ediciones Étnicas - Mundo Afro.
- Ferreira, L. (2008). Dimensiones afro-céntricas en la cultura performática uruguaya. En Goldman, G. (Comp.), *Cultura y sociedad afro-rioplatense* (91-123). Montevideo: Perro Andaluz.
- Frega, A. (2004). Caminos de libertad en tiempos de revolución. Los esclavos en la Provincia Oriental Artiguista, 1815-1820. En Bentancur, A., Borucki, A. y Frega, A. (Comps.), *Estudios sobre la cultura afro-rioplatense, Tomo I* (45-66). Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- Frega, A. (2009). *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Frega, A., Borucki, A., Chagas, K. y Stalla, N. (2005). Esclavitud y abolición en el Río de la Plata en tiempos de revolución y república. En Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), *Memoria del Simposio. La ruta del esclavo en el Río de la Plata: su historia y sus consecuencias* (115-147). Montevideo: UNESCO.
- Frega, A., Chagas, K., Montaña, O. y Stalla, N. (2008). Breve historia de los afrodescendientes en el Uruguay. En Scuro Somma, L. (Coord.), *Población afrodescendiente y desigualdades étnico-raciales en Uruguay* (5-102). Montevideo: PNUD.

- Frega, A., Duffau, N., Chagas, K. y Stalla, N. (Coords.). (2020). *Historia de la población africana y afrodescendiente en Uruguay*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. MIDES.
- Frigerio, A. (2000). *Cultura negra en el Cono Sur: Representaciones en conflicto*. Buenos Aires: Ediciones de la Universidad Católica Argentina, Facultad de Ciencias Sociales y Económicas.
- Goldman, G. (Comp.). (2008). *Cultura y sociedad afro-rioplatense*. Montevideo: Perro Andaluz.
- Guarnieri, J. C. (1970). *Diccionario del lenguaje rioplatense*. Montevideo: DISA.
- Guigou, L., Iguini M., y Lotti, E. (2017) Impacto de la discriminación racial hacia la comunidad afrouruguaya. Relevamiento etnográfico/antropológico de la comunidad afrouruguaya en los Departamentos de Rivera, Cerro Largo, Artigas, Salto y Montevideo. Informe final. Recuperado de https://www.fhuce.edu.uy/images/comunicacion/Noticias/2018/mayo/Informe_version_final_Convenio_OPP_FHCE_10-1.pdf
- Houaiss, A. y Villar, M. (2004). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Instituto Nacional de Estadística. (1998). *Encuesta Continua de Hogares. Módulo de Raza. Principales resultados*. Montevideo: Instituto Nacional de Estadística.
- Instituto Nacional de Estadística. (2002). *Variables Estadísticas Relevantes durante el siglo XX: Educación y capacitación*. Montevideo: Instituto Nacional de Estadística.
- Instituto Nacional de Estadística. (2010). La población afrodescendiente en Uruguay desde una perspectiva de género. *Cuaderno del Sistema de Información de Género-Uruguay*, (1). Montevideo: MIDES-UNFPA.
- Kühl de Mones, U. (Coord.). (1993). *Nuevo diccionario de uruguayismos*. Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Laguarda Trías, R. (1969). Afronegrismos rioplatenses. *Separata del Boletín de la Real Academia Española. Tomo XLIX, Cuaderno CLXXXVI*, 27-116.
- Macedo Soares, Antônio J. de (1954-1955 [1875-1888]). *Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa*. 2 vols. Rio de Janeiro: MEC/INL.
- Montaño, O. (1997). *Umkhonto. Historia del aporte negro-africano en la formación del Uruguay*. Montevideo: Rosebud.
- Montaño, O. (2008). *Historia Afrouruguaya. Tomo II*. Montevideo: Mastergraf.
- Nacuzzi, L. y Lucaioli, C. (2017). Una reflexión sobre los rótulos históricos y la dificultad de nombrar a los grupos étnicos de Pampa-Patagonia y el Chaco. *Nuevo Mundo / Mundos Nuevos* [en línea]. Recuperado de <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.71684>
- Ortiz Oderigo, N. (2007). *Diccionario de africanismos en el castellano del Río de la Plata*. Buenos Aires: Eduntref.

- Pacheco, R. (2008). Bibliografía afro-rioplatense (1999-2003): invisible pero no olvidada. En Goldman, G. (Comp.), *Cultura y sociedad afro-rioplatense* (11-48). Montevideo: Perro Andaluz.
- Pereda Valdés, I. (1937). *El negro rioplatense y otros ensayos*. Montevideo: Claudio García & Cía.
- Pereda Valdés, I. (1965). *El negro en el Uruguay. Pasado y Presente. Revista del Instituto Histórico y Geográfico del Uruguay*, XXV. Montevideo: Instituto Histórico y Geográfico del Uruguay.
- Real Academia Española. (1925). *Diccionario de la lengua española*. (15ª ed.). Madrid: Calpe.
- Real Academia Española. (1992). *Diccionario de la lengua española*. (21ª ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de lengua española* [en línea]. (22ª ed). Madrid: Real Academia Española. Recuperado de <https://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola-2001>
- Real Academia Española. (2019). Corpus diacrónico del español (CORDE) [Banco de datos en línea]. Recuperado de <https://www.rae.es/banco-de-datos/corde>
- Real Academia Española. (2019). Corpus de referencia del español actual (CREA) [Banco de datos en línea]. Recuperado de <https://www.rae.es/banco-de-datos/crea>
- Real Academia Española. (2019). Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española (NTLLE) [en línea]. Recuperado de <https://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/nuevo-tesoro-lexicografico-0>
- Rodríguez Molas, R. (1957). Algunos aspectos del negro en la sociedad rioplatense del Siglo XVIII. *Anuario del Instituto de Investigaciones Históricas*, (3), 81-105.
- Rodríguez Molas, R. (1961). Negros libres rioplatenses. *Revista de Humanidades*, (1), 99-126.
- Scuro Somma, L. (coord.). (2008). Población afrodescendiente y desigualdades étnico-raciales en Uruguay. Uruguay: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en Uruguay.
- Solomianski, A. (2003). *Identidades secretas: la negritud argentina*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Sosa, F. (2009). Presencias y ausencias de los afrodescendientes en los libros de texto escolares. *Revista Educarnos*. Recuperado de http://www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos_1/educarnos01/educ_01_apo_04.html
<https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1185/Sosa%2CF.%2C%20Presencias.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Thul, F. (2019). Mercado de trabajo y movilización militar en Montevideo durante la Guerra Grande (1838-1851). *Claves. Revista de Historia*. 5 (8), 7-34. Recuperado de <https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/claves/article/view/188>

Capítulo 12

El infinitivo con sujeto en la interlengua de brasileños adultos aprendices de español

María Carla Ghioni

 Universidad de Buenos Aires
 Universidad Nacional de Luján
 Luján, Provincia de Buenos Aires, Argentina
 contodaslasletras@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0001-6808-5985>

Resumen

En este capítulo analizaremos un conjunto de fenómenos gramaticales relevantes en la interlengua de aprendices adultos de español que son hablantes nativos de portugués brasileño. Esos fenómenos, que se analizarán desde el marco teórico de la gramática generativa, se ven involucrados particularmente en la producción de cláusulas de infinitivo. Se trata de ocurrencias problemáticas de infinitivo con sujeto, en las que se observa o bien la aparición de morfemas de concordancia en el infinitivo, o bien la presencia de sujetos léxicos del infinitivo en contextos en los que serían agramaticales en español. Veremos que este tipo de ocurrencias se debe a la transferencia de las propiedades gramaticales del infinitivo flexionado en portugués brasileño, que se manifiesta en un conjunto de fenómenos de interlengua interrelacionados, que no se reducen a la simple trasposición de estructuras de una lengua a la otra, sino que implican mecanismos cognitivos complejos, tal como lo predice nuestro marco teórico. Para abordar el análisis recurriremos a muestras de interlengua reales, extraídas de producciones escritas de candidatos brasileños adultos a los exámenes internacionales de nivel en español DELE y CELU. El análisis preliminar de los datos muestra que las ocurrencias problemáticas de infinitivo con sujeto en las producciones de estos aprendices son numerosas, independientemente del nivel de instrucción formal recibida. Con esta propuesta, buscamos realizar una contribución a los estudios



Ir al **Índice**

comparados entre el español y el portugués brasileño ([Celada y González, 2008](#); [Fanjul y González, 2014](#)), línea de investigación que se propone, por un lado, describir la distancia efectivamente existente entre el español y el portugués de Brasil, y por otro lado, explicar los efectos de esa distancia lingüística en la adquisición de español por hablantes nativos de portugués brasileño.

Palabras clave

Infinitivo con sujeto, portugués brasileño, interlengua, adquisición de español.

1. Introducción

En este capítulo presentaremos el planteo inicial de una investigación en curso en el marco del proyecto de nuestra tesis doctoral.¹ En dicha investigación nos proponemos analizar, desde la perspectiva de la gramática generativa, un conjunto de ocurrencias problemáticas de infinitivo con sujeto en la interlengua de aprendices adultos de español que son hablantes nativos de portugués brasileño. Se trata de ocurrencias como las de (1) a (6),² en las que, debido a la presencia de sujetos desinenciales y/o léxicos del infinitivo que son agramaticales en español, puede presumirse la transferencia de los rasgos del infinitivo personal en portugués brasileño.

- (1) Para *estarmos* acá necesitamos de nuestro hogar: la escuela.
- (2) Alumnos de cuarto año dedicaron atencion especial a los incapacitados, al *viviren* esta experiencia.
- (3) Las calles quedán muy oscuras por la noche, así hay mucha inseguridad para *nosotros caminarmos*.
- (4) El gobierno tienen que poner leyes para *todos se respetaren*.
- (5) Caso no sea posible, por favor, respónda me cuanto antes para *yo pensar* dónde me quedará en esos días.
- (6) Fue hacer ciclismo e no tenía bice para todos, yo tuve que esperar hasta *otro viajero terminar*.

¹ Dirigido por la Dra. Laura Malena Kornfeld, en el Doctorado de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

² Salvo cuando se indique lo contrario, los datos que presentamos son ejemplos reales extraídos de producciones escritas de candidatos al *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE) y al *Certificado de Español Lengua y Uso* (CELU).

Nuestro interés por este tema surgió, inicialmente, de nuestra práctica pedagógica en la enseñanza de español a brasileños, debido a la recurrencia con la que observábamos este tipo de estructuras en las producciones de nuestros estudiantes. A partir de una revisión bibliográfica ulterior, encontramos que algunos autores ([Milani, 2011](#); [Miranda Poza, 2013](#); [Regueira y Luis, 2014](#)) ya habían llamado la atención sobre ese tipo de ocurrencias, si bien no habían realizado un análisis exhaustivo del fenómeno, que es justamente la tarea que nos propusimos en nuestra investigación.

Para abordarla, conformamos un corpus inicial de 60 producciones escritas que corresponden a respuestas de candidatos brasileños a consignas abiertas de los exámenes internacionales de nivel en español *Diploma de Español Lengua Extranjera* (DELE) y *Certificado de Español Lengua y Uso* (CELU). Nuestro análisis preliminar del corpus confirmó la alta incidencia, en las producciones de este grupo de aprendices, de las cláusulas problemáticas de infinitivo con sujeto, que encontramos en más de un 50% de los textos considerados.

Sin embargo, para avanzar más allá de la mera constatación de la existencia del fenómeno, era necesario recurrir a un marco teórico que nos permitiera aproximarnos a la comprensión del mismo. Encontramos, en principio, algunas conceptualizaciones relevantes en los llamados estudios comparados entre el español y el portugués brasileño ([Celada y González, 2008](#); [Fanjul y González, 2014](#)). Esta línea de estudios, desarrollada sobre todo en Brasil, se propone, por un lado, describir la distancia efectivamente existente entre el español y el portugués brasileño (lenguas habitualmente consideradas “cercanas”, “parecidas” y de mutua intercomprensión espontánea, cf. [Celada, 2002](#)), y, por otro lado, explicar los efectos de esa distancia lingüística en la adquisición de español por hablantes nativos del portugués de Brasil.

Si bien esos estudios recogen aportes de diferentes ramas de la lingüística, son deudores, en particular, de la hipótesis de la emergencia del portugués brasileño ([Roberts y Kato, 1993](#); [Bagno, 2001](#); [Perini, 2010](#), entre otros), que fue formulada inicialmente con el instrumental teórico de la gramática generativa ([Roberts y Kato, 1993](#)). De acuerdo con esa hipótesis, el portugués de Brasil, debido al contacto con otras lenguas habladas en ese país, sufrió cambios tipológicos (concernientes sobre todo a la realización de las referencias personales) que justifican considerarlo como una lengua diferente del portugués europeo.

Retomando esa propuesta, algunos investigadores ([González, 1994](#); [Celada y González, 2008](#); [Fanjul y González, 2014](#)) señalaron que esos cambios que distanciaban al portugués brasileño de la familia de las lenguas románicas en general lo alejaban del español como “lengua hermana” en particular. Sobre ese trasfondo, comenzaron a analizar algunos “errores” sistemáticos de los aprendices brasileños de español (por ejemplo, la elisión indebida de los pronombres clíticos, en el trabajo fundacional de [González, 1994](#)) como sintomáticos de las divergencias entre la lengua materna de los

aprendices, el portugués brasileño, y la lengua extranjera que buscaban adquirir, el español.

Entre las particularidades del portugués brasileño que lo alejan del español se encuentra el uso extendido del infinitivo personal frente al empleo restringido del subjuntivo, una tendencia del portugués de Brasil ([Perini, 2010](#); [Bagno, 2012](#)), como veremos, opuesta a la que presenta el español, lo que permite, en parte, dar cuenta del carácter problemático de ocurrencias como las de (1) a (6). Sin embargo, el análisis contrastivo del portugués brasileño y del español no basta, por sí solo, para explicar ese fenómeno, si no se sustenta en una teoría sobre el proceso de adquisición de una lengua extranjera y sus similitudes y diferencias con la adquisición de la lengua materna.

Dentro del paradigma de la gramática generativa ([Chomsky, 1981, 1986, 1995](#)) en el que se inscribe nuestra propuesta, se concibe la adquisición de la lengua materna como un proceso biológicamente determinado, en el que la gramática universal, entendida como parte de la dotación genética de la especie humana, es fijada a determinados parámetros a partir del estímulo lingüístico primario recibido durante el llamado período crítico. En cuanto a la adquisición de lenguas extranjeras, la hipótesis más aceptada es que, luego del período crítico, el acceso a la gramática universal ya no es directo, sino que está mediado por la lengua materna ([Unsworth, 2009](#)). En ese sentido, los hablantes no nativos no adquieren propiamente una lengua, sino una interlengua ([Selinker, 1972](#); [Alexopoulou, 2010](#)), entendida como un sistema lingüístico aproximativo, sometido a sucesivos reajustes, pero tendiente a la fosilización.

Es desde ese marco conceptual que hemos planteado tres hipótesis de trabajo para el análisis inicial de nuestro corpus. Según la primera, las ocurrencias problemáticas de infinitivo con sujeto en los aprendices brasileños de español son recurrentes y no se reducen significativamente con la instrucción formal. De acuerdo con la segunda, en esas ocurrencias se manifiesta la transferencia de rasgos de la lengua materna a la lengua meta. Conforme la tercera, en algunas de esas ocurrencias intervienen también mecanismos compensatorios de los aprendices frente a las dificultades que les plantea la lengua meta. Los resultados preliminares del análisis, como veremos, parecen confirmar la plausibilidad de estas hipótesis.

En la próxima sección desarrollaremos los aspectos más relevantes del marco teórico de nuestra investigación, la gramática generativa. Luego revisaremos el estado de la cuestión respecto al estudio de las cláusulas de infinitivo con sujeto en la adquisición de español por brasileños. Posteriormente presentaremos nuestros aportes para el abordaje de ese fenómeno, a partir del análisis preliminar de los datos de nuestro corpus. Finalmente, concluiremos con un balance de nuestra propuesta y de sus potenciales contribuciones.

2. Marco teórico

Durante las últimas décadas, la investigación en torno a la adquisición de lengua extranjera ha ganado relevancia dentro de la lingüística generativa, uno de cuyos intereses primordiales, desde sus inicios, es explicar la adquisición de la lengua materna.

La teoría generativa se desarrolló a partir del llamado problema de la pobreza del estímulo, es decir, el interrogante sobre cómo es posible que los niños adquieran de forma eficaz su lengua materna en un período corto y predecible de tiempo, a partir de datos lingüísticos fragmentarios ([Chomsky, 1986](#)). En la búsqueda de posibles respuestas a esta pregunta se propuso uno de los conceptos centrales de la teoría, el de gramática universal, entendida como el conocimiento lingüístico innato que formaría parte de la dotación genética de la especie humana. De acuerdo al modelo más extendido ([Chomsky, 1981](#)), la gramática universal está compuesta por principios, es decir, restricciones universales a las representaciones lingüísticas posibles, y parámetros, variables cuyo valor es fijado a partir del análisis de los datos lingüísticos primarios durante el período crítico. El resultado de ese proceso es la adquisición de la competencia lingüística, concebida como conocimiento subconsciente de la lengua materna.

De este modo, los presupuestos naturalistas e internistas de la teoría generativa marcaron un cambio de perspectiva sustancial respecto a la lingüística estructural como paradigma precedente, en la medida en que el foco de interés se desplazó de las estructuras lingüísticas en sí mismas a las representaciones mentales subyacentes ([Eguren y Soriano, 2004](#)). Este desplazamiento también afectó al campo de estudios sobre la adquisición de lengua extranjera.

En ese campo, el modelo dominante dentro del paradigma estructural era el del análisis contrastivo ([Fries, 1945](#); [Lado, 1957](#)), que reposaba sobre el supuesto de que la comparación de las estructuras lingüísticas de la lengua materna con las de la lengua extranjera tornaría predecibles los errores del aprendiz, considerados como interferencias a ser evitadas por medio de la instrucción explícita y, sobre todo, de la imitación, desde una concepción conductista del aprendizaje ([Vez Jeremías, 2004](#)). En cambio, a partir del modelo de análisis de errores de [Corder \(1967\)](#), la adquisición de lenguas extranjeras comienza a ser concebida como un proceso creativo, y los errores propios de ese proceso son vistos como huellas de los mecanismos cognitivos puestos en juego, por lo que el concepto de *transferencia* reemplaza al de *interferencia*. En esta línea surgen propuestas como la de *sistema aproximativo* de [Nemser \(1971\)](#) y la de *interlengua* de [Selinker \(1972\)](#), que buscan dar cuenta de la especificidad del conocimiento que subyace al desempeño lingüístico en las diferentes etapas del proceso de adquisición de lenguas extranjeras, caracterizado por su inestabilidad y su tendencia a la fosilización.

Según [Alexopoulou \(2010: 90\)](#), el primer antecedente del concepto de interlengua es el de *sistema lingüístico no nativo* de [Corder \(1967\)](#), quien observó el

carácter sistemático de los errores de los aprendices de lengua extranjera y los situó en relación con las diferentes fases del proceso de adquisición. Esta idea fue retomada por [Nemser \(1971\)](#) con la noción de *sistema aproximativo*, entendido como una secuencia de sistemas lingüísticos intermedios entre la lengua materna y la lengua extranjera que marcan un paulatino acercamiento a la lengua meta. Como señala [Alexopoulou \(2010: 91\)](#), a partir de esos antecedentes [Selinker \(1972: 83\)](#) acuñó el concepto de *interlengua* en los siguientes términos:

Cuando formulemos los principios relevantes para una teoría del aprendizaje de lenguas segundas estaremos completamente justificados, hasta obligados, a presentar como hipótesis la existencia de un sistema lingüístico independiente: sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO [lengua objeto]. Llamaremos ‘interlengua’ (IL) a este sistema lingüístico.

Vale resaltar que, de acuerdo con el autor, la interlengua no constituye un estadio a ser superado, sino un sistema lingüístico en sí mismo, con una dinámica de funcionamiento propia. En ese sentido, el hablante no nativo nunca alcanzará la competencia lingüística del nativo, sino que desarrollará en diferentes grados su interlengua.

Asimismo, es importante considerar que desde la perspectiva de los estudios de interlengua se cuestiona la concepción mecanicista de la relación entre la lengua materna y la adquisición de lengua extranjera. Al respecto, [Martín Martín \(2004: 16\)](#) sostiene que:

Ecuaciones simplistas del tipo ‘más semejanza más facilidad, y, por tanto más rápido aprendizaje y mayor precisión’ han de ser observadas con reservas, dado que la transferencia actúa en conjunción con otros factores —de carácter intralingüístico, unos; de naturaleza sociocultural y psicológica, otros— los cuales, a su vez, imponen restricciones a los efectos de la misma.

Luego de la irrupción del modelo de principios y parámetros ([Chomsky, 1981](#)), la discusión sobre la adquisición de lenguas extranjeras pasó a girar en torno al rol de la gramática en ese proceso ([White, 2003](#)). El problema central es si la gramática universal permanece o no accesible luego de la adquisición de la lengua materna. A grandes rasgos, encontramos tres posturas en la bibliografía. Por un lado, los defensores de la *Hipótesis del acceso total a la gramática universal* ([Flynn, 1987](#); [Epstein, Flynn y Martohardjono, 1996, 1998](#)) sostienen que esta es directamente accesible en la adquisición de lenguas extranjeras, que sería un proceso básicamente análogo a la adquisición de la lengua materna. Por otro lado, quienes sostienen la *Hipótesis de falta de acceso a la gramática universal* ([Clahsen y Muysken, 1986](#); [Schachter, 1988](#)) consideran que la misma se torna inaccesible luego de la adquisición de la lengua materna, por lo que la adquisición de

lenguas extranjeras se daría a través de mecanismos no específicamente lingüísticos. Finalmente, en una postura intermedia, otros autores postulan la *Hipótesis de transferencia total/acceso total* ([White, 1985, 1989](#); [Schwartz y Sprouse, 1996](#)), según la cual luego del período crítico el acceso a la gramática universal estaría mediado por la lengua materna. Si bien esta discusión está lejos de ser saldada, hay cierto grado de consenso a favor de la última hipótesis ([Unsworth, 2009](#)).

Admitiendo la plausibilidad de la *Hipótesis de transferencia total/acceso total*, la cuestión que se plantea es cómo opera la mediación de la lengua materna en la adquisición de lenguas extranjeras. De acuerdo a las primeras formulaciones ([White, 1985, 1989](#)), en el estadio inicial de la adquisición de una lengua extranjera habría una transferencia masiva de los valores paramétricos de la lengua materna. Sin embargo, con el pasaje del modelo de principios y parámetros al programa minimista ([Chomsky, 1995](#)), en la medida en que el locus de la variación lingüística se desplaza de los parámetros sintácticos a los rasgos de las categorías funcionales, comienza a pensarse que la transferencia de la lengua materna a la lengua extranjera opera al nivel del conjunto de rasgos asociados a cada categoría funcional ([Avellana y Kornfeld, 2018](#)).

En efecto, con el instrumental analítico del programa minimista se expande el poder explicativo de la teoría generativa para abordar un amplio espectro de fenómenos relacionados con el cambio lingüístico, la variación, las lenguas en contacto y la adquisición de lenguas extranjeras, campos de investigación específicos, pero estrechamente vinculados. Es en ese marco que se hizo posible, como veremos a continuación, abordar un análisis más riguroso de las particularidades del portugués de Brasil, así como de su incidencia en la adquisición de español por brasileños.

3. Estado de la cuestión

A partir del desarrollo del programa de investigación de la gramática generativa, cuyos aspectos más relevantes hemos sintetizado en la sección anterior, algunos lingüistas comenzaron a analizar una serie de cambios producidos en el portugués de Brasil, y formularon la hipótesis de la emergencia del portugués brasileño como una lengua con características diferenciales respecto a las lenguas románicas en general y al portugués europeo en particular ([Roberts y Kato, 1993](#)). De acuerdo con esa hipótesis, el contacto del portugués con otras lenguas habladas en Brasil habría desencadenado un cambio crucial, el paso de una lengua *pro drop* a una lengua no *pro drop*, del que a su vez se desprenderían modificaciones relacionadas con el debilitamiento de la concordancia y la reducción del paradigma pronominal, entre otros aspectos sustanciales ([Bagno, 2001](#)).

Estos aportes teóricos y descriptivos resultaron fundamentales para que la adquisición de español por hablantes de portugués brasileño pudiera constituirse como un objeto de investigación. Hasta ese momento, se presuponía una espontánea

inteligibilidad mutua entre los hablantes de ambas lenguas, cuyas diferencias se consideraban reducidas a aspectos puntuales y fácilmente identificables como los falsos cognados ([Sedycias, 2009](#)). Si bien ese presupuesto aún permea en cierta medida los ámbitos académicos, comenzó a ser revisado como consecuencia de factores tanto externos como internos. Por una parte, en el nuevo escenario internacional planteado por la globalización y la integración regional, el español en Brasil dejó de ser principalmente una lengua de cultura, tal como lo había sido hasta entonces, y adquirió importancia en otros ámbitos, en los que se puso de manifiesto el equívoco de la inteligibilidad mutua ([Celada, 2002](#)). Por otra parte, los avances en el campo de la lingüística permitieron dar cuenta de manera mucho más precisa de fenómenos que hasta ese momento eran explicados de modo mayormente intuitivo.

Se destaca, en ese sentido, la tesis doctoral de [González \(1994\)](#) sobre los pronombres personales en la adquisición del español por brasileños adultos. La investigadora parte de la observación de lo que denomina un “acento sintáctico” en la interlengua de aprendices brasileños de español con niveles avanzados de instrucción formal. El análisis de esas producciones la lleva a identificar “nudos estructurales” de la lengua materna de los aprendices que funcionarían como filtros en el proceso de adquisición, tornando impermeables determinadas áreas de la lengua extranjera. Se trataría sobre todo de un conjunto de rasgos sintácticos asociados con la realización de las referencias personales, respecto de los cuales existiría una “inversa asimetría” entre el español y el portugués brasileño ([González, 2008](#)).

El concepto de inversa asimetría se mostró productivo para analizar algunas diferencias estructurales entre el español y el portugués brasileño, así como ciertas particularidades de los procesos de transferencia que se ponen en juego tanto en la adquisición del español por brasileños como del portugués de Brasil por hispanohablantes. Ese concepto, que originalmente se refería a las tendencias opuestas en cuanto a la expresión del sujeto y el objeto en español y portugués brasileño, luego se extendió al análisis de otros aspectos divergentes entre ambas lenguas ([Fanjul y González, 2014](#)).

Entre esos aspectos, encontramos en la bibliografía algunas menciones a las construcciones de infinitivo con sujeto y su incidencia problemática en la adquisición del español como lengua extranjera por brasileños. En particular, [Regueira y Luis \(2014: 196\)](#) recogen algunas muestras de interlengua como las siguientes.

- (7) *¿Disiste *para mí* compreender?
- (8) *Entonces pedí *para él* me llamar al día siguiente.

Los autores sostienen que en este tipo de construcciones puede verse la transferencia de la que llaman “frase imperativa citada” en portugués brasileño, en la que la preposición *para* situaría una “frontera lábil” entre la matriz y la subordinada.

Por su parte, [Miranda Poza \(2013: 157\)](#) señala la recurrencia, en la interlengua de brasileños aprendices de español, de producciones como (9), que considera “proyecciones” de estructuras gramaticales en la lengua materna de los aprendices tales como (10).

(9) *El profesor explicó la lección *para (nosotros) aprendermos*.

(10) O professor explicou a lição *para (nós) aprendermos*.

Basándose en [Hernanz \(1999\)](#) y [Perini \(2010\)](#), el autor realiza una descripción contrastiva de los usos del infinitivo en español y portugués brasileño e identifica diferentes contextos en los que la restricción de correferencialidad, que, en principio, regula la distribución entre cláusulas completivas finitas y no finitas en ambas lenguas, es más flexible en portugués brasileño, permitiendo en esos casos la libre alternancia entre finitas y no finitas. Entre esos contextos, destaca el de las oraciones finales como aquel en el que se observa un contraste más acusado entre español y portugués brasileño.

Tanto [Regueira y Luis \(2014: 196\)](#) como [Miranda Poza \(2013: 158\)](#) llaman la atención sobre el hecho de que, a pesar de que el portugués brasileño³ ofrece, en contextos como los de (7) a (9), la opción análoga a la que sería gramatical en español en esos casos (es decir, la cláusula completiva en subjuntivo), los aprendices brasileños optan mayoritariamente por la opción no disponible en español (o sea, la cláusula de infinitivo con sujeto). Como ambos autores señalan, esto se relaciona con el mayor grado de distancia estilística entre la lengua estándar y el registro coloquial que existe en el portugués brasileño, en comparación con el español.

El carácter de la lengua estándar (denominada *lengua padrão* en buena parte de la bibliografía) en portugués de Brasil es un tema de debate entre los investigadores. Mientras que algunos la identifican con la lengua escrita en una variedad relativamente cercana al portugués europeo y distanciada del uso coloquial ([Azeredo, 2000](#); [Cunha y Cintra, 2001](#)), otros autores sostienen que muchos de los rasgos de la variedad considerada coloquial han pasado a formar parte de la lengua padrão, en tanto que algunos elementos de la percibida como norma culta han dejado o están dejando de formar parte del portugués brasileño en cualquiera de sus variedades ([Bagno, 2001, 2012](#); [Perini, 2010](#)).

Desde la segunda perspectiva, se han realizado algunos señalamientos sobre la incipiente pérdida del presente del subjuntivo en portugués brasileño y su progresivo reemplazo, en determinados contextos, por el infinitivo personal, tanto en registros

³ Si bien utilizamos el término *portugués brasileño* a los fines de nuestra exposición, cabe aclarar que no todos los autores que mencionamos lo utilizan ni consideran necesariamente la distinción entre el portugués brasileño y el portugués europeo.

informales como formales ([Perini, 2010: 207](#); [Bagno, 2012: 566](#)). En ese sentido, son relevantes las observaciones de [Oliveira \(2017\)](#), que, desde los estudios de la traducción, compara la frecuencia del uso del subjuntivo y del infinitivo en un corpus compuesto por un grupo de recetas originalmente escritas en portugués brasileño, por una parte, y otro grupo traducidas del español al portugués brasileño, por otra parte, y encuentra contrastes significativos en cuanto a la preferencia por el subjuntivo en el segundo caso, y por el infinitivo en el primero.

Respecto de los elementos que formarían o no parte del portugués brasileño padrón, también encontramos en la bibliografía diferentes posiciones en torno a la flexión del infinitivo personal. En respuesta a la visión tradicional de que la flexión del infinitivo es obligatoria cuando el sujeto subordinado es disjunto, [Perini \(2010: 309\)](#) afirma que en esos casos la flexión puede aparecer o no, y que la tendencia general del portugués brasileño es a la pérdida de la flexión expresa del infinitivo personal. En cambio, [Modesto \(2016\)](#) defiende la existencia de una variedad “no flexionante” subestándar y de una variedad “flexionante” estándar, que se caracterizaría por la obligatoriedad de la flexión del infinitivo personal en contextos de control parcial.

Por su parte, [Mioto, Silva y Lopes \(2013\)](#) sugieren que la aparición de infinitivos no flexionados con sujeto disjunto en portugués brasileño se da únicamente en contextos de marcación excepcional de caso ([Chomsky, 1981](#)), es decir, se trataría de infinitivos impersonales en los que el sujeto estaría licenciado por un marcador externo. De acuerdo con ese análisis, tendríamos un infinitivo personal en una oración como (11), y un infinitivo impersonal en un caso como (12) ([Mioto et al., 2013: 182](#)).

- (11) A Maria fez palhaçadas *para eu rir*.
[La María hizo payasadas *para yo reír*]
- (12) A Maria fez palhaçadas *para mim rir*.
[La María hizo payasadas *para mí reír*]

En (12), a diferencia de (11), la preposición *para* funcionaría como marcador excepcional de caso, como mostraría el contraste entre los pronombres *eu/mim*. Más allá de que, como señalan los autores, una construcción como (12) es subestándar, lo relevante es que esta alternancia entre marcación canónica y marcación excepcional también se daría en construcciones estándar en las que los pronombres no tienen marca de caso explícita, en especial, en la tercera persona (*para eles rirem/para eles rir*). Esta propuesta sería consistente con las observaciones de [Regueira y Luis \(2014: 196\)](#) sobre la “frontera lábil” entre matriz y subordinada en producciones de interlengua como las de (7) y (8).

A partir de estas ideas, [Ghioni y Miranda Poza \(2016\)](#) realizan un análisis comparativo de los posibles contextos de marcación excepcional de caso en español y portugués brasileño e identifican dos contextos de convergencia: las cláusulas dependientes de verbos de percepción y de causación, cuyas particularidades parecen

constituir un fenómeno translingüístico (cfr. [Hornstein, Martins y Nunes, 2006](#); [Ciutescu, 2013](#)), y un contexto de divergencia, las cláusulas finales, especialmente las introducidas por *para*, ítem léxico que presenta rasgos peculiares en portugués brasileño ([Mioto et al., 2013: 184](#); [Regueira y Luis, 2014, 188-189](#)).

A su vez, [Vanderschueren \(2013\)](#) desarrolla un minucioso estudio sobre las cláusulas adverbiales de infinitivo con sujeto explícito en español y portugués que aporta datos que son relevantes para nuestra propuesta, aunque no se encuentra dentro del marco teórico generativo (ya que asume un enfoque cognitivo-funcional) y considera principalmente datos del portugués europeo. La autora analiza cláusulas con infinitivo introducidas por *antes de*, *ao/al*, *depois/después de*, *para*, *por* y *sem/sin* y señala que estas cláusulas, en portugués, poseen marcas de una cláusula independiente, ya que el sujeto se encuentra en posición inicial y la concordancia verbal marca la estructura predicativa, mientras que el infinitivo en español no dispone de tal concordancia, y en esos mismos contextos el sujeto suele estar en posición pospuesta.

Dentro del marco de la teoría generativa, [Mensching \(2000\)](#) recoge los aportes de diferentes autores que estudiaron algunos fenómenos específicos relacionados con la presencia del infinitivo con sujeto explícito en distintas lenguas románicas (entre ellos, [Rizzi, 1981](#) para el italiano; [Raposo, 1987](#) para el portugués, y [Mensching, 1998](#) para el español), y realiza un detallado análisis diacrónico en el que muestra que el sujeto explícito del infinitivo, no solo en acusativo sino también en nominativo, es un fenómeno transversal a ese tipo de lenguas.

Pese a que las distintas referencias hasta aquí citadas demuestran el interés de la bibliografía (generativa o de otros marcos teóricos) por el fenómeno gramatical del infinitivo con sujeto en portugués brasileño, prácticamente no ha sido estudiado desde el punto de vista de su incidencia en la adquisición de español por hablantes de portugués brasileño. En [Ghioni \(2017\)](#) esbozamos un análisis inicial de algunas muestras de interlengua de brasileños aprendices de español que ilustran la transferencia de construcciones de infinitivo con sujeto de la lengua materna a la lengua extranjera, pero aún es necesario ampliar ese corpus y analizarlo desde una perspectiva teórica rigurosa que nos permita comprender los mecanismos cognitivos involucrados. Esa es, precisamente, la tarea que nos proponemos llevar a cabo a partir de la presente propuesta.

4. Hipótesis de trabajo y análisis preliminar de los datos

Para abordar el análisis del infinitivo con sujeto en la adquisición de español por hablantes de portugués brasileño recurrimos a un corpus inicial compuesto por 60 producciones escritas de 60 aprendices brasileños adultos que rindieron exámenes internacionales de nivel en español, en 30 casos el *Diploma de Español Lengua Extranjera*

(DELE) y en 30 el *Certificado de Español Lengua y Uso* (CELU). Las producciones corresponden a respuestas a diferentes consignas abiertas que, a partir de un *input* escrito u oral, solicitan la redacción de una carta o bien de una nota de opinión. Los niveles obtenidos por los candidatos considerados van desde el A2 hasta el C1, de acuerdo al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL).

Teniendo en cuenta que los exámenes mencionados son diseñados y aplicados por dos países hispanohablantes diferentes (España en el caso del DELE, y Argentina en el del CELU), y que los candidatos considerados adquirieron el español en situaciones heterogéneas (de inmersión o no, en el mismo país en el que rindieron el examen o no, etc.), decidimos no realizar, a los fines de nuestro trabajo, distinciones en cuanto a variedades del español, que, hasta donde hemos podido indagar, no son relevantes, o solo lo son secundariamente, para nuestro objeto de investigación.

Para el análisis preliminar del corpus partimos de las siguientes hipótesis de trabajo:

- I. En la interlengua de los aprendices adultos de español que son hablantes nativos de portugués brasileño las ocurrencias problemáticas de infinitivo con sujeto son numerosas y no se reducen significativamente a mayores niveles de instrucción formal.
- II. En esas ocurrencias se manifiesta la transferencia de un conjunto de rasgos del portugués brasileño al español.
- III. En algunas de esas ocurrencias se observan mecanismos compensatorios de los aprendices frente a dificultades que les plantea la lengua meta.

A continuación presentaremos los resultados preliminares del análisis, que parecen confirmar la plausibilidad de estas hipótesis.

4.1. Hipótesis I

En nuestro análisis inicial del corpus hemos encontrado ocurrencias problemáticas de infinitivo con sujeto en más de un 50% de las producciones consideradas (32 de 60), distribuidas de manera bastante uniforme entre los diferentes niveles (9 A2, 8 B1, 9 B2 y 6 C1)⁴. A modo de ejemplo, en tres producciones del CELU correspondientes a la misma tarea hallamos las siguientes ocurrencias en candidatos que obtuvieron nivel A2 (13), B1 (14) y C1 (15):

⁴ Estas nomenclaturas corresponden a los niveles de dominio establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL): A1 (acceso), A2 (plataforma), B1 (umbral), B2 (avanzado), C1 (dominio operativo eficaz) y C2 (maestría), cf. [MECD \(2002\)](#).

- (13) Yo tuve una idea de *accedermos* a una casa en ruinas y empezar a jugar con un mazo de cartas (que siempre llevo conmigo) para *apuestarmos*, y sucedió que Miguél y yo dejamos *Bizco* *ganar* toda la nuestra fortuna que hemos robado del Banco en Mexcatle, para *él* *pasar* con todo ese dinero por la frontera.
- (14) [...] el plan que no consistía somente en matar Bizco para *nos quedarmos* nuevamente con las ganancias [...]
- (15) Bizco llevó con mucha dificultad su bolsa en las costas hasta *llegarmos* a la frontera y *traversarmos* a Guatemala.

Vale destacar que en producciones como estas, si bien los aprendices, desde el punto de vista del repertorio de las formas lingüísticas, disponen en su lengua materna de estructuras equivalentes a las que serían adecuadas en español en estos contextos (es decir, cláusulas finitas), optan, sin embargo, por “forzar” el uso personal del infinitivo en la lengua meta. Esta tendencia, de acuerdo con nuestros datos pero también con lo señalado por otros autores ([Milani, 2011: 234](#); [Miranda Poza, 2013: 157](#); [Regueira y Luis, 2014: 196](#)), parece mantenerse independientemente del nivel de dominio alcanzado. Cabría explorar, en ese sentido, la hipótesis de que la preferencia del portugués brasileño por las oraciones no finitas frente a las finitas ([Perini, 2010: 207](#); [Bagno, 2012: 566](#)) actúe como filtro psicolingüístico para el procesamiento del input de la lengua meta.

4.2. Hipótesis II

Las construcciones de interlengua que nos interesan se caracterizan, en principio, por la presencia de morfemas de concordancia y/o de sujetos léxicos en las cláusulas de infinitivo. En las muestras de (1) a (6) (que reproducimos como (16) a (21)) podemos ver, por un lado, la flexión del infinitivo en subordinadas con sujeto correferencial en primera persona del plural (16) y en tercera del plural (17); por otro lado, infinitivos flexionados con sujeto no correferencial en esas mismas personas (18) y (19) respectivamente, y finalmente, infinitivos sin marca de flexión con sujeto no correferencial en primera persona del singular (20) y tercera del singular (21).

- (16) Para *estarmos* acá necesitamos de nuestro hogar: la escuela.
- (17) Alumnos de cuarto año dedicaron atencion especial a los incapacitados, al *viviren* esta experiencia.
- (18) Las calles quedán muy oscuras por la noche, así hay mucha inseguridad para *nosotros* *caminaarmos*.
- (19) El gobierno tienen que poner leyes para *todos se respetaren*.
- (20) Caso no sea posible, por favor, respónda me cuanto antes para yo *pensar* dónde me quedará en esos días.
- (21) Fue hacer ciclismo e no tenía bice para todos, yo tuve que esperar hasta *otro* *viajero* *terminar*.

Esto se corresponde, en términos generales, con el empleo del infinitivo flexionado en portugués brasileño, que posee morfemas de concordancia plenos para la primera y la

tercera persona del plural (-*mos* y -*em* respectivamente), y vacíos para el resto de las personas gramaticales. De la misma manera que en todo el paradigma de la concordancia verbal, para la segunda persona se utilizan las formas correspondientes a la tercera ([Perini, 2010: 308](#)). A continuación ilustramos los usos del infinitivo flexionado en portugués brasileño con ejemplos extraídos de [Canteros \(2016: 31-40\)](#).

- (22) Para *eu ler* melhor preciso de óculos.
- (23) Peça para o professor deixar *você entrar* mais tarde.
- (24) Ao *ele passar*, a secretária o chamou.
- (25) João parou o carro para *nós passarmos*.
- (26) Vou ficar aqui até *vocês trazerem* os CVs.
- (27) A funcionária entregou os documentos para *eles poderem* viajar.

Como algunos autores ya han observado ([Quicoli, 1996](#); [Vanderschueren, 2013](#)), debido a la presencia del infinitivo flexionado el portugués brasileño habilita en una amplia variedad de contextos la aparición de sujetos léxicos del infinitivo, cuya ocurrencia, si bien es un fenómeno extendido entre las lenguas románicas ([Mensching, 2000](#)), es más restringida en lenguas como el español. En ese sentido, sería esperable que, tal como vimos en las muestras (16) a (21), la transferencia del rasgo de concordancia del infinitivo de la lengua materna a la lengua meta se manifieste no solo en la presencia de marcas de flexión en el infinitivo, sino también de sujetos léxicos en contextos en los que no serían licenciados en español.

La tendencia de los aprendices brasileños a flexionar el infinitivo en español ha sido notada por autores como [Milani \(2011: 234\)](#), quien advierte que “el estudiante brasileño debe tener mucho cuidado para no flexionar el infinitivo en español, como se hace en portugués. No se flexiona el infinitivo en español” (traducción propia).⁵ A su vez, [Miranda Poza \(2013\)](#) señala algunos “escenarios de conflicto” para el aprendiz brasileño en cuanto a los usos del infinitivo en español, entre los que destaca las oraciones finales como el contexto en el que más emergen, en la interlengua de los aprendices, las que denomina “proyecciones” del infinitivo personal.

En el análisis preliminar de nuestro corpus hemos podido observar esa tendencia, en la medida en que, de 98 ocurrencias problemáticas del infinitivo que relevamos, el grupo más numeroso, compuesto por 36 ocurrencias, corresponde a cláusulas finales introducidas por *para*, del tipo de las que aparecen en (13), (14), (16), (18), (19) y (20). Este es justamente el contexto privilegiado para el empleo del infinitivo personal en portugués brasileño, que, de acuerdo con [Carvalho y Bagno \(2015: 73\)](#), si bien “es de difícil sistematización [...], sin embargo la presencia de la preposición ‘para’ [...] suscita esta forma verbal”.

⁵ “O estudante brasileiro deve tomar muito cuidado para não flexionar o infinitivo no espanhol (...) como se faz em português. Não se flexiona o infinitivo em espanhol” ([Milani, 2011: 234](#)).

También hemos podido encontrar en nuestro corpus algunas construcciones de infinitivo introducidas por *para* que no son finales, tales como las que se presentan en (28) y (29).

- (28) Estoy pedindo a los invitados *para traer* un plato de comida.
- (29) Te dije *para no comprar* un perro, una vez que necesitas viajar siempre.

Estas construcciones son en cierta medida análogas a las que [Regueira y Luis \(2014: 190-191\)](#) denominan “frases imperativas citadas” en portugués brasileño e ilustran con los siguientes ejemplos.

- (30) Uma vez pedi *para uma candidata usar* uma roupa mais formal na entrevista.
- (31) Então o piloto disse *para eu soltar* o pedal do freio.

De acuerdo con los autores, en casos como estos se manifiesta el “rasgo directivo” de la preposición *para* en portugués brasileño, que, como ellos mismos señalan, suele ser transferido al español por los aprendices brasileños ([Regueira y Luis, 2014](#)).

Tal como puede observarse en los ejemplos que hemos presentado en esta sección, el análisis inicial de los datos muestra que la transferencia de los rasgos del infinitivo flexionado del portugués brasileño al español se manifiesta en un conjunto de fenómenos de interlengua interrelacionados, lo que es consistente con la perspectiva teórica de la gramática generativa, desde la que, como hemos explicado en la sección correspondiente, se sitúa el *locus* de la variación lingüística en los rasgos sintácticos de las categorías funcionales. En ese sentido, nos proponemos, en las próximas etapas de la investigación, formalizar el análisis de estos fenómenos en términos de la transferencia de los rasgos de la categoría concordancia de una lengua a la otra.

4.3. Hipótesis III

En nuestro corpus también hemos encontrado algunas ocurrencias de infinitivo con sujeto que, en cierta forma, se alejan tanto de la lengua materna de los aprendices como de la lengua meta, como vemos, por ejemplo, en (32) y (33).

- (32) Las tortillas tardaran mucho *para se quedaren* listas.
- (33) Solo vamos a querer una cama *para nos acostarmos* a el final de el día.

En un contexto como el de (32), en español correspondería, en la cláusula de infinitivo, un verbo no reflexivo (*para quedar listas*/**para quedarse listas*). Sin embargo, la presencia del pronombre reflexivo *se* en (32) no podría ser adjudicada en este caso a la transferencia del portugués brasileño, ya que en esa lengua también correspondería un verbo no

reflexivo en este contexto (*para ficarem prontas*/**para se ficarem prontas*). Además, en el portugués de Brasil el uso de las formas reflexivas de los verbos tiende a ser sustituido por el de las formas no reflexivas en la mayoría de los contextos (Bagno, 2014), por lo que los pronombres reflexivos tienen un uso más restringido en portugués brasileño que en español. En ese sentido, sería más plausible suponer que la presencia del *se* en (32) se debe a la sobregeneralización de un rasgo de la lengua meta. A su vez, aun cuando no correspondería en este caso, la forma reflexiva del verbo en español (*quedarse*) implicaría la posición posverbal del pronombre, en contraste con lo que habitualmente sucede en el portugués brasileño, que prefiere la posición preverbal del pronombre. En ese sentido, podría explorarse la posibilidad de que en una producción como (32) la presencia de la flexión del infinitivo represente una “solución de compromiso” para el rellenado de la posición posverbal. Es decir, que responda, por un lado, a la intención de rellenar esa posición por sobregeneralización de una tendencia de la lengua meta, pero, por otro lado, a la traslación de un elemento característico de la lengua fuente (el morfema de concordancia del infinitivo) para rellenarla.

Una situación similar podría darse en (33), contexto en el que en español correspondería “para acostarnos” mientras que en portugués brasileño “para deitarmos”. La producción de interlengua “para *nos* acostarnos” podría entenderse, de esa manera, como una formulación intermedia. Significativamente, en otros casos, tales como (34) y (35), los morfemas *-mos* y *-nos* se presentan amalgamados.

(34) Guilherme, El Jefe, anuncio que habia llegado la hora de *separarmosnos*.

(35) Me hiciste la propuesta de *fingirmonos* jugar a los naipes.

Asimismo, llama la atención otro grupo de muestras, como (36) y (37), en las que el pronombre *nos* parece presentarse como un sustituto de la flexión personal del infinitivo.

(36) Podríamos ir en el puente de Semana Santa y además de *buscarnos* tu libro, vamos pasear.

(37) Buenos restaurantes para *conecernos* las culinaria de ellos, las danzas, músicas y folclore.

Si bien estas observaciones son aún conjeturales, son pertinentes como punto de partida para abordar la complejidad de los fenómenos de interlengua implicados en las ocurrencias problemáticas de infinitivo con sujeto en la adquisición de español por hablantes de portugués brasileño, que no se reducen a la trasposición mecánica de estructuras de una lengua a la otra.

5. Conclusiones

En este capítulo hemos presentado la formulación inicial del problema de una investigación en curso, en la que nos proponemos analizar, desde la perspectiva de la gramática generativa, la incidencia del infinitivo flexionado en la adquisición de español por hablantes adultos de portugués brasileño. Para afrontar esa tarea, hemos conformado un corpus inicial de producciones escritas de candidatos brasileños a los exámenes internacionales de nivel en español DELE y CELU.

Hemos abordado el análisis preliminar del corpus a partir de tres hipótesis de trabajo interrelacionadas: la sistematicidad de las ocurrencias de cláusulas problemáticas de infinitivo con sujeto en la interlengua de aprendices brasileños de español, la transferencia de rasgos del infinitivo flexionado del portugués brasileño al español en esas cláusulas, y la intervención de otros mecanismos de interlengua, diferentes a la transferencia, en ese tipo de ocurrencias. Si bien aún se requiere un estudio más riguroso, el análisis preliminar de los datos sugiere, como hemos mostrado a lo largo de este trabajo, la plausibilidad de esas hipótesis.

En las próximas etapas de nuestra investigación, nos proponemos avanzar hacia la formalización del análisis en los términos específicos de nuestro marco teórico, la gramática generativa, de modo de poder identificar las categorías funcionales y las operaciones sintácticas implicadas en los fenómenos observados. Asimismo, esperamos ampliar nuestro corpus de datos con producciones de otros géneros discursivos, en especial con muestras orales, con el objetivo de evaluar si estas ocurrencias son transversales a diferentes registros discursivos.

En cuanto al interés de esta propuesta, cabe resaltar, por un lado, que analizar las diferencias contrastivas entre lenguas estrechamente emparentadas, como el español y el portugués de Brasil, permitiría realizar no solo aportes teóricos al marco de la gramática generativa, sino que también resultaría en una contribución empírica relevante a la descripción contrastiva de las lenguas románicas.

Por otro lado, el análisis de la interlengua de aprendices adultos de español que son hablantes de portugués de Brasil puede contribuir al conocimiento de los procesos de adquisición de lengua extranjera y sus diferencias con la adquisición de lengua materna y con otros procesos análogos, como los de lenguas en contacto. Asimismo, permitiría profundizar el estudio de las particularidades específicas de la adquisición del español por hablantes de portugués brasileño, que ya comenzó a ser abordado por otros investigadores.

Finalmente, esta investigación también podría resultar relevante para la discusión en torno a la emergencia del portugués de Brasil como una lengua diferente del portugués europeo en general, y al estatuto del infinitivo flexionado en la variedad estándar del portugués brasileño en particular.

Referencias

- Alexopoulou, A. (2010). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9, 86-101.
- Avellana, A. y Kornfeld, L. (2018). Sobre el estatuto de las lenguas en contacto en la lingüística chomskyana. En Gonzalo, A., Carrió, C. y Carrera, C. (Comps.), *Lingüística Generativa: desde los estudios teóricos a las reflexiones histórico-filosóficas* (56-104). Santa Fe: UNL.
- Azeredo, J. (2000). *Fundamentos de gramática do português*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bagno, M. (2001). *Português ou Brasileiro? (Um convite à pesquisa)*. São Paulo: Parábola.
- Bagno, M. (2012). *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola.
- Bagno, M. (2014). Uma gramática propositiva. En Moura Neves, M. y Casseb-Galvão, V. (Eds.), *Gramáticas contemporâneas do Português Brasileiro* (91-111). São Paulo: Parábola.
- Canteros, A. (2016). Uma perspectiva sobre o ensino do Infinitivo Pessoal Flexionado para falantes de espanhol. En Mattioli, E. I. (Coord./Comp.), *Português y español como lenguas segundas y extranjeras: los procesos de integración lingüística y cultural* (31-40). Santa Fe: UNL.
- Carvalho, O. y Bagno, M. (2015). *Gramática brasileira para hablantes de español*. São Paulo: Parábola.
- Celada, M. T. (2002). *O espanhol para o brasileiro: Uma língua singularmente estrangeira* [Tesis de Doctorado publicada, Universidade Estadual de Campinas]. Campinas, SP: Biblioteca IEL - UNICAMP.
- Celada, M. T. y González, N. M. (Coords.). (2008). *Dossier: Gestos que trazan distinciones entre la lengua española y el português brasileiro*. *SIGNOS ELE*, (1-2).
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language*. New York: Praeger.
- Chomsky, N. (1995). *The minimalist Program*. Cambridge: The MIT Press.
- Ciutescu, E. (2013). Remarks on the Infinitival Subject of Perception Verbs Complements. Evidence for Two Syntactic Configurations. *Revue Romaine de Linguistique*, 58 (3), 299-312.
- Clahsen, H. y Muysken, P. (1986). The availability of Universal Grammar to adult and child learners: A study of the acquisition of German word order. *Second Language Research*, 2, 93-109.
- Corder, S. (1967). The Significance of Learners' Errors. *IRAL*, 5 (4), 161-170.
- Cunha, C. y Cintra, L. (2001). *Breve gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Eguren, L. y Soriano, O. (2004). *Introducción a una sintaxis minimista*. Madrid: Gredos.

- Epstein, S., Flynn, S. y Martohardjono, G. (1996). Second Language Acquisition: Theoretical and Experimental Issues in Contemporary Research. *Behavioral and Brain Sciences*, 19 (4), 677-714.
- Epstein, S., Flynn, S. y Martohardjono, G. (1998). The strong continuity hypothesis in adult LE acquisition. En Flynn, S., Martohardjono, G. y O'Neil, W. (Eds.), *The generative study of second language acquisition* (61-79). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fanjul, A. y González N. (Orgs.). (2014). *Espanhol e Português Brasileiro. Estudos comparados*. São Paulo: Parábola.
- Flynn, S. (1987). Contrast and Construction in a Parameter-Setting Model of LE Acquisition. *Language Learning*, 37 (1), 19-62.
- Fries, C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Ghioni, M. (2017). *Contextos de ocorrência do modo subjuntivo em espanhol e em português: uma abordagem contrastiva voltada ao ensino de espanhol a brasileiros* [Tesis de Maestría publicada, Universidade Federal de Pernambuco]. Recuperado de <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/24619>
- Ghioni, M. y Miranda Poza, A. (2016). A marcação excepcional de caso em Português e em Espanhol: uma abordagem contrastiva. En *Sintaxe e suas interfaces. Anais eletrônicos da XXVI Jornada do GELNE* (3-12).
- González, N. (1994). Cadê o pronome? O gato comeu. *Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos* [Tesis de Doctorado publicada, Universidade de São Paulo]. Recuperado de https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-23052023-142930/publico/1994_NeideTMaiaGonzalez.pdf
- González, N. (2008). Portugués brasileño y español. Lenguas inversamente asimétricas. En Celada, M. y González, N. (Coords.). *Dossier: Gestos que trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileño. SIGNOS ELE*, (1-2). Recuperado de <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1394>
- Hernanz, M. (1999). El infinitivo. En Bosque, I. y Demonte, V. (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua Española. Tomo 2: Las construcciones sintácticas fundamentales* (2197-2358). Madrid: Espasa Calpe.
- Hornstein, N., Martins, A. y Nunes, J. (2006). Perception and Causative Structures in English and European Portuguese: ϕ -feature Agreement and the Distribution of Bare and Prepositional Infinitives. En Kazanina, N., Minai, U., Monahan, P. y Taylor, H. (Eds.), *University of Maryland Working Papers in Linguistics 14* (81-110). College Park, MD: UMWPiL.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics and Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

- Martín Martín, J. M. (2004). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE): Procesos cognitivos y factores condicionantes. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (261-287). Madrid: SGEL.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD, Subdirección General de Cooperación Internacional.
- Mensching, G. (1998). Infinitivo con sujeto léxico en la historia de la lengua española. En García Turza, C., González Bachiller, F. y Mangado Martínez, J. J. (Coords.), *Actas del IV Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española, La Rioja, 1-5 de abril de 1997, Tomo 1* (597-610). Logroño: Universidad de la Rioja.
- Mensching, G. (2000). *Infinitive Constructions with Specified Subjects. A Syntactic Analysis of the Romance Languages*. Oxford: Oxford UP.
- Milani, E. (2011). *Gramática de Espanhol para Brasileiros*. São Paulo: Saraiva.
- Mioto, C., Silva, M. y Lopes, R. (2013). *Novo Manual de Sintaxe*. São Paulo: Contexto.
- Miranda Poza, J. (2013). Español y Portugués en contraste. Subordinadas de infinitivo. El infinitivo flexionado en Portugués y usos del infinitivo y del subjuntivo en Español. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica (Ed.), *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos XXIII, Volumen 1* (149-161). Madrid: MECD, Subdirección General de Cooperación Internacional.
- Modesto, M. (2016). Inflected infinitives in Brazilian Portuguese and the theory of control. En Gonçalves, A. (Org.), *Complement Clauses in Portuguese: Syntax and Acquisition* (59-100). Amsterdam: John Benjamins.
- Nemser, W. (1971). Approximative Systems of Foreign Language Learners. *IRAL*, 9, 115-123.
- Oliveira, B. (2017). Interferência e naturalidade no par português-espanhol: línguas próximas, contraste e ensino de tradução. *Caracol: Revista do Programa de Pós-Graduação da Área de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana*, 14, 131-170.
- Perini, M. (2010). *Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola.
- Quicoli, A. (1996). *Inflection and Parametric Variation. Portuguese vs. Spanish*. En Freidin, R. (Ed.), *Current Issues in Comparative Grammar* (46-80). Dordrecht: Kluwer.
- Raposo, E. (1987). Case Theory and Infl-to-Comp: The Inflected Infinitive in European Portuguese. *Linguistic Inquiry* 18, 85-109.
- Regueira, O. y Luis, C. (2014). A frase imperativa citada. En Fanjul, A. y González, N. (Orgs.), *Espanhol e Português Brasileiro. Estudos comparados* (185-198). São Paulo: Parábola.

- Rizzi, L. (1981). Nominative Marking in Italian Infinitives and the Nominative Island Constraint. En Heny, F. (Ed.), *Binding and Filtering* (129-157). London: Croom Helm.
- Roberts, I. y Kato, M. (Orgs.). (1993). *Português brasileiro. Uma viagem diacrônica*. Campinas, SP: UNICAMP.
- Schachter, J. (1988). Second language acquisition and its relationship to universal grammar. *Applied Linguistics*, 9 (3), 219-235.
- Schwartz, B. y Sprouse, R. (1996). LE cognitive states and the full transfer/full access model. *Second Language Research*, 12, 40-72.
- Sedycias, J. (Org.). (2009). *O Ensino do Espanhol no Brasil: Passado, Presente, Futuro*. São Paulo: Parábola.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10 (3), 209-231.
- Unsworth, S. (2009). First and second language development from a UG perspective. En Bot, K. y Schrauf, R. (Eds.), *Language development over the lifespan* (19-39). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Vanderschueren, C. (2013). *Infinitivo y sujeto en portugués y español. Un estudio empírico de los infinitivos adverbiales con sujeto explícito*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Vez Jeremías, J. (2004). Aportaciones de la lingüística contrastiva. En Sánchez-Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (147-163). Madrid: SGEL.
- White, L. (1985). Is there a logical problem of second language acquisition?. *TESL Canada Journal*, 2 (2), 29-42.
- White, L. (1989). *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Capítulo 13

Visualizador estadístico de la Educación Bilingüe Intercultural en Chaco

Julia Piñeiro Carreras



Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano
Universidad de Buenos Aires



Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina



jpineirocarreras@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0002-8929-5452>

Julio Villarino



Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano
Universidad de Buenos Aires



Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina



juliovillarino@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0003-4993-2629>

Resumen

En este trabajo presentamos el Visualizador estadístico de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en Chaco, desarrollado interinstitucionalmente entre el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (INAPL) y la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo (SsIyP) de la provincia. Del encuentro entre intereses de investigación previos y demandas específicas, surgió la necesidad y conveniencia de contar con una herramienta clara y dinámica de visualización y consulta de datos referidos a la oferta educativa de EBI en la provincia. Para contextualizar esta propuesta, señalamos antecedentes referidos a la institucionalización de la EBI



Ir al **Índice**

atendiendo, especialmente, a diversos avances en materia normativa. El visualizador tiene como objetivo constituir una herramienta de trabajo para el acceso a la información de manera unificada, dinámica e interactiva sobre la matrícula y los cargos docentes principalmente. En relación con esta finalidad, está diseñado de modo tal que se puedan realizar cruces de variables y filtrado de datos, y permite mostrar la información en distintos formatos como mapas, gráficos y tablas. El visualizador fue desarrollado mediante una herramienta gratuita de Google denominada Looker Studio. Está organizado en diferentes hojas o secciones. La primera contiene información sobre las escuelas con estudiantes indígenas y su matrícula para el año 2022; la segunda, sobre la evolución de la matrícula indígena entre 2015 y 2022; la tercera, sobre los cargos de maestros y auxiliares interculturales en 2022; y la cuarta posibilita un cruce entre los datos de la matrícula y los cargos docentes. En esta última sección, también se comparan los datos según tamaño de localidad, lo que permite vincular la distribución de cargos y estudiantes con el proceso de urbanización. En definitiva, el visualizador de datos surge como un producto *ad hoc* en un marco de cooperación entre organismos públicos para facilitar la lectura, análisis y diagnóstico de la EBI en la provincia.

Palabras clave

Visualizador de datos, educación bilingüe intercultural, matrícula indígena, urbanización.



1. Introducción¹

En este trabajo presentamos el Visualizador estadístico de la Educación Bilingüe Intercultural (en adelante, EBI²) en Chaco. Se trata de una herramienta web de visualización estadística diseñada en el marco de un proyecto interinstitucional que reúne al Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (INAPL) y

¹ La investigación que da origen a esta presentación es financiada por el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano y por la Universidad de Buenos Aires (proyecto UBACyT 20020220300169BA).

² Existen distintos modos de referirse a esta modalidad educativa. Una muy habitual es Educación Intercultural Bilingüe. Optamos aquí mayormente por Educación Bilingüe Intercultural, o EBI, porque es así como se suele designar a la modalidad actualmente en la provincia del Chaco.

a la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo (SsIyP) del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (MECCyT) de la provincia del Chaco, organismo gubernamental encargado de la gestión de la educación bilingüe intercultural en esa jurisdicción. Las funciones de la SsIyP son planificar, dirigir y evaluar políticas educativas tendientes a garantizar la educación intercultural y plurilingüe, a través de planes y programas para los distintos niveles, modalidades y servicios del sistema educativo, así como la educación no formal, en pos de la inclusión y el mejoramiento de la calidad educativa, coordinando y articulando su ejecución con la Subsecretaría de Educación de la provincia ([Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología \[MECCyT\], s.f.](#)).

Específicamente, dentro del INAPL, los autores de esta contribución³ trabajamos en un equipo de investigación al que nos incorporamos en 2020 pero que cuenta con más de 20 años de trabajo en temáticas relativas a la dialectología, el contacto de lenguas y la EIB, entre otros temas.⁴ Una de las características de este grupo de trabajo es su interdisciplinariedad, pues en su conformación actual está integrado por investigadoras e investigadores de las ramas de la lingüística, la antropología, la geografía, y la EIB. El proyecto en el que actualmente trabaja el equipo se denomina “Dialectos y lenguas en contacto: usos de las lenguas en contextos urbanos”, y persigue el objetivo general de realizar un análisis de diferentes contextos rurales y urbanos del país a partir de su composición poblacional y lingüística desde una perspectiva del contacto lingüístico ([Acuña, Villarino, Piñeiro Carreras, Chang, Navarro, Vecchione, Trucco y Galván, 2021](#)). Uno de los casos de indagación se ubica en distintas localidades de la provincia del Chaco en las que se aborda el contacto entre el español y las lenguas wichí, qom y moqoit, específicamente en el marco de la educación intercultural.

En ese contexto, y en virtud de que nuestra investigación es simultáneamente de carácter básico y aplicado, es que se origina el visualizador de datos que aquí presentamos y que forma parte de una serie de acciones desarrolladas en conjunto con la SsIyP tendientes a favorecer el desarrollo de esta modalidad educativa. El Visualizador estadístico de la EBI, que se suma a otras herramientas de visualización disponibles, surge como uno de los resultados de este trabajo conjunto y responde a la identificación de una necesidad de la Subsecretaría para la eficaz gestión de la EBI.

A continuación, en primer término y a los fines de contextualizar esta iniciativa, presentamos los antecedentes más relevantes respecto de la EIB en el país y en la provincia del Chaco en particular y referimos los casos de distintas herramientas de

³ Este trabajo surge de la ponencia presentada en el Coloquio *La mediación lingüística como fortalecimiento del multilingüismo y la interculturalidad* en el cual, entre otros trabajos, los y las integrantes del equipo de investigación expusieron sobre mediación lingüística y cultural, actitudes lingüísticas hacia el español en contacto con el qom y EIB en países de América Latina.

⁴ Equipo dirigido por Leonor Acuña.

análisis y visualización estadísticos de acceso público. En un segundo apartado, exponemos cuál ha sido la metodología de trabajo para el diseño de la herramienta, presentamos un análisis de los resultados y describimos otras iniciativas en curso. Por último, en las conclusiones retomamos algunos elementos que nos parece importante destacar y nos referimos a algunas líneas de trabajo a futuro.

2. La EIB en Argentina y en la provincia del Chaco

La EIB está regulada en la Argentina por la [Ley de Educación Nacional N° 26206](#) sancionada en el año 2006 y que la define en su Capítulo XI, artículo 52 como:

la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida.

La incorporación de esta modalidad en la legislación nacional fue corolario de una serie de avances en términos de reconocimiento de derechos a los pueblos indígenas que se dieron a partir de la restauración democrática, como la [Ley Nacional N° 23302](#) sobre Política Indígena y apoyo a las Comunidades Aborígenes, de 1985, y la reforma constitucional de 1994. En lo que hace específicamente a la legislación nacional en materia educativa, la [Ley Federal de Educación N° 24195](#) de 1993 incorporó “el derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza” (Capítulo I: Artículo 5)⁵ y la [Resolución N° 107](#) del Consejo Federal de Educación en 1999 estableció las pautas orientadoras para la educación intercultural bilingüe. En 2004 se creó en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB) que a su vez, con la [Ley 26206](#) en vigencia, en 2008 pasó a conformar la modalidad de EIB dentro de la Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente del citado Ministerio ([Serrudo, 2011](#)).⁶ Por su parte, en 2007 se constituyó el Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas

⁵ A pesar de esta incorporación, un análisis detallado de la norma y de sus implicancias revela que esta “estigmatizaba a la EIB porque la enmarcaba como una política focalizada y compensatoria ‘del déficit’” ([Hecht, 2017: 90](#)).

⁶ Para una descripción detallada del proceso de institucionalización de la EIB a nivel gubernamental nacional, véase [Serrudo \(2011\)](#). Para una revisión de la normativa relativa a la EIB en las distintas provincias del país, véase [ENDEPA \(2018\)](#).

(CEAPI), entidad consultiva de los pueblos indígenas ante el Ministerio de Educación y el Consejo Federal de Educación.

La implementación efectiva de la EBI, así como sus orígenes y desarrollo, son muy diversos en las distintas provincias del país. Es justamente la provincia del Chaco, junto con Formosa, donde se encuentran los antecedentes más tempranos y contundentes de su implementación. Como señalan distintos autores, las primeras experiencias se registran a fines de la década de 1970 y principios de la de 1980 y se dieron simultáneamente al surgimiento de una serie de políticas públicas referidas a la cuestión indígena resultantes de la iniciativa y lucha de las propias comunidades ([Serrudo, 2011](#); [Medina y Hecht, 2015](#)).

En la provincia del Chaco la primera normativa que marcó un hito en la constitución de la EBI fue la [Ley Provincial N° 3258](#) De las Comunidades Indígenas, de 1987, también denominada Ley del Aborigen Chaqueño. Fue a partir de su sanción que se inició la formación de Auxiliares Docentes Aborígenes. En ese mismo año se registra la creación de un Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PROEBI) con el apoyo del Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (ENDEPA) ([Equipo Nacional de Pastoral Aborigen \[ENDEPA\], 2018](#)). Otros avances normativos relevantes, de los que aquí destacamos algunos,⁷ fueron la [Ley Provincial de Educación N° 4449](#), la [Ley Provincial de Educación Plurilingüe N° 5905](#) de 2007 y la [Ley Provincial N° 6604](#) de 2010 que oficializó las lenguas qom, moqoit y wichí en la provincia. En 2010, además, se sancionó la [Ley General de Educación de la Provincia del Chaco N° 6691](#) que derogó la antes referida (N° 4449) y que implicó un mayor reconocimiento de derechos y un avance en relación a la aplicación de la EBI como modalidad ([Barboza, 2022](#)). En el mismo año se creó la SsIyP como parte de un proceso de creciente institucionalización de la EBI en la provincia. En 2012 se aprobaron los diseños curriculares de EBI en los niveles de educación inicial, primaria y ciclo básico de la escuela secundaria ([Resolución MECCyT N° 10479/12](#)) y en 2014 se sancionó otra ley relevante, la [Ley Provincial N° 7446](#) de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena.⁸ Otro hito importante significó la creación de la Junta de Clasificación Poliniveles de Educación Bilingüe Intercultural Indígena —integrada por cuatro miembros: un docente de los pueblos qom, wichí y moqoit respectivamente y un representante del Ministerio de Educación de la Provincia ([MECCyT, 2022](#))— para la evaluación de títulos y antecedentes de los y las aspirantes a ocupar cargos dentro de la modalidad bilingüe. El más reciente antecedente que, como todas las normativas previas fue resultado del trabajo y la lucha

⁷ Para un acercamiento pormenorizado a las normativas relativas a la EBI en Chaco véanse especialmente [Hecht \(2014\)](#), [Medina \(2020\)](#) y [Barboza \(2022\)](#).

⁸ La ley establece que la Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena es aquella que se implementa en establecimientos educativos ubicados en comunidades indígenas, con mayoría de alumnos indígenas y la participación de un Consejo Comunitario, reconocido por la comunidad de referencia. En la actualidad existen 29 establecimientos de gestión comunitaria en la provincia.

de los pueblos y sus referentes, se dio con la sanción, en 2023, de la [Ley Provincial N° 3870-E](#) que incorporó la Modalidad EBI al Estatuto del Docente, lo cual implica un avance en términos de acceso a cargos y estabilidad para los docentes indígenas.⁹

3. Herramientas de visualización de datos

En la medida en que aquí presentamos un instrumento de visualización de datos relativos al ámbito educativo, resulta conveniente, antes de describirlo en detalle y de explicar su origen, referir cuáles son las principales herramientas de este tipo disponibles en la actualidad.

A nivel nacional existe un portal de datos de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación. Este portal de acceso público dispone de información sobre diferentes aspectos de la realidad educativa como datos relativos al sistema educativo argentino en los niveles inicial, primario, secundario y superior no universitario, los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales —Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) y Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE)— en las que participa la Argentina, informes de evaluación de políticas y programas educativos, e incluye la difusión de los calendarios de implementación de relevamientos estadísticos y evaluaciones. El portal también contiene un Sistema Integrado de Consulta de Datos e Indicadores Educativos (SICDIE). Según describe el sitio web institucional, esta plataforma interactiva “permite consultar de manera ágil y amigable datos relevados por distintos dispositivos de evaluación e información educativa implementados por la Subsecretaría de Evaluación e Información Educativa y otros organismos del Estado” ([Subsecretaría de Evaluación e Información Educativa, s.f.](#)) y consta de diferentes secciones en las que se puede consultar datos: Base Nacional Homologada, Escuelas de todos los niveles y modalidades, Tendencias de la educación común, Nivel Inicial Común, Nivel Primario Común, Nivel Secundario Común, Nivel Superior (formación docente y técnico profesional), Educación Especial y Educación Adultos. En cada una de estas secciones se puede acceder a información en forma de mapas, tablas y gráficos. Sin embargo, no nos fue posible hallar datos o indicadores sobre la educación bilingüe intercultural.

⁹ La inclusión de la EBI en el estatuto se dio mediante la modificación de su artículo 9° (Título 1 Capítulo III), en el que se clasifican los establecimientos educativos, y la incorporación de once nuevos títulos que incluyen una serie de disposiciones generales y específicas relativas a la gestión de esta modalidad en cada uno de los niveles y al desempeño docente en ese contexto. Uno de los nuevos artículos dispone que deben garantizarse la igualdad de derechos de los trabajadores de la EBI y el reconocimiento explícito de su prioridad para ocupar cargos en escuelas de esta modalidad en todos los niveles para “contribuir a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica, a partir de su lengua materna indígena, tanto en la alfabetización como en la transmisión de su cultura” ([Ley 3870-E, 2023](#): Artículo 384).

El portal de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa también contiene otra plataforma de datos específica de información geoespacial, el Mapa Educativo Nacional ([Ministerio de Educación, s.f.](#)). La sección del mapa interactivo permite también realizar búsquedas por distintas modalidades y solo a partir de una búsqueda avanzada es posible acceder a la localización de establecimientos vinculados a la modalidad EIB. Por otra parte, también puede accederse a mapas denominados temáticos, imágenes estáticas ya producidas, entre los que figura uno relativo a esta modalidad que data de 2010 y que señala las “unidades de servicio de EIB” ([Ministerio de Educación de la Nación, 2018](#)). Tanto en el mapa interactivo como en el temático no se dispone de información que defina con precisión qué se considera una escuela de la modalidad intercultural bilingüe. Sin embargo, si se recurre a la fuente original citada en este último, el Relevamiento Anual de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa ([Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa \[DINIECE\], 2011](#)) correspondiente a 2010, se explica que se consideran las unidades educativas que tienen el 80% de su matrícula indígena y/o hablante de lengua indígena. Es decir, que lo que se refleja no son las escuelas en las que efectivamente se lleva a cabo “una propuesta educativa bilingüe e intercultural” ([Unamuno, 2015: 9](#))¹⁰, sino aquellas a la que asiste una población específica, es decir que cuentan con determinada matrícula indígena entre el alumnado.¹¹

Por fuera de las herramientas de acceso a datos provistas por el Ministerio de Educación, una iniciativa interesante es la Plataforma abierta de datos espaciales de la Argentina denominada Poblaciones que es desarrollada por el Observatorio de la Deuda Social Argentina (ODSA) de la Universidad Católica Argentina (UCA) y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en la cual colaboran equipos de investigación de esas instituciones e investigadores externos ([Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Observatorio de la Deuda Social Argentina \[CONICET-ODSA\], 2021](#)). Esta plataforma también posibilita visualizar y acceder, en forma de datos abiertos, a información geoespacial sobre una amplia

¹⁰ Según [Unamuno \(2015: 9\)](#), la “definición de EIB a partir de las características demográficas de la población escolar puede tomarse como un interesante eje de lectura de las políticas públicas oficiales en Argentina en relación con la educación en contexto indígena, en general, y en relación con sus lenguas en particular. No se trataría, pues, de una propuesta educativa específica o una organización de los recursos humanos o materiales en particular – dirigidas a la concreción de objetivos específicos relativos a los aprendizajes bilingüe e interculturales–, sino un contexto de enseñanza dado”.

¹¹ Tal como se enuncia en distintos trabajos y en informes del propio Ministerio de Educación ([Alonso, Díaz y Goicochea, 2007](#); [González, 2019](#); [Scasso, Jaureguizar y Bortolotto, 2019](#)) no hay una definición consensuada a nivel nacional de cuáles son las características que debe tener una escuela para ser considerada como parte de la modalidad intercultural y bilingüe, porque cada jurisdicción implementa criterios propios. En algunos casos, en lugar del umbral del 80% de presencia de estudiantes indígenas en la matrícula, se ha utilizado a fines de análisis estadísticos el criterio de un 50% (i.e. [Alonso et al., 2007](#); [Scasso et al., 2019](#)).

variedad de temas sociales, económicos, educativos, de salud pública, infraestructura, etc. ([De Grande, 2021](#)). La búsqueda de información sobre EBI arroja un mapeo de los establecimientos de esta modalidad a nivel nacional, permitiendo realizar filtros por provincia. Se contabilizan 90 establecimientos en la provincia del Chaco, un valor muy por debajo de las 751 escuelas identificadas a partir de la información suministrada por las autoridades provinciales, diferencia que resulta de los distintos criterios utilizados.

Es decir que existen distintas herramientas que permiten acceder a información pertinente en relación a los temas que nos ocupan. Sin embargo, en el trabajo conjunto con la SsIyP, se detectaron necesidades que los instrumentos disponibles no satisfacían. Veamos entonces cuáles fueron esas necesidades detectadas y cómo, ante este diagnóstico, se trabajó para resolverlas.

4. El Visualizador estadístico de la Educación Bilingüe Intercultural en Chaco

4.1. Origen y metodología

Mencionamos en la Introducción el carácter interinstitucional del trabajo que venimos llevando adelante. Nos detendremos ahora en una descripción más pormenorizada de los participantes y del origen y carácter del trabajo conjunto, para luego exponer específicamente cuál fue la metodología empleada para el desarrollo del visualizador.

El equipo del que formamos parte, como señalamos antes, cuenta con un amplio camino recorrido en la investigación básica y aplicada en temas como el contacto lingüístico —especialmente del español con distintas lenguas indígenas—, la enseñanza de lenguas con metodología de lenguas segundas, la EIB, la elaboración de material didáctico, entre otros. A lo largo de esa trayectoria de investigación, especialmente en su dimensión aplicada, se ha trabajado a partir de metodologías participativas, del establecimiento de diálogos con los actores involucrados, y del desarrollo de proyectos conjuntos con distintas organizaciones que nuclean especialmente a docentes indígenas. El caso del trabajo conjunto con la SsIyP continúa con estos antecedentes y, en gran medida, se asienta en relaciones personales y profesionales forjadas en trabajos previos en la provincia del Chaco.¹² Pero, además,

¹² Desde el año 2004 se llevaron adelante distintas acciones de colaboración con el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) en el área de desarrollo de contenidos para la enseñanza de las lenguas wichí, qom y moqoit como lenguas de instrucción y el español con fines académicos. Entre 2006 y 2007 se participó en el programa educativo Chaco Aprende. Además, desde el año 2007 se realizan anualmente pasantías en Buenos Aires destinadas a docentes indígenas.

conlleva una dimensión inédita que es que por primera vez el trabajo se desarrolla a partir de una demanda directa de referentes de la docencia indígena de la provincia, lo cual ha implicado un cambio de rol del equipo que queda posicionado como asesor técnico, antes que como diseñador de programas y proyectos ([Piñeiro Carreras, Vecchione, Chang, Fernández, Hecht, Lapalma, Villarino y Acuña, 2023](#)).

La demanda de asistencia técnica a la que referimos llegó al INAPL, y específicamente al equipo de etnolingüística, a comienzos del año 2022 en la figura del Subsecretario, maestro de nivel primario y licenciado en EBI, miembro del pueblo qom, quien recientemente había asumido esa función luego de haber estado a cargo de una de las Direcciones de la Subsecretaría. Esta solicitud dio origen a una serie de acciones en las que el equipo del INAPL trabajó en articulación con el equipo técnico de la SsIyP, conformado por docentes de destacadas trayectorias (tres de los cuales asumieron en sendas Direcciones como representantes de los pueblos qom, moqoit y wichí, respectivamente), así como por otros referentes que ocupan otros cargos institucionales en organismos vinculados a la EBI.¹³ Entre las acciones llevadas adelante se encontraron la organización del VI Congreso de Lenguas del Chaco Plurilingüe y Pluricultural, la planificación de un mapeo lingüístico del municipio de Colonia Aborígen, la realización de jornadas de capacitación sobre metodología de enseñanza de la lengua y planificación lingüística, etc.

Es en ese mismo contexto que, en el encuentro entre intereses de investigación previos y demandas específicas, surgió la necesidad y conveniencia de contar con una herramienta clara y dinámica de visualización y consulta de datos referidos a la oferta educativa de EBI en relación con la población indígena en edad escolar.

Por nuestra parte, específicamente estábamos embarcados en un trabajo realizado a partir de datos censales cuyo objetivo era mostrar la diversidad poblacional argentina, para enmarcar la investigación sobre contacto lingüístico en aglomerados urbanos. Como resultados de ese trabajo surgirían un artículo en el que buscamos establecer la relación entre los cambios demográficos y los procesos de urbanización como plafón de las transformaciones lingüísticas de las variantes del español hablado en el país ([Villarino y Piñeiro Carreras, 2023](#)), y un visualizador de datos sociodemográficos relativos a la diversidad poblacional ([Villarino, 2022](#)).

Por otra parte, en las sucesivas jornadas de trabajo con el equipo de la SsIyP, un tema recurrente era la centralidad de la información relativa a la matrícula indígena en cada una de las localidades de la provincia para detectar necesidades y planificar la oferta educativa bilingüe intercultural. En relación con esta cuestión específica, el [Decreto del Ejecutivo Provincial N°1909](#) de 2021 estableció que el MECCYT debe

¹³ Las acciones que aquí se describen fueron desarrolladas durante los años 2022 y 2023. Cabe mencionar que en diciembre de 2023, en virtud del cambio de gobierno a nivel provincial, asumió un nuevo Subsecretario.

implementar un proceso gradual de clasificación de las instituciones educativas que cuenten con estudiantes indígenas. En ese sentido, su artículo segundo dicta que “los criterios de clasificación de las instituciones educativas que cuenten con estudiantes indígenas serán determinados por el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología” ([Decreto 1909, 2021](#)). En base a las facultades que otorga ese decreto, mediante la [Resolución N° 743](#) de 2022, este ministerio estableció los porcentajes a partir de los cuales las escuelas pueden ser consideradas bilingües e interculturales. En su Artículo 2 las clasifica en tres niveles de jerarquía:

1. Escuela con estudiantes indígenas: aquella que cuente con matrícula indígena de hasta el diez por ciento (10%) de su matrícula total.
2. Escuela de Educación Bilingüe Intercultural: aquella que cuente con estudiantes indígenas en un porcentaje mayor al diez por ciento (10%) y hasta en un cincuenta por ciento (50%) de la matrícula total.
3. Escuela de Educación Bilingüe e Intercultural de gestión comunitaria indígena: aquella que cuente con estudiantes indígenas en un porcentaje mayor al cincuenta por ciento (50%), y que haya solicitado su incorporación a esta categoría, según la prevé la Ley 2232-W (ex 7446) de Escuela de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena, y su reglamentación.

Se ve entonces con claridad por qué es tan importante contar con información relativa, en principio, a la composición de la matrícula en cada establecimiento. En función de que la matrícula es cambiante y se ajusta periódicamente (anualmente) era de particular interés para los funcionarios indígenas obtener el indicador de porcentaje de estudiantes indígenas sobre el total de alumnos en forma ágil e interactiva, ya que lo que se pone en juego es la dotación y asignación de cargos docentes o auxiliares bilingües interculturales que le corresponde a cada escuela para una correcta implementación de la modalidad.

El Artículo 3 de la [Resolución MECCyT N° 743](#) de 2022 indica:

las instituciones educativas comprendidas en los incisos 1 y 2 del Artículo 2 de la presente deberán prever la incorporación de educadores indígenas, de manera equitativa y proporcional *al porcentaje de la matrícula indígena* de cada institución, de tal modo que la misma relación porcentual existente entre alumnos indígenas y criollos se replique en el plantel docente de cada unidad educativa, con el fin de dar cumplimiento a la Constitución provincial, a la Constitución nacional y normativa conexas (el énfasis nos pertenece).

En los casos de las escuelas con más del 50% de matrícula indígena se produce la posibilidad de la cogestión indígena a través de la conformación de un consejo

comunitario, lo que otorga a las comunidades injerencia en los contenidos curriculares y la práctica pedagógica.

En este sentido, la posibilidad de aplicar un filtro según porcentaje de matrícula indígena consistió en una de las principales herramientas pedidas por las autoridades de la SslyP para poder monitorear y también exigir el cumplimiento de cuotas docentes.

El visualizador fue pensado principalmente como una herramienta de trabajo con la cual la Subsecretaría pudiera obtener rápidamente cruces de variables y filtrado de datos, analizar la información sobre alumnos y cargos en un mismo portal unificado y acceder a los datos en forma dinámica e interactiva a partir de mapas y gráficos. En definitiva, la idea era que pudieran contar con un recurso ágil que fuera superior de las tablas de información en formato Excel donde ya la tenían alojada y que, además, se convirtiera en una herramienta de visualización de datos. Por ello, si bien la información es accesible a cualquier persona que disponga del link, en su etapa actual constituye fundamentalmente una herramienta de trabajo interno que busca favorecer y facilitar la implementación de la EBI como oferta educativa.

Con respecto a sus características técnicas, el visualizador fue realizado con una herramienta gratuita que ofrece el paquete de Google. Se llama Google Looker Studio, antes llamado Data Studio ([Google, s.f.](#)) y comprende la posibilidad de generar tableros de control, o *dashboards*, con distintos fines comerciales e institucionales. Permite crear informes y paneles interactivos y personalizados a partir de datos, pudiendo conectar múltiples fuentes como hojas de cálculo de Google, bases de datos en la nube, servicios web y otras fuentes, y luego diseñar informes y paneles atractivos para visualizar y compartir esa información. En este caso, la información fue vinculada desde una planilla de cálculo de Google Drive. La herramienta es gratuita y se puede usar de manera colaborativa. Su utilización resulta relativamente sencilla para las personas capacitadas en el manejo de datos.

Es similar a otras herramientas conocidas como Tableau ([Tableau Software, 2023](#)) o Power BI, este último desarrollado por la empresa [Microsoft \(2023\)](#). Las características principales de Google Looker Studio incluyen ([Google, s.f.](#)):

- Conectividad de datos: es posible conectarse a una variedad de fuentes de datos y combinar datos de múltiples fuentes en un solo informe.
- Visualizaciones personalizadas: ofrece una amplia gama de visualizaciones de datos, como gráficos, tablas, mapas y más, que pueden ser personalizados y configurados en función de los objetivos definidos.
- Colaboración en tiempo real: varios usuarios pueden colaborar en un informe en tiempo real, lo que facilita el trabajo en equipo en proyectos de análisis de datos.

- Interactividad: los informes y paneles son interactivos, lo que significa que los usuarios pueden explorar los datos, filtrar información y obtener *insights* de manera dinámica.
- Integración con otras herramientas de Google: se integra de manera nativa con otras herramientas de Google, como Google Analytics, Google Ads, Google Sheets, etc.
- Personalización y diseño: es posible personalizar completamente el diseño y la apariencia de los informes y paneles para que se ajusten a la identidad de cada proyecto.

4.2. Análisis y resultados

Como expusimos, el objetivo del visualizador estadístico de la EBI en Chaco es fortalecer la toma de decisiones a nivel público y generar un insumo para la investigación. Los datos se trabajaron junto con la SsIyP a partir de la información suministrada por el área de Planeamiento Educativo del MECCyT de Chaco.

El visualizador, al que puede accederse a través del link <https://lookerstudio.google.com/reporting/a724d14d-56cd-4808-96d5-573016f9fb8a>, se divide en cuatro secciones. La primera permite acceder a información sobre las escuelas con estudiantes indígenas en su matrícula al 2022, la segunda muestra la evolución de la matrícula indígena entre 2015-2022, la tercera presenta información sobre los cargos de maestros y auxiliares interculturales en 2022, y la cuarta realiza una síntesis y permite realizar cruces entre los datos de matrícula y cargos docentes.

En la primera sección llamada Matrícula 2022 es posible generar búsquedas y análisis interactivos entre la modalidad, nivel, tipo de gestión y la ubicación de las escuelas en ámbitos urbanos o rurales, mediante gráficos, tablas y mapas. Por ejemplo, puede verse la ubicación geográfica de las escuelas interculturales¹⁴ según la cantidad de estudiantes o por departamento y localidad, a la vez que esta información puede ser filtrada por las categorías descritas aquí arriba.

Se consigna un total de 751 escuelas interculturales, donde asisten unos 127.958 alumnos de los cuales 26.193 son indígenas. Esto significa que a dichas escuelas asisten alumnos indígenas y no indígenas, siendo mayoría estos últimos, lo que reformula también el significado de la interculturalidad en las escuelas como ámbitos de convivencia plurales y diversos.

¹⁴ Se refiere aquí a todos los establecimientos con presencia de matrícula indígena. Es decir, a todas las escuelas consideradas por la [Resolución N° 743](#) de 2022 del MECCyT y no solo a las que poseen más de un 50% de matrícula indígena (y que en dicha resolución se denomina “Escuelas de Educación Bilingüe Intercultural”).

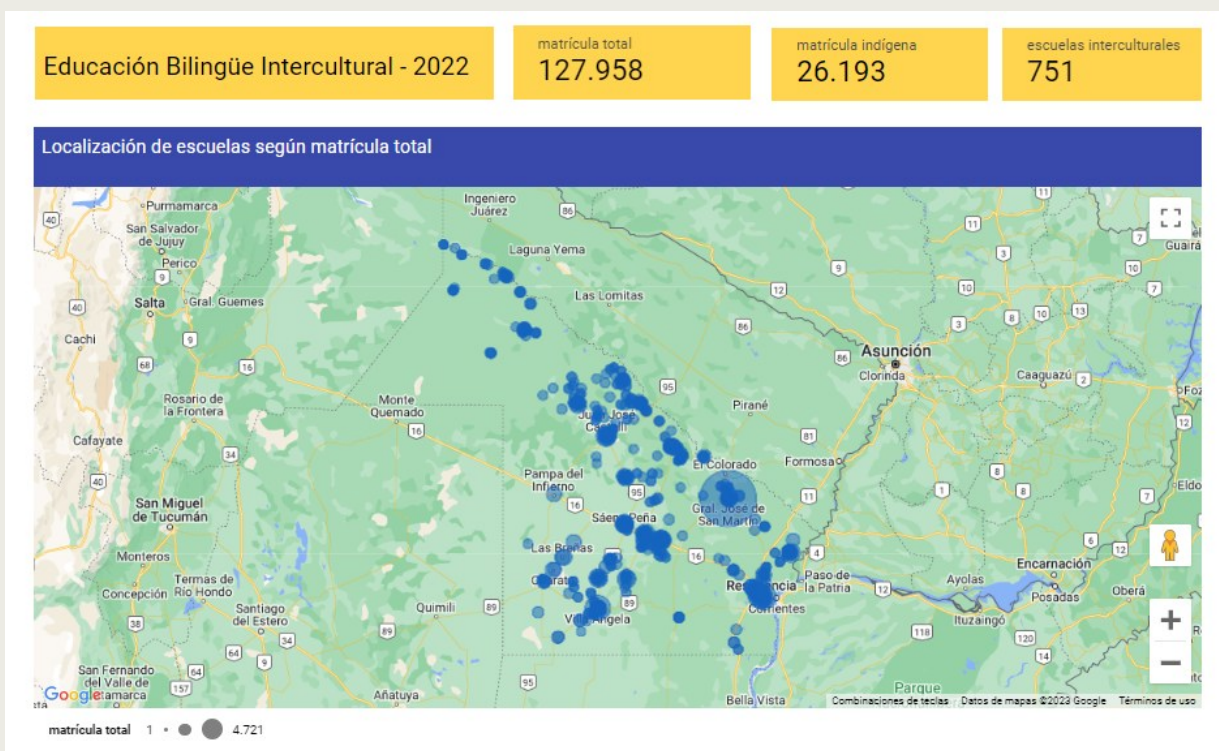


Figura 1 - Sección “Educación Bilingüe Intercultural – 2022”.

Uno de los filtros que se pueden aplicar a los datos de esta sección es en función de la magnitud o proporción de alumnos indígenas sobre el total de la matrícula. En particular, el porcentaje de matrícula indígena es un indicador que las propias autoridades de la SsIyP deseaban poder observar, ajustar y recalibrar de manera dinámica, en función de lo establecido por el [Decreto 1909/21](#) y la [Resolución MMECyT N° 743](#) que, como explicamos, refieren a la clasificación de los establecimientos educativos según el porcentaje de presencia indígena en su matrícula.

Por otro lado, es posible seleccionar categorías (en el caso de los gráficos) o localizaciones (en el caso de los mapas) que impactan en los otros recursos de visualización disponibles. Por ejemplo, al *click*ear sobre la categoría “adultos” en el gráfico de “Alumnos indígenas por modalidad” automáticamente los demás gráficos, mapas y tablas exhiben los valores correspondientes, pero filtrados en función de la selección efectuada.

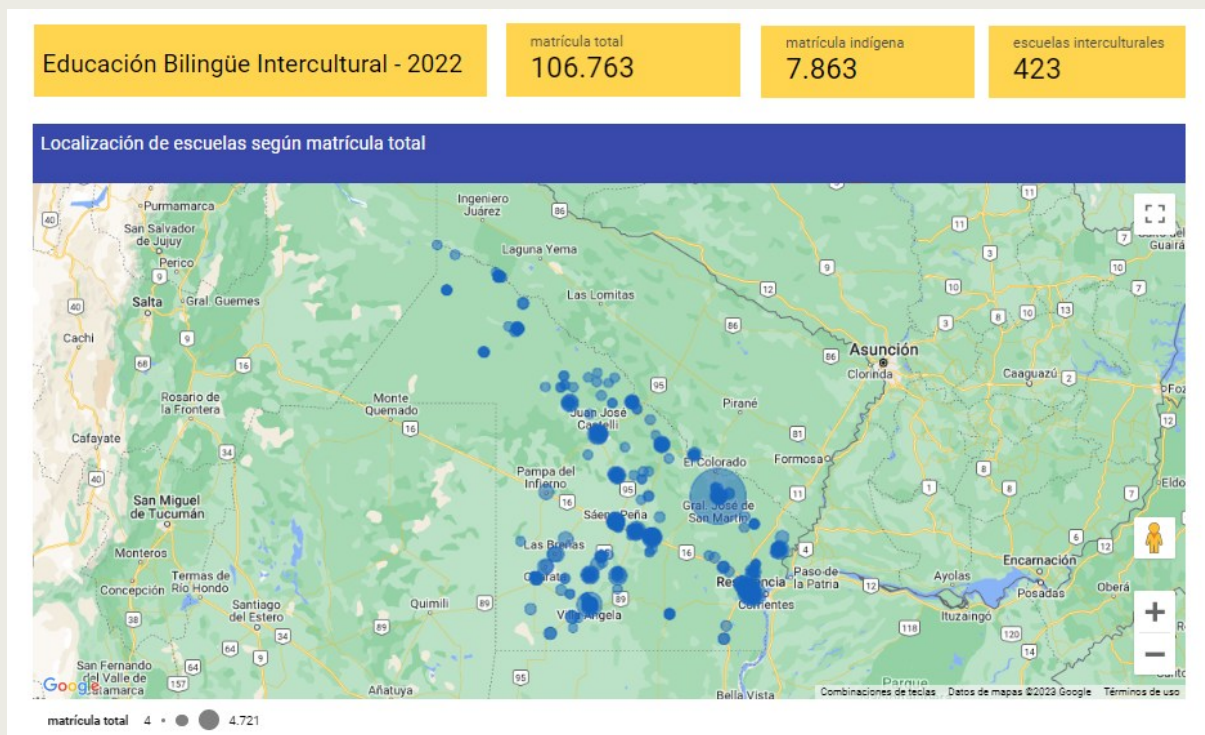


Figura 2 - Sección “Educación Bilingüe Intercultural - 2022” aplicando el filtro de entre 0 y el 50% de alumnos indígenas.

Retomando el ejemplo de aplicación del filtro por porcentaje de matrícula, al calibrar las escuelas que tienen entre el 0% y el 50% de alumnos indígenas, se produce como resultado un cambio sustancial en la visualización del mapa y los valores que se observaban en la **Figura 1**. Se observa que ahora se identifican 423 escuelas cuando antes se mostraban 751; a su vez, se consiguen 106.763 alumnos totales cuando antes se registraban 127.958 y los alumnos indígenas pasaron de 26.193 a 7.863.

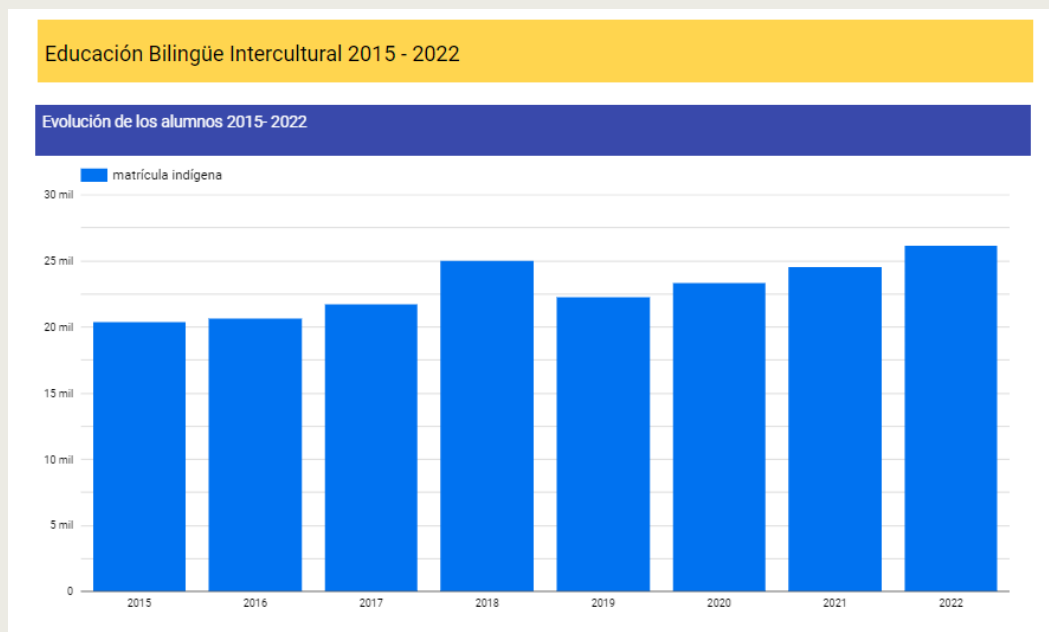


Figura 3 - Sección “Educación Bilingüe Intercultural 2015-2022”.

En la segunda sección, Evolución Matrícula 2015-2022, puede observarse en un gráfico de barras el crecimiento de la matrícula indígena en ese período. También se habilitan cruces por nivel y modalidad. Se destaca que la matrícula evolucionó significativamente entre 2015 y 2022, creciendo un 30%, de 20.000 alumnos a 26.000, aproximadamente.

Al *click*ear la categoría “superior” en el gráfico de “Alumnos indígenas por nivel”, se produce una selección que impacta también en el gráfico de barras que detalla la evolución de los alumnos entre 2015 y 2022. La selección o filtro aplicado indica que los alumnos en el nivel superior crecieron significativamente, pasando de 940 a 2731 alumnos. Este crecimiento explica una parte importante del crecimiento general observado entre el año 2015 y 2022.

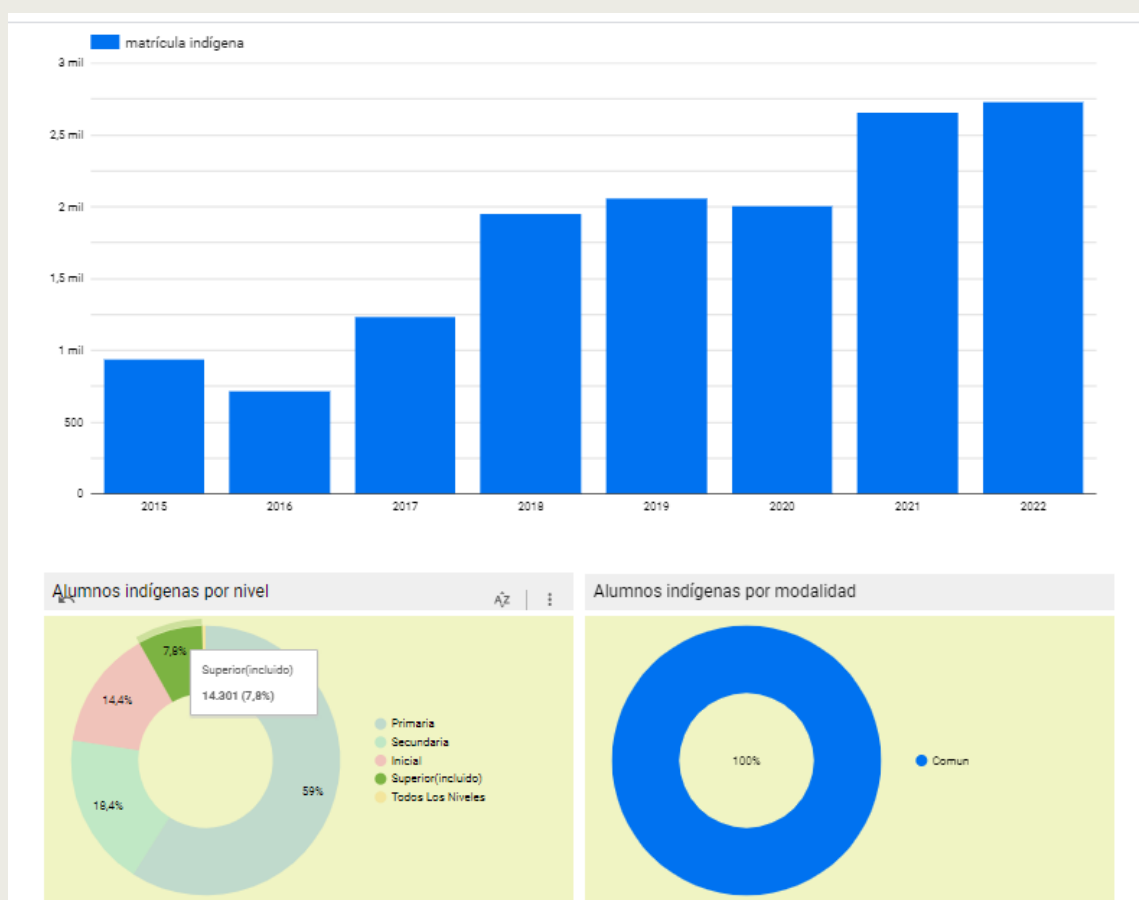


Figura 4 - Sección “Educación Bilingüe Intercultural 2015-2022” aplicando un filtro de los alumnos indígenas en el nivel superior.

La posibilidad de visualizar la evolución de la matrícula en forma dinámica en función de otras variables es otro elemento que los funcionarios de la SslyP ponderaron positivamente. La interpretación de estos números es que el aumento de los alumnos en el nivel superior implica, a futuro, una mayor oferta de docentes y auxiliares bilingües y, por lo tanto, el fortalecimiento y expansión de la EBI en la provincia.

En la tercera sección, Cargos 2022, se revelan la cantidad y distribución de cargos docentes en la modalidad bilingüe intercultural. A 2022, se habían creado 505 cargos en 212 escuelas.

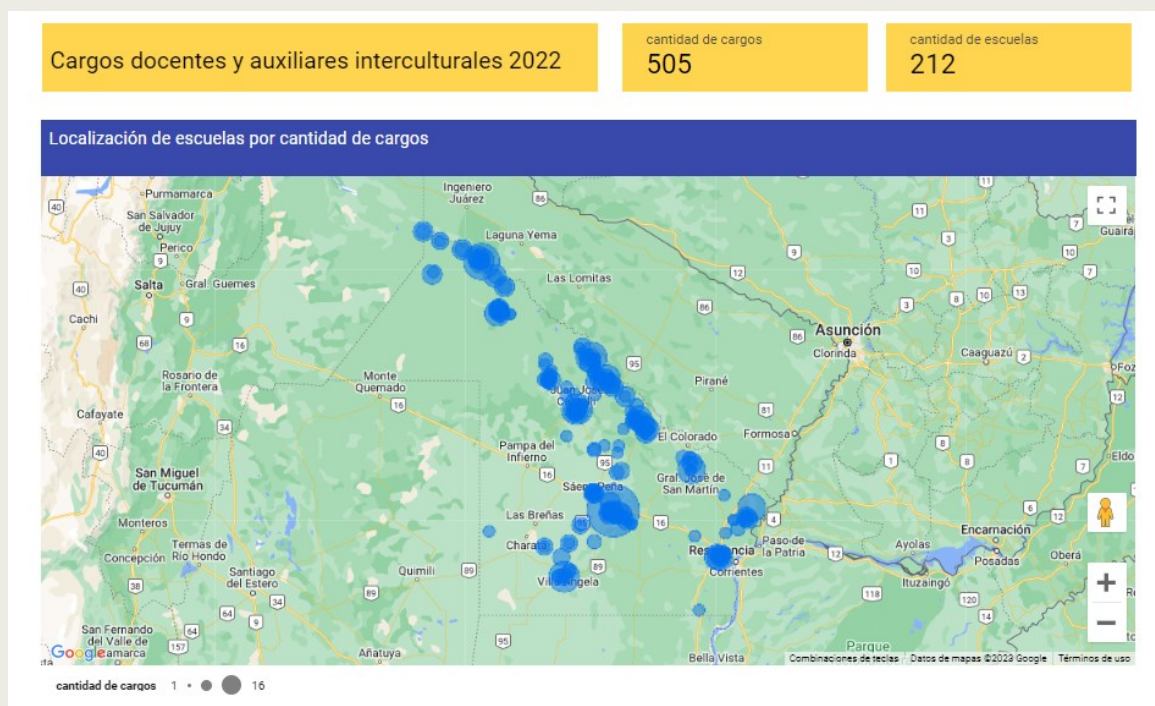


Figura 5 - Sección “Cargos docentes y auxiliares interculturales 2022”.

También se puede ver su distribución territorial en un mapa por localidad y en otro por departamento. Una de las aperturas posibles es por pueblo indígena, es decir, la cantidad de cargos según pueblo. Los valores resultantes son consistentes con la distribución de la población de los respectivos pueblos dentro de la provincia: 72,3% qom, 20,2% wichí y 7,3% moqoit.

En esta sección, también es posible filtrar los datos por nivel y sector (estatal/privado/comunitario), así como por tipo de cargo: auxiliar docente aborígen (ADA), maestro bilingüe intercultural (MBI) y profesor bilingüe intercultural (PBI). En cuanto al gráfico por nivel se destaca la inexistencia de cargos en el ámbito secundario o superior, siendo una falencia que manifiestan los funcionarios. En particular, estiman necesario avanzar en el nivel secundario.

Uno de los datos que resalta es la diferencia entre la cantidad de escuelas que poseen cargos en EBI (212) y la cantidad de escuelas con matrícula indígena (751), cuestión que es abordada con mayor profundidad en la última sección. Esta última parte o sección posibilita observar la relación Cargos/matrícula 2022, así como también entre sistema o estructura urbana y EBI.

El primer mapa disponible ofrece información resumida en un indicador que considera la cantidad de cargos EBI sobre la matrícula indígena. El promedio global es de 1,93 cargos EBI por cada 100 alumnos indígenas. Este valor surge de dividir 505 cargos por 26.193 alumnos indígenas, multiplicado por cien. El mapa refleja en naranja las localidades que superan el promedio y en celeste las que se ubican por debajo.

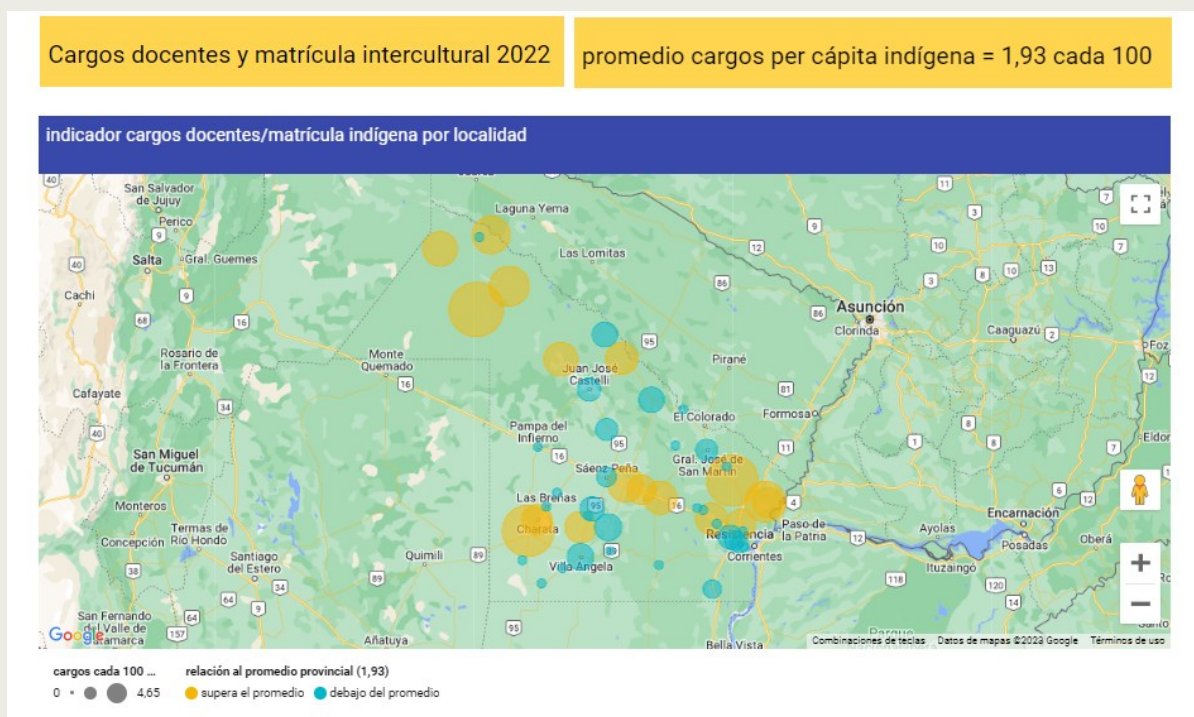


Figura 6 - Sección “Cargos docentes y matrícula intercultural 2022” (parte superior).

También es posible mirar este indicador en un mapa por departamento y en una tabla ordenada por localidad.

Debajo de la sección hay un gráfico de barras que ordena el indicador de cargos EBI/matricula indígena en función de un agrupamiento de localidades según su tamaño. A medida que aumenta el tamaño de localidad (excepto en el primer intervalo de 0-2000 habitantes) decrece el indicador de cargos/matricula, es decir, que hay menos docentes o auxiliares indígenas en las ciudades más grandes siempre considerándolo en proporción a la población. El valor máximo se alcanza en las localidades de 2.001 a 10.000 habitantes, con 2,33 cargos cada 100 alumnos. En la última barra hacia la derecha, en la ciudad de Resistencia (la única ciudad con más de 90.000 habitantes) el indicador marca el valor más bajo de la serie, 0,91.¹⁵

¹⁵ Para realizar los cálculos del indicador propuesto se consideraron los datos del [Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010](#).

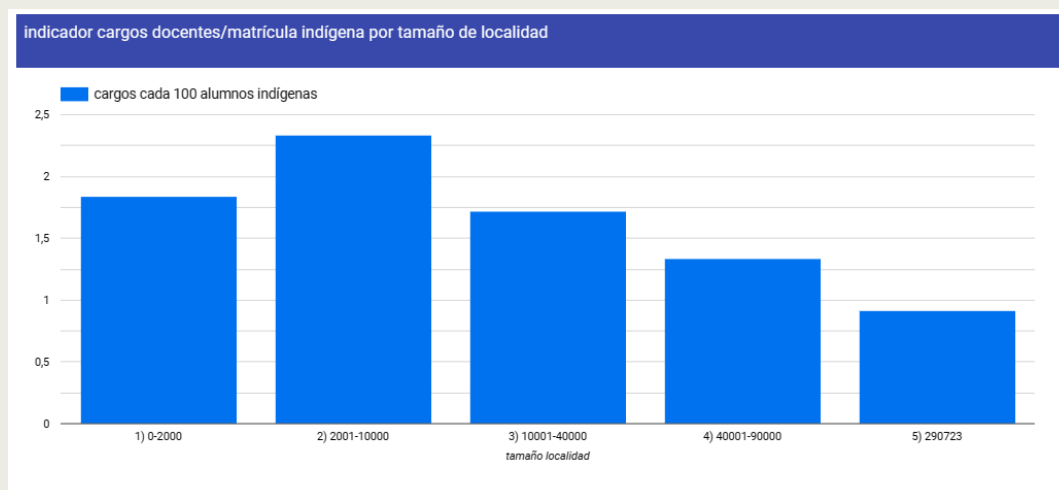


Figura 7 - Sección “Cargos docentes y matrícula intercultural 2022” (parte inferior).

Los datos que arroja el indicador en relación con el tamaño de localidad, se vincula con una cuestión que trabajamos en el proyecto de investigación que venimos desarrollando en torno a la diversidad lingüística y la mediación en aglomerados urbanos. Como ya apuntamos, este proyecto versa sobre la relación entre el proceso de urbanización y su impacto en la realidad lingüística, en particular, en las variantes del español hablado en la Argentina. Su abordaje en el caso de la provincia del Chaco, da cuenta también del propio interés de los funcionarios de la SsIyP quienes advierten la dificultad de sostener la EBI en escenarios diversos como los urbanos, en los cuales la proporción de indígenas es aún baja, pero cuantitativamente creciente. El desafío es que sean tenidos en consideración y planificar la EBI en espacios áulicos heterogéneos donde pueden estar en minoría.

El indicador propuesto es una herramienta que sirve para analizar la distribución y asignación de cargos EBI en contextos urbanos, en particular, en las ciudades más grandes. El escenario se complejiza si consideramos que en ellas se dan encuentro no solo indígenas, sino también migrantes de otras provincias y de otros países, fundamentalmente limítrofes.

El proceso de urbanización en la provincia del Chaco tiene características peculiares, ya que comienza rezagado respecto al nivel nacional y empieza a acelerarse fuertemente en la década de 1970. Por lo tanto, en las últimas décadas “se distingue claramente que el ritmo con que asciende la población urbana chaqueña es mayor que el del país” ([Ramírez y Pertile, 2015: 5](#)). El cambio sociodemográfico desestructura poblaciones rurales y afecta a las comunidades indígenas que migran a las ciudades. En este sentido, observar y estudiar el proceso de urbanización en el Chaco resulta vital para entender la complejidad étnica y lingüística de la provincia que aún continúa transformándose.

5. Conclusiones

Hasta aquí presentamos una herramienta informática que fue diseñada en el marco de un trabajo conjunto entre dos instituciones de diferentes jurisdicciones, una nacional y una provincial. Como explicamos, se trata de una colaboración concreta que se asienta en una serie de experiencias previas, de larga data, de proyectos e iniciativas llevados adelante por actores e instituciones vinculados de distintas maneras a la investigación y la gestión de la EBI en un contexto específico. Sin ahondar en esos antecedentes a los que ya nos referimos, nos interesa destacar cómo el rol del equipo de investigación del que formamos parte no es fijo sino que se va moldeando a través de los diferentes proyectos que se emprenden. En este caso en particular, el equipo juega el papel de asesor técnico de una institución que tiene bajo su responsabilidad la gestión de la educación intercultural a nivel de la provincia del Chaco. El visualizador surge en este marco, en el que se llevan a cabo paralela, pero también articuladamente, otra serie de acciones relativas a la planificación de enseñanza de las lenguas, el fortalecimiento de la mediación lingüística y cultural, etc., en un encuentro de diversos intereses, formaciones profesionales, trayectorias, y con el objetivo concreto de colaborar en la implementación efectiva de la EBI.

Fue en el curso de diversas jornadas de trabajo conjunto con las autoridades y equipo técnico de la SsIyP que la necesidad de contar con una herramienta dinámica de visualización de datos fue tomando forma y se comenzó un trabajo colaborativo que implicó consultas mutuas, reflexiones, ajustes sucesivos, y que dio origen al visualizador. Y en este punto nos parece importante destacar que no se trató de generar nueva información —que la SsIyP por generarla o por contar con acceso a aquella generada por otros organismos gubernamentales ya tenía y conocía en profundidad— sino de potenciar su uso, actualización y generación de reportes. Contar con una herramienta que permite hacer rápidos cruces de información, aplicación de filtros e, insistimos, generar distintas formas de representación gráfica, favorece no solo los procesos de toma de decisión, sino también de visibilización y sostenimiento de demandas.

No concebimos al visualizador como un producto cerrado, lo cual carecería de sentido, sino como una herramienta perfectible y/o modificable ante nuevas necesidades o vacancias. Además, creemos que este tipo de iniciativas, que podríamos calificar como eminentemente *técnicas*, toman su real dimensión si las entendemos en el contexto más abarcativo y complejo del diseño e implementación de políticas públicas.

La experiencia de trabajo interinstitucional durante varios años en el área de la dialectología, con especial aplicación en el campo la enseñanza de lenguas con metodología de lenguas segundas, la EIB y la elaboración de material didáctico, cobró un nuevo giro al incorporar el análisis de datos que posibilitó el desarrollo del visualizador. Esta experiencia conjunta abrió otras posibilidades de trabajo en el área de datos cuantitativos. En este marco, y también como consecuencia de la sentencia por el

juicio de la Matanza de Napalpí,¹⁶ comenzamos a diseñar un relevamiento lingüístico en el área de Napalpí. La idea del relevamiento llevó también a pensar una agenda más amplia de trabajo en la construcción de futuros relevamientos a nivel provincial. Por lo tanto, significó una ampliación de las áreas de trabajo para la articulación y producción de conocimientos.

El proceso de institucionalización de la EBI en el país es relativamente reciente en términos históricos. El caso de la provincia de Chaco muestra avances significativos, no exento de dificultades y obstáculos. El compromiso desde el estado provincial se destaca en el cúmulo de normativa que expande las posibilidades de la modalidad año a año. Asimismo, la SsIyP viene desarrollando una exigente tarea en pos del cumplimiento de derechos educativos en un vasto territorio provincial. La intervención del INAPL constituye un refuerzo para incidir positivamente en el desarrollo de la EBI en la provincia, a la vez que estimula los propios proyectos de investigación y, en este caso, de investigación aplicada que desarrollamos en el área de los estudios lingüísticos, así como en dar cumplimiento a las misiones y funciones del instituto como organismo nacional que lleva adelante y coordina, con una impronta federal, acciones vinculadas a la gestión del patrimonio cultural, y al asesoramiento para el diseño de políticas públicas en el ámbito cultural y educativo.

Referencias

Acuña, L., Villarino, J., Piñeiro Carreras, J., Chang, L., Navarro, R., Vecchione, F., Trucco, R. y Galván, P. (2021). Los aglomerados urbanos. De la diversidad a la koiné [Ponencia]. En *I Jornadas de sociolingüística: entre la investigación y la enseñanza, 1-3 de diciembre de 2021*. Buenos Aires: Instituto de Lingüística, FFyL, UBA y CELS – LICH, EH, UNSAM. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=BjMuTFcZL9M>

¹⁶ La matanza o masacre de Napalpí ocurrió en 1924 en la Reducción de Indios de Napalpí (ubicada en el entonces Territorio Nacional del Chaco). Fueron asesinadas más de 400 personas pertenecientes a los pueblos qom y moqoit a manos de un centenar de policías de territorios nacionales, gendarmes y algunos civiles armados. Entre los meses de abril y mayo del año 2022 se realizó un Juicio por la Verdad y se determinó la responsabilidad estatal y que se trató de un crimen de lesa humanidad. La sentencia, además, dispuso una serie de medidas reparatorias que incluyen la implementación de un Plan de Políticas Públicas concretas de Reparación Histórica a los pueblos qom y moqoit. Es en ese contexto que en agosto de 2022 se firmó un [Convenio marco de colaboración y cooperación entre el Ministerio de Cultura y el Instituto del Aborigen Chaqueño \(IDACH\)](#) en cuya cláusula primera se acuerda llevar a cabo actividades de colaboración, cooperación, complementación, intercambio académico y científico, especialmente en materia de lenguas indígenas, entendidas como patrimonio cultural, con la intervención y participación del INAPL.

- Alonso, M. L., Díaz, M. B. y Goicochea, M. (2007). *Las escuelas que reciben alumnos indígenas. Un aporte a la Educación Intercultural Bilingüe*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000782.pdf>
- Barboza, T. S. (2022). *Historia de la educación bilingüe intercultural en el Chaco entre 1987 y 2014. Tensiones entre regulaciones estatales y demandas indígenas* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Quilmes]. Recuperado de <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3580>
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Observatorio de la Deuda Social Argentina. (2021). *Poblaciones. Plataforma abierta de datos espaciales de la Argentina*. <https://poblaciones.org/>
- Convenio Marco de colaboración y cooperación entre el Ministerio de Cultura y el Instituto del Aborigen Chaqueño de 2022 [Ministerio de Cultura de la Nación]. 1 de agosto de 2022. CONVE-2022-78960614-APN-DGD#MC
- Decreto 1909 de 2021 [Gobierno de la Provincia del Chaco]. Por el cual se establece la clasificación de instituciones educativas que cuenten con estudiantes indígenas. 2 de septiembre de 2021.
- De Grande, P. (2021). Establecimientos educativos, 2021. *Poblaciones. Plataforma abierta de datos espaciales de población de la Argentina* [Sitio Web]. Recuperado el 2 de mayo de 2023 de <https://mapa.poblaciones.org/map/77801>
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2011). Relevamiento Anual de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa 2010. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios>
- Equipo Nacional de Pastoral Aborigen. (2018). A medias tintas. Estado de la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. *Informe temático para la incidencia pública*, (1). Recuperado de <https://www.endepa.org.ar/contenido/SERIE-MEDIAS-TINTAS-DIGITAL-REIMPRESION-311218.pdf>
- González, D. (2019). Estudiantes indígenas en escuelas argentinas, una población invisibilizada. *DATOS de la Educación*, 2 (4). Recuperado de <https://argentina.indymedia.org/wp-content/uploads/2019/05/Obs-UNIPe.-Datos-4.-EIB.pdf>
- Google. (s.f.). *Google Looker Studio*. <https://lookerstudio.google.com/>
- Hecht, A. C. (2014). Demandas pendientes y logros educativos. Un balance de la EIB en el Chaco entre 1987 y 2014. En *Actas del XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario*. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-081/1728>

- Hecht, A. C. (2017). Maestros/as indígenas en contextos de desplazamiento lingüístico: desafíos y dilemas contemporáneos. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 26 (2), 87-100.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2010). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. Buenos Aires: INDEC. Recuperado de <https://www.indec.gob.ar/>
- Ley Nacional 23302 de 1985. Ley sobre Política Indígena y apoyo a las Comunidades Aborígenes. 8 de noviembre de 1985. B. O. No. 25803. [https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=23790#:~:text=Resumen%3A,APOYO%20A%20LAS%20COMUNIDADES%20ABORIGENES.&text=Esta%20norma%20no%20modifica%20ni,por%20121%20norma\(s\)](https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=23790#:~:text=Resumen%3A,APOYO%20A%20LAS%20COMUNIDADES%20ABORIGENES.&text=Esta%20norma%20no%20modifica%20ni,por%20121%20norma(s))
- Ley Nacional 24195 de 1993. Ley Federal de Educación. 29 de abril de 1993. B. O. No. 27632 <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=17009>
- Ley Nacional 26206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 27 de diciembre de 2006. B. O. No. 31062. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/texact.htm>
- Ley Provincial 3258 de 1987. Ley de las Comunidades Indígenas. 13 de mayo de 1987. B. O. No. 5646 (Provincia del Chaco).
- Ley Provincial 4449 de 1997. Ley General de Educación. 30 de diciembre de 1997. B. O. No. 7230 (Provincia del Chaco).
- Ley Provincial 5905 de 2007. Por la que se crea el Programa de Educación Plurilingüe. 29 de mayo de 2007. B. O. No. 8627 (Provincia del Chaco).
- Ley Provincial 6604 de 2010. Por la que se declaran lenguas oficiales de la provincia a las de los pueblos Qom, Moqoit y Wichi. 21 de julio de 2010. B. O. No. 9092 (Provincia del Chaco).
- Ley Provincial 6691 de 2010. Ley General de Educación de la Provincia del Chaco. 9 de diciembre de 2010. B. O. No. 9147 (Provincia del Chaco).
- Ley Provincial 7446 de 2014. Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena. 5 de septiembre de 2014. B. O. No. 9691 (Provincia del Chaco).
- Ley Provincial 3870-E de 2023. Por la que se modifica la ley 647-E Estatuto del Docente. 12 de julio de 2023 (sanción). B. O. No. 10983 (Provincia del Chaco).
- Medina, M. M. (2020). Un recorrido por las políticas lingüístico-educativas para las poblaciones indígenas del Chaco. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 29 (1), 75-93. Recuperado de <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/1108>
- Medina, M. M. y Hecht, A. C. (2015). Debates en torno a la ley de educación pública de gestión comunitaria bilingüe intercultural indígena en Chaco. *Praxis educativa*, 19 (2), 34-42. Recuperado de <https://repositorio.unne.edu.ar/handle/123456789/4111>

- Microsoft. (2023). *Power-BI*. <https://powerbi.microsoft.com/es-es/>
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2 de diciembre de 2022). *Histórico: la educación bilingüe intercultural indígena tuvo su primer acto de ofrecimiento de cargos*. Chaco: Gobierno del Chaco. <https://educacion.chaco.gob.ar/2022/12/02/historico-la-educacion-bilingue-intercultural-indigena-tuvo-su-primer-acto-de-ofrecimiento-de-cargos/>
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (s.f.). *Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo. Objetivos*. Chaco: Gobierno del Chaco. <https://educacion.chaco.gob.ar/subsecretarias/interculturalidad-y-plurilinguismo/>
- Ministerio de Educación de la Nación. (15 de junio de 2018). *Mapa de la Educación Intercultural Bilingüe. Unidades de Servicio 2010*. <https://mapa.educacion.gob.ar/educacion-intercultural-bilingue>
- Ministerio de Educación de la Nación. (s.f.). *Mapa Interactivo de la oferta educativa*. <https://mapa.educacion.gob.ar/mapa-interactivo>
- Piñeiro Carreras, J., Vecchione, F., Chang, L., Fernández, C., Hecht, C., Lapalma, G., Villarino, J. y Acuña, L. (2023). Educación Bilingüe Intercultural en Chaco, Argentina: una experiencia de trabajo interinstitucional. En *XIV Reunión de Antropología del Mercosur, 1 al 5 de agosto de 2023*. Niterói: Universidade Federal Fluminense.
- Ramírez, M. L. y Pértile, V. C. (2015). El proceso de urbanización del Chaco, expansión urbana y cambios de usos en ciudades intermedias de la Provincia del Chaco, Argentina. En *6º Seminario de Políticas Urbanas, Gestión Territorial y Ambiental para el Desarrollo Local, 4 y 5 de junio de 2015*. Resistencia: Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UNNE y Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <https://repositorio.unne.edu.ar/handle/123456789/1697>
- Resolución 107 de 1999 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se aprueban las pautas orientadoras para la educación intercultural bilingüe. 29 de septiembre de 1999.
- Resolución 10479 de 2012 [Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia del Chaco]. Por la cual se establecen los Diseños Curriculares de EBI en los niveles de educación inicial, primaria y ciclo básico de la escuela secundaria. s.f.
- Resolución 743 de 2022 [Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia del Chaco]. Por la cual se establecen los criterios para la clasificación de instituciones educativas que cuenten con estudiantes indígenas. 3 de marzo de 2022.
- Scasso, M., Jaureguizar, M. y Bortolotto, G. (2019). Desafíos de la diversidad cultural en la escuela primaria. Los aprendizajes de niños y niñas indígenas. En *Serie de informes temáticos Aprender 2018*. Buenos Aires: Ministerio de Educación,

- Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/migrantes-2018_final.pdf
- Serrudo, A. (2011). De Programa a Modalidad: reflexiones desde la política educativa y los desafíos de la gestión con participación. En *La modalidad de educación intercultural bilingüe en el sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Subsecretaría de Evaluación e Información Educativa. (s.f.). *Sistema Integrado de Consulta de Datos e Indicadores Educativos (SICDIE)*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. <https://data.educacion.gob.ar/>
- Tableau Software. (2023). *Tableau*. <https://www.tableau.com/>
- Unamuno, V. (2015). Los hacedores de la EIB: un acercamiento a las políticas lingüístico-educativas relativas a la educación indígena desde las aulas bilingües del Chaco. *Education Policy Analysis Archives*, 23 (101). Recuperado de <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2061>
- Villarino, J. (octubre de 2022). Visualizador de datos sobre diversidad poblacional [revista virtual]. *Boletín de Novedades de Antropología* (93). Recuperado de <https://inapl.cultura.gob.ar/noticia/boletin-novedades-de-antropologia-n-93/>
- Villarino, J. y Piñeiro Carreras, J. (2023). Los aglomerados urbanos y la diversidad poblacional: aportes para una futura actualización de la regionalización dialectal del español en Argentina. *RASAL Lingüística*, (2), 59–97.

Parte IV

Estudios discursivos

Capítulo 14

La violencia en el discurso: una conceptualización operativa para su aplicación al campo de la lingüística forense

Alicia E. Carrizo

 Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires

 Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

 aliciaecarrizo@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-0283-5381>

Resumen

La lingüística forense se caracteriza por ser un campo interdisciplinar en el que confluyen la lingüística y el derecho. Se pueden distinguir, a su vez, dos enfoques: uno teórico vinculado a investigaciones que toman como objeto de estudio los discursos legales y judiciales y, por otro lado, líneas aplicadas cuyo objeto es ofrecer evidencias confiables y fundadas cuando los datos son de índole lingüística. A partir de casos concretos, nos proponemos presentar una propuesta de protocolo de abordaje a la violencia en el discurso en virtud de los resultados de la investigación llevada a cabo en el marco teórico metodológico de la evidencia lingüística ([Coulthard et al., 2017](#); [Gibbons, 1994, 2003](#)), con perspectiva pragmática-discursiva, funcionalmente integrada e intencionalmente relevante ([Blommaert y Verschueren, 1991](#); [Sperber y Wilson, 1994](#); [Verschueren, 2002, 2012](#); [Lavandera, 2014](#); [Carrizo, 2017](#); [Menéndez, 2019](#)). Acompañando una conceptualización amplia del tema, se incluyen dimensiones no manifiestas en el análisis, lo que permite reconocer también factores específicos no esperados que coparticipan en la construcción de contextos violentos. La perspectiva amplia e integral de la violencia trata de evitar el tratamiento descontextualizado o fragmentado de las distintas manifestaciones. La violencia en el lenguaje, entonces, se enfoca como representación discursiva y como producción estratégica en prácticas



Ir al Índice

sociales situadas que comportan conductas de cosificación interpersonal percibidas como dañinas ([Carrizo, 2021a, 2022](#)). La multidimensionalidad de la argumentación se asocia al análisis lingüístico del discurso con perspectiva crítica del lenguaje en tanto considera que no hay tipologías cerradas ni rasgos discursivos *a priori* específicos de las situaciones violentas ni de los discursos resultantes. En función del análisis de distintas prácticas, propondremos estrategias metodológicas que permitan una comprensión gradual y contextualizada del concepto.

Palabras clave

Lingüística forense, prácticas discursivas, violencia, evidencia.



1. Introducción

Siguiendo la presentación de la Asociación de Lingüística Forense Argentina (ALFA), la lingüística forense es una disciplina en la que confluye la lingüística y el derecho. Dentro de este campo, pueden distinguirse, a su vez, dos enfoques: uno teórico vinculado a investigaciones que toman como objeto de estudio los discursos legales y judiciales (una especie de lingüística legal) o, en otros términos, estudio del uso del lenguaje en contextos judiciales y, por otro lado, líneas aplicadas cuyo objeto es ofrecer evidencias confiables y fundadas cuando los datos son de índole lingüística, es decir, se trata de investigar delitos que usan el lenguaje como prueba, de modo que la evidencia lingüística sirve de apoyo en la toma de decisión en cuestiones legales (bajo los nombres de “informes o peritajes lingüísticos”, “consultorías”, “juicios de expertos”, etc.). El propósito es proporcionar elementos de juicio lingüístico para una investigación o un posterior fallo judicial.

Tomando como eje distintas prácticas discursivas analizadas previamente en el marco de la investigación sobre violencia en el discurso público ([Carrizo, 2005, 2013, 2015, 2021a, 2022a](#); [Pardo y Carrizo, 2019, 2020](#)) nos proponemos presentar una propuesta de protocolo de abordaje de casos de violencia en el discurso a partir de los resultados de la investigación. La violencia se enmarca en prácticas sociales situadas y comporta conductas de cosificación interpersonal percibidas como dañinas.

En cuanto al desarrollo del presente trabajo, iniciamos con una breve presentación de la lingüística forense en un sentido amplio. Luego nos detendremos en el estudio de las distintas manifestaciones de la violencia, haciendo hincapié en cómo

fue trabajada desde los estudios del lenguaje. A continuación, sobre la base de análisis realizados previamente presentaremos modelos de abordaje para el análisis de casos ya sea de acción verbal violenta como de representación discursiva. Finalmente, recopilamos los conceptos y proponemos pasos metodológicos y de investigación a futuro.

1.1. La evidencia lingüística en la práctica forense

La lingüística forense, al igual que otras disciplinas del estudio científico del lenguaje, no descansa en un consenso ni sobre su alcance ni sobre el significado del término. Algunos lingüistas adoptan perspectivas estrictas respecto de la tarea y otros, entre los que se cuenta [Gibbons \(1994, 1999, 2003\)](#), adoptan una visión amplia. [Gibbons \(2003: 296\)](#) considera que es descubrir si un individuo A ha producido un texto Z, a sabiendas de que dicho texto puede ser oral o escrito. De esta manera, los aspectos que se estudian serían los sonidos del habla, la escritura, las palabras, la morfología, el discurso, los aspectos sociolingüísticos, el plagio y la elaboración de perfiles de autoría. Mientras que, en lo que a la comunicación se refiere, habría tres elementos críticos: la forma lingüística, la situación en la que el acto comunicativo tiene lugar y el conocimiento previo de los intervinientes. Los elementos de análisis serían la grafonología, la transcripción, el léxico, la gramática, el discurso y los aspectos sociolingüísticos. De modo que la concepción amplia de la lingüística forense abarca el lenguaje jurídico, el lenguaje del procedimiento judicial y el lenguaje probatorio o evidencial. Al mismo tiempo, la visión restrictiva solo afronta lo que tiene que ver con la evidencia lingüística. [Coulthard et al. \(2017\)](#) distinguen cuatro áreas en el trabajo del lingüista forense: la fonética forense, la atribución de autoría, el plagio y el papel del testigo como experto.

En este caso, asumimos que la lingüística forense se encarga de estudiar el uso de estrategias lingüísticas para investigar delitos en los que el lenguaje constituye parte de la evidencia, en procedimientos legales y policiales. Coincidimos con [Oyanedel y Samaniego \(2001\)](#) en que así como en la producción de conocimientos teóricos sobre los discursos vinculados al derecho, existe una rama particular sobre la práctica forense, resulta relevante elaborar protocolos de análisis lingüístico de uso específico, a partir de casos concretos abonando un cuerpo de trabajos disciplinar en el marco de lo que se denomina lingüística de la evidencia ([Coulthard et al., 2017](#)).

Con respecto a la noción de evidencia lingüística, resulta procedente recordar a [Bunge \(1983\)](#) en lo que hace a la investigación científica. Toda evidencia es un dato pero no todo dato es una evidencia, en tanto el carácter evidencial de un dato no es una propiedad intrínseca. Son evidencias los datos que resultan ser relevantes para alguna idea. El concepto de evidencia presenta una estructura producto de una relación triádica o ternaria: toda evidencia es relativa a alguna hipótesis en virtud de un cuerpo de

conocimiento teórico: ninguna evidencia es absoluta y ninguna es anterior a toda teoría. Entonces ningún dato es por sí mismo una evidencia, sino que puede convertirse en tal una vez interpretada con la ayuda de una teoría, y con la misma facilidad puede ser destronado de su estatus, arrastrando a la teoría misma. En el ámbito de la lingüística forense, los datos materiales del uso del lenguaje provienen de los distintos niveles desarrollados por las disciplinas lingüísticas (fonético fonológico, morfosintáctico, léxico, semántico, pragmático, discursivo textual, interaccional) y se interpretan como evidencia cuando se integran en el análisis del lingüista a propósito del requerimiento del proceso judicial. En otras palabras, se interpretan con fuerza de evidencia adecuada en validez en el marco de la práctica social específica (el peritaje del lingüista).

Sin embargo, resulta procedente agregar que, aun cuando el uso de ciertas formas lingüísticas puede ser leído como evidencia de violencia, la interpretación lingüística va más allá de la forma, necesita tener en cuenta las distintas dimensiones del contexto. El alcance lo define el analista. Y en el caso del peritaje, lo define el requerimiento del que juzga, quien da el eje de lectura.

1.2. Acerca de la violencia

La fenomenología de la violencia presenta una gran variedad de manifestaciones, ámbitos, tipos, encuadres y abordajes disciplinares. La definición de la [Organización Mundial de la Salud \(2002\)](#) comprende tanto la violencia interpersonal como el comportamiento suicida y los conflictos armados, y se distinguen tres componentes básicos: a) la *intencionalidad* en el uso de la fuerza o del poder; b) la generación de un *daño* y; c) el fin perseguido, en el que subyace el ejercicio de alguna forma de *poder*, bien sea a nivel del hogar, escolar, público o de grupo:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (Informe mundial sobre violencia y salud. [\(Organización Mundial de la Salud \[OMS\], 2002\)](#))

Usualmente, la violencia entonces alude a la utilización de una fuerza física o verbal para causar daños o heridas a otro, con el fin de obtener de un individuo o de un grupo algo que no quiere consentir libremente. Toda acción o conducta que se ajuste a estas características es fácilmente considerada violenta y se establece como un hecho ([Hernández, 2002](#)).

En lo que hace a una visión amplia de la violencia que vaya más allá del daño físico, visible, el trabajo del sociólogo noruego Johan [Galtung \(1969, 1990\)](#) constituye una de las propuestas teóricas más influyentes sobre el tema. En términos analíticos, [Galtung](#) estudia la violencia en el contexto de la gestión sociopolítica del conflicto. El

fracaso en la transformación del conflicto es lo que conduce a la violencia. Sostiene que en cualquier espacio relacional donde se exprese la violencia podemos distinguir (i) una dimensión *manifiesta* conformada por comportamientos humanos significados como violentos o agresivos que la denomina violencia directa física y/o verbal, visible a través del comportamiento; (ii) una dimensión *cultural latente*, conformada por actitudes, cogniciones, emociones, representaciones, ideologías, mitos, símbolos que justifican y valoran la violencia directa o la estructural, con lo cual, la hace parecer correcta o, al menos, no equivocada (heroica, patriótica, patriarcal, etc.) y, finalmente, (iii) una dimensión *estructural latente* conformada por conflictos y contradicciones, es la violencia indirecta originada por la injusticia y la desigualdad, consecuencia de la propia estructura social, ya sea dentro de la propia sociedad o entre el conjunto de las sociedades (alianzas, relaciones entre Estados, etc.), en este sentido, la estructura social en sí misma puede resultar violenta por ser demasiado represiva, explotadora o alienante, demasiado estricta o permisiva para la comodidad del pueblo. En esta perspectiva, la violencia directa es un acontecimiento; la estructural, un proceso con altos y bajos y la cultural, un estado invariable que permanece esencialmente igual durante largos períodos.

Otro trabajo relevante es el de [Garver y Friedenberg \(1968\)](#), quienes conceptualizan una violencia no estridente ni directa. La llaman violencia institucional silenciosa; es el caso de la violencia ejercida abusivamente por el Estado en el descuido y la falta de implementación de políticas concretas de inclusión y bienestar social para las mayorías excluidas del sistema. Pero incluye también instituciones no estatales como la familia, las relaciones laborales, el sistema de salud, además de la escuela y las religiones. La violencia silenciosa subsume un amplio espectro de injusticias y desigualdades sociales, equiparable a toda situación de dominación, entre ellas la pobreza, la represión y la alienación. Opera cuando las personas se ven privadas de opciones de manera sistemática, como ocurre con la pobreza. La situación es tan real y tan malvada, como el ladrón con un cuchillo ([Garver y Friedenberg, 1968: 822](#)).

En esta misma línea, [Wieviorka \(2006: 29\)](#) señala que se observa un cambio de paradigma en la idea de violencia. Históricamente, asistimos a una mutación que concierne de igual manera y, en primer lugar, al propio fenómeno, en sus distintas modalidades y relaciones (conflicto, agresión); en segundo lugar, a los contextos en los que surge, se desarrolla y regresa; y, por último, a las formas de acercamiento que permiten abordarlo. Estos cambios históricos son indisociables de la concepción de lo público, lo privado y, sobre todo, de los actores sociales involucrados, de modo que afectan no solo al Estado sino también a las instituciones sociales, incluidas la escuela y la iglesia católica.

En el campo de la antropología social, [Bourgois \(2005, 2009\)](#) distingue tres categorías teóricas de la violencia que no son visibles de inmediato y se encuentran en

una relación de continuidad: la violencia estructural, la simbólica y la normalizada. En cuanto a la violencia estructural recupera la postura de [Galtung \(1969\)](#); entiende que a pesar de su invisibilidad, está moldeada por instituciones, relaciones y campos de fuerza identificables tales como el racismo, la inequidad de género, los sistemas de prisiones y los términos desiguales de intercambio en el mercado global entre las naciones industrializadas y las no industrializadas. La violencia simbólica se refiere al mecanismo por el cual los sectores de la población socialmente dominados naturalizan el *statu quo* y se culpan a sí mismos por su dominación, transformándola de este modo en algo que parece legítima y natural ([Bourdieu, 2000](#); [Bourdieu y Wacquant, 2008](#)); [Bourgois](#) subraya que la violencia simbólica nos ayuda a entender el empleo de la reproducción social. En cuanto a la violencia normalizada, adopta el concepto inicial de [Scheper-Hughes \(1997\)](#) sobre violencia cotidiana; se trata de llamar la atención sobre la producción social de indiferencia ante las brutalidades institucionalizadas (genocidio de niños que mueren de hambre, rituales de humillación en instituciones cerradas, como psiquiátricos, cárceles o internados de educación). La línea entre violencia simbólica y normalizada resulta particularmente permeable cuando las víctimas llegan a aceptar la violencia normalizada como legítima, se convierte así en violencia simbólica. En esta continuidad las violencias se enlazan entre sí, se solapan y se reproducen a sí mismas y a las estructuras políticas de desigualdad que las impulsan y refuerzan, como si fuera un círculo vicioso. Las modalidades físicas y visibles que uno encuentra en la vida cotidiana y a lo largo de la historia de la violencia son virtualmente infinitas ([Bourgois, 2009: 30](#)), pero todas comparten la misma dinámica relacional. Por ejemplo, a primera vista, la violencia íntima —ya sea criminal, delincuente o autoinfligida— parece ser culpa exclusiva de individuos sociópatas, criminales o irresponsables. Sin embargo, según [Bourgois](#), si nos atenemos a las jerarquías del capital simbólico y cultural ([Bourdieu, 2000](#)), las interpretaciones de la violencia y la virtud generalmente coinciden con la distribución desigual de los recursos sociales.

En síntesis, incluir dimensiones no manifiestas en el análisis de la violencia permite reconocer también factores específicos no esperados que coparticipan en la construcción de contextos violentos. La perspectiva amplia e integral de la violencia trata de evitar el tratamiento descontextualizado o fragmentado de las distintas manifestaciones y da pie al enfoque actual más extendido en el tratamiento de la violencia en las ciencias sociales.

2. Aproximación a la violencia desde los estudios del lenguaje

En los estudios del lenguaje, la violencia se estudia tanto como representación discursiva como producción estratégica enmarcada en una práctica social específica.

En tanto violencia representada comprende los trabajos sobre representación discursiva en el discurso público. Se conceptualiza a la violencia como término paraguas de fenómenos sociales de restricción de derechos. Se estudian los estereotipos, las estrategias sociodiscursivas de prejuicio, las narrativas de violencia (roles - víctima, victimario, testigo), la argumentación retórica que legitima prácticas violentas, la recontextualización, circulación e impacto en medios de comunicación de las crónicas violentas ([Labov, 1972](#); [Allport, 1979](#); [Schiffrin, 1984](#); [Van Dijk, 1984](#); [Briggs, 1997](#); [Scheper-Hughes, 1997](#); [Jimeno Santoyo, 2004](#); [Van Leeuwen, 2008](#); [Auyero, 2015](#); [Caravaca y Garriga Zucal, 2022](#)). El análisis del discurso toma como corpus prácticas de discurso público institucional de distintos ámbitos: jurídico, médico, de salud pública, educación, ya sea para visibilizar como para generar recursos de prevención.

En cuanto a la violencia como acción social, se trata de dar cuenta de cómo la palabra puede constituir una acción violenta en el marco de una práctica social situada. Es el caso de las distintas modalidades del discurso erístico, agónico, polémico, abusivo, según la tipología que se utilice para ser analizado ([Garfinkel, 1975](#); [Kerbrat-Orecchioni, 1980](#); [Pomerantz, 1984, 1986](#); [Plantin, 2003](#); [Rosier, 2007](#); [Kakavá, 2008](#); [Moïse, 2012](#); [Fracchiolla et al., 2013](#); [Amossy, 2017](#); [Garric y Goldberg, 2017](#)). Se estudia la acción pragmática, los efectos interactivos y la performance en el marco de situaciones de conflicto interpersonal. En los casos analizados ([Carrizo, 2013, 2015](#)), observamos un proceso de cosificación interpersonal, un recorte de los recursos de registro disponibles por estrés situacional y uso monológico del discurso que no implica necesariamente, contra lo que pudiera parecer a simple vista, la ruptura de la interacción social, sino un modo especial de la misma. En este enfoque, entendemos que para el ejecutor, la violencia constituye un recurso estratégico disponible ([Riches, 1988](#)), socialmente valorado y consolidado en el contexto cultural.

Cabe recordar que el análisis del discurso ha enfocado el estudio de la violencia directa e indirecta en términos de violencia verbal, (polémica, virulencia, insulto) en contextos de conflicto interpersonal y descortesía ([Labov, 1972](#); [Stein y Albrow, 2001](#); [Vincent y Barbeau, 2012](#); [Amossy, 2017](#); [Carrizo, 2017](#)). Si ahondamos en la relación entre insulto, violencia, y argumentación desde una perspectiva crítica ([Fairclough, 2003](#)) observaremos que las estrategias argumentativas legitiman el uso del lenguaje grosero en el discurso público ([Carrizo, 2013](#)). Valoramos socialmente por igual a las personas que defienden sus puntos de vista con argumentos como a las que lo hacen invocando sus emociones y pasiones. A su vez, el insulto nos ubica de lleno en la

dimensión (emotiva) retórica de la argumentación ([Colín Rodea, 2005](#); [Plantín, 2011](#)). Por otra parte, en cuanto a la relación de la violencia y el conflicto, vale la pena destacar el aporte del enfoque interaccionista del habla, que recobró el papel del conflicto en las relaciones interpersonales. [Goffman \(2001: 241\)](#) caracteriza la violencia como una acción social disruptiva y argumenta que aun la forma más desnuda de coerción física no es ni objetiva ni desnuda, sino que funciona como un despliegue para persuadir a la audiencia, un medio de comunicación y no simplemente un medio de acción.

En términos de caracterización, asumimos una perspectiva multidimensional del estudio de la violencia como transgresión de los derechos fundamentales de la persona. En todos los casos, la violencia conforma una situación de daño con distinto grado de intensidad, extensión en el tiempo, orientado a un ser vivo individual o colectivo, en contextos más o menos institucionales y más o menos intencionales. Así, podemos caracterizar la violencia física, directa, de ataque, psicológica, doméstica, familiar, el acoso sexual, la violación, la política, institucional, policial, terrorismo, guerra civil, abuso en redes, bullying escolar y también, según el grado de manifestación, la pobreza, de género, el racismo, el negacionismo, entre otras. Un elemento central es, por tanto, la negación brutal (y duradera) de la capacidad personal.

Nuestra hipótesis de trabajo es que la argumentación interaccional nos brinda herramientas conceptuales para entender la transformación del conflicto en violencia. Esto significa que no hay condiciones específicas ni contextos facilitadores para la aparición de acciones percibidas como abusivas o violentas. La violencia verbal y el insulto pueden ser consideradas en líneas con la argumentación, pero a diferencia de esta, el acto violento nos dice algo cultural y simbólicamente diferente ([Hernández, 2002](#)). [Amossy \(2010\)](#) conceptualiza a la argumentación en términos macros incluyendo el intercambio que va desde la co-construcción de respuestas hasta el enfrentamiento violento de tesis antagónicas. La polémica constituye uno de los polos de la actividad argumentativa. Es la forma en que se construyen y se oponen los argumentos, la forma en que los argumentos se incrustan en discursos hostiles, lo que debe explorarse más a fondo para fundamentar el hecho de que la polémica pertenece al ámbito de la argumentación.

2.1. Elementos relevantes del enfoque discursivo

De las múltiples definiciones, clasificaciones y enfoques de la violencia y en función de las prácticas discursivas analizadas previamente sobre violencia en el discurso público ([Carrizo 2005](#), [2013](#), [2015](#), [2021a](#), [2021b](#), [2021c](#), [2022a](#), [2022b](#); [Pardo y Carrizo, 2019](#), [2020](#)), rescatamos los siguientes núcleos conceptuales relevantes y ofrecemos ejemplos a modo de ilustración:

- a. Es un tipo de comunicación que modifica la relación interpersonal y, con ello, el comportamiento previsible (preferido interactivamente). Sin embargo, no implica la ruptura de la interacción, sino una modalidad de deshumanización, un extremo en el *continuum* de la comunicación:

(1) *Pero es para ver si ella no me presta más atención y todas esas cosas porque yo siento que ella me deja mucho de lado. (Silencio). Y no lo hice porque no la quiero y todo eso (llora con fuerza) es para ver si me presta un poco más de atención. Una sola vez nomás me saludó, desde los diecisiete años que tengo, una sola vez me saludó nomás para mi cumpleaños (continúa sollozando). No me pegaba, pero: nunca me habló de nada, nunca compartió nada conmigo. (Narrativa adolescente HNAI, 17 en [Pardo y Carrizo, 2019](#)).*

- b. Constituye un ataque consciente contra la integridad física y moral de alguien a quien se está vedando o limitando gravemente su capacidad de actuar con libertad.

(2) *La testigo, quien al momento del nacimiento de los mellizos era nuera del demandado por haber estado casada con uno de sus hijos, refiere que el accionado siempre le brindó a la actora un trato “menospreciable, fue de menos, no fue como éramos el resto de las nueras, no se dirigía a ella, era siempre un vacío, desde el primer momento”; incluso, dice que una Navidad le prohibió a su hijo que la llevara a la casa y que pasaron la festividad todos en familia, “y llegó J. sin L. y los mellicitos y ella quedó sola en el lugar donde vivía con los dos mellicitos”. (Sentencia s/ Daño Moral en [Carrizo, en prensa](#)).*

- c. La gente común acostumbra a diferenciar claramente la violencia del trato desigual o discriminatorio.

(3) *Le dije que grabe lo que me estaba haciendo porque no es la primera vez que me pasa [...] Le decía que era paciente de oncología pero no le importaba / decía que no tenía, no teníamos autorización para pasar ([TN, 20 de noviembre de 2020](#))/ a los veinte minutos vino la policía no podíamos salir /cómo voy a hacer cuarentena con mi hija/ con el estado de salud de mi hija/ [...] nos trataron como delincuentes. (Caso Abigail en [Carrizo, 2021b](#)).*

- d. Nuestra sociedad está centrada en los adultos y eso se traslada a la percepción de los niños, con autoridad epistémica restringida. En el caso de Abigail Jiménez, vemos que la madre percibe la situación como deshumanizada (*no tenés corazón hermano, le dice al policía*) Mientras la niña llora, realiza un acto de habla directo

sin contenido proposicional que se interpreta argumentativamente ([Eisenberg y Garvey, 1981](#)), llora y llama a sus padres para pedir contención. Abigail queda fuera como víctima sin voz no solo porque es niña y el discurso de los medios se construye desde el mundo adulto antropocéntrico sino porque la representación discursiva del dolor involucra mucho más que la descripción y nos interpela como comunidad en la experiencia directa del sufrimiento ([Carrizo, 2022b](#)).

- e. La violencia contra la mujer es una forma de discriminación y una violación de los derechos humanos. El marco de interpretación en el discurso mediático de los casos de violencia de género contra la mujer muestra una alternancia entre crimen pasional y/o crimen de odio y femicidio ([Jimeno Santoyo, 2004](#); [Lagarde, 2019](#)), lo que queda evidenciado en el reenmarcamiento de los casos en el discurso periodístico ([Carrizo, 2015](#)).

2.2. *Presentación de análisis de violencia discursiva*

2.2.1. *Violencia como acción: degradación interpersonal*

El intercambio que presento a continuación formó parte del material pedagógico del Curso Virtual *Cambiando la mirada: formación en litigio con perspectiva de género*, dictado en 2023 por el Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad y el PENT Flacso. El ‘caso Carmen’ fue analizado durante la cursada a fin de trabajar un abordaje de situaciones de violencia por motivos de género y actualiza los contenidos elaborados en el marco del curso original de Transformación Actitudinal en Género ([Acseirad y Becú, 2019](#)) de la Subsecretaría de Acceso a Justicia del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. El material del caso incluye: tres entrevistas institucionales a Carmen, informes de peritaje psicológico, denuncia policial y una secuencia de mensajes de whatsapp.

(4) Transcripción:

22 de septiembre

Carmen: Ya entregué el pedido, me diste la tarjeta vacía, no alcanza para volver

Marido: Camina pelotuda!!!!

En el análisis, usamos el marco teórico pragmático. Entendemos que la capacidad para emitir y captar tales mensajes forma parte central de la habilidad y la creatividad comunicacionales, es decir, de la competencia pragmática ([Verschueren, 2002](#)). La madurez comunicacional es indisociable de la madurez socioemocional y ética, de modo que su desarrollo requiere un abordaje sistémico y sistemático.

A nivel micro, Carmen realiza un acto de habla indirecto ([Searle, 1977](#)). En un nivel, afirma, en otro hace un pedido. Respetando la máxima de modo del Principio de Cooperación ([Grice, 1995](#)), el orden de los elementos presenta la justificación del acto en el que usa un enunciado constatativo para respetar la segunda submáxima de calidad (da pruebas adecuadas de lo que se afirma). Conversacionalmente, el inicio del enunciado, *ya entregué el pedido*, abre una secuencia de pedido (preanuncia, [Sacks et al., 1974](#)) con la intención de implicitar una inferencia relevante en el marido, en otras palabras, explicita las premisas para que el marido infiera la implicatura conversacional ([Grice, 1995](#); [Sperber y Wilson, 1994](#)). La respuesta del marido da cuenta de la posición asimétrica que tiene en la relación interpersonal, al reconocer el pedido, pero negarlo al contrarrestar con un insulto. El insulto en cualquiera de sus presentaciones es fácilmente identificable desde el punto de vista lingüístico y pragmático, en tanto integra nuestra práctica social y nuestros rituales conversacionales. En este caso, forma parte junto con otros hechos violentos registrados en la causa. Y, más allá de la resolución puntual y concreta de la situación de conflicto, la interacción deviene en violenta cuando se redefine la relación entre las partes, se cosifica el vínculo interpersonal.

A nivel macro, desde el análisis del discurso con perspectiva crítica, interpretamos que el grado de indirección se relaciona fuertemente con la relación de poder, más allá de las condiciones culturales (contextualización). El dinero expresa relación de poder (violencia económica ‘subordinación psicosocial’, [Bourdieu, 2000](#)). Por otra parte, la posición interaccional de demanda justifica el pedido de dinero. El abuso de poder avanza, en parte, en el posicionamiento de las personas en situación de sometimiento y dependencia (absoluta o relativa) cristalizadas en contextos políticosociales concretos y se expresa en términos de amenaza (real o potencial) de uso de la fuerza y/o de los resortes institucionales y prerrogativas. Muchas veces, la omnipresencia de la violencia en la vida cotidiana (maltrato) la vuelve invisible o naturalizada. Sin embargo, la víctima mantiene viva su condición de ser humano con derechos.

En resumen, analíticamente observamos que los intercambios constituyen secuencias de ‘Discurso Violento’ en la que se reconocen dos movimientos (interaccionales) simultáneos:

1. Cosificación de la relación interpersonal
2. Performance a través de actos violentos directos o indirectos, manifiestos o no.

Reconocemos elementos de gradación evaluativa ([Halliday, 1985](#); [Martin y White, 2005](#)): imperativo con valoración negativa de alta gradación para aumentar la fuerza léxica (por ejemplo con el uso de signos de exclamación). De modo que la violencia no tiene que ver

solo con el contenido de lo que responde el marido, (virulencia, descalificación) sino también con el uso de lenguaje por fuera de la expectativa social esperable (reconocible en la lectura).

2.2.2. Violencia como representación: prejuicio en pandemia

(5) Si sos médico, enfermero o farmacéutica (Peiró, 07 de abril de 2020 [ReferenciasT20](#))¹

Si SOS: médico, enfermero, farmacéutica o te dedicas a la salud!!!. Ándate del edificio porque nos vas a contagiar a todos hdp!!! ([Cavanna, 02 de abril de 2020: párr. 26](#))

El contexto del aislamiento social preventivo obligatorio (ASPO) decretado por el gobierno argentino a raíz de la pandemia COVID-19 ([Decreto de Necesidad y Urgencia \[DNU\] 297, 2020](#)) constituyó un contexto social de restricción de derechos ([Uprimny Yepes, 2020](#)). Se observaron una serie de conductas violentas en contra del personal de salud que trabajaba en los nosocomios de salud pública atendiendo a los enfermos. Desde un principio, la enfermedad, los portadores y el personal de la salud fueron estigmatizados. El reporte de casos de discriminación denunciados ante la Dirección de Asistencia a la Víctima del [Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo \(INADI, 2020\)](#) se incrementó en casi un 40% al inicio de la cuarentena. Sin embargo, cabe señalar que el personal de la salud comparte, con otras ocupaciones y profesiones, el contacto con el público, lo que genera de por sí, riesgos de violencia. Es, de hecho, tan común que se considera parte del trabajo ([Organización Internacional del Trabajo \[OIT\], Consejo Internacional de Enfermeras \[CIE\], Organización Mundial de la Salud \[OMS\] e Internacional de Servicios Públicos \[ISP\], 2002](#)).

El mensaje fue pegado en la entrada de un edificio, sin identificación, escrito con resaltador, incluye mayúsculas y marcas de expresividad, en variedad rioplatense (voseo). Gramaticalmente es una cláusula ([Halliday, 1985](#)) con *si* inicial, cuya parte principal contiene una atribución como condición *si sos médico, enfermero/enfermera farmacéutica* etc. para justificar la orden *andate* (el conector causal explica las causas a la vez racionales y afectivas de la actitud adoptada; cf. recursos de cohesión, [Halliday y Hasan, 1976](#)). En este contexto, no se interpretan como hipotéticas condicionales de indicativo sino como una orden directa. Recibir mensajes anónimos durante la primera etapa del aislamiento significaba que la otra persona salió de su casa y se expuso a sí

¹ Consultados en

<https://www.infobae.com/opinion/2020/04/07/vecinos-esrachadores-de-medicos-no-hay-peor-virus-que-el-de-la-miserabilidad-humana/>

misma a la posibilidad de contagiarse. Con lo cual, muestra que su ira social pudo más que la autoprotección.

La categorización inicial (médico, enfermera o farmacéutica) cierra el universo de interpretación y restringe las posibilidades de movimiento del interlocutor. El efecto perlocutivo ([Austin, 1980](#)) es amedrentar para que se mude. Interaccionalmente, en la estructura de participación ([Goffman, 1981](#)) la expresión, *Andate del edificio porque nos vas a contagiar a todos*, forma parte de una estrategia argumentativa de desdoblamiento del emisor y del receptor que crea un discurso dinámico en que el emisor, además de asumir la responsabilidad de la posición del edificio (principal, cf. estructura de participación, [Goffman, 1981](#)), se divide y se presenta a sí mismo como protector del bien común (figura social) y hasta como animador emocionado (espontáneo): *hdp!!!* El receptor se divide en *vos* —ratificado, identificado (*si sos médico*)— y en *nos*, que incluye al yo más los otros vecinos víctimas con exclusión del vecino médico.

La argumentación en este caso consiste en alegar la causa que justifica su indignación y fundamenta su sentimiento de exclusión. [Amossy \(2017\)](#) defiende la idea de que hay razones en las emociones, por lo tanto son susceptibles de ser argumentadas. Pero los razonamientos válidos se fundan en sentimientos que son parte de las premisas compartidas. En otras palabras, la premisa mayor debe ser considerada verdadera por el receptor. La indignación como sentimiento moral y pasión política supone que un actor sea designado como responsable de un estado de cosas escandaloso.

3. Propuesta para el tratamiento de la violencia en lingüística forense

Las distintas modalidades y manifestaciones de la violencia exigen una aproximación metodológica que permita analizar el caso concreto (teorías lingüísticas) y explicar el comportamiento comunicativo (teorías críticas). Metodológicamente, en el caso de la tarea forense, el corpus viene dado por el intercambio legal que contextualiza y enmarca la interpretación.

En todos los casos se trata el corpus a la manera disciplinar:

1. Delimitación del problema a partir de un corpus aportado por la prueba legal.
2. Elección del marco teórico conceptual acorde al material y al objetivo de la tarea (autoría / plagio / comportamiento dialectal). El marco teórico es fundamental en tanto enmarca lo esperable sin caer en estereotipos de comportamiento lingüístico. Frente a la idealización de la homogeneidad de uso, el concepto de repertorio ([Blommaert y Backus, 2011](#)) nos da herramientas para incluir la variabilidad según el contexto social).

3. Análisis del texto (escrito, oral, híbrido, multimodal). Tomando como línea de trabajo los niveles lingüísticos, en primer término se segmenta el material, luego se procede a reconocer los recursos (lingüísticos y discursivos) presentes en el texto objeto (según niveles clásicos –fonológico, morfológico, sintáctico, semántico, elementos textuales –rasgos ortográficos y gráficos, actividad pragmática e interaccional, presencia de signos multimodales). En el caso de violencia verbal directa, se incluyen las acciones interactivas de cosificación y degradación de la persona. Si se trata de violencia representada, se integra en la interpretación el contexto sociocultural que la enmarca.
4. Elaboración del informe conclusivo.

En los casos de violencia como acontecimiento (ataque directo, actos de habla con performativo amenazantes hacia la persona o injuriantes) el marco teórico está conformado por las teorías pragmáticas interaccionales (teoría de actos de habla, teoría de las implicaturas), el análisis de la conversación, la sociolingüística interaccional, y la argumentación interaccional. El método debe apuntar a identificar la actividad comunicativa, segmentar en secuencias de acciones y reconocer los movimientos (estratégicos) de los participantes. En el nivel de base, se trata de identificar los enunciados, secuencias de turnos, organización de la preferencia, indexicalidad, performatividad, dimensión lógica de los argumentos. En el nivel del evento, se reconocen los actos de habla directos e indirectos, la secuencia de negociación del conflicto, los cambios en las estructuras de participación (disconfirmación, cosificación, sustitución, ausencia), el posicionamiento secuencial negativo sesgado ([Van Dijk, 1984](#)), dimensión dialéctica del enfrentamiento (gestión del conflicto; [Van Eemeren y Garssen, 2008](#)). Y por último, en el nivel crítico se incorpora el contexto sociocultural en el reconocimiento de las claves de contextualización, los casos de violencia verbal (abuso, insulto, formas de la injuria), la dimensión retórica persuasiva de la argumentación y las formas de la polémica.

En el caso de la violencia como estado (cultural, estructural, institucional, de género) el marco teórico está conformado por la lingüística sistémica funcional, la lingüística textual, el análisis crítico del discurso, la lingüística crítica, la semántica discursiva y la pragmática crítica, entre otras. En el análisis se trata de definir el texto y los niveles de contexto a tener en cuenta, se segmenta en cláusulas semánticas para estudiar los recursos lingüísticos e interactivos que acompañan el proceso de vulneración de persona e interpretar las estrategias de representación de la violencia (víctimas, situación, efectos, síntomas). Entre los conceptos analíticos claves encontramos las formas del discurso prejuicioso, racismo, de odio, legitimación de la violencia, autoritarismo. A nivel micro clausal, se identifican los tipos de cláusulas, las relaciones de coherencia y cohesión textual, las estrategias discursivas y argumentativas y la dimensión lógica de los argumentos. En el nivel discursivo, reconocemos el

posicionamiento interdiscursivo, las estrategias y las relaciones interdisciplinarias; mientras que en el nivel crítico incluimos las relaciones dialécticas entre los contextos para entender el discurso violento en el marco político, social e institucional.

El elemento que hace la diferencia en el análisis del discurso es la conexión que se establece entre la huella lingüística y el contexto institucional, jurídico y social de la práctica discursiva. La dimensión pragmática da cuenta del principio de reflexividad de uso del lenguaje ([Verschuere, 2002](#)) que incluye el reconocimiento de la acción social en curso y con ella, la auto percepción de violencia. Resulta relevante destacar en este punto que la violencia verbal no necesariamente rompe el intercambio, pero tensiona el modo en que se establece la relación interpersonal que supone el intercambio comunicativo entre seres humanos, más allá del grado de conflictividad que tengan los participantes ([Grice, 1995](#); [Watzlawick et al., 1985](#)). Se percibe como un ataque contra la integridad social, moral o personal de una de las partes que no solo se expresa como un acto directo, sino que a veces también lo hace de manera no visible, pero igualmente contundente. Viene a negar la igualdad de las personas al transformar el vínculo entre los participantes en una relación deshumanizada cruzada por el poder ([Izaguirre, 1998](#)). Y, si a esto se suma que la persona que daña es la que debería cuidarnos, el efecto es devastador ([Belsky, 1980](#)).

4. Conclusiones

La multidimensionalidad de la argumentación se asocia al análisis lingüístico del discurso con perspectiva crítica del lenguaje en tanto considera que no hay tipologías cerradas ni rasgos discursivos *a priori* específicos de las situaciones violentas ni de los discursos resultantes. En síntesis, incluir dimensiones no manifiestas en el análisis de la violencia permite reconocer también factores específicos no esperados que coparticipan en la construcción de contextos violentos. La perspectiva amplia e integral de la violencia trata de evitar el tratamiento descontextualizado o fragmentado de las distintas manifestaciones y da pie al enfoque actual más extendido en el tratamiento de la violencia. El estudio del discurso nos señala que los efectos operan por encima del nivel de lo individual en una dimensión sociocultural relevante. La perspectiva crítica entiende los discursos en torno a la violencia como prácticas sociales que dan cuenta de las relaciones de dominación, discriminación, poder y control tal como se manifiestan en los usos del lenguaje en el discurso.

Sin embargo, resulta relevante agregar que, aun cuando el uso de ciertas formas lingüísticas puede ser leído como evidencia de violencia, la interpretación lingüística va más allá de la forma, necesita tener en cuenta el contexto en sus distintas dimensiones. El alcance lo define el analista. Y en el caso del peritaje, lo define el requerimiento del que juzga, quien da el eje de lectura.

Referencias

- Acselrad, F. S. y Becú, N. (2019). *Proceso de desarrollo e implementación del Curso de Transformación Actitudinal de Género* [Libro digital]. Buenos Aires: SAIJ. Recuperado de <http://www.bibliotecadigital.gob.ar/items/show/2668>
- Allport, G. W. (1979). *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Amossy, R. (2010). *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*. Paris: PUF.
- Amossy, R. (2017). *Apología de la polémica*. Buenos Aires: Prometeo.
- Austin, J. L. (1980). *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.
- Auyero, J. (2015). The Politics of Interpersonal Violence in the Urban Periphery. *Current Anthropology*, 56 (11), 169-179.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35, 320-335.
- Blommaert, J. y Backus, A. (2011). Repertorios revisitados: “Saber una lengua” en la era de la superdiversidad. *Working Papers in Urban Language & Literacies. Paper 67* (Tilburg University).
- Blommaert, J. y Verschueren, J. (1991). The Pragmatics of Minority Politics in Belgium. *Language in Society*, 20 (4), 503-531.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. J. D. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourgois, P. (2005). Más allá de una pornografía de la violencia. Lecciones desde El Salvador. En Ferrándiz, F. y Feixas, C. (Eds.), *Jóvenes sin tregua. Culturas y políticas de la violencia* (11-34). Barcelona: Anthropos.
- Bourgois, P. (2009). Treinta años de retrospectiva etnográfica sobre la violencia en las Américas. En López García, J., Bastos, S. y Camus, M. (Coords.), *Guatemala: violencias desbordadas* (27-62). Córdoba: Universidad de Córdoba - Servicio de Publicaciones.
- Briggs, Ch. L. (1997). Notes on a “confession”: on the construction of gender, sexuality, and violence in an infanticide case. *Pragmatics*, 7 (4), 519-546.
- Bunge, M. (1983). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Caravaca, E. y Garriga Zucal, J. (2022). “Tu hijo está tirado ahí, le dieron como cinco tiros”. Experiencias cotidianas de violencias en barrios vulnerables de Argentina. *Argumentos. Revista de crítica social*, 25, 96-118.
- Carrizo, A. E. (2005). La Argumentación interaccional como sintaxis del conflicto. *Discurso.org*, 4 (7).
- Carrizo, A. E. (2013). La violencia verbal en el discurso público: los comentarios en diarios digitales [Ponencia]. En *X Congreso Internacional de ALED, 28 al 31 de octubre de 2013*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

- Carrizo, A. E. (2015). Disparen contra el pianista: construcción social de la figura denigrada. En Siri, L. y Vázquez, H. G. (Comps.), *Representaciones discursivas de la violencia, la otredad y el conflicto social en Latinoamérica* [Libro digital] (117-124). Buenos Aires: Hernán Gabriel Vázquez. Recuperado de https://www.academia.edu/23733097/Representaciones_discursivas_de_la_violencia_la_otredad_y_el_conflicto_social_en_Latinoamérica
- Carrizo, A. E. (2017). *La argumentación interaccional: efectos del uso del discurso referido*. San Fernando, Buenos Aires: La Bicicleta Ediciones.
- Carrizo, A. E. (2021a). La violencia como acción social: perspectiva integral de la violencia desde el análisis argumentativo. *Cadernos de Lingüística*, 2 (1), e597 [revista virtual]. Recuperado de <http://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/597>
- Carrizo, A. E. (2021b). Estudio de la violencia en el discurso público durante la pandemia: el caso de Abigail Jiménez. *Quaderns de Filologia: Estudis Lingüístics*, 26, 247-266 [revista virtual]. Recuperado de <http://ojs.uv.es/index.php/qfilologia/index->
- Carrizo, A. E. (2021c). Análisis de la representación discursiva de la violencia de género: más allá del daño físico. *Signo & Seña. Revista del Instituto de Lingüística*, 40, 100-120 [revista virtual]. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/issue/view/765>
- Carrizo, A. E. (2022a). Justificación de la violencia: un estudio de la agresión al personal de la salud en contexto de cuarentena. En Pardo, M. L. y Marchese, M. C. (Coords.), *Violencia y derechos vulnerados* (19-40). Buenos Aires: Biblos.
- Carrizo, A. E. (2022b). Estudio de las estrategias discursivas de argumentación en situaciones de violencia institucional en pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso. Raled*, 22 (2), 39-57.
- Cavanna, J. (02 de abril de 2020). Repudiable carta viral: la persecución a una médica en medio de la psicosis por la pandemia del coronavirus. *Infobae*. <https://www.infobae.com/sociedad/2020/04/02/intimidante-carta-viral-la-persecucion-a-los-medicos-en-medio-de-la-psicosis-por-la-pandemia-del-coronavirus/>
- Colín Rodea, M. (2005). Modelo interpretativo para el estudio del insulto. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 23 (41), 13-37 [revista virtual]. Recuperado de <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/467/702>
- Coulthard, M., Johnson, A. y Wright, D. (2017). *An Introduction to Forensic Linguistics: Language in Evidence*. New York: Routledge.
- Decreto de Necesidad y Urgencia [DNU] 297 de 2020 [con fuerza de ley]. Por el cual se establece el aislamiento social, preventivo y obligatorio. 20 de marzo de 2020. B. O. No. 34334.
- Eisenberg, A. R. y Garvey, C. (1981). Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. *Discourse processes*, 4 (2), 149-170.

- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse*. London: Routledge.
- Fracchiolla, B., Romain, C., Moïse, C. y Auger, N. (Eds.). (2013). *Violences Verbales. Analyses, enjeux et perspectives*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6, 167-191.
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27 (3), 291-305.
- Garfinkel, H. (1975). Conditions of Successful Degradation Ceremonies. En Manis, J. G. y Meltzer, B. N. (Eds.), *Symbolic Interaction, a reader in social psychology* (201-208). Boston: Allyn and Bacon.
- Garric, N. y Goldberg, M. (2017). La séquence agonale comme procédé de la conflictualité médiatique. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, 33. Recuperado de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01616031>
- Garver, N. y Friedenberg, E. Z. (1968). What Violence Is. *The Nation*, 209, 817-822.
- Gibbons, J. (Ed.). (1994). *Language and the Law*. Harlow: Longman.
- Gibbons, J. (1999). Language and the law. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 156-173.
- Gibbons, J. (2003). *Forensic Linguistics: An Introduction to Language in the Justice System*. Oxford: Blackwell.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia, Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grice, H. P. (1995). Lógica y conversación. En Valdés Villanueva, L. M. (Ed.), *La búsqueda del significado* (511-530). Madrid: Tecnos.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Hernández, T. (2002). Descubriendo la violencia. En Briceño-León, R. (Ed.), *Violencia, sociedad y justicia en América Latina* (57-75). Buenos Aires: CLACSO.
- Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo [INADI]. (2020). *Consultas recibidas en el INADI entre marzo y noviembre de 2020* [Informe]. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/04_01_2020_consultas_recibidas_en_el_inadi_entre_marzo_y_noviembre_de_2020b.pdf
- Izaguirre, I. (1998). Presentación. Reflexiones sobre la violencia. En Izaguirre, I. (Comp.), *Violencia social y derechos humanos* (7-16). Buenos Aires: Eudeba.
- Jimeno Santoyo, M. (2004). *Crimen pasional: contribución a una antropología de las emociones*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Juzgado Civil de Primera Instancia, Cuarta Nominación, San Fernando del Valle de Catamarca, provincia de Catamarca. Sentencia dictada en el marco del Expte N°

- 359/15, caratulados: “B., L. M. E. c/ P., E. A. s/Daño Moral”, y Expte. N° 025/16, caratulados: “P., E. A., en autos Expte. N° 359/15, caratulados ‘B., L. M. E. c/ P., E. A. s/ Daño Moral’ s/ Incidente de redargución de falsedad y adveración”. Fecha 08 de junio de 2022.
- Kakavá, C. (2008). Discourse and Conflict. En Schiffrin, D., Tannen, D. y Hamilton, H. E. (Eds.), *Handbook of Discourse Analysis* (251-670). UK: Blackwell Publishing.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). La polémique et ses définitions. En Gelas, N. y Kerbrat-Orecchioni, C. (Eds.), *La parole polémique* (3-40). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Labov, W. (1972). Rules for ritual insults. En Sudnow, D. (Ed.), *Studies in social interaction* (120-169). New York: Free Press.
- Lagarde, M. (2019). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. México: Siglo XXI.
- Lavandera, B. (2014). *Variación y significado. Y discurso*. Buenos Aires: Paidós.
- Martin, J. R. y White, P. R. R. (2005). *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. London: Palgrave Macmillan.
- Menéndez, S. M. (2019). Entre la gramática y el género: el discurso. Un enfoque estratégico. En Londoño Zapata, O. I. y Olave Arias, G. (Coords.), *Métodos de Análisis del Discurso. Perspectivas argentinas* (115-131). Bogotá: Ediciones de la U.
- Moïse, C. (2012). Argumentation, confrontation et violence verbale fulgurante. *Argumentation et Analyse du Discours*, 8 [revista virtual]. Recuperado de <http://aad.revues.org/1260> DOI: 10.4000/aad.1260.
- Organización Internacional del Trabajo, Consejo Internacional de Enfermeras, Organización Mundial de la Salud e Internacional de Servicios Públicos. (2002). *Directrices marco para afrontar la violencia laboral en el sector de la salud*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo. Recuperado de https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@ed_dialogue/@sector/documents/publication/wcms_160911.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Recuperado de <https://www.refworld.org/es/docid/54aa900a4.html>
- Oyanedel F., M. y Samaniego A., J. L. (2001). Aplicación de la lingüística al campo legal. *Onomázein* (6), 251-261 [revista virtual]. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134518177014>
- Pardo, M. L. y Carrizo, A. E. (2019). El discurso sobre la violencia doméstica en historias de vida y sentencias jurídicas: el discurso en acción. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 18 (2), 6-22 [revista virtual]. Recuperado de <http://raled.comunidadeled.org/index.php/raled/article/view/304/265>

- Pardo, M. L. y Carrizo, A. E. (2020). Construcción discursiva de la violencia no manifiesta: narrativas en contextos de mediación familiar. *Revista de Ciencia de la Legislación*, USAL 8 [revista virtual]. Recuperado de <https://ar.ijeditores.com>.
- Peiró, C. (07 de abril de 2020). Vecinos escrachadores de médicos: no hay peor virus que el de la miseria humana. *Infobae*. <https://www.infobae.com/opinion/2020/04/07/vecinos-esrachadores-de-medicos-no-hay-peor-virus-que-el-de-la-miserabilidad-humana/>
- Plantin, C. (2003). Des polémistes aux polémiqueurs. En Declercq, G., Murat, M. y Dangel, J. (Eds.), *La parole polémique* (377-408). Paris: Champion.
- Plantin, C. (2011). *Les bonnes raisons des émotions. Principes et méthode pour l'étude de la parole émotionnée*. Berne: Peter Lang.
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessment: some features of preferred / dispreferred turn shapes. En Atkinson, J. M. y Heritage, J. (Eds.), *Structure of Social Action: Studies in conversation analysis* (57-101). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pomerantz, A. (1986). Extreme Case Formulations: A way of Legitimizing Claims. *Human Studies*, 9 (2/3), 219-229.
- Riches, D. (1988). *El fenómeno de la violencia*. Madrid: Pirámide.
- Rosier, L. (2007). *Petit traité de l'insulte*. Bruxelles: Edition Labor.
- Sacks, H., Schegloff, E. y Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Scheper-Hughes, N. (1997). *La muerte sin llanto. Violencia y vida cotidiana en Brasil*. Barcelona: Ariel.
- Schiffrin, D. (1984). Jewish argument as sociability. *Language in Society*, 13 (3), 311-335.
- Searle, J. R. (1977). Actos de habla indirectos. *Teorema*, 7 (1), 23-53.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.
- Stein, N. y Albro, E. R. (2001). The Origins and Nature of Arguments: Studies in Conflict Understanding, motion, and Negotiation. *Discourse Processes*, 32 (2/3), 113-133.
- TN. (20 de noviembre de 2020). La mamá de la nena con cáncer a la que retuvieron en un paso fronterizo contó que el comisario la mandó “a enseñarle respeto” a la hija [Entrevista]. <https://tn.com.ar/policiales/2020/11/20/la-mama-de-la-nena-con-cancer-a-la-que-retuvieron-en-un-paso-fronterizo-conto-que-el-comisario-la-mando-a-ensenarle-respeto-a-la-hija/>
- Uprimny Yepes, R. (2020). 15 recomendaciones del Comité DESC de la ONU frente al coronavirus [archivo PDF]. Recuperado de <https://gi-escri.org/images/documents-2/Covid-blog/RodigoUprimny-DeclaracionCOVID-19.pdf>
- Van Dijk, T. (1984). *Prejudice and Discourse. An analysis of ethnic prejudice in cognition and conversation*. Amsterdam: John Benjamins.

- Van Eemeren, F. H. y Garssen, B. (2008). *Controversy and Confrontation. Reading controversy analysis with argumentation theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice. New tools for Critical Discourse Analysis*. New York: Oxford University Press.
- Verschueren, J. (2002). *Para Entender La Pragmática*. Madrid: Gredos.
- Verschueren, J. (2012). *Ideology in Language Use. Pragmatic Guidelines for Empirical Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vincent, D. y Barbeau, G. B. (2012). Insulte, disqualification, persuasion et tropes communicationnels: à qui l'insulte profite-t-elle? *Argumentation et Analyse du Discours*, 8 [revista virtual]. Recuperado de <http://aad.revues.org/1252>
- Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson, D. D. (1985). *Teoría de la Comunicación Humana*. Barcelona: Herder.
- Wieviorka, M. (2006). Ante la violencia. En García Selgas, F. y Romero Bachiller, C. (Eds.), *El doble filo de la navaja: violencia y representación* (29-44). Madrid: Trotta.

Capítulo 15

Descripción estructural de la responsabilidad discursiva: propuesta analítica del significado ideacional

Pablo Lucas Chamatropulos

 Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires

 Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

 pablochamamst@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0002-4429-6889>

Resumen

Este capítulo tiene como objetivo general diseñar una herramienta de análisis del significado ideacional tal como lo entiende la Lingüística sistémico funcional ([Halliday y Matthiessen, 2014 \[1985\]](#)) que aborde el componente semántico y el componente léxicogramatical. Partimos del supuesto de que la mejor forma de abordar el significado ideativo es a través de un doble análisis, uno centrado en una interpretación semántica y otro centrado en una interpretación léxicogramatical. El análisis semántico será aplicado a partir del principio de gradualidad discursiva que propone el Análisis estratégico del discurso ([Menéndez, 2000](#)) y el análisis léxicogramatical a partir de los componentes morfosintácticos que conforman la transitividad en la propuesta de [Hopper y Thompson \(1980\)](#). Postulamos como hipótesis específica que esta combinación nos permitirá reinterpretar el significado ideacional en una serie de rasgos semánticos y léxicogramaticales que darán como resultado una tipología gradual de los procesos. Aplicaremos esta herramienta sobre un corpus conformado por tuits emitidos por Leandro Santoro y María Eugenia Vidal en contexto de campaña electoral en 2021. La hipótesis de trabajo es que la asignación de responsabilidad discursiva, y específicamente la manipulación de la causalidad, juega un rol fundamental en la estrategia de “amenazar la imagen del adversario”. La relevancia de la propuesta surge de la necesidad de un doble análisis sintáctico-semántico para el abordaje del significado ideacional entre la bibliografía sistémico-funcional ([Fawcett, 2009](#); [Tucker, 2014](#);



Ir al **Índice**

[Gwilliams y Fontaine, 2015](#)) debido a la frecuencia de metáforas ideacionales y desacoples semántico-sintácticos en este significado. Los resultados de la aplicación de este método demuestran que los desplazamientos semánticos, por un lado, y el comportamiento de los A¹ y los O², por el otro, constituyen aspectos fundamentales del análisis del significado ideacional y su abordaje en conjunto mejoran cualitativamente el análisis.

Palabras clave

Análisis del discurso, transitividad, ergatividad, estrategias discursivas.

1. Introducción

Partiremos del análisis del significado ideacional que propone el Análisis Estratégico del Discurso ([Menéndez, 2000, 2005, 2010](#)) —AED de aquí en más—, de base sistémico-funcional y que apunta a dar cuenta de la inestabilidad sistémica ([Halliday y Webster, 2003: 54–55](#)) a partir de una explicación gradual. Aplicaremos el análisis sobre un corpus emitido en las cuentas de Leandro Santoro —candidato a diputado nacional por el Frente de Todos— y María Eugenia Vidal —candidata a diputada nacional por Juntos por el Cambio— en el contexto de la campaña electoral legislativa de 2021. El objetivo general del trabajo es dar cuenta de la relación de congruencia entre semántica discursiva y gramática tal como la entiende la Lingüística sistémico funcional ([Halliday, 2004: 94](#)). Para esto, postulamos complementar a la explicación gradual del significado ideacional propuesto por el AED, orientado hacia una interpretación semántica, con un análisis que pueda dar cuenta de las formas gramaticales desde una perspectiva que sea complementaria con la base sistémico-funcional del AED. Postulamos que el gradual de la transitividad que proponen [Hopper y Thompson \(1980\)](#) puede ser esta herramienta. Sostenemos como hipótesis que la reinterpretación de la transitividad de [Hopper y Thompson \(1980\)](#) es compatible con la reformulación discursiva de la ideación en términos del AED.

¹ A es definido originalmente como el agente del proceso, independientemente del vínculo estructural que este guarde con el verbo.

² O es definido como el objeto del proceso, independientemente del vínculo estructural que este guarde con el verbo.

Para esto, primero, estableceremos un marco teórico destinado a dar cuenta de esta congruencia, justificar la necesidad de un abordaje conjunto y a presentar las hipótesis de trabajo. En segundo lugar, dedicaremos un apartado de corpus en el que definiremos su composición, el contexto en el que fue emitido y la justificación de su elección. Luego tendremos el apartado de resultados en el que realizaremos un análisis estratégico discursivo y sobre sus conclusiones abordaremos los componentes morfosintácticos en busca de registrar la congruencia. Terminaremos con un apartado de las conclusiones donde retomaremos las hipótesis y evaluaremos la utilidad de esta herramienta en los resultados obtenidos.

2. Marco teórico

El presente trabajo tiene como objetivo proponer un abordaje del significado ideacional construido en un texto que aborde tanto el significado construido en el estrato semántico-discursivo, como el construido en el estrato léxicogramatical, y que pueda dar cuenta de la relación de congruencia que existe entre estos dos estratos. El marco teórico que utilizaremos para esto será el que nos provee la lingüística sistémico-funcional (LSF de aquí en más), que entiende al lenguaje como organizado en cuatro estratos: el semántico, el léxicogramatical, el fonológico y el fonético. El estrato semántico y el léxicogramatical, que son el foco de nuestro interés, establecen entre ellos una relación de congruencia, en la cual patrones estructurales reflejan patrones de significado semántico ([Halliday y Matthiessen, 2014 \[1985\]: 26-27](#)). Por esto, parte importante de una teoría funcional de la gramática implica brindar herramientas para conceptualizar esta relación congruente.

En la teoría sistémico-funcional, la relación de congruencia implica que las asociaciones que se establecen entre estos dos estratos son probabilísticas y transitorias. Probabilísticas porque guardan altas expectativas para su aparición respecto al contexto en el que son emitidas, pero no están determinadas. Transitorias porque estas asociaciones pueden romperse y sus elementos reasociarse con otros ([Halliday, 2004: xvi-xvii](#)). Es por esto que en la LSF las categorías gramaticales son explicadas tanto externamente —para capturar congruencias respecto al significado y respecto al uso— como internamente —estructuralmente, a partir de lógicas internas ([Halliday, 1985: xx](#))—.

Partiendo de esta relación de congruencia entre estratos semánticos y léxicogramaticales, la construcción del significado ideacional, que es sobre el que nos proponemos trabajar en este capítulo, es analizada en la LSF siguiendo tanto patrones estructurales como de significado. Estructuralmente, la LSF postula que la gramática realiza los significados experienciales a partir de la configuración estructural del proceso, que es entendido como un fenómeno producto de la integración de sí mismo

con los participantes y circunstancias. El proceso es el componente estructural que codifica el evento y está típicamente realizado por un verbo. Los participantes son los componentes estructurales que actualizan y le dan permanencia al evento, típicamente realizado por grupos nominales, y las circunstancias extienden el evento y tienden a realizarse en grupos adverbiales. Nocionalmente, los procesos son calificados en torno a una tipología que representa diferentes formas de configuración semántica del evento. Esta tipología se desarrolla en torno a tres zonas: la zona material —el dominio del “hacer” y “suceder”—, la zona mental-sensorial —el dominio del “sentir” y “percibir”— y la zona relacional —el dominio del “ser/estar/haber” y “tener”—. Estas tres zonas semánticas son consideradas instancias dentro de un espacio circular continuo y, como consecuencia, se establecen entre estas zonas semánticas, tres zonas intermedias que comparten rasgos de las zonas lindantes: la de conducta, con características de las zonas mentales y materiales, la verbal, con características de las zonas relacionales y mentales, y la existencial, con características de las zonas material y relacional. Dentro de estas seis zonas se agrupan los diferentes procesos, participantes y circunstancias que constituyen la estructura de la cláusula. Halliday distingue los tipos de procesos a partir de criterios semánticos y léxicogramaticales.³

³ En cuanto a los procesos materiales, la LSF en su versión tradicional los asocia a los siguientes aspectos semánticos: requerimiento de una entrada de energía cuya fuente debe constituirse en un participante —el Actor—, la existencia de un estadio inicial que transiciona hacia un estadio final, la representación de la energía de cambio en fases que típicamente se desenvuelven en un corto período de tiempo, y, por último, la constitución de sus participantes como fenómenos de nuestra experiencia, incluyendo nuestra experiencia interna o imaginación —personas, criaturas, instituciones, objetos, sustancias, abstracciones, cosas—. Respecto de los rasgos léxicogramaticales, estos son: el presente continuo es su forma no marcada, el sujeto intransitivo y el objeto transitivo constituyen los medios de estas cláusulas y mantienen la misma configuración de la figura en las formas activas y pasivas (224-228). En la revisión tipológica de [Caffarel, Martin y Matthiessen \(2004\)](#), además de los ya mencionados, se agregan los siguientes rasgos para los materiales: prototípicamente, el dominio material es concreto, pero puede extenderse hacia lo abstracto, y el actor es prototípicamente animado o, como mínimo, tiene poder, mientras que la Meta prototípicamente es inanimada. Además, se menciona que los procesos materiales sistemáticamente aparecen más altos en la escala de transitividad de Hopper y Thompson ([Caffarel et al., 2004: 587-600](#)).

Respecto a los mentales, se encuentran vinculados, en la versión tradicional, con los siguientes rasgos semánticos: construyen la energía de cambio en el flujo de los eventos como tomando lugar en nuestra propia conciencia, el procesador necesita tener asociado el rasgo [+consciente] -más precisamente con características humanas-, y el fenómeno sentido puede ser tanto una cosa, como un acto o un hecho. En cuanto a sus rasgos sintácticos, son procesos que no pueden sustituirse por “hacer”, el procesador se pronominaliza con “él/ella/elle/s”, pero no con “esto/a/e” ([Halliday y Matthiessen, 2014 \[1985\]: 245-249](#)), y el presente continuo en estos tipos de proceso está prototípicamente marcado. En *Language typology: A functional perspective*, a estos rasgos se le agrega el hecho de que la naturaleza de la energía de cambio del evento en los procesos mentales es inerte, inactivo, no-dinámico, no tiene límites temporales precisos y su desenvolvimiento a través del tiempo es plano, uniforme, sin fases ([Caffarel et al., 2004: 591-593](#)).

Por último, en cuanto a los relacionales, en *Introduction to functional grammar* —IFG de aquí en más— [Halliday y Matthiessen \(2014 \[1985\]\)](#) les asignan los siguientes rasgos semánticos: prototípicamente

Para un sector de lingüistas adscriptos a la LSF, este es el sistema que lleva a la mayor inconsistencia analítica de todos los propuestos por Halliday ([Fawcett, 2009](#); [Gwilliams y Fontaine, 2015](#); [Thompson, 2015](#); [O'Donnell, 2019](#)). Esto es así porque no existe una correlación uno a uno entre las dimensiones de la experiencia, los tipos de procesos y la realización léxicogramatical ([Fawcett, 2009: 214](#)). La frecuencia de metáforas ideacionales produce que la relación entre el aspecto nocional y la realización léxicogramatical sea menos congruente que en otros significados, proliferando la frecuencia de casos ambiguos y excepciones a la hora de aplicar la tipología propuesta. Esto genera dos grandes problemas. El primero, la existencia de una codificación inconsistente entre analistas, diferenciándose entre quienes priorizan el componente semántico para la clasificación y quienes priorizan la realización léxicogramatical. Y, por otro lado, el hecho de que existan varias formas de codificar un mismo proceso, pero a su vez la tipología se mantenga discreta y estática, lleva con cierta frecuencia a que la interpretación analítica no refleje la semiosis del mensaje, que constituye el principal objetivo de un análisis sistémico-funcional ([Gwilliams y Fontaine, 2015: 3](#)).

Además, dentro de las reformulaciones de la realización del significado ideativo en lengua española, quienes las han llevado a cabo focalizaron en cómo la división del trabajo semiótico ([Matthiessen, 2004](#)) en la lexicogramática del español contrasta de manera importante respecto de otras lenguas. Fundamentalmente se diferencia a partir de un reordenamiento de factores vinculados a la causalidad y a la ejecución de la naturaleza semántica de los procesos. [Arús, Lavid y Zamorano-Mansilla \(2012\)](#) en sus desarrollos hacia una especificación computacional de la transitividad en español rechazan la aplicación complementaria y simultánea del sistema ergativo y transitivo de la versión tradicional de la LSF, y en su lugar proponen una aplicación selectiva de ambos sistemas, defendiendo la existencia en español de cláusulas transitivas por un lado, y cláusulas ergativas por el otro. A su vez, [Arús \(2003\)](#) propone la subdivisión del sistema de voz en el sistema de agentividad y el sistema de causalidad. Ambos desarrollos le permitieron capturar mejor la realización léxicogramatical específica del español que contiene fenómenos como las construcciones con *se* que la versión tradicional basada en el inglés no explica del todo. Al mismo tiempo, [Gutierrez \(2015\)](#), en una aproximación a la construcción del significado experiencial en el español de Chile, concluye que son las relaciones entre causa y efecto los factores diferenciadores

constituye un evento sin un input de energía, típicamente como un flujo uniforme sin fases diferenciales del devenir, construyen relaciones abstractas de pertenencia a una clase, identidad, asignación de atributos y puede relacionar tanto participantes del mundo externo como del mundo interno. Respecto a sus rasgos sintácticos, solo se señala que inherentemente necesita dos participantes para poder establecer esta relación en el dominio (259-265). En la revisión tipológica de [Caffarel et al.](#), se menciona también que estas cláusulas son características de pasajes descriptivos del discurso y comunes en discursos expositivos, y el proceso es típicamente inerte, corto, fonológicamente reducido e incluso clítico ([Caffarel et al., 2004: 595-600](#)).

entre cláusulas materiales, mentales-sensoriales y relacionales. Similarmente, [García \(2013\)](#), en un análisis de la transitividad nuclear en el español, demuestra, en línea con [Arús \(2003\)](#), que el español se caracteriza por la lexicalización de las relaciones causales y enumera sus consecuencias sobre la importancia del participante ER, propuesto por [Hasan \(1985\)](#), en el análisis de la transitividad en este idioma.

Los recorridos destacados hasta aquí demuestran la centralidad que tiene la clarificación de la relación entre fenómenos semánticos y fenómenos léxicogramaticales para la explicación del significado ideacional. Además, señalan que en español es necesario abordar críticamente los conceptos que la versión tradicional de la LSF provee para el análisis de la causalidad, la agentividad y la ejecución, pues las características de estos fenómenos en nuestro idioma difieren sensiblemente de otros en los cuales se haya diseñado una gramática sistémico funcional. En consecuencia, este trabajo sostiene como hipótesis que la mejor forma de abordar el significado ideativo es a través de un doble análisis, uno centrado en una interpretación semántica —que le dé especial entidad a la causalidad, la ejecución y la agentividad— y otro centrado en una interpretación léxicogramatical —que parta de un punto de vista funcional—. Proponemos que este doble análisis sea abordado semánticamente a partir del desarrollo teórico del Análisis estratégico del discurso ([Menéndez, 2000](#)) y estructuralmente a partir de lo propuesto por [Hopper y Thompson \(1980\)](#) en sus desarrollos respecto a la transitividad discursiva.

El AED propone un análisis discursivo que permite integrar gramática y discurso como dominios complementarios a través del análisis de estrategias discursivas ([Menéndez, 2000, 2005, 2010](#)). El AED plantea un análisis que debe integrar la gramática y el discurso como dominios complementarios, ya que sostiene que el análisis gramatical solo puede abordarse a partir de su realización en un contexto discursivo, y el análisis discursivo requiere comprender el tránsito desde la potencialidad léxicogramatical hacia su realización en forma de recurso léxicogramatical ([Menéndez, 2012: 61-62](#)). Para poder emprender este análisis integrativo, el AED se enfoca en el análisis de estrategias discursivas. Una estrategia discursiva es definida como “la reconstrucción analítica de un plan de acción que el hablante/escritor, en tanto sujeto discursivo, pone en funcionamiento cuando combina un conjunto de recursos de diferentes modos con el objeto de obtener una finalidad interaccional particular” ([Menéndez, 2012: 65-66](#)). El hablante/escritor es interpretado como sujeto discursivo, que es la reconstrucción analítica de la intersección de los contextos cognitivo-social y sociocultural en la que aparece el discurso: tiene a su disposición sistemas de opciones y mecanismos suposicionales, a partir de los cuales opta, combina e integra en función de una finalidad interaccional provista por el contexto sociocultural y la función de este sujeto discursivo en el sistema social. En el análisis del significado ideativo, esto conduce al planteamiento de un principio de gradualidad semántico-gramatical cuya

interpretación depende de su inscripción semántico-discursiva ([Menéndez, 2020: 217](#)). En concreto, esto se traduce en una interpretación de la gramática como una organización potencial y jerárquica de rasgos semánticos codificados en la base léxica del proceso y extendida semánticamente en relación con los roles que estos proyectan sobre la cláusula. Luego, sobre esta organización potencial de rasgos semánticos, existe una realización discursiva enmarcada por el registro y el género donde esta organización puede ser modificada en función de su utilización como recurso en las estrategias discursivas.

Las variables que permiten determinar la jerarquía de rasgos en esta propuesta son: el orden de los rasgos, el grado de concreción y la agentividad. La primera variable hace referencia al hecho de que toda base léxica comporta los tres rasgos que aparecen como tipos principales en la propuesta de [Halliday](#) —material, mental-sensorial y relacional—. Potencialmente, estos se combinan en forma gradual y jerárquica, es decir, hay algunos que aparecen como más probables en ciertos contextos sociocognitivos respecto a ciertas bases léxicas. El segundo tiene que ver con el grado de posibilidad de que el rasgo tenga un efecto sobre un objeto materialmente asible, manipulable. Como el grado de concreción es respecto a los rasgos, este depende de la variable anteriormente mencionada, haciendo que el grado 1 —donde el efecto sobre un objeto manipulable es evidente— se asocie a la zona material, el grado 2 —donde el efecto sobre un objeto manipulable es ambiguo o está menos focalizado— esté asociado a la zona mental-sensorial y el grado 3 —donde el efecto es nulo— esté asociado a la zona relacional. Por último, la agentividad está ligada a la interpretación ergativa —complementaria a la transitividad, presente en las dos primeras variables— y aporta dos nuevos rasgos a la tipología: al origen o causa de los procesos, y si hay coincidencia entre esta causa y su ejecución.

Como la organización gramatical depende de la organización estratégica del discurso, estas variables, hasta ahora consideradas en un plano potencial, abstraídas de contextos de realización, pero asociadas a una realización potencial-probabilística, son reinterpretados en el plano discursivo. El sujeto discursivo manipula, evalúa y decide sobre la organización concreta de los rasgos produciendo desplazamientos semánticos, metaforizando el alcance de la propuesta gramatical ([Menéndez, 2020: 224-225](#)). Este desplazamiento es gradual y se expresa en términos de las variables descriptas anteriormente.

Por su parte, la hipótesis de la transitividad de [Hopper y Thompson](#) postula que la transitividad es una relación crucial en el lenguaje debido a su función discursiva. El hecho de que la transitividad está ligada a una función discursiva presente en todas las lenguas, provoca que esta covaríe sistemáticamente y tenga una serie de consecuencias predecibles en la gramática ([Hopper y Thompson, 1980: 251-252](#)). Creemos que la hipótesis de la transitividad guarda coincidencias importantes con la teoría de la LSF y

puede servir como complemento al análisis ideacional del AED, que permita enfocar en la arquitectura léxicogramatical.

La primera de estas coincidencias tiene que ver con la prominencia discursiva en el análisis gramatical. Para [Hopper y Thompson](#), las características definitorias de la transitividad no están ligadas a la cantidad de participantes, sino a su función discursiva. Subyace el mismo axioma que en el AED: la forma sigue a la función. Luego, como consecuencia de este axioma, los elementos morfosintácticos y semánticos establecen entre sí una relación de covariación y de coaparición. Como los elementos que marcan transitividad y los que no marcan transitividad están ligados a la misma función discursiva, la presencia de estos elementos genera condiciones que favorecen la aparición de otros elementos que comparten vínculo funcional. Esto genera dos consecuencias, también similares a los planteos de la LSF. En primer lugar, debido a que son los contextos discursivos los que favorecen la aparición de componentes semánticos y morfosintácticos, la aparición de estos en la cláusula es probabilística y no de determinación: hay congruencia entre función y forma, pero no determinación ya que los sistemas gramaticales y semánticos de cada lengua particular tienen su propia arquitectura que se relaciona de forma compleja y no lineal con la función que cumple. A su vez, y respondiendo a esta relación probabilística, [Hopper y Thompson \(1980\)](#) asumen que la transitividad puede separarse en una serie de componentes semánticos —kinesis, aspecto, puntualidad, volicionalidad, agentividad— y morfosintácticos —participantes, afirmación, modo, afectación de O e individuación de O— que tienen sus propias lógicas, pero que establecen entre sí una relación de covariación. Esto le da a la transitividad un carácter gradual asociado a la manifestación de estos componentes.

En este trabajo, proponemos complementar el análisis de procesos del AED con los componentes morfosintácticos de la transitividad de [Hopper y Thompson](#) para evaluar si existe una congruencia entre elementos morfosintácticos asociados a una transitividad alta y las cláusulas de la zona 1, y entre elementos asociados a una transitividad baja y las cláusulas de la zona 3. También veremos qué tipo de relación se establece entre los elementos morfosintácticos y las cláusulas de la zona 2. Aspiramos no solo a demostrar la congruencia, sino también a que cuando existe desacople, este desplazamiento entre elementos semánticos y morfosintácticos nos proveerá una explicación más acabada de la semiótica del discurso que estamos analizando.

3. Metodología

El corpus está compuesto por tuits emitidos por Leandro Santoro por el Frente de Todos y María Eugenia Vidal por Juntos por el Cambio durante la campaña legislativa general del 2021-13 de agosto 2021 a 11 de noviembre de 2021. De la totalidad del corpus —593

tuits— se han seleccionado aquellos que se agrupan bajo la estrategia discursiva “amenazar la imagen del adversario” —que consta de 54 tuits—.

Respecto a la estrategia, [Ventura \(2020\)](#) analizó su conformación en la campaña presidencial argentina 2015 y concluyó que es en esta estrategia donde se evidencia el alto nivel de agresividad de la red social (276). Respecto a los significados ideativos, la autora señala que se tiende hacia la construcción de un “enemigo único” llevando hacia una simplificación y concentración de la comunicación en torno a un conjunto reducido de tópicos. Se destaca la presencia de procesos materiales para evaluar el accionar del opositor y destacó el nivel de abstracción en muchas de las críticas.

Por último, respecto al contexto sociopolítico del corpus, tenemos una elección legislativa que toma lugar en Capital Federal, gobernada por la coalición a la que pertenece María Eugenia Vidal, en un contexto de crisis económica nacional, cuya gestión está a cargo de la coalición a la que pertenece Leandro Santoro. Como consecuencia, tenemos una disputa entre el oficialismo municipal y el oficialismo nacional, en un contexto donde existen dificultades económicas, respecto de las responsabilidades de estas dificultades.

Basándonos tanto en las conclusiones de [Ventura \(2020\)](#) como en el contexto sociopolítico, creemos que el corpus es ideal para ejemplificar la propuesta analítica. En primer lugar, postulamos que la centralización de los textos que conforman esta estrategia en la construcción de un enemigo único a partir de la valoración de sus acciones y sus consecuencias en la realidad política le dará una especial relevancia a la causa de dichas acciones. Siendo que uno de los componentes fundamentales de nuestra propuesta analítica es el seguimiento de la causalidad y su manipulación estratégica por parte del sujeto discursivo, un corpus en donde este factor juega un rol neurálgico como consecuencia de sus características discursivas resulta enriquecedor para su ejemplificación. A su vez, al estar situada la elección en un contexto político sin precedentes recientes a nivel mundial, la representación de este evento toma una importancia considerable en el discurso político de campaña. Al tratarse de un evento novedoso e inesperado, el lenguaje metafórico y los desplazamientos semánticos aparecen con mucha frecuencia en los discursos políticos de esta época. Creemos que esto vuelve al corpus ejemplar al ser del interés de esta propuesta analítica el rastreo de los desplazamientos semánticos y sus consecuencias en la construcción del significado ideacional.

Teniendo esto en cuenta, sostenemos como supuesto teórico que la manipulación de la causalidad en desplazamientos semánticos constituirá un elemento fundamental que caracteriza a esta estrategia.

4. Resultados

4.1. Análisis del significado ideacional desde el AED

Comenzaremos analizando los tuits emitidos por la cuenta de María Eugenia Vidal. Respecto a los materiales, en primer lugar debemos notar que 8 de estos procesos constituyen desplazamientos semánticos, con lo cual solo en la mitad de los procesos materiales existe una coincidencia entre el potencial gramatical codificado en la base léxica y su realización discursiva. En cuanto a los no desplazados, en general tenemos casi exclusivamente procesos ejecutados por miembros de la comunidad de vecinos de la ciudad, y especialmente comerciantes de la ciudad, y causados por el Gobierno Nacional. Estos procesos tienen que ver con una obturación de sus tareas habituales, como “cerrar”, “obligar” o “quedarse”. De esta forma, se construye la responsabilidad del Gobierno Nacional sobre la situación económica que se construye como adversa —veremos esto más en profundidad cuando analicemos los relacionales—. Un buen ejemplo de este fenómeno es el siguiente:

- (1) María Eugenia Vidal [@mariuvidal] (1 de noviembre de 2021)

[Las pymes son el motor de un país], [son la esperanza y ejemplo de progreso]. [Durante la pandemia, debido a las (restricciones impuestas), la pasaron muy mal]. [Muchas se vieron obligadas a (cerrar)] y [miles de personas se quedaron sin trabajo] (Vidal, 2021; <https://twitter.com/mariuvidal/status/1455293947262029825>)

Es interesante ver cómo, a pesar de que se menciona la pandemia como condición contextual, la causa de los procesos marcados son las restricciones impuestas por el Gobierno Nacional. En el ejemplo citado, vemos como la naturaleza semántica de los procesos “cerrar”, “pasar” y “quedarse”, si bien son ejecutados por las pymes, son causadas por las restricciones existentes durante la pandemia. Vemos que esto se realiza en el texto a partir del conector causal “debido a” y la información accesible de que es el Gobierno Nacional quien diseña e implementa restricciones al comercio.

Respecto a los desplazados, tenemos sobre todo usos metafóricos que apuntan a construir las propuestas del partido en función de la crítica que se le hace al adversario. Se vincula una situación económica negativa a una agentividad del Gobierno Nacional y luego se propone que participantes abstractos como “nuestras propuestas”, “el país del futuro” o, simplemente, “el futuro” ejecutarán acciones que resolverán esta situación. Estos participantes abstractos están ligados al espacio partidario de Vidal y son quienes causan la naturaleza semántica del proceso, como se puede apreciar en el siguiente ejemplo.

- (2) María Eugenia Vidal [@mariuvidal] (28 de septiembre de 2021)

[Nosotros tenemos muy en claro que un país sale adelante (si cuida) y (apoya {al que trabaja} y {al que da trabajo})]. [Nuestras propuestas apuntan a eso] (<https://twitter.com/mariuvidal/status/1443013715436179459>)

Luego, respecto de los mental-sensoriales, solo 14 de ellos responden a desplazamientos semánticos. En general, estos procesos tienen atribuidas causa y ejecución sin mediar metáfora o desplazamiento semántico, generando una atribución de responsabilidad discursiva más clara y accesible. Fundamentalmente, estos procesos apuntan a construir las ideas que tiene el Gobierno Nacional y, en oposición a ellas, construir las ideas del partido de Vidal. Al mismo tiempo, se presenta a diferentes miembros de la comunidad porteña —pero especialmente comerciantes— y se los vincula a través de estos procesos a evaluaciones respecto a la gestión del Gobierno Nacional. Se los muestra principalmente “necesitando”, “queriendo”, “deseando”, “luchando”, “pasando”, “afectando”, entre otros. Se construye una imagen de una comunidad civil en necesidad como resultado de una gestión que “no entiende” y que “no escucha”.

- (3) María Eugenia Vidal [@mariuvidal] (1 de octubre de 2021)

[Los comerciantes vienen **pasándola** muy mal]. [Para (poder mantenerse), (desarrollarse) y (proyectarse)] **necesitan** estabilidad] (<https://twitter.com/mariuvidal/status/1444089058561515522>)

En contraposición, Vidal y sus copartidarios “escuchan”, “se juntan” y “charlan” con estos vecinos, traduciendo sus necesidades en propuestas políticas.

- (4) María Eugenia Vidal [@mariuvidal] (28 de septiembre de 2021)

[Con @rlopezmurphy, @Robergmoritan y @hrgatto **nos juntamos** con comerciantes gastronómicos (para **escuchar sus necesidades**) y (**conocer** la situación del sector {después de más de un año y medio en el que **hicieron** un gran esfuerzo para [**afrontar**] y [**adaptarse** a la pandemia]})] (<https://twitter.com/mariuvidal/status/1443013436363923461>)

También, en menor medida, se muestra al sector comercial realizando acciones sobre las cuales tienen responsabilidad —causan y ejecutan— y que están asociadas a la reactivación económica —“dar trabajo”, “generar trabajo”, “trabajar”. De esta forma, es la sociedad civil quien recupera la economía, el Gobierno Nacional quien la entorpece, la sociedad civil nuevamente quien pasa a un estado de necesidad por este

entorpecimiento y Vidal y sus copartidarios quienes aparecen para escuchar y traducir esas necesidades. Respecto a los desplazados, no tenemos una función diferente de la ya descrita. Estos constituyen usos metafóricos que complementan la construcción ideacional descrita hasta el momento, como vemos en el siguiente ejemplo.

(5) María Eugenia Vidal [@mariuvidal] (22 de septiembre de 2021)

[Me encontré con comerciantes (que nos contaron a @chrisbauab, @FlorScavino13 y a mí, {cómo están **viviendo** la situación del país})]. [Es un momento difícil]; [no entienden las medidas (que **toma** el Gobierno Nacional)] y [sienten (que no los escuchan)] (<https://twitter.com/mariuvidal/status/1440748213963612165>)

En los procesos marcados, “vivir” y “tomar”, vemos que la causa y la ejecución coinciden. En el primer caso, se sigue focalizando en la experiencia interior de la sociedad civil-comercial, y en el segundo se sigue profundizando respecto a la responsabilidad del Gobierno Nacional en la situación económica a partir de las medidas que impulsa a través de su propia gestión.

Por último, es en los relacionales donde aparece la mayor influencia de desplazamientos semánticos, ya que 40 de los 62 procesos relacionales se introducen por esta vía. Respecto a los no desplazados, estos se utilizan fundamentalmente para describir la situación económica, evaluándola como “muy difícil”, “sin trabajo”, donde “hay trabas”, donde “no hay profesionales para contratar”, entre otras.

(6) María Eugenia Vidal [@mariuvidal] (22 de septiembre de 2021)

Además, [hablamos de las trabas (que **hay** en el sector): [dicen (que no **hay** profesionales para contratar)] y [ven (que nadie **está** preparado ni capacitado)] (<https://twitter.com/mariuvidal/status/1440748213963612165>)

Estas lecturas son también justificadas relacionamente, ya que no es su opinión sino la sensación de “muchacha gente”, de “muchos vecinos” y “de muchos comerciantes”. Este significado es complementado con lo anteriormente descrito respecto al espacio de Vidal mostrándose fundamentalmente como receptor y traductor de lo que siente la sociedad en general y la sociedad comercial en particular. También se utiliza para jerarquizar el rol de este último sector en la sociedad general, explicando su gran participación en procesos mental-sensoriales y materiales. Ellos son “el motor de un país”, “una pieza fundamental” y “la manera de construir un mejor futuro” —como vimos en el ejemplo anterior—.

(7) María Eugenia Vidal [@mariuvidal] (22 de septiembre de 2021)

Me encontré con comerciantes que nos contaron a @chrisbauab, @FlorScavino13 y a mí, cómo están viviendo la situación del país. Es un momento difícil; no entienden las medidas que toma el Gobierno Nacional y sienten que no los escuchan. Esa es la sensación de muchísimas personas. Además, hablamos de las trabas que **hay** en el sector. (<https://twitter.com/mariuvidal/status/1440748213963612165>)

En cuanto a los desplazados, tenemos una parte que son desplazamientos metafóricos congruentes con lo descripto hasta ahora. Estos son procesos que no cuentan con ejecución y que sirve para caracterizar metafóricamente la situación del país.

- (8) María Eugenia Vidal [@mariuvidal] (1 de noviembre de 2021)

[se ven afectados (porque las universidades no **vuelven** a la presencialidad y su mayor flujo de clientes son estudiantes)] (<https://twitter.com/mariuvidal/status/1455293947262029825>)

- (9) María Eugenia Vidal [@mariuvidal] (30 de septiembre de 2021)

[tenemos que decirle basta (a todo lo que **va** en contra de {lo que somos los argentinos})] (<https://twitter.com/mariuvidal/status/1443737153197027329>)

Luego, hay otra parte que constituye descripciones de un futuro potencial sin la influencia del Gobierno Nacional. Estos últimos son en general procesos cuya gramática apunta potencialmente hacia lo material, pero por aparecer en contextos discursivos donde carecen de ejecución, pierden responsabilidad discursiva y aparecen como relacionales. De esta forma, el espacio de Vidal no se compromete con aquello que postula como una propuesta de campaña, sino que lo enuncia como una consecuencia lógica del apartamiento del Gobierno Nacional de la gestión económica o bien como producto de su deseo. El mejoramiento económico no se construye como una consecuencia ni del mundo interno del espacio de Vidal, ni de su capacidad para ejecutar cambios en el mundo externo, sino como una relación —en general causal— entre un cambio de realidad y la derrota del partido al que pertenece Santoro.

- (10) María Eugenia Vidal [@mariuvidal] (1 de noviembre de 2021)

[En este momento necesitamos (**alivianar** {a los que generan empleo}), (**darles previsibilidad y confianza** {para que sigan apostando por el país})]. [Nuestro espacio se comprometió (a no **crear** más {impuestos que afecten a la producción})]. También, [queremos (**crear más oportunidades** para el empleo joven, incentivos para {**contratar personal**} y exención de impuestos al trabajo a nuevos empleos en pymes)]. [Todo esto lo

podemos lograr (si construimos un bloque de 120 diputados en el Congreso)]: [solo nos faltan 3] (<https://twitter.com/mariuvidal/status/1455293952173608961>)

El recuento total de los procesos en Vidal es de un total de 145 procesos, de los cuales 14 son materiales, 65 son mental-sensoriales y 64 son relacionales.

Atendiendo a los relacionales en el corpus de Leandro Santoro, tenemos una menor frecuencia de desplazamientos —14 sobre el total—, con lo cual una gran parte de ellos —y significativamente más proporcionalmente que Vidal— se utilizan para caracterizar distintos participantes sin mediar ningún tipo de uso metafórico o desplazamiento. A diferencia de Vidal, Santoro caracteriza de forma más amplia a la comunidad, refiriéndose a “clubes de barrio”, “trabajadores”, “jóvenes”, “trabajadores de la salud”, entre otros. Si bien hay un énfasis en el sector productivo, también aparecen referentes de otras áreas como la cultura, la salud y la educación. Estos son ligados, como en Vidal, al progreso y al futuro del país. Son los miembros de la comunidad y sus iniciativas quienes representan los mejores aspectos de la sociedad porteña.

(11) Leandro Santoro [@SantoroLeandro] (11 de noviembre de 2021)

[Estuvimos en #Palermo mateando con jóvenes (para escuchar sus demandas y sus propuestas)]. [**Son el futuro**], [pero sobre todo (**son**) la posibilidad de cambiar el presente]. (<https://twitter.com/SantoroLeandro/status/1458897188101275650>)

(12) Leandro Santoro [@SantoroLeandro] (11 de noviembre de 2021)

[**Los clubes son el alma de los barrios**], [por eso nos juntamos con diferentes instituciones en el Club Sportivo Pereyra de #Barracas (para escuchar sus demandas)]. (<https://twitter.com/SantoroLeandro/status/1458897483413741577>)

También los relacionales se utilizan para caracterizar tanto a la gestión municipal —que individualiza en la gestión de Larreta— como para hablar de las propuestas y las características de su postulación. Construye a Larreta como enfocado en “vender” y asociado a “negocios” de diferentes tipos. Este perfil comercial de Larreta, junto con intereses empresariales en general, son asociados a situaciones que dañan a la comunidad civil, generando un enfrentamiento entre interés económico y bienestar civil.

(13) Leandro Santoro [@SantoroLeandro] (13 de octubre de 2021)

[¿Te acordas (que en 2017 Lousteau se presentó como opositor a la gestión de la Ciudad {diciendo que [Larreta [todo lo que puede **comprar**] lo compra}, y [(todo lo que puede

vender) lo vende”]]?)
(<https://twitter.com/SantoroLeandro/status/1448459666195943424>)

- (14) Leandro Santoro [@SantoroLeandro] (11 de noviembre de 2021)

[La otra cara del negocio inmobiliario -(grandes torres sin habitar) y venta de espacios verdes - **es** la FALTA DE VIVIENDAS para (quienes más lo necesitan)]
(<https://twitter.com/SantoroLeandro/status/1458898719684890629>)

Atendiendo a la construcción de la propia candidatura, observamos que esta se conforma a partir de consignas abstractas como “nuestras ideas son invencibles” y “sin justicia ambiental no hay justicia social”.

- (15) Leandro Santoro [@SantoroLeandro] (11 de noviembre de 2021)

[En esta campaña pusimos todo] y [llevamos nuestro mensaje a cada rincón de la Ciudad].
[Luchemos hasta el último día (que nuestras ideas **son** invencibles)]!!
(<https://twitter.com/SantoroLeandro/status/1458896475354812429>)

Muchos de los significados ideacionales construidos a partir de procesos relacionales se refuerzan en las cláusulas materiales. Los miembros de la comunidad civil son representados como realizando acciones en el mundo externo que son favorables para el desarrollo de la Ciudad. Además, es causante de que Santoro “reciba” y “escuche” sus iniciativas para mejorar la ciudad.

- (16) Leandro Santoro [@SantoroLeandro] (11 de noviembre de 2021)

[Recorrimos Refix, (una empresa que **utiliza** la última tecnología en impresiones 3D
{para **fabricar** [prótesis que **ayudan** a la inclusión})).
(<https://twitter.com/SantoroLeandro/status/1458896475354812429>)

- (17) Leandro Santoro [@SantoroLeandro] (13 de octubre de 2021)

[Hoy estuve en Parque Los Andes (**escuchando** a paseadores y paseadoras de perros)].
[Me transmitieron su preocupación por la falta de infraestructura mascotera en los espacios públicos de la Ciudad] y [cómo eso **dificulta** su trabajo]. Además, [**recibimos** su proyecto de ley (para crear un régimen especial de trabajadores caninos y {regular su actividad})]. (<https://twitter.com/SantoroLeandro/status/1446584796554088450>)

En las cláusulas materiales se refuerza la vinculación de Larreta con principalmente actividades económicas. Al mismo tiempo, se coloca a la gestión del Gobierno de la

ciudad como causante de procesos como “dificultar”, “contaminar” y “olvidando” a sectores de la sociedad civil, como se puede apreciar en el ejemplo anterior. De esta forma, las críticas a la gestión se realizan a partir de su agentividad sobre acciones en el mundo externo que damnifican a la sociedad civil.

Por último, en los mentales sensoriales es donde aparece con más frecuencia la construcción de Santoro y sus copartidarios. En estas cláusulas, estos aparecen “escuchando”, “recordando”, “juntándose” y, en cláusulas desplazadas, “recorriendo”, “mateando”, “juntándose”.

(18) Leandro Santoro [@SantoroLeandro] (11 de noviembre de 2021)

[**Recorrimos** el #BarrioPadreMugica (Villa 31) (donde sus vecinas y vecinos nos plantearon la necesidad de una vivienda digna y mayor participación en el proceso de urbanización)]. (<https://twitter.com/SantoroLeandro/status/1446584796554088450>)

(19) Leandro Santoro [@SantoroLeandro] (11 de noviembre de 2021)

[En el Planetario de #Palermo **nos reunimos** con jóvenes ambientalistas]. [Es ahora], [sin justicia ambiental no hay justicia social]. (<https://twitter.com/SantoroLeandro/status/1446584796554088450>)

(20) Leandro Santoro [@SantoroLeandro] (11 de noviembre de 2021)

[Estuvimos en #Palermo (**mateando** con jóvenes) (para **escuchar** sus demandas y sus propuestas)]. (<https://twitter.com/SantoroLeandro/status/1446584796554088450>)

Vemos en los ejemplos como Santoro —y su espacio— causa y ejecuta los procesos marcados, que tienen que ver con el acercamiento y apertura a los vecinos de la ciudad. De manera similar a Vidal, se muestra a un candidato atento y accesible a las demandas de la sociedad civil. Además, esta se presenta “demandando”, “pidiendo”, “transmitiendo”, “oponiéndose”, entre otros. Se la muestra dispuesta a ir contra la gestión de un Gobierno de la Ciudad que privilegia los negocios económicos. A su vez, del aporte que realiza la sociedad civil, Santoro y sus copartidarios participan como un vecino más a partir del uso de un “nosotros” que mezcla las referencias. De esta forma se oponen dos formas de representar las ideas respecto a la Ciudad: una centrada fundamentalmente en el desarrollo de negocios —vinculado a Larreta, aliados y algunas empresas—, y otra diversa con múltiples aportes —vinculado a miembros de la comunidad civil, referentes de la cultura y Santoro—. Esto se puede ver en los ejemplos anteriores, pero con más claridad en el siguiente, donde Santoro y su espacio causan y ejecutan procesos que los vinculan directamente a las actividades vecinales.

(21) Leandro Santoro [@SantoroLeandro] (11 de noviembre de 2021)

Estuvimos en el Festival de la Juventud en #ParqueChacabuco, **recordando** a Diego en su cumpleaños y **disfrutando** del show del Polaco. **Conocimos** la huerta vecinal de #VillaPueyrredón y **plantamos** una higuera. Estos espacios **nos reencuentran** con lo que verdaderamente somos: una comunidad.
(<https://twitter.com/SantoroLeandro/status/1446584796554088450>)

Cuantitativamente, el corpus de Santoro arroja 99 procesos. De estos procesos, 20 son materiales, 47 son mental-sensoriales y 31 relacionales.

En resumen, tenemos dos candidatos que construyen un significado ideacional similar proporcionalmente: más enfocado a la construcción de la experiencia interna de los participantes y de sus relaciones simbólicas, y donde los procesos asociados al mundo externo funcionan como complemento o verificadores de lo que fue construido a partir de procesos mental-sensoriales y relacionales. Luego, también existen coincidencias con respecto al rol de la sociedad civil. En ambos corpus, esta es quien causa los procesos que se asocian a un progreso social y que se ven obstaculizados a partir de la ejecución de procesos cuya causa es el Gobierno opositor —nacional en el corpus de Vidal y municipal en el corpus de Santoro—. De esta forma, se enfrenta a la sociedad civil, que es además construida como productiva y beneficiosa, y a los distintos gobiernos, que obtura su óptimo desenvolvimiento. Como consecuencia, la ciudadanía reacciona ante esta oposición, aunque de forma distinta en cada corpus: como necesitando y sufriendo en Vidal, y como reclamando y proponiendo en Santoro.

Por otro lado, si bien coinciden en la construcción de la propia candidatura como un canal que encauza ese malestar, existe una diferencia en cómo se construye este encauzamiento. Mientras Vidal asocia su candidatura a procesos como “escuchar”, “juntarse”, “escribir”, que la muestran como receptora y luego vocera de demandas ajenas, Santoro, si bien también escucha y se junta, se construye participando más activamente con la sociedad civil, como un miembro más. Como consecuencia, mientras en Vidal hay tres grupos claramente diferenciados —la sociedad civil, el gobierno nacional, en una lucha desigual donde luego su espacio aparece como defensora— en Santoro hay dos —el gobierno municipal y las empresas, y la sociedad civil, que incluye a Santoro—.

Por último, existen diferencias en cómo se construye el significado respecto a estos polos. Vidal describe a la sociedad civil principalmente como actores económicos, preocupados por el normal funcionamiento de la economía, mientras que Santoro la construye compuesta por diversos sectores, generando distintos tipos de aportes a la comunidad de la Capital Federal y en contraposición construye al Gobierno municipal como principalmente orientado al beneficio económico privado.

4.2. Análisis de los componentes de transitividad

En primer lugar, revisaremos los componentes morfosintácticos de alta transitividad covarían con los procesos materiales y los de baja transitividad con los relacionales, como hemos adelantado al comienzo. Para esto, es preciso partir de una caracterización general de los procesos en el corpus. En este corpus contamos con 34 procesos materiales —de los cuales 11 constituyen desplazamientos—, 119 son mental-sensoriales —con 36 desplazamientos— y 95 son relacionales —con 50 desplazamientos—.

En cuanto a los materiales, vemos que existe en términos cuantitativos una alta consistencia respecto a los componentes que marcan alta transitividad. Vemos que 17 cuentan con un solo participante y 18 que tienen 2 participantes. Junto con esto, 36 de los 38 procesos están en cláusulas en modo *realis*, y la totalidad de los procesos están en cláusulas afirmativas. Además, de los 35 procesos materiales, solo 7 cuentan con un A inanimado, el resto tiene un A que representa un participante humano, y en su mayoría una primera persona (10). A su vez, de estas 7 cláusulas con un A inanimado, sólo 2 de ellas tienen un O que ranquea más bajo en el índice de agentividad⁴ de [Hopper y Thompson \(1980\)](#), el resto está en cláusulas que o tienen un solo participante o su constituye también un ente inanimado. Respecto al O, solo 1 proceso tiene un O humano y en esta cláusula el A ranquea más alto en el índice de agentividad: “son las personas que nos cuidaron en la pandemia y tenemos que **reconocerlas**” (Vidal, 2021). El resto de los O son inanimados (21). De estos O, todos son individuados —excepto 1—, definidos y referenciales. En cuanto a afectación, todos los O están totalmente afectados —excepto 1 que no está afectado—. Vemos como los rasgos morfosintácticos ranquean alto en la escala de transitividad en prácticamente todas sus manifestaciones.

Respecto a los mental-sensoriales, observaremos que estos tienen un comportamiento particular, pero consistente. De las 119 cláusulas, 38 tienen un solo participante, mientras que 81 tienen dos participantes. Luego, sólo dos cláusulas mental-sensoriales son *irrealis*, siendo el resto *realis*, y 4 cláusulas son negativas y el resto son afirmativas. Respecto al A, casi la totalidad de estos son humanos en nuestro corpus, siendo solamente 3 inanimados y solo en una cláusula no hay A. Hasta acá vimos que sistemáticamente las cláusulas mental-sensoriales ranquean más alto que los materiales en la escala de transitividad: cuentan con mayor proporción de cláusulas con 2 participantes (70% frente a 53%) y mayor agencia de A (97% frente a 87%). Sin embargo, el comportamiento cambia levemente cuando analizamos el comportamiento de los O. La proporción de O animados y humanos es bastante mayor, habiendo 34 de

⁴ El índice de agentividad es una forma de medición que permite establecer la agentividad de un A en relación con el carácter de su O. Para esto establece una jerarquía de los N en función a su agentividad, que responde a el siguiente orden: 3era persona con referencia humana, pronombre personal, N humano y N inanimado. El índice de agentividad será mayor entre más alto en la jerarquía aparezca el A frente a su O ([Hopper y Thompson, 1980: 287](#)).

los 77 presentes. Al mismo tiempo, hay una mayor proporción de O sobre los que no hay una afectación, habiendo 58 de 77 que tienen esta característica. A su vez, la mitad de los O son no individuados (33) o no referenciados (47) o ambos (33).

Por último, los relacionales muestran de forma consistente componentes de transitividad baja. Son los únicos procesos con cláusulas de 0 participantes (5), y tienen más cláusulas de 1 participante (55) que de dos participantes (35). Al mismo tiempo, participa en 25 cláusulas de modo *irrealis* y 8 negativas, en ambos casos con mayor proporcionalidad respecto a los materiales y los mental-sensoriales. Por último, participa en 26 cláusulas sin A, un fenómeno prácticamente ausente en las otras cláusulas. Y solo 26 O están afectados de alguna forma —18 totalmente afectados y 8 parcialmente afectados—.

Hemos visto cuantitativamente que existen pruebas para confirmar la hipótesis de la congruencia, pero resta analizar cualitativamente esta congruencia y analizar los casos de desacople. Respecto de los materiales, vimos que su mayoría pertenecen al modo *realis*. Esto sucede porque estos procesos se utilizan para caracterizar la experiencia externa que se construye como real, utilizando exclusivamente el modo indicativo como se comprueba en los ejemplos (1), (18), (19) y (20). También observamos en general que, en las cláusulas de 2 participantes, el A es más agentivo que el O, que aparece siempre afectado. Esto se debe a que estos procesos se están utilizando para describir eventos que suceden en la experiencia real y que implican una transferencia que modifica esta experiencia externa. Sin embargo, solo existe una cláusula donde el O no está afectado y no está individuado, que es la siguiente emisión de Vidal.

(22) María Eugenia Vidal [@mariuvidal] (1 de noviembre de 2021)

[Con @sanchezfdo nos reunimos con emprendedores] y [todos hicieron un pedido unánime: basta de impuestos]. [En este momento **necesitamos** (alivianar a los que generan empleo), (darles previsibilidad y confianza para que sigan apostando por el país]. (<https://twitter.com/mariuvidal/status/1455293952173608961>)

Vemos que un proceso que lleva inscripto en su gramática los rasgos asociados a la zona mental-sensorial, en el contexto discursivo donde su naturaleza semántica es causada por el sujeto discursivo antes que, por el sujeto textual, se desplaza ante la zona material. No es ese “nosotros” inclusivo y de referencia amplia quien necesita aquello que el espacio político de Vidal propone, sino una evaluación que surge de la sujeta discursiva misma. Es por eso que en el análisis morfosintáctico conserva sus características de O no individuado y no afectado, a pesar de que en el contexto discursivo pertenezca a una cláusula material. Las necesidades de la sociedad civil son construidas como perteneciente a la experiencia externa y como consecuencia de la agencia del Gobierno Nacional.

En el caso de los mental-sensoriales, vimos que sus características más salientes fueron la presencia de un A casi exclusivamente humano y un O casi exclusivamente no afectado. Esto se debe a que estos procesos se están utilizando para referir al mundo interno de los individuos, y esto implica la presencia de un agente humano —como vimos en (3) y en (4)—, aunque ocasionalmente puede ser un agente institucional o un colectivo abstracto —como en (10): “nuestro espacio se comprometió a...” (Vidal, 2021)—. También la no afectación de O tiene que ver con que estos eventos internos no tienen un efecto sobre un objeto materialmente asible, sino que acontece como parte de una experiencia interna, lo que también es el fundamento de la coincidencia entre causa y ejecución. Sin embargo, observamos que una parte pequeña de los O están totalmente afectados (19). En el caso de Vidal, estas cláusulas son procesos que tienen potencialmente codificados en su gramática los rasgos asociados a la zona material, pero que son desplazados ya que quien ejecuta es también quien causa la naturaleza semántica de la base léxica. Estos procesos o bien están asociados al Gobierno Nacional y buscan responsabilizar a este por sus consecuencias en actos que perjudican a la sociedad —como “exigir” o “tomar” (5)— o a la comunidad civil-comercial que buscan crear una imagen de autonomía en la cual su éxito fue alcanzado por su misma responsabilidad —“abrir”, “generar”, “dar” (2), entre otros—. De esta forma, Vidal focaliza, por un lado, en la autonomía de la comunidad civil-comercial y, por otro lado, en el Gobierno Nacional entorpeciendo esta autonomía. Y lo hace a partir de desplazar procesos cuya gramática apunta a lo material hacia lo mental-sensorial. Respecto a Santoro, realiza algo similar respecto a la comunidad civil. Toma procesos cuya gramática apunta a la zona material —como “abastecer”, “cuidar” o “reencontrar” (21) y (23)— y los desplaza hacia la zona mental-sensorial para responsabilizar a los ejecutantes por la causalidad de estos procesos. Estos ejecutantes son miembros de la comunidad civil y quienes funcionan como objeto de estos procesos son también miembros de la comunidad civil, creando una representación de esta como autosuficiente, ayudándose a sí misma constantemente.

(23) Leandro Santoro [@SantoroLeandro] (11 de noviembre de 2021)

[Conocimos la huerta vecinal de #VillaPueyrredón] y [**plantamos** una higuera]. [Estos espacios **nos reencuentran** con (lo que verdaderamente somos: una comunidad)] (<https://twitter.com/SantoroLeandro/status/1446584796554088450>)

Por último, en cuanto a los relacionales, marcamos que existían 26 casos donde había afectación total o parcial de O, algo que en principio no sería esperable en una cláusula relacional. En el caso de Vidal, estos están exclusivamente siendo utilizados para hablar de las propuestas de campaña. Procesos como “dar” o “crear”, que poseen una gramática que apunta hacia la zona material, aparecen en contextos discursivos donde pierden

tanto su causalidad como su ejecución. De esta forma, los procesos con los que Vidal se compromete aparecen en una relación simbólica entre la realidad que la comunidad civil denuncia y el rol que cumple Vidal como candidata. Observemos esto en los ejemplos (10) y (22).

En una estructura que se repite a lo largo del corpus, vemos cómo estos procesos que constituyen las promesas de campaña de la candidatura de Vidal aparecen como el contenido de las necesidades de la comunidad y que posteriormente se constituyen en propuestas a través de relaciones asociativas elaboradas a nivel discursivo. En Santoro el uso de este tipo de desplazamientos es menor, pero cuando aparece lo hace para asociar a la comunidad civil con intereses materiales que no está en condición de ejecutar como “crear” o “regular”, que sirve para asociar a la comunidad civil con intereses políticos, creando la imagen de una sociedad politizada e interesada en la labor legislativa.

5. Conclusiones

En relación con la hipótesis que se preguntaba por la congruencia, vimos que los resultados cuantitativos comprobaron esta hipótesis. En los materiales la congruencia con componentes de alta transitividad es constante, destacando la participación de O y A. El primero, en nuestro corpus, siempre está individuado —a excepción de una vez—, siempre es referencial y definido y siempre rankea bajo su A en el índice de agentividad. Al mismo tiempo, vemos que solo en una cláusula tenemos un O no afectado, siendo que el resto tiene un O totalmente afectado. Respecto de los mentales-sensoriales, vemos que, en cuanto a participantes, modo, afirmación y agentividad de A la consistencia con valores de alta transitividad es aún mayor que la de los procesos materiales. Pero también comprobamos que cuando se analiza la afectación e individuación de O, la consistencia se invierte, existiendo una mayor presencia de componentes indicadores de baja transitividad. En relación con los relacionales, vemos que consistentemente aparece con componentes morfosintácticos de baja transitividad.

Luego, atendiendo a si el análisis complementario entre AED y componentes morfosintácticos de la transitividad aportaba cualitativamente algo al análisis, creemos que esta hipótesis también fue comprobada. Considerando los materiales, el análisis de un desacople vinculado a la afectación nos permitió entender mejor la extensión del proceso de asignación de responsabilidad por parte de Vidal como sujeta discursiva hacia el Gobierno Nacional. A partir del análisis estratégico-discursivo pudimos concluir que la causalidad del Gobierno Nacional llevaba a la sociedad civil-comercial a ejecutar procesos que obturaban su acción económica, pero a partir del análisis de componentes pudimos ver que, en nuestros ejemplos, esto también externalizaba experiencias internas. Las necesidades, entendidas potencialmente como internas, fueron

externalizadas a partir de asignarle responsabilidad al Gobierno Nacional por la existencia de estas. En cuanto a los mental-sensoriales, también a partir de un análisis de la afectación e individuación de O pudimos ver que tanto Vidal como Santoro construían la autonomía de la sociedad civil. Si bien ya lo habíamos visto en el análisis estratégico-discursivo, el análisis morfosintáctico nos permitió entender que estos procesos potencialmente apuntan hacia la construcción de la experiencia externa, pero que son desplazados hacia la experiencia interna para acentuar dicha autonomía. El progreso de la sociedad civil tiene su causa en el mundo interno de la sociedad civil, de allí su autonomía, pero se extiende hacia el mundo externo, de allí su impacto sobre las condiciones de vida. Por último, respecto a los relacionales podemos ver que el análisis de los componentes morfosintácticos nos permitió entender mejor cómo funcionan las promesas de campaña en contextos de amenaza a la imagen del adversario. Habíamos concluido que a partir del desplazamiento semántico la responsabilidad por las acciones prometidas estaba ausente, y se priorizaba la constitución de una relación simbólica de causalidad o congruencia entre las necesidades o demandas de la sociedad civil y el contenido de las propuestas. A partir del análisis de la afectación de O pudimos ver que estas propuestas apuntan fundamentalmente a la modificación de la realidad externa. Por lo tanto, a pesar de no tener agencia, sí potencialmente apuntan a la transformación del escenario, siendo propuestas potencialmente materiales.

Todo esto nos permite concluir que, si bien tenemos un corpus más orientado a la constitución del mundo interno y de relaciones simbólicas, en la potencialidad de los procesos elegidos sigue estando el aspecto material que se realiza en la gramática en el comportamiento de los O. Por lo tanto, vemos que los desplazamientos semánticos, se explican a partir, por un lado, de una disputa respecto a la causalidad de los procesos materiales ejecutados que genera desplazamientos hacia la zona mental-sensorial y, por el otro, por una forma particular de presentar las propuestas sin causalidad y sin ejecución. Queda para futuros trabajos la elaboración de una herramienta que integre de hecho estos dos análisis.

Referencias

- Arús, J. (2003). *Hacia una especificación computacional de la transitividad en el español: Un estudio contrastivo con el inglés* [Tesis de doctorado publicada, Universidad Complutense de Madrid].
<https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/c17180f4-f40b-486d-9271-544bbaee9fa7/content>

- Arús, J. y Lavid, J y Zamorano-Mansilla, J. R. (2010). *Systemic functional grammar of Spanish: A contrastive study with English* (Vol. 1). A&C Black.
- Caffarel, A., Martin, J. y Matthiessen, C. (2004). *Language Typology a functional perspective*. Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Fawcett, R. (2009). Seven Problems to Beware of When Analyzing Processes and Participant Roles in Texts. En Slembrouck, S., Taverniers, M. y van Herreweghe, M. (Eds.), *Will to Well: Studies in Linguistics, Offered to Anne-Marie Simon-Vandenberghe* (209–224). Ghent: Academia Press.
- García, A. (2013). Construing experience in Spanish: Revisiting a systemic functional description of Spanish nuclear transitivity. *Revista Signos*, 46 (81), 29-55.
- Gutiérrez, R. M. (2015). Transitividad en el español de Chile: Exploración desde la perspectiva sistémico-funcional. *Revista Signos*, 48 (88), 223-249.
- Gwilliams, L. y Fontaine, L. (2015). Indeterminacy in Process Type Classification. *Functional Linguistics*, 2 (8), (1-19).
- Halliday, M. A. K. (1985). *Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (2004). The Language of Science. En Webster, J. J. (Ed.), *The Collected Works of M. A. K. Halliday, Vol. 5*. London: Bloomsbury.
- Halliday, M. A. K. y Matthiessen, C. M. I. M. (2014 [1985]). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4th ed. London: Routledge.
- Halliday, M. A. K. y Webster, J. J. (2003). *On Language and Linguistics. Volume 3*. London: A&C Black.
- Hasan, R. (1985). The ontogenesis of ideology: An interpretation of mother child talk. *Sydney Studies in Society and Culture*, 3.
- Hopper, P. J. y Thompson, S. A. (1980, June). Transitivity in Grammar and Discourse. *Language*, 56, 251-299.
- Matthiessen, C. M. I. M. (2004). Descriptive motifs and generalizations. En Caffarel, A., Martin, J. R. y Matthiessen, C. M. I. M. (Eds.), *Language Typology a functional perspective* (537-664). Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Menéndez, S. M. (2000). Recursos y estrategias discursivas. Selección y dependencia de los procesos en el discurso sobre propaganda del SIDA. *Revista Argentina de Lingüística*, 16, 213-227.
- Menéndez, S. M. (2005). ¿Qué es una estrategia discursiva? En *Actas del Congreso Internacional: Debates Actuales. Las teorías críticas de la literatura y la lingüística*. Buenos Aires: FFyL. UBA.
- Menéndez, S. M. (2010). Opción, registro y contexto. El concepto de significado en la lingüística sistémico funcional. *Tópicos del seminario*, (23), 221-239.
- Menéndez, S. M. (2012). Processes classification: Graduality, features and agentivity [Ponencia]. *38th International Systemic Functional Congress – ISFC38 Negotiating difference: Languages, metalanguages, modalities, cultures*. Lisboa, Portugal: Facultad de Letras. Universidad de Lisboa.

- Menéndez, S. M. (2020). Agentividad y discurso. La proyección discursiva de los procesos. *Revista Signos*, (105), 214-235. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342021000100214>
- O'Donnell, M. (2019). Continuing issues in LSF. En Thompson, G., Bowcher, W. L., Fontaine, L., y Schöenthal, D. (Eds.), *The Cambridge handbook of systemic functional linguistics* (204-229). Cambridge: Cambridge University Press.
- Thompson, G. (2015). Pattern Grammar and Transitivity Analysis. En Groom, N., Charles, M. y John, S. (Eds.), *Corpora, Grammar and Discourse* (21-41). Amsterdam: John Benjamins.
- Tucker, G. (2014). Process Types and Their Classification. En Kunz, K., Teich, E., Hansen-Schirra, S., Neumann, S. y Daut, P. (Eds.), *Caught in the Middle: Language Use and Translation. A Festschrift for Erich Steiner on the Occasion of his 60th Birthday* (401-416). Saarbrücken: Saarland University Press.
- Ventura, A. (2020). *El poder de lo implícito: Análisis estratégico discursivo de la campaña presidencial argentina 2015 en Twitter* [Tesis de doctorado, UBA]. Repositorio Institucional - UBA.

Capítulo 16

La discusión mediática sobre el lenguaje inclusivo de género: supuestos y (des)cortesía

María Belén Grisolia

 Instituto de Investigación sobre Sociedades, Territorios y Culturas,
 Universidad Nacional de Mar del Plata
 Mar del Plata, Argentina
 mbgrisolia@gmail.com
 <https://orcid.org/0009-0004-7602-9376>

Andrea Cecilia Menegotto

 CONICET, Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales
 Universidad Nacional de Mar del Plata-
 Mar del Plata, Argentina
 acmenegotto@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0001-9616-4795>

Resumen

Este trabajo se propone explicitar los supuestos que subyacen en el conflicto entre la norma 2G (dos géneros) y la norma 3G (tres géneros) con relación al denominado lenguaje inclusivo de género ([Menegotto, 2019, 2021, 2023](#)), conflicto que desemboca, no pocas veces, en duros enfrentamientos y agresiones en el contexto de discusiones mediáticas. El marco teórico-metodológico propuesto combina aportes de la pragmática cognitiva ([Sperber y Wilson, 1994 \[1986\]](#); [Escandell Vidal, 1998](#); [Wilson y Sperber, 2004, 2012](#); [Wilson 2019](#)) y la pragmática sociocultural ([Bravo, 2003, 2009](#)) para explorar cuáles son los supuestos ([Sperber y Wilson, 1994 \[1986\]](#)) que circulan y se activan en las polémicas públicas sobre el lenguaje inclusivo, y cuál es el impacto que cada uno de esos supuestos tiene en la configuración de las relaciones sociales en términos de grados de



Ir al **Índice**

(des)cortesía ([Lavandera, 1988](#); [Bravo, 2003, 2016, 2021](#); [Fuentes Rodríguez, 2010](#)). Presentamos el análisis de dos casos extraídos de un corpus más amplio conformado por polémicas públicas sobre lenguaje inclusivo reflejadas en los medios de comunicación en los últimos años: la entrevista televisiva del periodista Eduardo Feinmann a Natalia Mira, entonces vicepresidenta del Centro de Estudiantes del colegio Carlos Pellegrini (A24, 12/6/2018) y la entrevista radial del periodista Luis Novaresio a la secretaria general de SADO Capital, Alejandra López (Radio LaRed, 3/8/21). Los resultados del análisis sugieren una primera clasificación de los supuestos en torno a las dimensiones verbal del *decir*, material del *hacer* y atributiva del *ser*. Las conclusiones indican que los supuestos actualizados por quienes defienden la norma 2G e inhabilitan la discusión sobre la nueva norma inclusiva no se han modificado en los últimos años; quedan restringidos a la esfera verbal del decir y a la esfera atributiva del ser, y desplazan las interlocuciones hacia el polo descortés, fomentando el conflicto interpersonal y la agresión.

Palabras clave

Lenguaje inclusivo, español 3G, supuestos, (des)cortesía.

1. Introducción

En el terreno de la agenda pública de medios de comunicación, sea prensa escrita, radio, TV o redes sociales y plataformas de *streaming*, se observa claramente la aparición de discusiones que tienen como objeto al lenguaje inclusivo, al que definimos como un “conjunto de acciones lingüísticas concretas promovidas por diferentes colectivos sociales [...] con el objetivo de incluir a las personas miembros de esos colectivos de manera más plena en la sociedad mayoritaria” ([Menegotto, 2021: 9](#)). Así, dentro del gran movimiento de lenguaje inclusivo encontramos no solo acciones lingüísticas tendientes a incluir a las mujeres y a algunos de los colectivos LGBTIQ+, es decir, lenguaje inclusivo de género, sino también a personas con capacidades, lenguas y orígenes diferentes.

El movimiento del lenguaje inclusivo de género muestra con claridad que ciertas formas lingüísticas son herramientas útiles en manos de las personas sexistas para reproducir la discriminación por motivos de identidad sexogenérica. Por ejemplo, el uso del masculino en sintagmas nominales que poseen el rasgo [+humano] habilita la exclusión sistemática de las mujeres: hablar de los chicos de los equipos de fútbol de la

escuela fortalece el prejuicio de que los equipos son de hombres, aun cuando en la escuela haya equipos de fútbol femenino o mixtos. Por otro lado, el binarismo femenino-masculino no permite incluir explícitamente a quienes no se consideran ni hombre ni mujer ([Menegotto, 2023](#)).

Las acciones propuestas y efectivizadas para evitar el sexismo lingüístico y visibilizar los distintos colectivos discriminados fueron la feminización de sustantivos y adjetivos, la duplicación de nombres y determinantes, la paráfrasis con nombres epicenos y abstractos, el reemplazo de las marcas flexivas por *x* y *@* en lugar del masculino con valor genérico y el empleo de un tercer valor de género por flexión y concordancia con *-e*.

En la actualidad, en los discursos públicos del mundo hispanohablante y en particular en la Argentina, podemos encontrar dos normas lingüísticas diferentes y simultáneas: la norma oficial y tradicional que presenta dos valores de género nominal, a la que llamamos español 2G, y una norma de aparición más reciente vinculada a los movimientos de lenguaje inclusivo que presenta tres valores para el género, a la que llamamos español 3G ([Menegotto, Cócora, Cármenes y Ochoa, 2015](#); [Menegotto, 2019, 2021, 2023](#)).

El español 2G puede ser considerado como la norma que difunde la [Real Academia Española \(2009\)](#) e incluye dos valores de género nominal (femenino y masculino), aunque se reconozca la existencia residual del género neutro en pronombres y adjetivos. El español 3G, en cambio, se caracteriza por la generalización de un tercer valor en el sistema de género, con la consecuente alteración de los patrones de concordancia propios del español 2G. Tanto en el español 2G como en el español 3G las vocales *-a*, *-e* y *-o* en posición final representan las marcas morfológicas características del género nominal. La aparición del tercer género en el español 3G modifica no solo el repertorio léxico con la aparición de formas nuevas en *-e* (*todes*, *chiques*, *amigues*), sino, fundamentalmente, las propiedades morfosintácticas y semánticas del género del español 2G ([Menegotto, 2021](#)).

Estas normas en tensión manifiestan, a su vez, posiciones políticas y cosmovisiones rivales y a veces incompatibles, que se activan simultáneamente en la discusión sobre el lenguaje inclusivo y son las que provocan más debates en la agenda pública y mediática. Aquí analizaremos dos de esas discusiones.

El trabajo que proponemos busca explicitar los supuestos que subyacen con relación al lenguaje inclusivo de género en discursos que manifiestan las dos normas lingüísticas, español 2G y español 3G. En las dos secciones que siguen (“Marco teórico y objetivos”, por una parte, y “Metodología, corpus y análisis, por otro”), describiremos brevemente las normas del español 2G y español 3G en relación con el género, el marco teórico-metodológico que encuadra nuestro estudio, nuestros objetivos, el corpus que analizamos y el acercamiento metodológico empleado; ejemplificaremos, además, el

tipo de análisis desarrollado. En la sección “Resultados y discusión” desarrollaremos ampliamente los supuestos sobre el español 3G que circulan y se activan —de manera más o menos explícita— en ambas entrevistas y observaremos cómo impactan en términos interpersonales, en tanto afectan las imágenes públicas de las entrevistadas, y en términos sociales, en tanto los efectos alcanzan también a las audiencias virtuales, que asisten a los intercambios.

2. Marco teórico y objetivos

Para analizar las propiedades gramaticales, utilizamos las descripciones del español 2G y 3G de [Menegotto \(2019, 2021, 2023\)](#). Consideramos que ambas son variedades lingüísticas que comparten muchas características, pero difieren en algunos aspectos morfosintácticos, semánticos y pragmáticos.¹ Siguiendo el mismo análisis de variedades gramaticales, asumimos con [Menegotto \(2021\)](#) que el español 2G puede analizarse como una variedad de lengua-i y de lengua-e, mientras que hasta el momento el español 3G solo puede analizarse como una lengua-e; al no ser aún una lengua internalizada, es de esperar que su externalización sea mucho menos sistemática y regular que la lengua-e del español 2G.

Para analizar lo no-dicho, lo implícito, empleamos el modelo clásico de [Sperber y Wilson \(1994 \[1986\]\)](#), [Wilson y Sperber, \(2004, 2012\)](#), [Wilson \(2019\)](#), un modelo de comunicación ostensivo-inferencial, de base cognitiva con contenido sociocultural ([Menéndez, 2012](#)). [Sperber y Wilson \(1994 \[1986\]: 28\)](#) entienden el contexto en términos socio-cognitivos como el conjunto de premisas que se emplean para interpretar un enunciado: “Un contexto es una construcción psicológica, un subconjunto de los supuestos que el oyente tiene sobre el mundo. Son esos supuestos, más que el verdadero estado del mundo, los que afectan la interpretación de un enunciado”. El entorno cognitivo de un individuo es, entonces, el conjunto de supuestos que son manifiestos (perceptibles o inferibles) para él y que empleará en la interpretación. En la comunicación ostensivo-inferencial, regulada por el principio de relevancia, el emisor produce un estímulo mediante el cual hace mutuamente manifiesto para sí mismo y para el oyente que, con dicho estímulo, tiene intención de hacer manifiesto o más manifiesto un grupo de supuestos. Un supuesto será relevante cuanto mayor sea su efecto cognitivo o contextual y menor su esfuerzo de procesamiento, esto es, si: (1) produce nuevas implicaciones contextuales, (2) refuerza supuestos previos o (3) contradice supuestos previos. Así, comunicarse es modificar el entorno cognitivo del otro: el agente efectúa la ostensión (es decir, atrae la atención del destinatario hacia algún hecho concreto), un

¹ Para una descripción detallada de propiedades morfosintácticas, semánticas y léxicas del español 2G y del español 3G en relación con el género ver [Menegotto \(2023\)](#).

supuesto se activa (quien habla hace más manifiestos ciertos supuestos para sus oyentes mediante el acto de ostensión) y la persona destinataria efectúa la inferencia con lo que “su entorno cognitivo se ve ampliado” ([Sperber y Wilson, 1994 \[1986\]: 61](#)).

Proponemos entonces analizar las conductas ostensivas de quienes participan directamente de los debates para determinar qué supuestos buscan comunicar en las entrevistas e interpretar cuáles son los efectos contextuales que se producen al activar esos supuestos mediante ciertos actos de ostensión. Es fundamental tener presente en este punto que el entorno cognitivo que se busca modificar en las entrevistas no solo es el de su interlocutor/a directo/a sino el de la audiencia virtual,² destinataria indirecta que también hará inferencias y en cuyo entorno cognitivo también se producirán los efectos contextuales buscados con el acto de ostensión.

En este trabajo sostenemos que los supuestos que se activan en las entrevistas con relación al uso del español 3G impactan en la configuración de las relaciones sociales en términos de grados altos de descortesía ([Lavandera, 1988](#); [Bravo, 2003, 2016, 2021](#); [Fuentes Rodríguez, 2010](#)). En este sentido, entendemos que la cortesía —o, mejor dicho, los grados de (des)cortesía ([Lavandera, 1988](#))— puede ser interpretada como un tipo particular de efecto contextual. [Escandell Vidal \(1998: 15\)](#) define la cortesía como “un efecto que depende decisivamente de los supuestos previos que un individuo haya adquirido sobre cuál es el comportamiento socialmente adecuado; es, por tanto, un tipo particular de efecto contextual”. Sobre el efecto cortés señala específicamente que dependerá de la existencia de una norma cultural específica, relativa a la forma o al contenido del enunciado, y al grado de ajuste del enunciado con respecto a dicha norma. La consideración de un comportamiento lingüístico como cortés o descortés estará sujeta a la información que al respecto puedan contener dichos supuestos. En términos más generales, la cortesía puede concebirse, por tanto, como un efecto que depende de los supuestos que un individuo tiene acerca del comportamiento social ([Escandell Vidal, 1998: 15](#)).

En el marco de la Pragmática Sociocultural, [Diana Bravo \(2008: 577\)](#) propone un modelo de análisis “que consiste en evaluar el efecto social que los comportamientos tienen en la relación interpersonal para, a partir de allí, clasificarlos en términos de cortesía, descortesía o neutralidad”, en tanto benefician las imágenes sociales de quienes hablan, la perjudiquen o no incidan especialmente en ellas.³ El foco está puesto en el efecto social de las actividades de imagen, esto es, de las actividades comunicativas que impliquen un compromiso para las imágenes sociales de los participantes directos y/o de la audiencia virtual (en la que habrá grupos de disenso y de consenso con las posiciones sostenidas durante los intercambios).

² La audiencia virtual refiere a quienes, sin estar presentes, “tienen derecho a interpretación y opinión, y a asumir el rol de destinatarios” ([Bravo, 2016: 129](#)).

³ Por motivos de espacio, no nos detenemos en la definición y la caracterización de las imágenes sociales.

[Escandell Vidal \(1998: 19\)](#) sostiene que la definición de contexto en términos cognitivos que proponen [Sperber y Wilson \(1994 \[1986\]\)](#) y [Wilson, \(2019\)](#) permite:

unificar los factores sociales o externos y los supuestos individuales. De este modo, quedan abiertas las puertas para una pragmática cognitiva de la acción social: los aspectos sociales y situacionales de la comunicación pueden integrarse sin problemas en el modelo, puesto que todos ellos se proyectan en representaciones mentales.

Esto, creemos, habilita la posibilidad de complementar el análisis de los supuestos activados y los efectos contextuales con su interpretación en términos sociales, de la mano de los estudios sobre (des)cortesía. Así, observaremos cómo los supuestos que se activan en relación con el lenguaje inclusivo impactan en la configuración de las imágenes sociales de quienes participan en la discusión y en la construcción de sus relaciones interpersonales —impacto que no pocas veces culmina en la agresión y el conflicto.

Las entrevistas transmitidas en vivo por medios de comunicación tradicionales como la radio y la televisión permiten suponer la existencia de una audiencia virtual con lo que el alcance de la influencia del efecto social se extiende más allá de las relaciones interpersonales entre quienes interactúan directamente. Así, las imágenes sociales comprometidas incluyen no solo las de entrevistador(es)-entrevistada(s) sino también la de una diversidad de auditorios virtuales “que reciben los efectos sociales de las actividades de imagen que registramos de acuerdo a su pertenencia a alguno de estos grupos” ([Bravo, 2016: 34](#)), grupos de consenso o de disenso con las posiciones planteadas durante las entrevistas (en un nivel de análisis ideológico). Como en ambas entrevistas analizadas se tratan temas controversiales, el grado de conflicto interlocutivo ([Bravo, 2021](#)) en los dos casos que analizamos es elevado.

3. Metodología, corpus y análisis

Las entrevistas que se analizan no fueron producidas originalmente para discutir el fenómeno del lenguaje inclusivo sino dos temas polémicos de la agenda pública en 2018 y 2021: la ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) en el caso 1 y el regreso a la presencialidad plena de las clases en Capital Federal en medio de la pandemia por COVID-19 en el caso 2. Sin embargo, la enorme repercusión mediática de ambas notas tuvo que ver, en gran medida, con la polémica generada en torno al “inclusivo”.

Las entrevistas fueron extraídas de un corpus más amplio recogido en el proyecto “¿Del español 2G al español 3G? Fono-morfo-sintaxis del lenguaje inclusivo y su evolución” (Facultad de Humanidades, UNMdP) conformado por polémicas públicas en las que se habla sobre lenguaje inclusivo de género aparecidas en medios de

comunicación entre 2018 y 2022. El caso 1 es la entrevista televisiva del periodista Eduardo Feinmann (EF) a Natalia Mira (NM), vicepresidenta del Centro de Estudiantes del colegio Carlos Pellegrini, y el caso 2, la entrevista radial del periodista Luis Novaresio (LN) a la secretaria general de SADOP Capital, Alejandra López (AL), ocurrida tres años más tarde. Las entrevistas se descargaron en formato mp4 y mp3 respectivamente de las fuentes señaladas. Se pasaron primero por un programa estándar de transcripción de audio a texto (Word) y luego se corrigieron manualmente.⁴

La metodología es empírica y cualitativa. Se relevaron manualmente en ambos textos todos los sintagmas nominales y pronominales, que se analizaron morfológica, sintáctica y semánticamente para determinar su utilización según la norma del español 2G o del español 3G. Se identificaron secuencias en ambas entrevistas ([Grisolía y Menegotto, 2021](#)) y se segmentaron y analizaron los enunciados de aquellas en las que se manifiesta una disputa entre las normas 2G y 3G para interpretar los significados no dichos, *i.e.*, los supuestos, a partir de lo dicho. Presentamos aquí solo algunos ejemplos del análisis desarrollado.

3.1. Normas en uso: ¿español 2G o español 3G?

En el caso 1, Natalia Mira hace un empleo consistente del español 3G. Cuando tiene que referirse a seres humanos dice *diputades*, *estudiantes secundaries*, *diputades indecises*, *les diputades*, *une diputade*, *aquelles*, *nosotres* y *todes*. La interpretación del morfema *-e*, en todos los casos es inclusiva (genérica), es decir, refiere a un grupo de personas que incluye la referencia a todas o a cualquier identidad de género. Siempre responde las preguntas apropiadamente y discute el tema central de la entrevista, que es la toma del colegio para pedir que el congreso vote a favor de la IVE. No acepta discutir el lenguaje, solo pide que se respete su forma de hablar como ella respeta la de los periodistas, como se observa en (1)⁵ y, más adelante, en (3).

⁴ La ficha etnográfica y la transcripción completa de ambas entrevistas se encuentran disponibles en el siguiente enlace: <https://data.mendeley.com/datasets/tkm4xb8jts/2>

⁵ Convenciones para la transcripción:

(xxxx)	palabra ininteligible o dudosa
(...)	fragmento elidido
,	pausa
„	pausa más larga
<X segs>	pausas más largas a 4 segundos
/	entonación ascendente
.	entonación descendente
: > <:	continuación de turno
:	alargamiento de sonido vocálico o consonántico
-	interrupción

(1) Caso 1

NM: (...) entonces creo que les diputades antes que nada van a tener que plantearse algo que es muy central \ mañana y el jueves \ quieren pasar a la historia como aquellos que dejaron que cientos de mujeres y cientos de cuerpos gestantes sigamos muriendo / o quieren pasar a la historia como quienes realmente la escriben y quienes legalizan el aborto (...)

EF: Natalia un gusto Eduardo Feinmann te habla cómo te va \

NM: cómo va / muy bien \ usted?

EF: bien \ son los diputados \ que incluye diputados y diputadas/ los diputados \,

Eduardo Feinman y Claudio Zin utilizan sistemáticamente el español 2G. Están en contra de la posición de la entrevistada tanto en lo que respecta a la toma del colegio, a la IVE y al uso del lenguaje. Cada vez que Mira emplea una forma exclusiva del español 3G, como diputades, sus interlocutores reaccionan inmediatamente con risas y/o con solapamientos que corrigen sus intervenciones e ignoran el contenido de su exposición. Ambos hombres corrigen el discurso de Mira durante toda la interacción, hacen preguntas de examen y evalúan sus dichos mediante retroalimentaciones de aprobación y desaprobación explícitas. Hacen evidente aquello que Mira no recuerda y ponen en duda que sea verdad, ubicándose en el rol de docentes y dueños del saber y de la verdad.

En el caso 2, Alejandra López usa unas pocas formas propias del español 3G en un discurso que puede caracterizarse como de español 2G: dice *les alumnes* y *los alumnos*, *une alumne*, *el chico*, *todes juntas*, *nosotros-nosotres*, y *todos*, *todes*, como se ve en (2), con interpretación genérica en todos los casos. Esto nos muestra que se trata de una hablante de español 2G que intenta conscientemente llevar su discurso al español 3G, como ella misma explica en una parte del diálogo. Busca responder las preguntas apropiadamente y discutir el tema central de la entrevista, hasta que cede a la presión del periodista y deja de hablar del tema gremial para centrarse en el lenguaje.

(2) Caso 2

AL: Estimo que lo que estamos planteando nosotres y muchos otros gremios es que, en realidad deja de lado nuevamente, sí?, el: jefe eh: de Gobierno,, la presencialidad administrada y cuidada. Nosotros sostenemos que no puede haber en estas condiciones -y ahora voy a explicar por qué- una vuelta de todes juntas, no respetando las

=	solapamiento
A = bien =	
B =no =	
subrayado	énfasis
MAYÚSCULAS	volumen fuerte de la voz
signos de interrogación ¿?	entonación interrogativa
signos de exclamación ¡!	entonación exclamativa

resoluciones e incumpliendo las resoluciones emanadas del Consejo Federal de educación :>

LN: = Ahora pero yo yo yo, sí = yo la escucho con mucha atención / hay una cuestión de fondo que quiero tratar y después otra de de de de forma, no? con el todes y demás que un rato me dice todes otro rato me dice todos, mascarill:a y no mascarill:es, pero bue: después lo vemos el tema este. Eh:: le quería decir esto / este negacionismo sanitario ¿no se produjo cuando el planeta entero decía que las clas- las las escuelas no eran foco de contagios y en la Argentina tuvimos un año suspendida la presencialidad?

Identificar la norma utilizada por Novaresio es imposible desde el punto de vista léxico-gramatical exclusivamente. Mezcla formas de español 2G con formas de español 3G y con creaciones léxicas con *-e* e *-i* no pertenecientes a ninguna de las dos variedades. Flexiona en género neutro con *-e* sustantivos inanimados que tienen género inherente y que no varían ni en español 2G ni en 3G: dice *colective*, *biciclete*, *sindicate*, *criterie*, *vacune*, *hacer pare*, y muchos otros, y nunca usa el determinante apropiado, lo que genera una abrumadora cantidad de agramaticalidades por falta de concordancia como *las aules*, *los alumnes*, *el ministre*, *el syndicate*, *el viruse*, *una pregunte*, *un salude*, entre otros casos. Flexiona pronombres invariables (*ningunes*), y adjetivos que no flexionan para género (*secretarie generale* en lugar de *secretaria/secretario* o *secretarie general*). Además, malgeneriza a mujeres y hombres por igual: habla de dos hombres, el ministro de educación y el presidente, utilizando formas neutras (*ministre* y *presidenti*), y presenta a dos mujeres, su compañera periodista y la entrevistada, también con formas neutras (*mi compañere Rosario Ayerdi*, *Alejandra López*, *secretarie generale del syndicate*). En síntesis, el discurso de Novaresio es fuertemente agramatical tanto desde la norma del español 2G como desde la norma del español 3G. Discursivamente, en cambio, es claro que se trata de una estrategia para objetar la norma del español 3G.

3.2. Los supuestos

Los dos periodistas, Eduardo Feinman y Luis Novaresio, intervienen para reaccionar a los empleos del español 3G de sus entrevistadas: Feinman la saluda y corrige, Novaresio recupera y marca esa instancia de uso. Ambos vuelven sobre el discurso de sus interlocutoras directas y evalúan negativamente las opciones lingüísticas seleccionadas por ellas: recortan, específicamente, el uso de las formas más llamativas de la nueva norma, las formas en *-e*.

El movimiento de Eduardo Feinman de corregir el discurso de Natalia Mira se repite durante todo el intercambio: apunta a las formas innovadoras empleadas por la entonces estudiante solapándose permanentemente con ella, e ignora el contenido de su exposición dirigiendo la atención exclusivamente hacia los usos evaluados como errores; ubicándose en un rol de adulto profesional de los medios, Feinman le “explica”

el alcance del masculino genérico cuando señala que *los diputados* incluye a diputados y diputadas, evitando mencionar, claro, que esa forma es semánticamente ambigua y que puede ser entendida como solo los diputados hombres.

En la breve corrección de Feinman que responde a la extensa opinión de Mira en (1), pueden identificarse las siguientes premisas:

- Premisas implicadas:
 - [El castellano es uno] / [No existen variedades de castellano].
- Conclusión fuertemente implicada:
 - [Natalia Mira desconoce propiedades del castellano].
- Conclusiones más débilmente implicadas:
 - [Natalia Mira desconoce el tema del que está hablando]
 - [Natalia Mira necesita que le expliquen las cosas]
 - [Las posiciones sostenidas por Natalia Mira parten del desconocimiento]
 - [Las posiciones sostenidas por Natalia Mira son poco sólidas]

La premisa implicada de que solo existe una única variedad válida de castellano es contestada por la estudiante en su siguiente intervención con la cual se solapa el periodista insistiendo en la premisa de que el castellano es uno solo, como vemos en (3):

(3) Caso 1

NM: yo respeto su forma:: de hablar respete usted la mía =la cual eh: es incluyendo tanto géneros de mujer y varón como los géneros que no se interpelan por ninguno de los valores ninguno de los dos sexos=1

EF: =el mío es castellano no \ el mío el mío es castellano no sé el tuyo \ a mí en el colegio=1 me enseñaron a hablar en castellano Natalia y es los diputados \ y las diputadas / en castellano es así /,,

Es evidente que parten de supuestos diferentes: del lado del español 3G, en la voz de Natalia Mira, la premisa implicada es que hay más de una forma de hablar y que todas las variedades merecen respeto, con lo cual la posibilidad de debatir sobre distintas variedades lingüísticas se abre; del lado del español 2G, en la voz de Eduardo Feinman, la premisa implicada es que solo hay un castellano válido y que todas las formas que no se incluyan en él son incorrectas, con lo cual el debate se obtura, no hay debate posible. Esta visión se extiende a las posiciones sostenidas durante la entrevista en torno a la ley IVE: conduce la interpretación de la audiencia virtual hacia la conclusión de que Natalia Mira —y el grupo de estudiantes que representa— está equivocada y que, así como no hay necesidad de intervenir sobre el español, tampoco existe la necesidad de modificar las leyes (incluida la ley IVE).

En el ejemplo (2) incluido más arriba, la reacción de Novaresio es repetir parte de lo que su entrevistada acababa de decir y señalar algo que no dijo (*mascarilles*). Si ese enunciado alcanza la relevancia no es porque informe a Alejandra López lo que acababa de decir (y no decir) sino porque atrae la atención de la oyente (y, lo que es más importante, de la audiencia virtual) hacia ese fragmento del discurso inmediatamente anterior y le imprime una actitud de desaprobación. Evalúa negativamente el uso del inclusivo en tanto marca dos supuestas inconsistencias en su uso, los desaprueba por inconsistentes: *un rato* y *otro rato* enfatizan la arbitrariedad en la aparición y desaparición del uso del español 3G. ¿Cuáles son las premisas implicadas con relación al español 3G en este caso?

- Premisas implicadas:
 - [Usar el inclusivo es hablar con la -e], [Alejandra López algunas veces usa la “e” y otras veces no]
- Conclusión fuertemente implicada:
 - [Alejandra López no es consistente en el uso del lenguaje inclusivo]
- Conclusiones más débilmente implicadas:
 - [Alejandra López no es una persona consistente]
 - [Quienes usan el inclusivo no son personas consistentes]
 - [La posición en las discusiones de quienes usan el inclusivo no es consistente]

La inconsistencia asociada al uso del inclusivo se refuerza más adelante en otras dos intervenciones del periodista en las que se solapa con la entrevistada para marcar su falta de coherencia y, eventualmente, corregirla, lo que constituye una amenaza a la relación interpersonal, como vemos en los ejemplos (4) y (5):

(4) Caso 2

AL: No no no no no digo, a ver, nosotros =siempre= dijimos una presencialidad, administra:da, cuidada.

LN: =todes!=

primero, primero, Alejandra ustedes no protestaron ningunes porque no había clases presenciales.

(5) Caso 2

AL: Mirá la vacunación de los docentes ha: resultado satisfactoria digo va en en aumento muchos- hay un porcentaje significativo, que ya tienen todos la primera dosis. Otro porcentaje incluida la que habla ya tiene la segunda dosis. El Gobierno comienza a implementar eh: ustedes saben para los eh: en en los jóvenes adolescentes y hoy nosotros =si no se respeta= :>

LN:

=Ahí nosotros dice=

Las intervenciones de Novaresio, mediante las cuales se solapa con su entrevistada, son interpretaciones de eco ([Sperber y Wilson 1994 \[1986\]](#); [Wilson y Sperber 2012](#)): el periodista repite el pronombre nominativo masculino en (5) y corrige el género de *nosotros* por *todes* en (4). Los ejemplos (4) y (5) hacen fuertemente manifiesto para ella y para la audiencia la inestabilidad en el uso de *-e* por parte de Alejandra López, y más débilmente manifiestos otra serie de supuestos vinculados a la inconsistencia de la entrevistada y, por extensión, de sus argumentos. Novaresio expresa su propia actitud de desaprobación frente a los enunciados de su interlocutora de los que se hace eco. Evalúa negativamente el uso del inclusivo por parte de Alejandra López para reforzar el supuesto previo vinculado a la inconsistencia de las posiciones defendidas por ella, que es, además, representante de un gremio, por lo que la evaluación negativa se extiende también a las opiniones gremiales.

Mientras que las reacciones de ambos entrevistadores frente al uso del español 3G coinciden, encontramos diferencias en su empleo por parte las entrevistadas: Natalia Mira utiliza consistentemente instancias de español 3G a lo largo de sus intervenciones; todas y cada una de las veces que ella emplea una de estas formas, sus interlocutores (no solo el periodista Eduardo Feinman sino también el médico Claudio Zin) reaccionan con risas y/o con solapamientos que buscan corregir estas formas, como se muestra en (6):

(6) Caso 1

NM: :> al debate que quizás me compete y en el cual sí es mi jurisdicción si queremos ponerlos en esos términos /, es el debate digo en el cual- de vuelta, tengo tengo una compañera por ejemplo que nos cuenta situaciones digo realmente muy dolorosas de cómo terminan abortando / en situaciones realmente precarias \ y más allá de que esta compañera digo hoy en día esté / digo esté viva al lado mío / la realidad es que muchas otras compañeras no \ y eso les diputades lo tienen que entender \ les diputades que están indecises (SE ESCUCHAN RISAS) tienen que entender que hoy en día =hay muchas mujeres que están muriendo/=16

EF: =indecisos\ eh: indecis- indecisos\=16 sí:: indecisos \ indecisos\

NM: bueno =discúlpame Eduardo si estoy hablando quizás un poco-=17

EF: =hablar bien no cuesta na:da Natalia/=17 indecisos\ eh la gente está indecisa/indecisos\

Las intervenciones de Feinman recuperan una vez más instancias de uso de su interlocutora y las evalúan negativamente, corrigiéndolas: “hablar bien no cuesta nada” enlaza con las premisas implicadas de que [Natalia Mira habla mal] y [Natalia Mira usa el español 3G], por lo tanto, la conclusión implicada es que [Usar el español 3G es hablar mal].

Observemos, nuevamente, que Natalia Mira no habla “mal” en relación a la norma del español 3G. La joven es totalmente consistente y maneja con soltura y naturalidad la variedad, permitiendo suponer que esas formas ya son parte de su lengua-i, aunque eso sea imposible de demostrar sin una experimentación directa con la joven. Feinman defiende una vez más la existencia de una única variedad correcta: el español 2G, que incluye el masculino genérico. Las risas que irrumpen frente al uso de español 3G ridiculizan las demás variedades, como vemos en (7):

(7) Caso 1

NM: eh: digo no voy a entrar en la discusión de si: la toma es un delito o no / digo creo que todes podemos ir al fallo de la jueza Liberatori del 2006 / y ahí revisar e:: todos esos términos / =sí hoy en día estamos tomando las escuelas porque hace tres meses nos estamos movilizandando como estudiantes secundaries/=26

EF: =eso quién te lo- eso quién te lo enseñó \ eso te lo enseñó Sabatella? eso te lo enseñó Sabatella Cerruti y::=26 y:: y Recalde? eh: Recalde \ te lo enseñaron ellos? estás bien bien =enseñada ahí ahí: te enseñó Liberato:ri-=27

El periodista caricaturiza —ese es el acto ostensivo— el uso del español 3G mediante un enunciado de eco: realiza un pequeño “simulacro” de lenguaje inclusivo al flexionar un nombre propio como *Recalde* y convertirlo en *Recalda*, ridiculizando así todo el conjunto de usos innovadores.

Alejandra López, en cambio, no es consistente en el uso del español 3G. Emplea algunos pocos ejemplos concretos de sustantivos y pronombres con *-e* en algunos momentos puntuales de la entrevista lo cual permite interpretar que realiza una acción lingüística consciente, con “un marcado componente político, en tanto rasgo saliente de la configuración discursiva de diversos grupos activos en temas de igualdad de género” ([Kalinowski, 2021: 73](#)).

En esta entrevista identificamos muchas más instancias que en el caso 1 de caricaturización del español 3G en la voz del periodista-entrevistador, que se vuelve un usuario de español 3G ridículo. Destacamos en cursiva solo algunos de los muchos ejemplos que encontramos en el corpus:

(8) Caso 2

LN: primero, primero, Alejandra ustedes no protestaron *ningunes* porque no había clases presenciales.

(9) Caso 2

LN: ¿Pero usted sabe Alejandra,, que el 70 por ciento de los alumn- usted sabe que el 70 por ciento de los *alumnas* no va en *colective* sino va caminando o en *biciclete*?

(10) Caso 2

LN: Pero el el *ministre* el ministro de educación, el *ministre* de educación de la nación Trotta, dijo que había- que no contagiaban y =el presidente *presidenti* /=

Los ejemplos (8), (9) y (10) refuerzan la premisa implicada de que [Usar el inclusivo es hablar con la -e] y constituyen enunciados paródicos ([Wilson y Sperber, 2012: 144](#)) en tanto vemos que en ellos “el distanciamiento no se da con respecto al contenido del mensaje original, sino con respecto a su forma, tono o estilo” ([Pons Bordería, 2004: 68](#)). Como en la ironía, la parodia se hace eco de enunciados ajenos y los ridiculiza. El uso compulsivo de -e por parte de Novaresio indica claramente su actitud de burla frente al empleo del lenguaje inclusivo, al tiempo que incentiva a la audiencia virtual (sus oyentes) a que compartan esta visión con él. Invita a que se opongan no solo al uso del español 3G sino también a los argumentos de Alejandra López y del gremio que representa sobre el regreso a la presencialidad plena de las clases. A los ejemplos (8)-(10) se suman los siguientes:

(11) Caso 2

LN: Pero pero pero pero Alejandra- pero- pero- eh: estamos hablando con Alejandra López, *secretarie generale* del *sindicate argentine* de docentes *privades*. Entonces digo, ¿cuál es el *criterie* que ustedes utilizaron para no protestar porque no volvieron a la presencialidad cuando todo el planeta decía que el *viruse* no contagiaba?

(12) Caso 2

LN: Mi *compañere* Rosario Ayerdi quiere hacerle una *pregunte*.

El periodista caricaturiza —una vez más, ese es el acto ostensivo— el uso del español 3G. Las formas resaltadas en cursiva pueden interpretarse como enunciados de eco en tanto realizan un simulacro de uso del español 3G. El uso compulsivo, acrítico e irreflexivo de formas con -e que exhibe el periodista en los casos (8) a (12) no transmite ningún contenido informativo: el efecto, por tanto, es de agresión. Este mismo uso es identificado en un relevamiento de intervenciones sobre la morfología de género en usuarios de Twitter en Argentina por [Kalinowski \(2021: 74\)](#): en algunas de las conversaciones que registran usos innovadores en la morfología de género, “empezó a ser común que alguna forma intervenida fuera usada con ánimo de descalificar su uso, estigmatizarlo o, incluso, insultar a sus usuarios”.

A la premisa implicada de que [Usar el inclusivo es hablar con la -e], y a la conclusión implicada de que [Usar el inclusivo es ser inconsistente] se agrega el supuesto implicado de que [Hablar con la -e es ridículo]. Estos supuestos que están implicados y que deben ser inferidos por la audiencia, son explicitados por Luis Novaresio en el minuto 11 de la entrevista, como se observa en (13):

(13) Caso 2

LN: Sí, pero yo creo que la presencialidad sí es una vía / pero bueno, lo discutimos la próxima le dejo un gran salude, Alejandra y se dio cuenta que yo sostuve más la e que usted ya después habló de nosotros y demás, que me parece que: este: pensar que el lenguaje inclusivo como un modo cool de: de de hablar primero no se sostiene y b) termina siendo ridículo.

Se explicita el supuesto de que usar el lenguaje inclusivo es ser inconsistente cuando señala “yo sostuve más la e que usted ya después habló de nosotros y demás”. Esto refuerza los supuestos comunicados, hechos mutuamente manifiestos para hablante, para oyente y para la audiencia: si alguien no había incorporado el supuesto de que Alejandra López no fue consistente en el uso del inclusivo ahora lo hará en tanto forma parte de las conclusiones fuertemente implicadas por los enunciados de Novaresio. Incorporará el supuesto de que el periodista es más consistente que su entrevistada y, tal vez, que sus argumentos a favor de la presencialidad plena también lo son. A partir de este momento el lenguaje inclusivo se vuelve objeto de la conversación y, recién entonces, Alejandra López comienza también a comunicar supuestos, como vemos en sus intervenciones en (14):

(14) Caso 2

AL: ¿Quién soy- ay! pero a ver- eh:: A ver este lenguaje inclusivo muchas veces se utiliza y yo lo utilizo, es todo un aprendizaje- ¿usted sabe por qué uso la e?

LN: No la verdad no tengo idea.

AL: Bueno, sabe por qué uso la e, porque a veces me costaba mucho incluir la e en el en el lenguaje. Porque *mis alumnos de primer año*/ -Sí, doy clase- *una vez me lo plantearon*. Me lo planteó muy fuertemente una alumnA, me planteó, fuertemente, entonces sí, obviamente que este es un proceso de transición del hacer mío que, a lo mej- como docente eh: que a veces en en lo discursivo, porque me quedó muy marcado el tema.

Alejandra López comparte la premisa implicada de que [Usar el inclusivo es hablar con la -e], pero agrega el supuesto de que [Usar la “e” es una demanda de las nuevas generaciones], lo que justifica la relevancia de estos usos innovadores vinculados al español 3G.

4. Resultados y discusión

El análisis cualitativo de ambas entrevistas (del que presentamos algunos ejemplos en la sección anterior) permite identificar dos claros enfrentamientos que se revelan mediante la polémica en torno al “inclusivo”: Natalia Mira vs. Eduardo Feinman o Les

diputades indecises vs. Hablar bien no cuesta nada, en el caso 1; Alejandra López vs. Luis Novaresio o ¿Usted sabe por qué uso la e? vs. Este debate ridículo, en el caso 2.

4.1. La dimensión del hacer/decir y la dimensión del ser

Con respecto a los supuestos vinculados al lenguaje inclusivo que se hacen mutuamente manifiestos en las entrevistas que conforman el corpus, encontramos dos dimensiones en torno a las cuales se organizan: la dimensión verbal y material del decir y del hacer, por un lado, y la dimensión identitaria y atributiva del ser, por otro. En la **Tabla 1** aparecen listados los supuestos intercambiados y, entre paréntesis, se indica quiénes son los participantes que hacen manifiestos cada uno de ellos:

Usar el lenguaje inclusivo de género es	
• Hablar con la <i>-a</i> (NM, EF) • Hablar con la <i>-e</i> (EF, NM, LN, AL) • Hablar mal (EF, LN) • Hablar de modo ridículo (EF, LN) • Hablar de modo respetuoso (NM, AL) • Hablar bien (NM, AL) • Respetar las disidencias (NM, AL) • Aceptar que no solo hay dos sexos (NM, AL) • Visibilizar a las mujeres (NM, AL) • Visibilizar a las personas no binarias (NM, AL) • Aceptar la opinión de las personas jóvenes (NM, AL)	Ser • ignorante (EF, LN) • ridículo (EF, LN) • inconsistente (EF, LN) • manipulable (EF, LN) • <i>cool</i> (EF, LN) • progre (EF, LN) • una persona políticamente correcta (AL) • una persona respetuosa (NM, AL)
Dimensión del decir y el hacer (verbal y material)	Dimensión del ser (identitaria y atributiva)

Tabla 1 - Supuestos intercambiados sobre el uso del lenguaje inclusivo de género en ambas entrevistas y participantes que los actualizan

Con relación a la dimensión verbal del decir, los entrevistadores actualizan los supuestos de que usar el español 3G es hablar mal, es corromper el castellano (y, por eso, corrigen a sus interlocutoras) y es hablar de una forma ridícula (y, por eso, se burlan de ellas). Tanto corregir a sus entrevistadas como convertirlas en objeto de burlas atentan, sobra

decirlo, contra sus imágenes sociales:⁶ corregir la forma de hablar de otra persona (al llamar la atención sobre usos incorrectos o inconsistentes) es una actividad que afecta negativamente su imagen pública; la ironía y la burla (identificadas en el simulacro de uso del español 3G por parte de los periodistas-entrevistadores) también constituyen amenazas a sus imágenes. En este sentido, producen un efecto social negativo, presentan grados altos de descortesía que dañan la relación interpersonal y afectan el clima socio-emocional de la interlocución en curso ([Bravo, 2021: 188](#)). Esto se observa claramente en el ejemplo (15) en el que la propia entrevistada, Natalia Mira, reclama respeto, aceptando la existencia de las dos variedades de español, 2G y 3G, mientras que el periodista-entrevistador insiste en solaparse con ella para corregir su empleo de las formas con *-e*:

(15) Caso 1

NM: [gesto de asombro y risa] =bueno discúlpame=27 realmente pido =que me respetes mi forma te hablar yo te respeto tu forma de hablar no binaria digo: no inclusiva \=28
EF: =no::! yo te respeto- no: te respet no: respeto- respeto- profundame:nte respeto no:=28 pero tenés unos maestros de lujo \no sin sin duda unos maestros de lujo eh: eso te lo aprendiste bien \ e: Sabatella te mandó bien e:l protocolo para tomar colegios no?
NM: ahora =digo no estamos hablando de: del presidente=29 de Nuevo Encuentro / =sí estamos hablando=30 de algo bastante más grave =de vuelta que es por ejemplo=31 que estudiantes secundaries =movilizamos durante tres meses al congreso=32 y en esos tres meses no tuvimos cinco cámaras como estamos teniendo hoy en día en la puerta del =Carlos Pellegrini / digo apoyando que las- la:=33 la ley del aborto seguro y gratuito \ =hoy en día / la iglesia=34 está presionando un montón a les diputades para que =voten en contra de esta ley=35 nosotres como estudiantes secundaries queremos dejar en claro \ que no vamos a- digo que no vamos a hacer la vista gorda sobre lo que pase el miércoles =y el jueves=36 en la cámara de diputades \
EF: =no:: yo sí=29 =del presidente ok=30 =no:: pero eso es grave disculpame=31 =secundarios estudiantes secundarios=32 =ah:: son las cámaras entonces son las cámaras=33 =muy bien che contame una cosa \ Natalia/=34 =diputados=35 =muy bien!=36

La discusión sobre el español 3G es usada, entonces, como arma de choque. Los efectos contextuales que los periodistas buscan producir en sus audiencias, mediante los actos de ostensión, parecen estar orientados a instalar la ira y la indignación, haciendo mutuamente manifiestos los siguientes supuestos con relación al español 3G: usar el lenguaje inclusivo de género es hablar mal, hablar de modo ridículo, ser ignorante, ridículo, inconsistente, manipulable, *cool*, *progre*; las entrevistadas, por su parte,

⁶ Por cuestiones de espacio, no profundizaremos el análisis de la imagen social básica, la imagen de rol y la identidad de imagen ([Bravo, 2021](#)) en este trabajo.

confrontan con estos supuestos y actualizan otros: usar el lenguaje inclusivo es respetar las disidencias, aceptar que no solo hay dos sexos, visibilizar a las mujeres, visibilizar a las personas no binarias, aceptar la opinión de las personas jóvenes —del lado del decir y del hacer— y ser una persona políticamente correcta y respetuosa —del lado del ser.

Estas discusiones sobre el lenguaje (implícitas o explícitas) colaboran con la confrontación alrededor de los temas que convocan las entrevistas: la posición a favor o en contra de la ley IVE en el caso 1, la posición en contra o a favor del regreso a la presencialidad plena de las clases durante la pandemia en el caso 2. La postura ante el español 3G también enfrenta a quienes participan de ambas interacciones, como queda revelado en los supuestos que actualizan. Los efectos contextuales producidos por los enunciados analizados se extienden más allá de las imágenes de quienes participan directamente de las entrevistas y alcanza también a sus auditorios virtuales (televidentes y oyentes), quienes se ofenderán o se identificarán con los efectos sociales de los supuestos actualizados según formen parte de los grupos de disenso o de consenso organizados alrededor de las dos posturas enfrentadas: a favor o en contra del español 3G, a favor o en contra de la votación positiva de la ley IVE, en contra o a favor del regreso a la presencialidad plena de las clases sin protocolo en junio de 2021.

4.2. Entornos cognitivos y supuestos compartidos

Corregir, caricaturizar y burlarse son las formas habituales que los hablantes entrevistadores hombres utilizan cuando interactúan con hablantes mujeres que siguen o intentan seguir la norma del español 3G, aunque el tema en discusión no tenga nada que ver con el lenguaje. Entrevistadores y entrevistadas no comparten casi ningún supuesto excepto uno o dos: usar el lenguaje inclusivo es hablar con la *-e*. En el caso de Mira y Feinman, se agrega que usar el lenguaje inclusivo es hablar con la *-a* (Natalia Mira habla de *cientas de mujeres*, como se observa en el ejemplo (1); Feinman simula flexionar el nombre propio Recalde y dice *Recalda*, como vimos en el ejemplo (7)).

Los entornos cognitivos de entrevistador y entrevistada no se modifican a lo largo de la entrevista, ni en el tema del lenguaje ni en el tema de la IVE. Véase, por mostrar un ejemplo, cómo en (16) se vuelven a hacer explícitos los supuestos anteriormente mencionados: [Natalia Mira desconoce el tema del que está hablando], [Natalia Mira necesita que le expliquen las cosas], [Las posiciones sostenidas por Natalia Mira parten del desconocimiento], [Las posiciones sostenidas por Natalia Mira son poco sólidas].

(16) Caso 1.

EF: a: bueno a: bueno =y un conjunto de células qué es contame /=11

NM: :> todos esos debates todos esos debates que se estuvieron dando en el congreso que dieron digo gente muy reconocida que es bióloga y que yo no pienso acá venir a usurparles =de ninguna forma el título ni la palabra creo que pueden consultarles a esas personas / están los debates en el congreso=12 /

EF: =qué biólogo? pero Natalia Natalia Natalia Natalia=12 qué biólogo \ qué biólogo \ cómo se llama el biólogo \ =tan importante tan destacado tan import- ah: y te lo olvidaste \ te lo olvidaste \ te lo olvidaste=13

NM: =no disculpame / la verdad que me dijeron el nombre / me dijeron el nombre pero:- sí sí no / escuché la intervención \ muy interesante la intervención \ después si querés=13 =te paso bien te paso bien el nombre \=14 sí /

CZ: =Na- Natalia=14 te puedo decir esto también con todo respeto \ yo tengo las transcripciones de todas las intervenciones de las setecientas intervenciones que hubo en la- frente a las comisiones porque la gente del congreso me las mandó \ las leí todas / y por supuesto no encuentro este famosísimo biólogo de fama mundial que vos comentás / pero si cuando te lo acuerdes te pido por favor que me lo hagas llegar el nombre / y yo voy a ver si realmente dijo estas cosas que vos suponés o que te han dicho que él dijo \ =cuando puedas=15 y con todo gusto espero el nombre por favor gracias muy amable \

La audiencia jamás se enteró de que la joven tenía razón. El biólogo al que hace referencia es Alberto Kornblihtt, reconocido miembro de las academias nacionales de ciencia de Argentina, Estados Unidos y Francia, uno de los autores argentinos más citados en revistas científicas y receptor de múltiples premios nacionales e internacionales. Su presentación ante la Comisión de la Cámara de Diputados se realizó el 31 de mayo de 2018, puede verse en <https://youtu.be/MLJear0Rhml?si=DF2tGITMIifM9yxW>, pero esto no se dio a conocer a la audiencia. Solo quedaron en el aire los supuestos activados.

5. Conclusiones

Las actividades de imagen desplegadas por los periodistas-entrevistadores, orientadas al polo más descortés del continuum en tanto amenazan las imágenes sociales puestas en juego en la interlocución mediante la corrección, la ironía y la burla, afecta no solo la relación interpersonal que se establece entre quienes participan directamente de la interacción sino que alcanza a las audiencias virtuales, heterogéneas, entre las cuales se formarán grupos de consenso y de disenso en torno a los polémicos temas desarrollados. En este contexto, la discusión vinculada al “lenguaje inclusivo”, la disputa alrededor de la norma del español 3G, funcionaría como herramienta para promover la agresión y el conflicto. Caracteriza este tipo de discusiones mediáticas la ausencia de diálogo y la oposición permanente por parte de los defensores de la norma 2G: los entornos cognitivos no se amplían cuando se discute el lenguaje inclusivo.

Hay, sin embargo, un único supuesto que comparten cabalmente entrevistadores y entrevistadas en ambos casos: [Usar el lenguaje inclusivo de género es hablar con la -e]. Sobre ese supuesto (que llevado al extremo culmina en el tipo de intervenciones del periodista Luis Novaresio o en el tan difundido en medios *Le mer estebe serene*) podemos intervenir quienes nos dedicamos a las ciencias del lenguaje, mostrando —a quienes quieran escuchar— que en el español 3G hay un grado de estabilidad en la morfosintaxis, hay un sistema, y desarticulando, así, la conclusión derivada de que “hablar con la -e” es incoherente y ridículo o, lo que es peor, es ser incoherente o ridículo.

Referencias

- Bravo, D. (2003). Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción. En Bravo, D. (Ed.), *Actas del primer coloquio del programa EDICE* (98-108). Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Bravo, D. (2008). Las implicaciones del estudio de la cortesía en contextos del español. Una discusión. *Pragmatics*, 18 (4), 577-603.
- Bravo, D. (2009). Pragmática, sociopragmática y pragmática sociocultural del discurso de la cortesía. Una introducción. En Hernández-Flores, N., Bravo, D. y Cordisco, A. (Eds.), *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de cortesía en español* (32-68). Buenos Aires: Dunken.
- Bravo, D. (2016). Aplicaciones de la Pragmática Sociocultural. Actividades de imagen y expresiones de subjetividad no verbales en una entrevista de la BBC de Londres al presidente de Ecuador, Rafael Correa. En Dumitrescu, D. y Bravo, D. (Comps.), *Roles situacionales, interculturalidad y multiculturalidad en encuentros en español* (123-141). Buenos Aires: Dunken.
- Bravo, D. (2021). Atenuación, conflicto interlocutivo e identidad de imagen. *Pragmática sociocultural*, 9 (2), 184-205.
- Escandell Vidal, M. V. (1998). Cortesía y relevancia. *Diálogos hispánicos*, 22, 7-24.
- Fuentes Rodríguez, C. (2010). Ideología e imagen: La ocultación en la prensa de la violencia social o lo políticamente correcto. *Discurso y sociedad*, 4 (4), 853-892. Recuperado de [http://www.dissoc.org/ediciones/v04n04/DS4\(4\)Fuentes.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v04n04/DS4(4)Fuentes.pdf)
- Grisolía, M. B. y Menegotto, A. C. (12-13 de noviembre de 2021). *¿Por qué nos peleamos cuando nos peleamos por el lenguaje inclusivo? Supuestos e implicaturas en el análisis de un caso* [Ponencia]. Simposio Internacional de la AMPRA, Universidad de Belgrano, Buenos Aires, Argentina.

- Kalinowski, S. (2021). Lenguaje inclusivo en usuarios de Twitter en Argentina: un estudio de corpus. En Menegotto, A. C. (Coord.), *Siete miradas sobre el lenguaje inclusivo* (83-94). Buenos Aires: Waldhuter.
- Lavandera, B. (1988). The social pragmatics of politeness forms. En Ammon, U., Dittmar, N. y Mattheier, K. (Eds.), *Sociolinguistics. An international handbook of the Science of Language and Society II* (1196-1205). Berlin/New York: de Gruyter.
- Menegotto, A. C. (2019). Morfología gramatical, territorio e identidad. En Hansen, P., Figueroa, A. y Kaccanti, K. (Comps.), *Cuaderno semántico #1: Territorio e identidad* (41-51). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Menegotto, A. C. (2021). Español 2G y español 3G. Algunas propiedades gramaticales del lenguaje inclusivo. En Menegotto, A. C. (Coord.), *Siete miradas sobre el lenguaje inclusivo* (43-64). Buenos Aires: Waldhuter.
- Menegotto, A. C. (2023). Del español 2G al español 3G: El tema del género. En Bosio, I. V. (Comp.), *El género del lenguaje y el lenguaje del género. Inclusión, binarismo y sexismo en clave de escritura y edición* (15-54). Buenos Aires: Eudeba.
- Menegotto, A. C., Cócora, A., Cármenes, J. y Ochoa, L. (2015). *El microscopio gramatical del español*. Buenos Aires: Tinta fresca.
- Menéndez, S. M. (2012). Multimodalidad y estrategias discursivas: un abordaje metodológico. *Revista Latinoamericana de estudios del discurso*, 12 (1), 57-73.
- Pons Bordería, S. (2004). *Conceptos y aplicaciones de la Teoría de la Relevancia*. Madrid: Arco Libros.
- Real Academia Española. (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1994 [1986]). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.
- Wilson, D. (2019). Relevance Theory. En *Oxford Research Encyclopedias* [Portal Web]. USA: Oxford University Press.
- Wilson, D. y Sperber, D. (2004). La teoría de la relevancia. *Revista de investigación lingüística*, VII, 237-286.
- Wilson, D. y Sperber, D. (2012). *Meaning and relevance*. Cambridge: CUP.

Capítulo 17

El hashtag en la conformación de corpus en Twitter: decisiones metodológicas

Laura Lintz



Universidad Nacional de Río Negro



San Carlos de Bariloche, Argentina



lintzlaura9@gmail.com



<https://orcid.org/0009-0008-1431-9035>

Resumen

En el campo de la sociolingüística y del análisis del discurso, han aparecido en los últimos años estudios acerca del uso de las redes sociales como herramientas de comunicación digital del lenguaje ([Herring y Androutsopoulos, 2015](#); [Herring, 2019](#); [Yus, 2019](#)). Los intercambios en redes sociales públicas, como la interfaz de Twitter, son de gran interés para, entre otras cosas, el abordaje de distintos fenómenos de contacto lingüístico debido a su alto dinamismo y creatividad lingüística. Considerando su funcionamiento global, al permitir que los usuarios se conecten en línea, los sitios de redes sociales brindan una nueva forma de sociabilidad en la que predomina el papel del lenguaje ([Zappavigna, 2012](#)). En el marco de los estudios sobre el análisis del discurso digital, este trabajo se centra en una de sus herramientas centrales, el hashtag, definido frecuentemente como una etiqueta clickable que identifica el tema de un tuit o posteo y propicia la generación de conversaciones o “charla ligera” ([Herring y Herring, 2009](#)) en torno al mismo. [Zappavigna \(2017\)](#) afirma que ha habido poco trabajo académico acerca de cómo los hashtags funcionan como un recurso social y semiótico para la construcción de comunidades diferenciadas. Determinados hashtags hacen que toda una comunidad de usuarios se movilice virtualmente para la viralización del tópico (por ejemplo en los Trending Topics) generando la viralización del mismo. En esta línea, el hashtag es un elemento fundamental para la búsqueda y recopilación de corpus, específicamente, en nuestro caso, la utilización de hashtags en inglés. Este artículo presenta las decisiones



Ir al [Índice](#)

metodológicas involucradas en la construcción de un corpus de tweets vinculados con el activismo digital feminista a partir de la selección de tres hashtags (#MeToo, #Mansplaining y #HeForShe). Se describen los criterios de selección de los hashtags, el proceso de recopilación y organización de la información y los instrumentos para el abordaje analítico del corpus, con el objeto de mostrar la productividad del hashtag, en tanto herramienta auténtica de la comunicación digital, para la conformación de corpus de investigación en redes sociales.

Palabras clave

Redes sociales, Twitter, hashtag, metodología.

1. Introducción

La era digital ha permitido que se amplíen las maneras que tienen las personas de comunicarse, lo que ha traído de la mano la generación de nuevos discursos ([Giammatteo, 2015](#)). Los discursos producidos en los medios digitales han sido un reciente e interesante foco de estudio, ya que la comunicación específica del espacio virtual presenta particularidades que se originan en los diferentes modos de expresión ([Herring y Androutsopoulos, 2015: 127](#)), como el correo electrónico, el chat, la mensajería privada, los mundos virtuales, los microblogs, las páginas web, etc., pero también en la variedad de plataformas que se pueden utilizar y en las características de cada una de ellas. En relación con este espacio virtual, en el campo de la sociolingüística y del análisis del discurso, han aparecido en los últimos años estudios acerca del uso de las redes sociales como herramientas de comunicación digital del lenguaje ([Herring y Androutsopoulos, 2015](#); [Herring, 2019](#); [Yus, 2019](#)).

El lenguaje online posee una serie de elementos propios, como por ejemplo el soporte visual (fotografías, vídeos, ficheros, audio etc.), los efectos gráficos como los emojis, las imágenes gif (imágenes animadas) y los memes (asociación humorística de imagen y texto), así como la presencia de hipervínculos (el link, el tag, el hashtag), que realizan la conexión con la información de otras páginas web y que ofrecen la posibilidad de la intertextualidad. La unidad mínima de la intervención propia de la comunicación mediada por el ordenador es el enunciado, entendido como:

una secuencia de una o más palabras que están precedidas y le siguen espacios (entendidos como silencios) o un cambio de comunicador. La puntuación no es parte de esta definición porque no es poco común que los enunciados producidos en CMD les falte la puntuación ([Herring y Androutsopoulos, 2015: 131](#), traducción propia).¹

El lenguaje mediado por ordenador tiene características que no respetan la lengua estándar, que provienen de la intención del hablante de ahorrar la mayor cantidad de esfuerzo posible a la hora de redactar el mensaje, pero también de su deseo de expresarse de una manera original y creativa.

En el ámbito hispanico, existe ya una sólida tradición de estudios sobre la red social Twitter, por ejemplo, [Ventura \(2018\)](#) realiza una propuesta metodológica para el estudio del discurso político de candidatos presidenciales en esta red social en Argentina. Asimismo, otro abordaje metodológico lo realiza [Alcantará Plá \(2020\)](#) al estudiar el uso del término “democracia” en las cuentas de Twitter de los principales partidos políticos de España, introduciendo el interés de incorporar estrategias cuantitativas a un área de estudio en la que se han relevado mayormente datos cualitativos; y por último, [Pano Alamán y Mancera Rueda \(2013, 2014\)](#), quienes en su artículo del año 2013 trabajan con un corpus de 500 tuits y analizan los condicionantes del discurso político (los de modalidad, los funcionales y los ideológicos) considerando a su vez los marcadores discursivos.

En este tipo de estudios, hay distintas estrategias para delimitar el corpus de investigación. Entre ellos, cabe destacar el acercamiento previo de las autoras a la red social Twitter ([Mancera Rueda y Pano Alamán, 2014](#)), donde focalizan su atención en las relaciones que establecen los hashtags y las funciones sintácticas que subyacen a su uso. En particular, este trabajo analiza una de las herramientas centrales de la red social Twitter, el hashtag, definido frecuentemente como una etiqueta clickable que identifica el tema de un tuit o posteo y propicia la generación de conversaciones o “charla ligera” ([Honeycutt y Herring, 2009](#)) en torno al mismo. En la última década, no obstante, lo hemos visto convertirse en símbolo de diferentes causas sociales y nombre de nuevos movimientos colectivos ([Pano Alamán, 2019](#); [Rovira Sancho, 2018](#); [Acosta y Nevache, 2020](#)). [Acosta y Nevache \(2020\)](#) analizan la función del hashtag o etiqueta en su dimensión performativa, en el marco de prácticas que han sido definidas como “activismo hashtag” ([López Robles, 2022](#)).

Por otra parte, resulta interesante articular las investigaciones sobre las redes sociales como espacios de activismo digital y el uso de hashtags en inglés en el ámbito hispanohablante, para contribuir a comprender su papel en las interacciones que se

¹ Texto original: “a sequence of one or more words that is preceded and followed by silence (space) or a change in communicator. Note that punctuation is not part of this definition, as it is not uncommon for utterances in CMD to lack final punctuation”.

producen en Twitter y determinar en qué medida contribuyen a innovar las estrategias de comunicación colectiva. Desde el campo de la sociolingüística, [Moreno Fernández y Moreno Sandoval \(2017\)](#) analizan la configuración lingüística de anglicismos y las cuestiones léxico-semánticas que les parecen relevantes para el análisis de los mismos. Por su parte, [Sanou \(2018\)](#) señala que las redes sociales favorecen la difusión mundial del inglés, debido a su dinamismo para la creación de nuevas palabras, su morfología flexional y su economía lingüística; por ejemplo, a partir de la presencia de anglicismos, como también se ha evidenciado en estudios sobre comunicaciones entre jugadores de videojuegos en línea ([Fernández de Molina Ortés, 2019](#)).

En convergencia con las propiedades del hashtag para la visibilización de tópicos y la creación de conversaciones, el uso del inglés en tuits de ámbitos hispanohablantes aparece como un fenómeno de contacto a explorar, tanto en su productividad semiótica como en sus efectos comunicacionales. En este trabajo, consideramos las potencialidades del hashtag, no solo para el análisis de fenómenos pragmáticos sino, en una instancia previa de la investigación, como herramienta para la delimitación de los corpus de investigación.

Creemos que la herramienta del hashtag tiene potencialidad en la elaboración de corpus ([Mancera Rueda y Pano Alamán, 2014](#); [Vela Delfa y Cantamutto, 2021](#)) ya que el uso que se hace de ellos no es pasivo: los usuarios, al incluir un determinado hashtag en su tuit (o post), están marcando una posición acerca de un tema del que se está hablando en la interfaz, como es el caso de Twitter. Este fenómeno está en íntima relación con lo que [Vela Delfa y Cantamutto \(2021\)](#) nombran como redes centrífugas, debido a que los mensajes describen un recorrido hacia fuera y no se pueden controlar fácilmente sus límites. La recolección de corpus a través de los hashtags permite una mirada acotada a los datos que se manejen según el tema a investigar y a su vez, establece ciertos “límites” a ese ambiente de afiliación que se genera.

En este trabajo, se explica, en primer lugar, el proceso metodológico realizado para la elección de los tuits a través de la identificación de tres hashtags productivos: #MeToo, #Mansplaining y #HeForShe. En segundo lugar, se detalla el tratamiento realizado para la normalización de los datos: estos se volcaron a planillas de cálculo de Google drive en las que se trabajó manualmente realizando capturas de pantalla de los tuits, mirando uno por uno para completar otra serie de tablas analíticas que se crearon en un momento posterior para analizar distintas categorías consideradas relevantes. Utilizamos las herramientas de búsqueda y selección de tuits provista por la interfaz de la red social Twitter para la obtención de muestras y el software CoDiCE (<https://codice.aplicacionesonline.com.ar/>) para el resguardo y organización del corpus digital. Los resultados obtenidos con estas herramientas permiten visualizar la productividad semiótica de los hashtags seleccionados y sus colocaciones.

2. Consideraciones generales sobre la conformación de corpus de Twitter

2.1. Red Social Twitter

La red social Twitter es considerada una herramienta de comunicación digital ([Herring y Androutsopoulos, 2015](#); [Herring, 2019](#); [Yus, 2019](#)) y de microblogging, caracterizada por su inmediatez y amplia cobertura ([Fernández Rincón, 2019](#); [Honeycutt y Herring, 2009](#)) lo que posibilita la viralización de determinados tuits. Aunque es una plataforma de microblogging, es decir, una plataforma online donde se pueden publicar mensajes en secuencia cronológica ([Zappavigna, 2012](#)), la plataforma posee otras funciones ([Honeycutt y Herring, 2009](#)) ya que posibilita la colaboración entre los usuarios. Además posee un espectro amplio de registros en los tuits, desde la charla ligera ([Honeycutt y Herring, 2009](#)) hasta el activismo, debido a que orienta procesos, debates y movimientos sociales que irrumpen en el mundo desde un escenario digital ([Acosta, 2018](#)). Desde sus inicios la plataforma logró reunir en muy poco tiempo una masa crítica de usuarios interesados en participar en debates públicos o comunitarios e intercambiar sugerencias y opiniones ([Van Dijk, 2013: 76](#)).

Las nuevas tecnologías, como lo son las redes sociales, constituyen un escenario de apropiación y acción política y forman parte de diversos escenarios, llegando a constituirse como puntos de encuentro de debate público y discusión política ([Esquivel Domínguez, 2019](#)). En ese marco, el hashtag favorece la propagación instantánea de causas sociales en torno a temas específicos, ha sido estudiado como una herramienta potente que crea nuevas posibilidades para la identificación, la experiencia, la organización y la resistencia más allá de los mecanismos tradicionales de la acción colectiva ([Mendes, Ringrose y Keller, 2019](#)). [Mancera Rueda y Pano Alamán \(2014\)](#), siguiendo a [Menna \(2012\)](#), enfatizan la importancia de la polifonía textual de los hashtags, ya que permiten reproducir y “escuchar” distintas voces en relación con un mismo tema, lo que se convierte en una estrategia de difusión y visibilización de opiniones en torno a un tópico de discusión. En esta línea, [Acosta y Nevache \(2020\)](#) analizan la función del hashtag o etiqueta en su dimensión performativa, en el marco de prácticas que han sido definidas como “activismo hashtag” ([López Robles, 2022](#)) o ciberactivismo en las redes ([Menna, 2012](#); [Zeifer, 2020](#)). Este elemento favorece la visibilización y la reunión de personas que defienden una causa determinada ([Rovira Sancho, 2018](#); [Fernández Rincón, 2019](#)) así como promueve un ambiente de “afiliación” ([Zappavigna, 2012](#)) y constituye “an emergent convention for labelling the topic of a micropost and a form of metadata incorporated into posts” ([Zappavigna, 2012: 1](#)); esto es propiciado por la característica de microblogging que posee Twitter y es una manera de averiguar cuáles son las tendencias dominantes en lo que dice la comunidad de habla.

A su vez, la presencia de este elemento expande el significado potencial del tuit, ya que no solo identifica su contenido, sino que permite recuperarlo después por parte de quien utiliza esa misma etiqueta, lo que hace que se tejan conversaciones alrededor de un tema determinado y permite entrar espontáneamente en conversaciones ajenas con el uso de una sola palabra clave ([Lara, 2012](#)).

La interfaz de Twitter pertenece a lo que se conoce como Web 2.0 ([Pano Alamán, 2016](#)) que se basa en la conexión entre individuos y comunidades y la generación de contenido. La Web 2.0 facilita la creatividad lingüística y la expresión libre de los internautas, como también la colaboración entre ellos. En este caso, Twitter se compone de un bloque donde aparece la cuenta del usuario, sus seguidores y seguidos, tuits enviados, puede tener una foto de perfil y una biografía. En el “Inicio” de la red social, se publican tuits que van llegando del más reciente al más antiguo, con la indicación geográfica de emisión del tuit ([Mancera Rueda y Pano Alamán, 2013](#)). Creado en 2006, Twitter permite a los usuarios publicar posts de 280 caracteres o menos al “feed general” o a un grupo de usuarios que siguen a quien publica (“followers”). A estos posts se los conoce como “tweets” o “tuits” y, como ya mencionamos, son presentados al usuario en un orden cronológico invertido. El contenido es público con excepción de usuarios que eligen colocar su cuenta privada. Para ahorrar espacio cuando se escribe un tuit, es aconsejable el uso de un lenguaje sintético y claro, el empleo de enlaces acortados y de etiquetas explícitas que relacionen el mensaje que se envía con un tema específico.



Figura 1 - Primer tuit publicado²

Es importante hacer un breve repaso por la historia de esta red social, que tuvo cambios significativos en este último tiempo. En la **Figura 1** vemos lo que fue el primer tuit

² Ver en <https://www.icesi.edu.co/marketingzone/esta-es-la-historia-de-twitter-la-app-que-revoluciono-la-comunicacion-en-140-caracteres/>

publicado en el año 2006 por Jack Dorsey, uno de los cofundadores de Twitter. El proyecto tuvo varios nombres (Twiiit, Twitch, Stat.us), aunque Noah Glass eligió finalmente ‘Twtrr’, que imitaba el sonido de un pájaro. Rápidamente se cambió a “Twitter”. En 2007 es cuando Twitter ya se convierte oficialmente en una empresa independiente y Jack Dorsey pasa a ser CEO. En ese tiempo empiezan a aumentar los usuarios y el tráfico de una manera significativa, pasando de 20.000 a 70.000 tuits al día. Diversos autores han atendido a la arquitectura digital de las plataformas y el modo en que las herramientas específicas de Twitter (*compartir, retuitear, seguir o marcar como favorito*) poseen una lógica en común: indican un alineamiento tecnológico y una maniobra estratégica que se propone estimular el tráfico de usuarios e infiltrarse en sus rutinas ([Van Dijk, 2013](#)) y por tanto resultan fértiles instrumentos de activación política ciudadana ([Acosta, 2018: 6](#)). La función “retuitear” se incorporó en el año 2009 y se empezó a utilizar su forma abreviada, RT. Clark [Clark Parsons \(2021\)](#) señala la importancia de conocer los alcances y las limitaciones de las protestas digitales, ya que se ha ampliado la posibilidad de participación en asuntos de interés público y específicamente el hashtag en Twitter se utiliza como símbolo de participación cívica ([Tarullo y Frezzotti, 2020](#)). La sintaxis de Twitter se fue apropiando dentro de la web y fuera de ella, integrándose en diversas prácticas sociales. En 2010, lanzó su interfaz actualizada, a la que presentó como el “Nuevo Twitter”. Desde su implementación, los usuarios pueden clicar en tuits individuales para ver fotografías y clips de video provenientes de una gran variedad de otros sitios web, entre los que se cuentan Flickr y YouTube, sin necesidad de salir de la plataforma. Al igual que Facebook y Google, Twitter comenzó a exigir que los desarrolladores externos cumplieran con los estándares OAuth (autorización abierta). Es un estándar o protocolo que permite delegar la autenticación de los usuarios a otros servicios, con esta herramienta un usuario puede iniciar sesión en una plataforma y luego estar autorizado para realizar acciones y ver datos en otra plataforma.

El sitio también sumó funciones geospaciales, que permiten a los usuarios iniciar interacciones conversacionales en una ubicación o área determinada y seguirlas. Además, Twitter introdujo los Tuits promocionados y Tendencias promocionadas, básicamente trending topics o tuits pagados por un sponsor que se propagan a todos los usuarios

En 2011, llegó la hora de un rediseño de la interfaz aún más profundo, conocido como el “Nuevo Nuevo Twitter”, poco después de que Facebook anunciara el lanzamiento de su línea de tiempo. Esta modificación introdujo cuatro botones nuevos: el botón “home”, que muestra una secuencia de los tuits de las personas que un usuario sigue; un botón de “conectar”, simbolizado por el signo @, en el que se muestra a quiénes y qué tipo de contenidos el usuario sigue y retuitea; una función “descubrir”, con la forma #, que promueve “las historias más relevantes de tu mundo”, y el botón “yo”,

que guía al usuario a su perfil, sus mensajes directos y sus “favoritos”. Las funciones de filtrado de Twitter refinan y calibran de manera constante la influencia relativa de sus usuarios, con el propósito de organizar los resultados de búsqueda ([Huberman, Romero y Wu, 2009](#)).

Twitter modificó su diseño tecnológico en sucesivas oportunidades, y en el proceso de establecer su marca puso a prueba distintos modelos de negocios y estrategias de gobierno con el propósito de convertir a la conectividad en una fuente de ingresos sustentable ([Van Dijk, 2013](#)). La expansión de la microsintaxis de la plataforma, con sus @ y sus #, permite advertir hasta qué punto “seguir” y “marcar tendencia” —ya sea como verbos activos o pasivos— hoy son parte de un discurso cotidiano cuya gramática básica entienden incluso aquellos que no usan Twitter. La marca es percibida como una práctica genérica, en buena medida como ocurre con “googlear”, lo mismo ocurre con “tuitear”, incluso teniendo en cuenta el reciente cambio de nombre de la plataforma.

Según el último Informe Digital 2022 de Hootsuite,³ Twitter cuenta con 436 millones de usuarios activos en todo el mundo, y se posiciona como la séptima red social preferida de los usuarios. No hay evento mundial que no se comente en Twitter, en una plataforma que cubre en directo más escenarios que cualquier otro medio de comunicación en el mundo.

A principios de abril del año 2022, el multimillonario Elon Musk se hizo con el 9,2% de las acciones de la red social, convirtiéndose en el accionista mayoritario de la empresa y poco después manifestaría su intención de adquirir la empresa en su totalidad por la apoteósica cifra de 44.000 millones de dólares. Uno de los cambios que implementó fue el del cobro por la verificación de la cuenta de los usuarios. Originalmente este servicio era gratuito y reservado para “cuentas auténticas”, pero ahora cualquier usuario puede obtener la verificación pagando 8 dólares por mes.

Otro de los cambios tuvo lugar el pasado 24 de julio de 2023, un “rebranding” de la interfaz, ya no aparece el tradicional pájaro azul sino que el logo se cambió por una X y esa es la nueva imagen de lo que conocíamos como Twitter. Entre otros cambios, ahora las publicaciones dejaron de llamarse Tweets y solo son Posts, por lo que al compartirlos ya no se llaman retweets sino reposts. El cambio de nombre de la red social remarca la importancia del corpus de datos recogidos para este trabajo y le agrega un valor adicional, ya que la lógica de comunicación en la red social era diferente en el momento de recolectados los datos y de cada emisión de tuit por cada usuario seleccionado.

En esta interfaz, los mensajes tienen diferentes funciones comunicativas, como las de *reconocimiento*, cuando se retuitean (repostean) los textos de otros y se reconoce su autoridad sobre la información que se comparte; *dialógica*, que permite conversar con

³ Véase <https://www.hootsuite.com/es/research/social-trends>.

alguien insertando “@usuario” en el mensaje o simplemente haciendo clic sobre el botón Respuesta; *discursiva*, mediante la incorporación de etiquetas, facilitando el seguimiento de distintos tuits sobre un mismo tema; e *identitaria*, ya que en el perfil personal del usuario aparecen fotografías y una breve descripción que lo identifican ([Mancera Rueda y Pano Alamán, 2014](#)). Se puede hablar de una combinación entre modalidades sincrónicas de comunicación, y asincrónicas (los tweets que permiten comentarios posteriores).

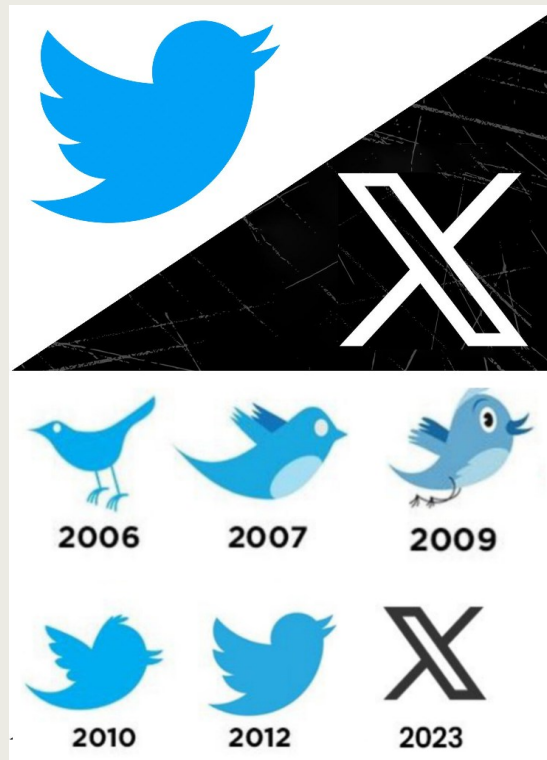


Figura 2 - Cambio del logo de Twitter

A partir de estas funciones comunicativas, se generó una nueva sintaxis en Twitter relacionada con mecanismos y procesos que ejercen los usuarios: buscar por tema en lugar de buscar entre sus autores o en el tablón general, así se inventó el hashtag (hash porque utiliza el símbolo #, y tag de etiqueta). Cuando muchos usuarios comenzaron a etiquetar sus mensajes, Twitter multiplicó su potencia a través de una nueva función: buscar por tema ([Parselis, 2014](#)). En 2022 Twitter contaba con las siguientes funciones: 280 caracteres de texto en un tuit, hashtag, mensajería, notificaciones, menciones, búsqueda y tendencias.

3. Herramientas de Twitter

En la actualidad, los posteos en Twitter (X) deben ser de máximo 280 caracteres (antes eran de 140 caracteres), que pueden incluir enlaces web, dirigiendo a los lectores a contenidos que se deseen compartir; pueden ser públicos o privados. Los mensajes públicos pueden ser leídos por cualquier persona que esté registrada en la interfaz, sin embargo los mensajes privados únicamente pueden ser visibles para los seguidores que cada usuario admita, aceptando la solicitud de seguimiento. Cada usuario puede publicar mensajes, y estos pueden recibir una o muchas respuestas —que se reconocen porque el texto incluye el nombre de usuario al que respondemos— o reenviado a nuestros seguidores —esta función se conocía como Retweet (ahora con el rebranding de la interfaz, es “Repostear”). Los usuarios pueden además crear listas de otros usuarios, que pueden agrupar por diferentes temas. Se suelen usar para seguir determinadas temáticas, o para leer a otras personas sin necesidad de seguirlas. Las listas pueden ser privadas o públicas. El *timeline* también cambió, se ve una opción llamada “Para ti”, que invita al usuario a navegar por la interfaz más allá de los tuits de las personas que sigue, y la opción “Siguiendo” donde aparece lo que publican las personas que sigue el usuario. Desapareció la herramienta para descargar tuits, “Tweet Downloader”. Aquí volvemos a remarcar la importancia de los datos recogidos, ya que en la actualidad es más difícil acceder a los mismos por lo que futuras investigaciones en el campo digital de esta red social pueden tener que recurrir a otras herramientas de extracción de datos.

Si hacemos una descripción pormenorizada, en un tuit se ve el nombre que eligió el usuario, al lado su arroba (que se puede utilizar para mencionarlo/a en otro tuit por otro usuario), debajo está el contenido de dicho tuit, en el que se puede ver la fecha y hora exacta de emisión del mismo. Debajo del tuit aparecen los botones de interacción: responder, retwittear (repostear), dar “Me gusta”, y compartir. En la siguiente imagen vemos una captura de pantalla, de un tuit que integra el corpus de datos con el que se trabajó, previo a la modificación de los botones de interacción que trajo consigo los diversos cambios de Twitter -X-, ya que ahora además del botón de compartir, se agregó al lado uno que indica la cantidad de “reproducciones” o “visualizaciones” que tuvo el tuit (en este ejemplo, no aparece).

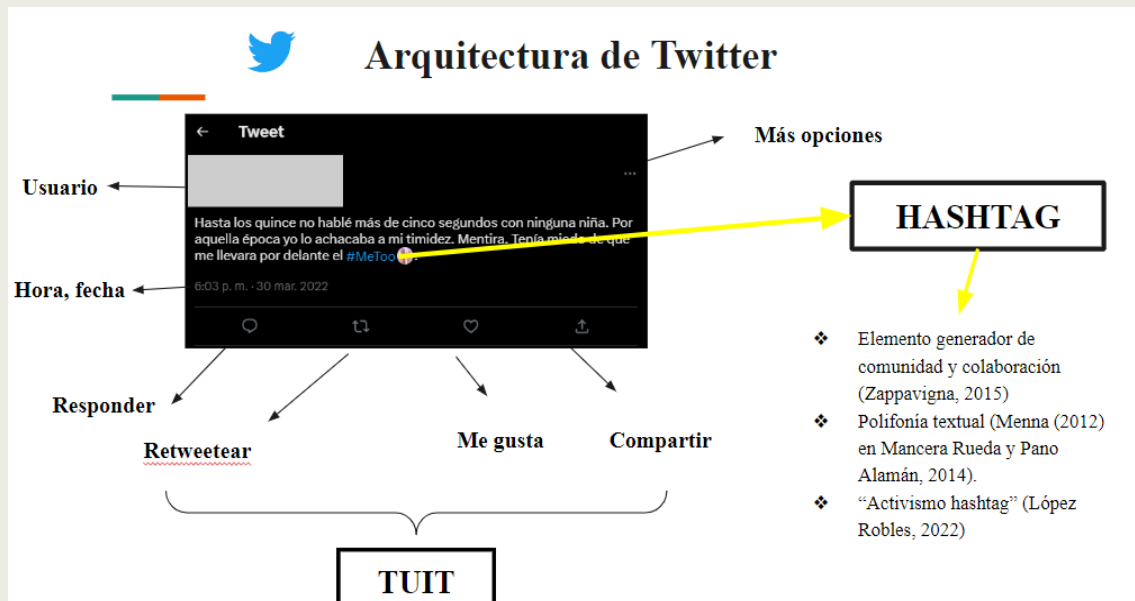


Figura 3 - Arquitectura de Twitter

Si el mensaje del tuit corresponde a algún tema en discusión entre muchos usuarios, suele incluir un "hashtag" —señalizado por ser una palabra que tiene el signo numeral delante. Este fue inventado en agosto del año 2007, cuando un usuario, Chris Messina, tuitea una pregunta incluyendo el símbolo numeral (#). Consigo trae un uso novedoso de esta herramienta ya que lo incorpora como un uso de la plataforma Messenger, donde aparentemente ya se le daba uso.

El hashtag puede aparecer integrado en la estructura sintáctica del enunciado en el que se inserta o bien en los márgenes, al inicio o al final del mensaje, incluso puede estar en el medio del mismo. El signo # es un "elemento semiótico relevante" que establece relaciones sintagmáticas con el resto de los constituyentes del tuit. Así, pueden identificarse tres tipos de relaciones: la sintagmática interna, que se refiere a la disposición de las formas escritas vinculadas entre sí y con otras formas dentro de la misma secuencia lingüística; la sintagmática externa, que hace referencia a las relaciones posibles entre formas escritas y el espacio exterior en el cual está situado el espacio gráfico (por ejemplo, cuando la etiqueta se transforma en hipervínculo para acceder a todos los tuits que la contienen); y la sintagmática contextual, que es la relación que se establece entre una unidad significativa, en este caso un tuit, y el contexto situacional al cual remite, generando nuevos significados que apelan a los conocimientos compartidos por el hablante y el oyente, de acuerdo con las condiciones de producción y recepción de los mensajes. [Zappavigna \(2017\)](#) señala:

By clicking on a particular hashtag (appearing as a link when viewed natively inside the Twitter service), the user is presented with the most recent or most

engaged with (referred to as ‘top’) posts using that tag in the unfolding social stream. (10)



Figura 4 - Uso del hashtag

En convergencia con las propiedades de esta herramienta para la visibilización de tópicos y la creación de conversaciones a partir de la invitación a la audiencia a que interaccione a través del hashtag, el uso del inglés en los hashtags en tuits de ámbitos hispanohablantes aparece, como dijimos más arriba, como un fenómeno de contacto a explorar, tanto en su productividad semiótica como en sus efectos comunicacionales. A través de las API podían realizarse búsquedas sobre mensajes guardados en la base de datos, y cualquier usuario podía copiar el contenido de un mensaje para enviarlo. [Scott \(2015\)](#) señala que los hashtags guían la interpretación del mensaje:

The hashtag, I suggest, has been appropriated to act as a highlighting device. It allows the tweeter to make certain contextual assumptions highly accessible, and thus guides the hearer to the intended overall interpretation in the most efficient and economical manner. (14)

Se generó una nueva sintaxis relacionada con mecanismos y procesos que ejercían los usuarios sobre Twitter: era mejor para la comunidad buscar por tema en lugar de buscar entre sus autores o en el tablón general, y surgió el *hashtag*.

Si se inserta la etiqueta en el buscador de Twitter, es posible recuperar un tuit o un conjunto de tuits relacionados con el tema que indica y seguir la “conversación” que se desarrolla sobre el mismo. [Zappavigna \(2015\)](#) define este tipo de contenido como *searchable talk* ‘conversación que puede buscarse’, y que fomenta la generación de distintas opiniones alrededor de un mismo tópico. Esta herramienta, como se mencionó previamente, tiene funciones conversacionales ya que permite coordinar una discusión entre grupos más o menos grandes de usuarios que no necesariamente se siguen, creando públicos *ad hoc* sobre cada tema ([Bruns y Burgess, 2011](#)), y fortalece las relaciones interpersonales al construir una sensación de comunidad mediante valores e intereses compartidos ([Zappavigna, 2012](#)). [Paveau \(2013\)](#) destaca su valor performativo

como creador de una categoría e inaugurador de un hilo conversacional: “Producir un hashtag es entonces una acción tecno discursiva que modifica el ambiente” (13).

En definitiva, gracias a este dispositivo, los usuarios pueden recapitular ideas e incluso acceder a distintos hilos e interacciones mediante el uso de esa “palabra clave”. A lo largo del tiempo se añadieron a los mecanismos originales de Twitter otras funciones, cualitativamente distintas, a partir de técnicas utilizadas por los usuarios.

Como vimos, [Zappavigna \(2012\)](#) subraya el potencial de los hashtags como herramientas de semiótica social: etiquetan el contenido del mensaje, marcan relaciones interpersonales y organizan el texto. La autora remarca la importancia de los textos de las redes sociales y cómo convocan tanto a usuarios individuales como a comunidades más grandes interesadas por el tópico tratado. Otra de sus funciones principales como herramienta de Twitter es su centralidad para la recolección de datos en investigación ([Rovira Sancho, 2018](#); [Fernández Rincón, 2019](#); [Tarullo y Frezzotti, 2020](#)). Inicialmente en este trabajo, se pensó a los hashtags como un medio para analizar fenómenos de contacto lingüístico en Twitter; sin embargo, al relevar las combinaciones y la frecuencia de uso, vimos prudente considerarlos como un objeto de estudio en sí mismos y como herramienta para la recolección de corpus.

4. Presentación del caso: recopilación de los datos

A continuación presentamos la secuencia de decisiones para la conformación del corpus de nuestro estudio.

El corpus de este trabajo se compone de 724 tuits que han sido recolectados con Python y trasladados a un formato de mensajería instantánea con la herramienta digital CoDiCE. Existen muchas herramientas y APIs que permiten extraer datos de Twitter; en este caso, la estrategia metodológica empleada fue seleccionada tras la puesta a prueba de alternativas subsidiarias que nos permitieron ajustar el modelo empleado. La primera técnica utilizada consistió en utilizar la herramienta # Explorar, de Twitter, que se identifica, visualmente, con los hashtags.

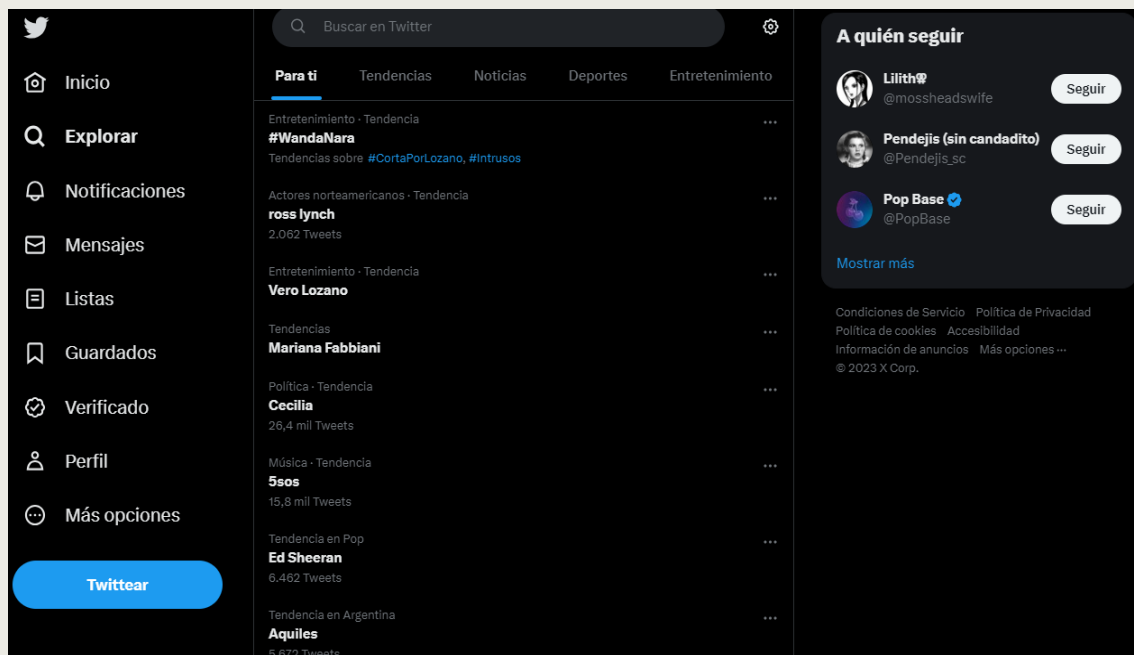


Figura 5 - "Exportar" (extraído de www.twitter.com)

En la barra de búsqueda, se inscriben los términos de la indagación, que se pueden filtrar por ubicación. En la selección del corpus se utilizó la herramienta CoDiCE para la extracción de los tuits y esta base de datos los convirtió en corpus de mensajería instantánea.

Como se ha señalado anteriormente, el panorama de investigación que nos brindan los medios escritos digitales es muy amplio, entre ellos las redes sociales, por lo que nos circunscribimos a Twitter. El interés emerge en las diferentes maneras en las que el hashtag posibilita diversas estrategias pragmáticas para la conversación digital. Para el recorte de la muestra definimos tres criterios: por un lado, la presencia de alguno de los tres hashtag seleccionados (*#MeToo*, *#Mansplaining* y *#HeforShe*), si bien sabemos que hay muchos otros hashtags en inglés, seleccionamos esos por su alta productividad; por otro, que se hubieran producido en la franja temporal del mes de marzo del 2022 y, por último, que fueran tuits en lengua española, sin importar el país de origen. La herramienta de búsqueda de Twitter permite indicar estos tres parámetros en el formulario de búsqueda (por ejemplo, *(#MeToo) lang:es until:2022-03-31 since:2022-03-01*). Asimismo, en un tuit se puede observar la hora exacta en la que fue generado, la información de la cuenta del usuario, incluyendo la cantidad de seguidores y la cantidad de tuits que ha posteoado el usuario. Se realizaron tres búsquedas (una por cada hashtag) y se recuperaron los primeros 300 tuits que aparecieron. La herramienta de recopilación seleccionó los tuits "de atrás para adelante" en el tiempo en los datos del hashtag *#MeToo*, comenzando por el último día del mes. Con respecto a los otros dos hashtags, *#Mansplaining* y *#HeForShe*, se recopilaron todos los tuits del mes sin

alcanzar el tope de cantidad estipulado. De este modo, se conformó un corpus de 724 tuits.

Dentro de las cuestiones que necesitan ser consideradas en este trabajo, está el límite entre lo que consideramos datos públicos o privados. Podemos diferenciar los datos disponibles online y los datos elicitados a partir de las diversas alternativas que ofrece internet. Si el/la investigador/a trabaja con este último tipo de datos (por ejemplo, chat, correo electrónico, etc) puede solicitar el consentimiento informado de los individuos; pero si trabaja con datos disponibles en línea todos deberían ser utilizados de manera enmascarada o anónima ([De-Matteis, 2014](#)). El carácter público o privado de los espacios y/o de las interacciones se convierte en un elemento clave en el planteamiento ético de la investigación social, ya que la categoría pública del espacio determinará si es necesario solicitar un consentimiento de los participantes. Hay sin embargo, dos aspectos que modulan esa excepción, dos dimensiones que funcionan como correctivos a la excepción: (i) la participación del investigador y (ii) el tipo de registro que se realiza. Si el investigador interactúa con la gente durante la investigación, aunque ésta se realice en una plaza pública, debe solicitar el consentimiento informado, y si el tipo de registro que se realiza es permanente, como grabaciones de audio o de video, debe al menos informarse a las personas de que están siendo grabadas ([Estalella y Ardèvol, 2007](#)). Como este trabajo se centra en un corpus de una red social pública, no solicitamos el consentimiento informado de los usuarios, pero para respetar su privacidad se utilizaron técnicas de anonimización (como borrar el nombre del usuario, por ejemplo).

5. Sistematización

Los datos recopilados se volcaron a tablas de cálculo (una por cada hashtag), explicitando el usuario, el tuit, la fecha, ubicación geográfica y url. Al empezar a trabajar los datos, se agregaron tres columnas: tuit citado, imágenes/capturas de pantalla y descripción del tuit. Las capturas de pantalla se recopilaron manualmente y se decidió hacerlo ya que lo consideramos necesario para poder tener la imagen visual del tuit y así poder acceder a información más detallada, como la dimensión polifónica/conversacional (si el tuit es una respuesta a otro tuit, una citación, etc.) Únicamente con el texto no se puede observar esas acciones ni tampoco si el tuit fue eliminado por el usuario o si la cuenta del emisor fue suspendida, por eso las capturas de pantalla nos parecieron una herramienta útil, respaldando la afirmación de que los textos producidos en el ámbito virtual son mucho más mudables y dinámicos y la información es mucho más volátil, ya que implican la interacción constante de varios participantes que añaden, borran, o modifican su contenido ([Candale, 2017](#)).

En un momento posterior se realizó una segunda hoja de cálculo analítica con los datos obtenidos, habiendo tomado la decisión para poder articular la aproximación metodológica a los datos. El uso de esta herramienta necesita estar contextualizada dentro de una práctica de investigación específica, por ello, lo que aquí se propone hacer con las hojas de cálculo está circunscripto a esta investigación, sin negar otros usos que se le puedan dar. Al haber creado las hojas de cálculo analíticas, se comprobó que es necesaria la familiarización y el manejo de la herramienta para poder aprender cómo funciona, cuáles son sus posibles alcances, etc. (Kalman y Rendón, 2016).

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
		username	Content	Date	TZ	Location	Id	Url	Tuit citado/tuit al que responde	Imágenes/CAPTURAS	DESCRIPCIÓN
1											
2	H51	BoredPandaES	20 Mujeres comparten las cosas más estúpidas sobre las que les han hecho mansplaining (Nuevas historias): https://t.co/FomGBdJt #mujeres #mansplaining #tiktok #historias	2022-03-30 21:00:01	+00:00	Bosque de bambú	1,50927E	https://twitter.com/BoredPandaES/status/1509274270995726343			H51 comparte una noticia de situaciones que vivieron mujeres en las que un hombre les hizo mansplaining.
3	H52	Fosforo_3	Un hombre diciendo lo que es una mujer 🤔 #Mansplaining le llaman.	2022-03-30 03:43:12	+00:00	Gustavo A. Madero, CDMX	1,50901E	https://twitter.com/Fosforo_3/status/1509013346464542722	https://twitter.com/golive/status/1508855630815182859		H52 Cita un tuit de un hombre que quiere dar una "definición" de lo que es una mujer. El tuit lo critica diciendo que eso es mansplaining.
4	H53	unfufu	Si, el problema no es q no le guste q la toquen sin consentimiento, el problema es q es alérgica a los dedos. #Mansplaining 🤔	2022-03-29 18:28:46	+00:00	San Jose, Costa Rica	1,50887E	https://twitter.com/unfufu/status/1508873818810499072	https://twitter.com/canastick/status/1508793679288356865		H53 Cita un tuit donde se ve un gif del actor Brad Pitt. Parece que se produjo una situación controversial de la cual necesitamos más contexto, pero H53 contesta de forma irónica, burlesca a ese tuit.
5	H54	SusanaGautreau	@alvino_abraham Que te hace pensar que no la he leído. #Mansplaining @NoTeDeseoMalIP @tortugamutante Weones flando luen.	2022-03-29 11:31:21	+00:00	Santo Domingo	1,50877E	https://twitter.com/SusanaGautreau/status/1508768773599383557			H54 es parte de una conversación en la que se le acusa de no haber leído sobre historia de Rusia y Ucrania.

Figura 6 - Tabla de datos

La preparación de la hoja de cálculo requirió utilizar la fila 1 de la hoja para escribir los encabezados de las columnas correspondientes a los aspectos iniciales que se tendrán en cuenta para un futuro análisis. Los títulos de las columnas fueron: *username*, *content*, *Date*, *TZ*, *Location*, *ID*, *Url* y se agregaron tres columnas más: *Tuit citado/tuit al que responde*, *Imágenes/Capturas* y *Descripción*. Una vez armada la hoja de cálculo, se procedió a copiar y pegar el corpus de tuits en la columna "tuit" desde los archivos del software de recolección de datos a la planilla analítica. En un segundo momento se realizó la preparación de una segunda hoja de cálculo, en la que se escribieron los siguientes encabezados para considerar en el análisis: *Tuit*, *Menciones (@)*, *Idioma (tuit)*, *Ubicación geográfica*, *variantes*, *Otros hashtags*, *Ubicación* (inicio, medio, final, integrado), *Ubicación 2* (inicio, medio, final, integrado), *Ubicación Otros hashtags*, *Tuit original citado* (enlace), *Emoji*, *tipo de interacción* y *Observaciones*. Para contar con un manejo exhaustivo de los diferentes conjuntos de tuits que conformaban el corpus, aquí también se realizaron tres planillas distintas, una para cada hashtag. Esta tarea se pudo realizar manualmente ya que la cantidad de datos con los que se trabajó era manejable,

a comparación de otros abordajes con datos masivos, en los que se recurre a la automatización.

PRIMER ANÁLISIS #Mansplaining

Archivo

Editar

Ver

Insertar

Formato

Datos

Herramientas

Extensiones

Ayuda

100%

</

Figura 7 - Tabla analítica

Como señalan [Kalman y Rendón \(2016\)](#):

la hoja de cálculo no analiza los datos cualitativos, este es el trabajo del investigador; la hoja de cálculo realmente proporciona un ambiente para una lectura muy detallada y profunda, lo que permite construir un proceso de codificación y categorización que luego se puede recuperar a la hora de manipular las tablas de diferentes maneras. (38)

Las capturas de pantalla de los tuits sirvieron para observar que algunos tuits ya no aparecían, habían sido eliminados, o la cuenta de su autor suspendida. Fue un análisis exhaustivo de cada imagen lo que permitió darnos cuenta de ello, ya que los datos recopilados por el software no eran suficientes. Luego de una lectura detallada, en el proceso de realizar un trabajo manual con los datos de la tabla analítica, se pudo observar que el software de recopilación no solo rescató los tuits en español, sino que también aparecieron tuits en italiano, francés, sueco, catalán e inglés. Así nos dimos cuenta de que hay un margen de error en la búsqueda automática y que no funciona correctamente (o al 100%) la herramienta de filtro por idioma de Twitter.

6. Conclusiones

En este trabajo se presentó una experiencia de recolección y sistematización de corpus de Twitter partiendo de una herramienta central de la red social, como lo es el hashtag,

que se aprovechó como filtro para la recogida de mensajes temáticamente vinculados de manera automática. En primer lugar, se caracterizó la red social Twitter (ahora llamada “X”), los componentes que conforman la arquitectura del tuit, una breve historia de la interfaz y cómo fue cambiando a lo largo del tiempo, ya que este hecho influye en el corpus recolectado para esta ponencia. Luego se describió el corpus recolectado, la metodología utilizada y el tratamiento manual que se realizó de los datos.

De este recuento de lo hecho emergen algunas observaciones: por una parte, la potencialidad del hashtag como herramienta para la delimitación del corpus radica en que tiene una función auténtica para los usuarios, y eso hace que agrupe de por sí conversaciones que se generan en la interfaz. Otra de las observaciones fue que el uso del hashtag como herramienta para recoger el corpus a través de un proceso automático mostró algunas limitaciones: tal como señala [Zappavigna \(2015\)](#), y se pudo observar en el tratamiento manual que hice de los datos, la herramienta no captura necesariamente toda la información y la comunicación que se desprenden del primer intercambio: hay posts que no utilizan el hashtag pero que aparecen dentro de una respuesta al tuit que usa el hashtag, eso se observó en el tratamiento manual de los datos, había que reconstruir mucho contexto para entender el tuit recopilado. Otra limitación que encontramos fue la del filtro por idioma de Twitter, ya que la búsqueda estaba configurada para seccionar tuits únicamente en español, pero luego en el tratamiento manual de los datos aparecieron tuits en otras lenguas (inglés, francés, portugués, sueco, entre otros). A su vez, es de gran importancia trabajar con grupos pequeños de datos para poder contrastar categorías, variantes, en las distintas tablas de análisis que se generen.

Por último, el tratamiento de los datos requiere de una reflexión sobre aspectos éticos que involucran el carácter público o privado de los datos ya que la facilidad que proporcionan las nuevas tecnologías para la reproducibilidad de los datos hace que éstos estén disponibles para todo aquel que desee consultarlos y emplearlos. En las redes sociales, específicamente en Twitter, lo que era íntimo, personal, se masifica, se vuelve colectivo. Debido a ello, en las distintas etapas de este trabajo tuvimos que reflexionar acerca de la privacidad de los datos recogidos. En la etapa inicial con el corpus de los tres hashtags, porque teníamos la información de los nombres de los usuarios; en el tratamiento manual de los datos también ya que por cuestiones de necesidad se tomaron capturas de pantalla de cada tuit, en las que se ve la imagen/fotografía que el/la usuario/a utilizaba en el momento de emisión del tuit, por lo que es una cuestión a resolver la anonimización de los mismos, etc. Los datos de las cuentas públicas de Twitter son públicos, pero la pregunta de su utilización seguía y sigue permaneciendo. Usualmente al recolectar corpus de las interfaces digitales, nos vemos obligados a hacernos preguntas como: ¿qué es público? ¿Qué es privado? ¿Cómo puedo pedir el consentimiento de los usuarios en esos medios de interacción?, ¿es necesario? Son

preguntas que no tienen una respuesta clara. Las incertidumbres éticas no son ajenas a este campo de investigación, pero creemos que seguir estudiando el uso del hashtag es clave para comprender las estrategias pragmáticas que los usuarios emplean en sus interacciones digitales diarias.

Referencias

- Acosta, M. (2018). Ciberactivismo feminista. La lucha de las mujeres por la despenalización del aborto en Argentina. *Sphera Pública*, 2 (18), 2-20.
- Acosta, M. y Nevache, C. (2020). La conversación digital en torno al hashtag #RespetoAlDolorDeMadre en Panama. *Dígitos. Revista de Comunicación Digital*, 6: 13-30.
- Alcantará Plá, M. (2020). Metodología híbrida para el análisis del discurso digital. El ejemplo de “democracia” en Twitter. *Cuadernos AISPI*, 25-44.
- Bruns, A. y Burgess, J. (2011). The use of Twitter hashtags in the formation of ad hoc publics. En *Proceedings of the 6th European Consortium for Political Research (ECPR) General Conference 2011* (1-9). Reykjavik: University of Iceland.
- Candale, V. (2017). Las características de las redes sociales y las posibilidades de expresión abiertas por ellas. La comunicación de los jóvenes españoles en Facebook, Twitter e Instagram. *Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, (8), 201-218.
- Cantamutto, L., y Vela Delfa, C. (2016). El discurso digital como objeto de estudio: de la descripción de interfaces a la definición de propiedades. *Aposta, Revista de Ciencias Sociales*, 69, pp. 296-323.
- De-Matteis, L. (2014). Ejes para una discusión del uso ético de datos interaccionales escritos y orales obtenidos en línea. En Cantamutto, L. G. del Río y Striker, G. (Comps.), *Actas de las 1eras Jornadas Nacionales de Humanidades Digitales: culturas, tecnologías, saberes* (235-247). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Esquivel Domínguez, D. (2019). Construcción de la protesta feminista en hashtags: aproximaciones desde el análisis de redes sociales. *Comunicación y Medios*, (40), 184-198.
- Estalella, A. y Ardèvol, E. (2007). Field Ethics: Towards Situated Ethics for Ethnographic Research on the Internet. *Forum: Qualitative Social Research*, 8 (3), 1.
- Fernández de Molina Ortés, E. (2019). Usos lingüísticos en los videojuegos: creaciones léxicas y variantes en los jugadores online. En Valuch de la Torre, E., Popek-

- Bernat, K., Jackiewicz, A. y Beltrán Cejudo, G. (Eds.), *Las lenguas ibéricas en la traducción y la interpretación* (75-96). Biblioteka Iberyjska.
- Fernández Rincón, A. R. (2019). Artivismo y co-creación: la comunicación digital en la huelga feminista del 8M. *Dígitos*, 5, 56-74.
- Giammatteo, M. (2015). Aspectos léxicos y expresivos de la lengua en Internet. En *Actas del VII Coloquio de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALEДАР)*, Capítulo Argentina (46-53). Buenos Aires: Filodigital.
- Herring, S. C. y Androutsopoulos, J. (2015). Computer-mediated 2.0. En Tannen, D., Hamilton, H. E. y Schiffrin, D. (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (128-151). Chichester: Blackwell.
- Herring, S. C. (2018). The Coevolution of computer-mediated communication and computer-mediated discourse analysis. En P. Bou-Franch y P. Garcés-Conejos Blitvich (Eds.), *Analysing digital discourse: New insights and future directions* (pp. 25-67). London: Palgrave Macmillan.
- Herring, S. C. (2019). The Coevolution of Computer-Mediated Communication and Computer-Mediated Discourse Analysis. En Bou-Franch, P. y Garcés-Conejos Blitvich, P. (Eds.), *Analyzing Digital Discourse. New insights and future directions* (25-67). London: Palgrave Macmillan.
- Honeycutt, C. y Herring, S. C. (2009). Beyond microblogging: Conversation and collaboration via Twitter. *Proceedings of the Forty-Second Hawai'i International Conference on System Sciences (HICSS-42)*. Los Alamitos, CA: IEEE Press. Recuperado de: <http://ella.slis.indiana.edu/~herring/honeycutt.herring.2009.pdf>
- Huberman, B., Romero, D. y Wu, F. (2009). Social networks that matter: Twitter under The Microscope. *First Monday*, 14 (1), 1-9.
- Kalman, J. y Rendón, V. (2016). Uso de la hoja de cálculo para analizar datos cualitativos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (18), 29-48.
- Lara, T. (2012). Twitter y sus funciones comunicativas. *Tíscar.com* [Blog]. Recuperado de: <https://www.tiscar.com/2012/03/twitter-y-sus-funciones-comunicativas.html>
- López Robles, A. (2022). Activismo HASHTAG y disputas por el sentido social en Twitter: El caso de la despenalización del aborto en Colombia. *Global Media Journal México*, (19) 36, 148-169.
- Mancera Rueda, A. y Pano Alamán, A. (2013). Nuevas dinámicas discursivas en la comunicación política en Twitter. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 56, 53-80.
- Mancera Rueda, A. y Pano Alamán, A. (2014). Valores sintácticos discursivos de las etiquetas en Twitter. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 64, 58-83.
- Mendes, K., Ringrose, J. y Keller, J. (2019). *Digital Feminist Activism. Girls and Women Fight Black Against Rape Culture*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- Menna, L. (2012). Nuevas formas de significación en red: el uso de las #etiquetas en el movimiento 15M [Tesina publicada]. *Estudios de Lingüística del Español*, 34. Recuperado de http://elies.rediris.es/elies34/Tesina_L-Menna.pdf (Última consulta: 24-07-2014).
- Moreno Fernández, F. y Moreno Sandoval, A. (2017). Configuración lingüística de anglicismos procedentes de Twitter en el español estadounidense. *Revista Signos, Estudios de Lingüística*, (51) 98, 382-409.
- Pano Alamán, A. (2016). Narrativa colectiva y polifonía en Twitter: del relato colectivo al tuiteo en directo. *Trento : Pubblicazioni del Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Filologici, Università di Trento*, 179-197.
- Pano Alamán, A. (2019). La política del hashtag en Twitter. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, (152), 49-68.
- Parselis, M. (2014). Función e innovación social: el caso Twitter. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 9 (25), 53-71.
- Paveau, M. A. (2013). Technodiscursivités natives sur Twitter. *Une écologie du discours numérique. Épistémé*, (9), 139-176.
- Rovira Sancho, G. (2018). El devenir feminista de la acción colectiva: las redes digitales y la política de prefiguración de las multitudes conectadas. *Teknocultura*, 15 (2), 223-240.
- Sanou, R. M. (2018). Anglicismos y redes sociales. *Cuadernos de la ALFAL*, (10), 176-191.
- Scott, K. (2015). The Pragmatics of Hashtags: Inference and Conversational Style on Twitter. *Journal of Pragmatics*, (81), 8-20.
- Tarullo, R. y Frezzotti, Y. (2020). Sobre la participación digital de la juventud universitaria en Argentina: el *hashtivismo* y el *emojivismo* como estrategias de compromiso cívico. *Austral Comunicación*, 9 (2), 609-634.
- Van Dijk, J. (2013). *La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Vela Delfa, C. y Cantamutto, L. (2021). *Los emojis en la interacción digital escrita*. Madrid: Arco Libros.
- Ventura, A. S. (2018). Cuestión de imagen: análisis de los mensajes de Twitter de los candidatos presidenciales argentinos durante el debate previo al ballottage 2015. *Pragmática Sociocultural/Sociocultural Pragmatics*, 6 (1), 1-32.
- Yus, F. (2019). Multimodality in Memes. A Cyberpragmatic Approach. En Bou-Franch, P. y Garcés-Conejos Blitvich, P. (Eds.), *Analyzing Digital Discourse. New insights and future directions* (105-133). London: Palgrave Macmillan.
- Zappavigna, M. (2012). *Discourse of Twitter and Social Media. How we use language to create affiliation on the web*. New York: Continuum.
- Zappavigna, M. (2015). Searchable talk: The linguistic functions of hashtags. *Social Semiotics*, 25 (3), 274-291.

- Zappavigna, M. y Martin, J. (2017). #Communing affiliation: Social tagging as a resource for aligning around values in social media. *Discourse, Context & Media*.
- Zeifer, B. (2020). El hashtag contestatario: cuando los hashtags tienen efectos políticos. *Dígitos. Revista de Comunicación Digital*, 6, 101-118.
<https://doi.org/10.7203/rd.v1i6.178>

Capítulo 18

Identidad de género y supuestos en una sentencia penal: un enfoque estratégico

Salvio Martín Menéndez

 Universidad de Buenos Aires
 Universidad Nacional de Mar del Plata
 Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
 Buenos Aires, Argentina
 salviomenendez@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0001-9238-0677>

Leonel Fernando Vázquez Neira

 Universidad de Buenos Aires
 Buenos Aires, Argentina
 lfvazquezneira@gmail.com
 <https://orcid.org/0009-0004-8247-0942>

Resumen

Nos proponemos dar cuenta de los dispositivos suposicionales en tanto recursos estratégicos en las sentencias judiciales. Entendemos por dispositivos suposicionales los supuestos y las inferencias de naturaleza socio-pragmático-cultural que se ponen de manifiesto cuando se lleva a cabo un proceso comunicativo intencional (ostensivo-inferencial) ([Givón, 1982](#); [Levinson, 1989 \[1983\]](#); [Sperber y Wilson, 1995 \[1986\]](#); [Raiter, 1999](#)). Inscribimos nuestra propuesta dentro del Análisis Estratégico del Discurso (en adelante AED) ([Menéndez, 2017, 2019](#)) en el que los dispositivos suposicionales conforman uno de los recursos pragmáticos para llevar a cabo la descripción, explicación e interpretación de las estrategias que permiten analizar el funcionamiento discursivo.



Ir al Índice

El análisis de las sentencias judiciales es relevante porque todo magistrado debe fundamentar sus decisiones de forma clara y explícita ([Díaz Cantón, 2005](#); [Galdia, 2017](#)). Este deber, en el ámbito penal, se vincula con el derecho de defensa, el principio de inocencia, y las garantías de debido proceso, certeza jurídica y publicidad ([Ferrajoli, 1995](#); [Díaz Cantón, 2005](#)). Ejemplificaremos con la Sentencia del Tribunal Oral en lo Criminal y Correccional nro. 4 de CABA dictada el 18 de junio de 2018 en el marco del proceso iniciado por el homicidio de la activista travesti Diana Sacayán. Esta decisión reviste particular interés por ser la primera sentencia en la que se condenó a un hombre por el delito de homicidio agravado por odio a la identidad de género y por ser la víctima una mujer en un contexto de violencia de género ([Código Penal de la Nación Argentina \[CPNA\], 2012 \[1921\]: Artículo 80, Incisos 4 y 11](#)). En nuestro ejemplo buscamos mostrar de qué forma interactúan los supuestos sobre el género con la definición de identidad de género que provee la [Ley 26743 \(2012\)](#), que fue uno de los pilares argumentales de la sentencia. Esperamos demostrar la pertinencia del análisis de este fenómeno dentro de las sentencias penales como un recurso pragmático a través del cual el sujeto discursivo puede restringir el contenido explícito de la ley.

Palabras clave

Contenido implícito, recurso, estrategia, sentencia.

1. Introducción

Nos proponemos dar cuenta de los dispositivos suposicionales en tanto recursos estratégicos que un sujeto discursivo pone en funcionamiento cuando produce una sentencia jurídica.

Entendemos por dispositivos suposicionales los supuestos de naturaleza socio-cognitiva y las inferencias de naturaleza socio-cultural que se ponen de manifiesto cuando se lleva a cabo un proceso comunicativo intencional (ostensivo-inferencial) ([Givon, 1982](#); [Levinson, 1989 \[1983\]](#); [Sperber y Wilson, 1994 \[1986\]](#), [1995 \[1986\]](#), [2005](#); [Raiter, 1999](#)).

Determinar si el significado de la ley y de la jurisprudencia se establece a partir de lo que el texto *dice* o si se debe recurrir al significado comunicativo ha generado un debate entre algunos/as investigadores/as, tanto dentro la filosofía del derecho como,

en menor medida, dentro de la lingüística. Las investigaciones producidas en esta área privilegian el análisis del discurso legislativo; sin embargo, el estudio de los dispositivos suposicionales dentro del ámbito judicial es de suma relevancia ya que es en las sentencias de los/as jueces, en tanto actos de poder ([Andrés Ibáñez, 2007](#)), donde encontramos el derecho vivo:

Se sigue de aquí que los fenómenos jurídicos que constituyen la contrapartida de las normas no pueden ser otros que las decisiones de los tribunales. Es aquí donde tenemos que buscar la efectividad en que consiste la vigencia del derecho. ([Ross, 1963 \[1958\]: 34](#))

La fundamentación es un requisito de legitimidad y validez constitucional de las sentencias ([Gascón Abellán, 1993](#); [Andrés Ibáñez, 2007](#)) y, en el ámbito penal, se vincula con el derecho de defensa, el principio de inocencia y las garantías de debido proceso, certeza jurídica y publicidad ([Ferrajoli, 1995](#); [Díaz Cantón, 2005](#); [Roldan, 2010](#)). Como mecanismo de garantía, la sentencia, “[...] no puede limitar su funcionalidad al ámbito de las relaciones inter partes, asumiendo necesariamente una función extraprocesal” ([Andrés Ibáñez, 2007: 181](#)). Su apertura a la ciudadanía requiere que la motivación sea clara y explícita ([Díaz Cantón, 2005](#); [Roldan, 2010](#); [Galdia, 2017](#)), y si bien es imposible lograr, en cualquier tipo de discurso, una explicitud completa ([Verschueren, 2002 \[1999\]](#)), en el discurso judicial, por sus efectos sobre el patrimonio, la libertad y, en algunos países, incluso la vida de las personas, se espera el mayor grado posible; no obstante, como señala [Andrés Ibáñez \(2007: 208\)](#), “la llamada motivación implícita o motivación ‘no dicha’ [...] cuenta con una franca aceptación en nuestra jurisprudencia”. Es por ello que el análisis del contenido implícito dentro del discurso judicial tiene efectos prácticos como una herramienta más para controlar la racionalidad de la decisión judicial.

Nuestra propuesta se inscribe dentro del Análisis Estratégico del Discurso ([Menéndez, 2017, 2019](#)), un enfoque teórico-metodológico que permite describir, explicar e interpretar el fenómeno discursivo a partir del análisis estratégico de las relaciones entre recursos gramaticales y pragmáticos que un sujeto discursivo actualiza cuando produce un texto. Los dispositivos suposicionales son, para este enfoque, uno de los recursos pragmáticos disponibles.

Ejemplificaremos con la Sentencia del Tribunal Oral en lo Criminal y Correccional nro. 4 de CABA dictada en el marco del proceso iniciado por el homicidio de la activista travesti Amancay Diana Sacayán. Nos centraremos en la interpretación que el tribunal realizó del artículo 2 de la [Ley 26743 \(2012\)](#), conocida como Ley de Identidad de Género, para determinar el alcance de los tipos penales contenidos en el artículo 80, incisos 4 y 11, del [Código Penal \(2012 \[1921\]\)](#).

Establecer el significado y los alcances de la identidad de género es relevante en casos como el analizado por el Tribunal ya que, en el ámbito latinoamericano, en general, y argentino, en particular, la identidad travesti es considerada una identidad que rompe el esquema tradicional ([Fernández, 2004](#); [Berkins, 2007](#); [Sacayán, 2011](#); [Wayar, 2012, 2018](#); [Radi y Sardá-Chandiramani, 2016](#); [Radi y Pérez, 2018](#); Berkins citada en [Fernández, 2020](#); [Radi, 2021](#)) que “trasciende las políticas de la corporalidad binaria y de la lógica sexo-genérica dicotómica” ([Berkins, 2012: 224](#)), es decir, que se desidentifica de lo masculino y lo femenino como únicas categorías de subjetivación que determinan la legibilidad de las personas ([Wayar, 2021](#)) y se presenta como un fenómeno complejo, dinámico y siempre en proceso de construcción ([Berkins, 2012](#)).

2. El contenido implícito en el discurso jurídico

Considerar que el significado de una ley o de una sentencia pueda depender del contenido implícito es, hoy, un tema de debate. Las posiciones más extremas sostienen que, por la naturaleza particular del derecho, el contenido implícito en los textos legales resulta excepcional ([Marmor, 2008, 2011](#); [Allot y Shaer, 2017](#); [Poggi, 2016](#)). Esa conclusión [Hunt \(2016\)](#) la extiende al ámbito judicial. Estos/as autores/as, señalan, en primer lugar, que el derecho es una actividad de naturaleza agonística, característica que se ve tanto en los juicios ([Poggi, 2016](#)) como en los debates parlamentarios ([Marmor, 2008, 2011](#)); en segundo lugar, que el discurso jurídico se caracteriza por ser una comunicación estratégica más que cooperativa, a diferencia de lo que ocurre en la comunicación cotidiana; en tercer lugar, que no existe una única (clara, determinada, específica y reconocible) intención legislativa; y, en cuarto lugar, que la legislación es o bien a-contextual, o bien tiene un contexto muy limitado ([Marmor, 2008, 2011](#); [Poggi, 2016](#)).

[Poggi \(2016\)](#) afirma que en la actividad jurídica no hay una expectativa general de que el principio comunicativo ni las máximas conversacionales sean observados. Para [Marmor \(2008\)](#) las implicaturas conversacionales son poco confiables en el contexto legal porque no existen normas claras e incontrovertibles que determinen qué cuenta como contribución relevante a la situación comunicativa y, por lo tanto, limita el contenido implícito en el campo legislativo a aquel que esté codificado semánticamente en el contenido explícito porque, a diferencia de la propuesta griceana, este sería contextualmente independiente. El parámetro que determina cuándo un significado implícito está semánticamente codificado, para este autor, es el de la cancelabilidad.

[Hunt \(2016\)](#) llega a idénticas conclusiones al analizar la jurisprudencia y postula que la conexión entre el contenido explícito y el implícito debe ser tal que el segundo solo complete o expanda el contenido semántico del primero.

A esta perspectiva se le critica, en primer lugar, que parte de la idea de que las comunicaciones relevantes se entienden objetivamente ([Morra, 2016](#)) y no reparan en que la interpretación legal contiene un ineludible elemento de discrecionalidad precisamente porque la falta de un contexto rico permite sostener más de una interpretación ([Slocum, 2016, 2017](#)). En segundo lugar, que varios principios interpretativos utilizados por los tribunales son muy cercanos a los principios formulados por las teorías pragmáticas ([Carston, 2013](#)). Finalmente, que en estos trabajos no abundan los ejemplos empíricos que permitan confirmar, matizar o rechazar las conclusiones presentadas ([Shardimgaliev, 2019](#)).

En el otro extremo, partiendo de la aplicación de la hipótesis de la “indeterminación lingüística” a los textos jurídicos ([Carston, 2013: 13](#)), se propicia la utilización de enfoques pragmáticos sobre el significado no literal a partir de las propuestas griceanas, neo griceanas ([Levinson, 1979](#); [Slocum, 2016, 2017](#); [Morra, 2016](#); [Sbisà, 2017](#); [Stein, 2017](#); [Shardimgaliev, 2019](#)) y relevantistas ([Azuelos-Atias, 2010](#); [Carston, 2013](#); [Bianchi, 2016](#); [Makmillen y Fee, 2017](#)). Se reconoce la importancia de los dispositivos suposicionales por su capacidad de decir más por medio del “empaquetamiento” de la información y contribuir, de esta forma, a la creación de una realidad consensuada ([Chilton, 2004](#)) que permite dar por sentado contenido no compartido previamente ([Morra, 2016](#)). Estos dispositivos tienen una función relevante en la fundamentación de las sentencias, pues, en tanto (re)producen valores, normas sociales o ideales, adquieren una finalidad persuasiva ([Sbisà, 1999](#)).

[Slocum \(2016, 2017\)](#), a partir de una perspectiva griceana, defiende que las implicaturas conversacionales generalizadas son las únicas que deberían considerarse aspectos del significado ordinario del texto legal ya que están codificadas gramaticalmente en los enunciados y, por lo tanto, son desencadenadas por el significado convencional de (algunas de) de las palabras utilizadas.

Según [Sbisà \(1999, 2017\)](#), el contenido implícito de un texto tiene un carácter normativo y, por lo tanto, no comprende nada que no pueda ser atribuido a ese texto como parte de su significado sobre la base de alguna regla o razón. El contenido implícito se puede recuperar de un texto de las siguientes maneras: (i) como presuposición de una expresión que es activada por alguna característica lingüística; (ii) como implicatura convencional de una expresión lingüística utilizada en el texto; o (iii) como implicatura conversacional de una inferencia justificada por el texto a partir del supuesto de la observancia del Principio Cooperativo. Este criterio es seguido también por [Morra \(2016\)](#).

Entre los que defienden la pertinencia de la Teoría de la Relevancia, [Bianchi \(2016\)](#) considera que es necesario utilizar distintas estrategias interpretativas; para ello recupera las tres estrategias discutidas por [Sperber \(1994\)](#): el optimismo ingenuo, el optimismo cauteloso y la comprensión sofisticada, y considera que, en el ámbito legal,

se escogerá entre estas estrategias en función del tipo de interacción, los intereses en juego y las creencias sobre la credibilidad del hablante/escritor. Así, el optimismo ingenuo será la estrategia adecuada siempre que no tengamos motivos para suponer que el/la interlocutor/a tiene intereses en conflicto con los nuestros; el optimismo cauteloso, en cambio, se aplica en todas las ocasiones en que el intérprete no puede presumir la competencia plena del/a interlocutor/a, este sería el caso de la interpretación de textos legislativos, donde el intérprete debe esperar un cierto grado de indeterminación por la imposibilidad de los/as legisladores/as de prever todas las aplicaciones posibles del texto; finalmente en la comprensión sofisticada, donde se asume que la otra parte no será competente ni benevolente, será la estrategia adecuada para los casos de conflicto.

Pese a las diferencias señaladas existe un punto de partida común en todos/as los/as autores/as: que el derecho es una actividad con características específicas que deben ser consideradas al momento de aplicar cualquier teoría que pretenda explicar el contenido explícito y las inferencias que este habilita ([Marmor, 2008, 2011](#); [Azuelos-Atias, 2010](#); [Poggi, 2011, 2016](#); [Carston, 2013](#); [Bianchi, 2016](#); [Slocum, 2016](#)).

Lamentablemente, casi la totalidad de los trabajos sobre el tema se realizaron en países cuyo sistema legal es el *common law*, a excepción del trabajo de [Sbisà \(2017\)](#), que incluye ejemplos del derecho italiano, por lo que resulta necesario contar con investigaciones en el ámbito del sistema continental y en español.¹¹

3. Marco Teórico

El Análisis Estratégico del Discurso busca describir, explicar e interpretar las estrategias discursivas, es decir, “la reconstrucción analítica de un plan de acción que el hablante/escritor, en tanto sujeto discursivo, pone en funcionamiento cuando combina un conjunto de recursos de diferentes modos con el objeto de obtener una finalidad interaccional particular” ([Menéndez, 2009: 53](#)). Este enfoque toma como base la

¹ En occidente es posible distinguir dos sistemas jurídicos diferentes, el *common law*, característico de países como Estados Unidos, Reino Unido, Australia y la mayoría de los estados de Canadá y el sistema continental, en Europa y Latinoamérica. El primero se puede caracterizar como un sistema en el que la costumbre y la jurisprudencia son las fuentes principales del derecho. El sistema de enjuiciamiento característico es el juicio por jurados anglosajón en el que el jurado es el juez de los hechos mientras que los jueces profesionales son los que determinan el derecho y la pena en caso de culpabilidad. Los sistemas continentales se remontan al derecho romano y se basan en la codificación. La ley es la principal fuente de derecho, es un sistema más formalista. En general, en estos países predominan los sistemas de enjuiciamiento por jueces profesionales tanto para la determinación de los hechos como del derecho, aunque, desde principios del siglo XXI se ha producido un vuelco cada vez mayor al sistema de enjuiciamiento por jurados, propio del derecho anglosajón. Esta caracterización supone, además, concepciones diferentes sobre la justicia, el derecho y la función judicial.

Lingüística Sistémico-Funcional ([Halliday y Matthiessen, 2014 \[1985\]](#)) e incorpora la dimensión pragmático-discursiva (Menéndez, 2012).

El sujeto discursivo es un constructo teórico-analítico que se constituye en el discurso (que es, a la vez, su condición de posibilidad), es el que “manipula, evalúa y decide sobre la organización concreta de los rasgos [...] metaforizando el alcance original de la propuesta gramatical” ([Menéndez, 2021: 223](#)) y esto permite establecer grados de responsabilidad y distanciamiento en relación con aquello que está diciendo. El sujeto discursivo no debe ser confundido con el sujeto empírico, con el que guarda una relación evidente pero no determinante. El pasaje del hablante al sujeto discursivo es el pasaje de la potencialidad de la producción al acto de producir un discurso en forma concreta y específica ([Menéndez, 2019](#)).

Partimos de la premisa de que la comunicación es un proceso ostensivo-inferencial ([Sperber y Wilson, 1994 \[1986\]](#)) y, en consecuencia, consideramos que el contenido implícito es inherente a todo proceso comunicativo. Las teorías pragmáticas son valiosas para abordar este tipo de discursos.

Los supuestos son relaciones entre una forma de expresión y un significado implícito al que se puede llegar por un proceso de inferencia pragmática ([Verschueren, 2002 \[1999\]: 74](#)); constituyen información adicional ([Azuelos-Atias, 2010](#); [Morra, 2016](#)) que se activa a partir de determinados elementos lingüísticos que se denominan accionadores suposicionales ([Levinson, 1989 \[1983\]](#)). Temporalmente preceden al discurso porque son condición de posibilidad para su establecimiento. Definidos en estos términos, los supuestos no plantean objeciones, ni siquiera para aquellos que restringen al máximo la aplicación de las teorías pragmáticas, ya que se encuentran ligados a los accionadores expresados en el texto.

Las inferencias son el resultado de la relación que se establece entre los recursos y los supuestos que estos conllevan; temporalmente siguen al discurso porque suponen la relación entre el supuesto y el discurso. Esquemáticamente:



Ilustración 1 - Supuestos e inferencias

[Levinson \(1979\)](#) observa que existen ciertas propiedades estructurales, determinadas por el tipo de actividad (como, por ejemplo, un proceso judicial), que generan expectativas sobre las contribuciones que se consideran permitidas dentro de ese ámbito específico y que flexibilizan (en diferente grado) las reglas de inferencia desarrolladas

por diversas teorías pragmáticas como la griceana. Siguiendo esta línea de análisis, en los sistemas jurídicos continentales, como el argentino, existe un conjunto de principios que constriñen las posibilidades de interpretación de los/as jueces/zas; en el fuero penal, destacan la presunción de inocencia, los principios de legalidad, certeza jurídica y *pro homine*.

La doctrina procesal identifica ciertos métodos de interpretación de la ley. [Maier \(2016 \[1996\]\)](#) señala, por un lado, el método literal o gramatical que se divide en interpretación subjetiva (que busca descubrir la voluntad del legislador que redactó la ley) y objetiva (que busca determinar el sentido de la norma en el momento socio-histórico en el que es aplicada) y, por otro lado, el método sistemático o lógico, que parte de la concepción del ordenamiento jurídico como un sistema regido por los principios de plenitud y coherencia y, a partir de allí, desarrolla una teoría general de cada área del derecho (penal, civil, laboral, administrativo, etc), que contiene una serie de principios y reglas. A estos últimos incorpora el método gramatical que opera como una de las reglas posibles, pero no exclusiva, de interpretación. Ambos métodos pueden dar lugar a interpretaciones restrictivas o extensivas en función de “la mayor o menor amplitud del resultado de la interpretación” ([Maier, 2016\[1996\]: 220](#)). La Corte Suprema de Justicia de la Nación tiene una consolidada jurisprudencia sobre la validez de las interpretaciones que proponen los tribunales en materia penal

6°) para determinar la validez de una interpretación, debe tenerse en cuenta que la primera fuente de exégesis de la ley es su letra (Fallos: 304:1820; 314:1849), a la que no se le debe dar un sentido que ponga en pugna sus disposiciones, sino el que las concilie y conduzca a una integral armonización de sus preceptos (Fallos: 313:1149; 327:769). Este propósito no puede ser obviado por los jueces con motivo de las posibles imperfecciones técnicas en la redacción del texto legal, las que deben ser superadas en procura de una aplicación racional (Fallos: 306:940; 312:802), cuidando que la inteligencia que se le asigne no pueda llevar a la pérdida de un derecho (Fallos: 310:937; 312:1484). Pero la observancia de estas reglas generales no agota la tarea de interpretación de las normas penales, puesto que el principio de legalidad (art. 18 de la Constitución Nacional) exige priorizar una exégesis restrictiva dentro del límite semántico del texto legal, en consonancia con el principio político criminal que caracteriza al derecho penal como la *ultima ratio* del ordenamiento jurídico, y con el principio *pro homine* que impone privilegiar la interpretación legal que más derechos acuerde al ser humano frente al poder estatal. (CSJN. Fallo “Acosta, Alejandro Esteban s/ infracción Art. 14, 1 párrafo ley 23737” A.2186.XLI).

(Corte Suprema de Justicia de la Nación [CSJN], 2008: [Sentencia A.2186.XLI, Considerando 6°](#))

A partir de las propuestas de [Levinson \(1979\)](#), [Carston \(2013\)](#) y [Sbisà \(2017\)](#), planteamos una serie de reformulaciones a los enfoques tradicionales que serán de utilidad para analizar el discurso jurídico, en general, y el judicial en particular, por parte de analistas del discurso y abogados/as en sus distintos roles.

Partimos del principio de gradualidad de la manifestación de los significados ([Menéndez, 2012](#); [Ventura, 2021](#)) y sostenemos que cuanto menor sea el distanciamiento del sujeto discursivo respecto del texto legal, el contenido implicado (supuestos e inferencias) será más manifiesto y menor la responsabilidad de aquel respecto de lo que postula como interpretación. Por lo tanto, el grado de subjetividad que tiene es mucho menor ya que se apoya de manera más contundente en la dimensión explícita que en la implícita y reduce la posibilidad de diferentes inferencias. Debe aclararse que cuando hablamos de grado de subjetividad nos referimos al grado de certeza que manifiesta en el texto que produce. Por lo tanto, hay una escala en la que el menor grado de subjetividad se asocia con lo que tradicionalmente se llama objetividad y el mayor grado con la subjetividad. El enfoque gradual permite descartar el pensamiento dicotómico y opositivo (objetividad/subjetividad) por uno en el que la gradualidad permite activar grados de suposicionalidad diferentes y en función de su combinación con la dimensión explícita del texto establecer interpretaciones inferenciales diferentes. Pero, y lo destacamos una vez más, la diferencia se basa en el grado y no en la oposición.

El distanciamiento será menor cuando los supuestos e inferencias sean activados por algún elemento lingüístico ([Levinson, 1989 \[1983\]](#); [Sbisà, 2017](#)) o bien puedan ser vinculados a algún elemento del texto como parte de su significado ([Sbisà, 2017](#)). Para determinar el carácter más o menos manifiesto del contenido implicado podría establecerse una analogía con la distinción que propone la Teoría de la Relevancia ([Sperber y Wilson, 1994 \[1986\]](#)) entre premisas y conclusiones fuertemente implicadas y débilmente implicadas. Las primeras son aquellas cuya recuperación es esencial para la interpretación del receptor; mientras que la recuperación de las segundas ayuda a la elaboración de tal interpretación, pero no es esencial en sí misma

las implicaturas más fuertes son aquellas premisas o conclusiones plenamente determinadas [...] que realmente han de proporcionarse si la interpretación tiene que ser coherente con el principio de relevancia, y de las que el hablante se hace totalmente responsable. ([Sperber y Wilson, 1994 \[1986\]](#): 245)

En el caso que sea posible establecer varios supuestos e inferencias, como es habitual cuando los/as jueces/zas interpretan las leyes que aplican por su carácter esencialmente vago e impreciso que se explica por la imposibilidad del legislador de contemplar todas las situaciones posibles, podemos considerar más manifiesta, o en términos de [Carston](#)

(2013: 29), sólida, a la primera interpretación consistente con la presunción de relevancia óptima:

Para Sperber y Wilson, la interpretación que se hace del significado del hablante incluye no sólo la proposición expresada sino también los supuestos e implicaciones contextuales que en conjunto permiten obtener una interpretación inferencialmente sólida. La primera interpretación así derivada que es consistente con la presunción de relevancia óptima es la interpretación “correcta”, es decir, aquella que el oyente/lector está racionalmente habilitado a aceptar como lo que el hablante quiso decir (traducción propia).²

Este enfoque tiene, al menos, cuatro ventajas. En primer lugar, el principio de relevancia es efectivo en todo tipo de intercambio comunicativo y, por lo tanto, no exige que la comunicación deba tener un propósito o conjunto de propósitos comunes (Sperber y Wilson, 1994 [1986]); en consecuencia, las interacciones cooperativas y las estrategias no se consideran diferentes tipos de intercambios conversacionales regidos por diferentes principios (Bianchi, 2016).

En segundo lugar, la vinculación del contenido implícito a un elemento del discurso provee una herramienta para justificar la elección entre varias interpretaciones que resulta compatible con los principios interpretativos propios de las ciencias jurídicas y, por lo tanto, este método puede ser aplicado tanto por los operadores jurídicos al momento de fundar la decisión como por las partes para cuestionar la legitimidad de aquella fundamentación.

En tercer lugar, y relacionado con el punto anterior, este método trae a la superficie lecturas y representaciones subyacentes de los tribunales que determinan la elección de un sentido en lugar de otro posible.

Finalmente, nos alejamos de las posiciones intencionalistas, ya que el análisis no pretende explicar lo que el hablante empírico efectivamente quiso hacer en una situación determinada, sino reconstruir lo que el sujeto discursivo pone en funcionamiento al combinar diferentes clases de recursos (Menéndez, 2012).

4. Metodología

Nuestro objetivo será dar cuenta del contenido implícito de la interpretación de la ley de identidad de género que realiza el sujeto discursivo *juez profesional* en la [Sentencia](#)

² Texto original: “For Sperber and Wilson, the interpretation that is speaker-meant includes not only the proposition expressed but also the intended contextual assumptions and implications, which together form an inferentially sound interpretation. The first interpretation thus derived which is consistent with the presumption of optimal relevance is the ‘correct’ interpretation, that is, the one that the hearer/reader is rationally justified in accepting as what the speaker meant” (Carston, 2013: 29).

[del Tribunal Oral en lo Criminal y Correccional nro. 4](#) de CABA dictada dictada el 18 de junio de 2018 en el marco de la causa nro. 62162/2015 caratulada M., G. D. s/ homicidio triplemente agravado por haber sido ejecutado mediante violencia de género, por odio a la identidad de género y con alevosía, en concurso real con el delito de robo.

Para ello postulamos la existencia de una estrategia discursiva que denominamos *fundamentación jurídica de una sentencia* y en este trabajo, nos centraremos en uno de sus movimientos específicos: la construcción discursiva de un esquema de interpretación y comprensión del género (*gender*). Los movimientos son combinaciones de recursos que se realizan en distintos momentos y tienen una finalidad específica en la configuración de la estrategia ([Vázquez Neira, en prensa](#)). Si bien el movimiento propuesto puede ser explicado a partir de la utilización de distintos tipos de recursos léxico-gramaticales y pragmáticos, en este trabajo, focalizaremos en uno de los recursos pragmáticos que consideramos especialmente productivo para el análisis que proponemos: los recursos suposicionales.

Hemos seleccionado, dentro de uno de los votos de la mayoría (voto 1) y el voto de la minoría (voto 3), los fragmentos en los que los sujetos discursivos interpretan el alcance del artículo 2 de la [Ley 26743 \(2012\)](#) y cómo articulan esta interpretación con la identidad travesti y los incisos 4 y 11 del Código Penal Argentino ([CPNA, 2012 \[1984\]; Artículo 80](#)).

Cada fragmento será separado en cláusulas para delimitar el contenido ideativo e interpersonal ([Halliday y Matthiessen, 2014 \[1985\]](#)), las relaciones cohesivas ([Halliday y Hasan, 1976](#)) y los activadores de los supuestos y las inferencias ([Givón, 1982; Levinson, 1989 \[1983\]; Sperber y Wilson, 1995 \[1986\]; Raiter, 1999; Ventura, 2021](#)).

Luego analizaremos la configuración del movimiento propuesto dentro de la estrategia a partir de la combinación de los dispositivos suposicionales identificados.

4.1. El caso y la sentencia

Amancay Diana Sacayán fue una activista travesti vinculada a los barrios carenciados del conurbano de la Provincia de Buenos Aires; referente y militante por los derechos humanos. El 13 de octubre de 2015 fue encontrada muerta en su domicilio. La investigación acreditó que había sido amordazada, atada de manos y pies, y su cuerpo presentaba varios golpes y heridas cortantes. Por este hecho fue juzgado Gabriel Marino, una persona con la que Diana mantenía una relación sexoafectiva.

El Tribunal lo condenó, por mayoría (dos votos contra uno), a la pena de prisión perpetua por los delitos de homicidio agravado por odio a la identidad de género en concurso ideal con homicidio agravado por tratarse la víctima de una mujer y el agresor de un hombre y por haber mediado violencia de género según lo establece el artículo 80, incisos 4 y 11, del [Código Penal Argentino \(2012 \[1921\]\)](#) respectivamente. Si bien los

términos travesticidio y femicidio no son mencionados por la ley penal de forma expresa fueron empleados en los votos que conformaron la mayoría de la sentencia para dar cuenta de una forma de violencia específica que se ejerce contra las personas travestis y contra las mujeres. Esta fue la primera sentencia en Argentina en condenar a una persona por el delito de travesticidio.

El voto disidente también evaluó las cuestiones relativas al género y coincidió con la aplicación de la [Ley 26743 \(2012\)](#); sin embargo, consideró que no se encontraban acreditados los requisitos para configurar aquellas agravantes y propuso condenar a Marino a la pena de prisión perpetua como autor del delito de homicidio agravado por tratarse de una persona con quien se mantiene una relación de pareja sin convivencia conforme lo establece el inciso 1 del artículo 80 del Código Penal ([CPNA, 2012 \[1921\]](#)).

La sentencia fue recurrida por la defensa y, el 2 de octubre de 2020, la sala I de la Cámara Nacional de Casación en lo Criminal y Correccional de la Capital Federal, por mayoría, resolvió confirmar la condena, pero sólo por el delito previsto en el artículo 80 inciso 11 del Código Penal ([CPNA, 2012 \[1984\]](#)) (comúnmente denominado femicidio). Contra esa decisión la fiscalía presentó un recurso extraordinario ante la Corte Suprema de Justicia de la Nación en el que solicita que se restablezca en la condena la agravante por odio a la identidad de género. Al momento de redactar este trabajo el recurso no ha sido resuelto.

5. Los intertextos

En función de nuestro análisis es importante señalar una relación entre los supuestos e inferencias que se activan a partir de intertextos evidentes. En este caso, esos intertextos son el artículo 80, incisos 4 y 11, del [Código Penal Argentino \(2012 \[1921\]\)](#) y el artículo 2 de la [Ley Nacional 26743 de Identidad de Género \(2012\)](#).

El artículo 80 tipifica los homicidios agravados y contiene un catálogo de conductas que se castigan con la pena máxima de nuestro ordenamiento jurídico, la prisión perpetua.

El inciso 4 establece que comete un homicidio agravado la persona que mate a otra por placer, codicia, odio racial, religioso, de género o a la orientación sexual, identidad de género o su expresión. Como señala el informe de la UFEM ([Unidad Fiscal Especializada en Violencia contra las Mujeres \[UFEM\], 2016: 8](#)) este inciso contiene un amplio catálogo de los denominados crímenes de odio “para tutelar a grupos especialmente victimizados por cuestiones de género y orientación sexual [...] Su formulación [...] es neutra en términos de género”, es decir que ni el autor ni la víctima deben identificarse con algún género en concreto.

Por otro lado, el inciso 11 agrava el homicidio de una mujer cuando el hecho sea perpetrado por un hombre y mediar violencia de género. A diferencia del inciso anterior este delito se caracteriza por su formulación diferenciada en función del género del sujeto activo y del sujeto pasivo: se trata de un delito propio que sólo puede cometer un varón contra una mujer. Además, incluye la violencia de género como elemento definitorio del delito ([UFEM, 2016](#)).

El artículo 2 de la [Ley 26743 \(2012\)](#) dispone:

ARTÍCULO 2° – Definición. Se entiende por identidad de género a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido. También incluye otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales.

Una última aclaración importante para el análisis es que los términos *hombre*, *mujer*, *masculino* y *femenino* no son utilizados en ninguno de los artículos de la ley.

6. Análisis de la estrategia discursiva

En este apartado se analizarán los fragmentos seleccionados de dos de los votos. Ellos son el primer voto de la mayoría y el voto de la minoría.

Primero, transcribiremos el fragmento pertinente, luego lo segmentaremos en cláusulas para proceder a analizarlo. Para graficar el análisis se han confeccionado dos tablas por cada voto: en la primera tabla se identifican los nexos cohesivos (columna 1); el contenido ideativo (columna 2) el interpersonal (columna 3); y el activador suposicional e inferencial (columna 4). En la tabla se resaltará, además, la ubicación de los activadores de ese contenido para identificar su distribución en la cláusula; en la segunda tabla se partirá del recurso identificado como activador del contenido implícito (columna 1) para explicitar los supuestos (columna 2) y las inferencias (columna 3).

Entre corchetes ([]) se indica la posición de los constituyentes que se ubican en el contenido interpersonal como ocurre, por ejemplo, en la cláusula 1 de la [Tabla 1](#), mientras que entre corchetes angulares (< >) se repone el contenido elidido.

Ejemplo número 1: la mayoría (primer voto).

[...] Es que a los fines que aquí interesan lingüísticamente la locución género alude al conjunto de seres humanos que tienen uno o varios caracteres biológicos comunes que permiten distinguirlos en varones y mujeres. Matará por odio de género, entonces, el hombre o la mujer que priva arbitrariamente de la vida a un tercero, por la condición biológica masculina o femenina de éste.

Agregan que por imperio de la ley 26.473 de identidad de género, el carácter masculino o femenino de una persona ha dejado de ser una cuestión biológica-ontológica. La sanción [sic], para pasar a ser un asunto normativo. ([Tribunal Oral en lo Criminal y Correccional Nro. 4](#), dictada el 18/06/20218 en el marco de la causa nro. 62162/2015 caratulada M., G. D. s/ homicidio triplemente agravado por haber sido ejecutado mediante violencia de género, por odio a la identidad de género y con alevosía, en concurso real con el delito de robo).

Nro. de cláusula / marcas cohesivas	Contenido Ideativo	Contenido interpersonal	Activador suposicional e inferencial
1	[] la locución género alude al conjunto de seres humanos	Es que a los fines que aquí interesan	lingüísticamente
que		lingüísticamente	
2	tienen uno o varios caracteres biológicos comunes		
que			
3	[] distinguirlos en varones y mujeres	permiten	y
entonces,			
4	Matará por odio de género el hombre o la mujer		
que			
5	priva arbitrariamente de la vida a un tercero, por la condición biológica masculina o femenina de éste.		
6		Agregan que	
7	[] por imperio de la ley 26.473 de identidad de género,		
8	el carácter masculino o femenino de una persona [] ser una cuestión biológica-ontológica.	ha dejado de	o
para			
9	<el carácter masculino o femenino de una persona> [] ser un asunto normativo	pasar a	pasar a

Tabla 1 - Segmentación del fragmento del voto de la mayoría

A continuación, analizamos los dispositivos suposicionales. Destacamos los recursos que permiten establecerlos y reconstruimos los supuestos y las inferencias que se desprenden de la combinación del contenido explícito con el suposicional:

Nro. de cláusula / recurso	Dispositivo suposicional Supuestos	Dispositivo Suposicional Inferencias
1 <i>lingüísticamente</i>	La lingüística es una disciplina especializada que define términos con precisión. Hay un código lingüístico preciso, estable, neutral, natural y evidente que subyace al código legal (Makmillen y Fee, 2017).	El análisis lingüístico de los términos es preciso y adecuado en función de las características de la disciplina en la que se inscribe.
3 varones y mujeres	Hay varones. Hay mujeres.	Hay correlación entre sexo biológico e identidad de género (criterio biologicista y binario). El Código Penal adhiere a una posición biologicista. El Código Penal adhiera a un criterio binario.
6 masculino o femenino	Hay personas para la ley de identidad de género. Las personas tienen caracteres particulares. Las particularidades pueden ser de dos tipos: masculinas o femeninas.	Las identidades de género normativas son binarias y opositivas. Existe una correlación entre los términos hombre /mujer y masculino /femenino (cláusulas 3 y 6).
9 <i>pasar a</i>	Antes de la ley 26743 la determinación del género se determinaba por criterios biológicos. La cuestión normativa establece un criterio de existencia en el mundo jurídico. La cuestión normativa supone que hay identidades de géneros.	El carácter masculino o femenino de una persona es una cuestión normativa. Las identidades de género normativas son binarias y opositivas.

Tabla 2 - Identificación de supuestos e inferencias del voto de la mayoría

El mismo procedimiento que utilizamos para el análisis del primer ejemplo lo llevamos a cabo con el segundo fragmento que transcribimos a continuación:

Ejemplo número 2: la minoría (tercer voto).

En consecuencia, tal como se dijo en el requerimiento de elevación a juicio, “[sic]la identificación del género de una persona —a los efectos del encuadre típico de la conducta en el art. 80, inciso 11 del Código Penal— debe hacerse en

función de su identidad de género, y no a partir de criterios esencialistas basados en el sexo biológico asignado al momento de nacer. Por lo tanto, el término ‘mujer’ también incluye a las personas travestis, transexuales o transgénero que tiene una identidad femenina. La doctrina y la jurisprudencia recientes siguen este criterio superador de las posturas esencialistas o biologicistas. En este sentido, se considera que un análisis armónico de todo el ordenamiento jurídico que rige actualmente en nuestro territorio nacional impone **incluir a las mujeres trans o travestis dentro del referido elemento “mujer”** (si bien, debe aclararse, en relación con la terminología no hay un acuerdo total, pues algunos especialistas entienden que en todas las categorías mencionadas se trata de personas asignadas al sexo masculino al nacer, pero que mientras las travestis se identifican como de “género travesti”, las mujeres trans lo hacen como “mujeres”; ello conforme lo referenciado en el informe nro. 9 del Observatorio de Género ya citado; aunque de todos modos esta es sólo una visión) (el énfasis pertenece al autor). ([Tribunal Oral en lo Criminal y Correccional Nro. 4, dictada el 18/06/20218 en el marco de la causa nro. 62162/2015 caratulada M., G. D. s/ homicidio triplemente agravado por haber sido ejecutado mediante violencia de género, por odio a la identidad de género y con alevosía, en concurso real con el delito de robo](#)).

Nro. de cláusula / marcas cohesivas	Contenido Ideativo	Contenido Interpersonal	Activador suposicional e inferencial
En consecuencia,			
1	tal como se dijo en el requerimiento de elevación a juicio		
2	“la identificación del género de una persona -a los efectos del encuadre típico de la conducta en el art. 80, inciso 11 del Código Penal- [] hacerse en función de su identidad de género	debe	debe hacerse
y			
3	[] <debe hacerse> a partir de criterios esencialistas	no	no debe hacerse
4	basados en el sexo biológico		
5	asignado al momento de nacer.		
Por lo tanto,			
6	el término ‘mujer’ también incluye a las personas travestis, transexuales o transgénero		‘mujer’ también
que			

Capítulo 18
Martín Menéndez & Vázquez Neira - Identidad de género y supuestos en una sentencia penal:
un enfoque estratégico

7	tienen una identidad femenina.	tienen una identidad femenina
8	La doctrina y la jurisprudencia recientes siguen este criterio	La /la/recientes
9	<este criterio> superador de las posturas esencialistas o biologicistas.	o
En este sentido,		
10		se considera que
11	un análisis armónico de todo el ordenamiento jurídico (12) [] incluir a las mujeres trans o travestis dentro del referido elemento “mujer”	impone armónico / impone
que		
12	rige actualmente en nuestro territorio nacional	
(si bien,		
13	[] aclararse	debe
14	en relación con la terminología [] hay un acuerdo total,	no
pues		
15	algunos especialistas entienden	
que		
16	en todas las categorías mencionadas	
17	[] personas asignadas al sexo masculino al nacer	se trata de
pero que mientras		
18	las travestis se identifican como de “género travesti”,	
19	las mujeres trans lo hacen como “mujeres”;	
20	[] lo referenciado en el informe nro. 9 del Observatorio de Género	ello conforme
21	<el informe nro. 9 del Observatorio de Género> ya citado;	
aunque		
22	[] esta es sólo una visión).	de todos modos sólo

Tabla 3 - Segmentación del fragmento del voto de la minoría

A continuación, analizamos los dispositivos suposicionales como hemos hecho en el ejemplo anterior. La

Tabla 4 permite ver la relación entre discurso, supuestos e inferencias.

Nro. de cláusula / recurso	Dispositivo suposicional Supuestos	Dispositivo Suposicional Inferencias
2		
la identificación del género de una persona <i>debe</i> hacerse en función de su identidad de género	El género se determina a partir de criterios biológicos (género = sexo). El género se determina a partir de criterios identitarios.	<i>Debe</i> tiene un valor potencial doble: a. Tiene la obligación normativa de aplicarse, pero no siempre se aplica. b. Debería aplicarse, aunque no siempre se aplica.
3	La determinación identitaria es normativa. Lo normativo se aplica.	
y no < <i>debe hacerse</i> > a partir de criterios esencialistas		
6	Existe un término que define qué significa <i>mujer</i> . El término <i>mujer</i> es una categoría biológica. El término <i>mujer</i> es inclusivo. El término <i>mujer</i> incluye a las personas que tienen una identidad femenina El término <i>mujer</i> se opone al término <i>hombre</i>	Toda persona que adopta una identidad femenina es considerada mujer. Se mantiene el carácter binario y opositivo. La ley de identidad de género mantiene la oposición binaria.
7	Hay personas travestis, transexuales o transgénero que adoptan identidades femeninas	Toda persona que adopta una identidad femenina es considerada mujer.
8	Existe una doctrina reciente. Existe una jurisprudencia reciente.	Existe una doctrina anticuada. Existe una jurisprudencia anticuada.
9	Las posturas esencialistas son posturas biologicistas.	Lo biológico y lo esencial son lo mismo.
las posturas esencialistas o biologicistas		

11	un análisis <i>armónico</i> de todo el ordenamiento jurídico <i>impone</i> incluir a las mujeres trans o travestis dentro del referido elemento “mujer”		En un análisis armónico, la ley de identidad de género es aplicable en el ámbito penal.
			La interpretación reciente es una interpretación integral del ordenamiento jurídico.
		El ordenamiento jurídico es un conjunto de reglas, principios y valores que regulan la organización de una comunidad.	Hay una interpretación no armónica o fragmentaria del ordenamiento jurídico.
		Un análisis armónico es integral.	Una interpretación no armónica aplica criterios biológicos-ontológicos dentro del ámbito del derecho penal.
		Un análisis integral incorpora la normativa aplicable para la resolución del caso.	En el esquema de la ley de identidad de género las identidades femeninas quedan incluidas en la categoría <i>mujer</i> .
		Un análisis integral es transversal a las diferentes normativas que abarcan el ordenamiento jurídico.	<i>Impone</i> , tiene, como <i>debe</i> un valor potencial: a. tiene la obligación normativa de aplicarse, pero no siempre se aplica. b. debería aplicarse, aunque no siempre se aplica
22	sólo	Un análisis integral incluye la ley de identidad de género.	En una lectura transversal la doctrina y la jurisprudencia recientes realizan una interpretación armónica del ordenamiento jurídico a partir de la ley 26743 que se aparta del criterio biológico-ontológico.
		La ley de identidad de género contiene, como una de sus opciones, la identidad mujer.	
22	sólo	La identidad travesti es una identidad de género.	Considerar la identidad travesti como una identidad de género es una opción por oposición a la identidad <i>mujer</i> .
		La identidad travesti no es una identidad de género.	En el discurso jurídico hay identidades de género legitimada y no legitimadas

Tabla 4 - Identificación de supuestos e inferencias del voto de la minoría

En ambos votos, los recursos que activan los supuestos se inscriben indistintamente en el contenido ideativo, interpersonal y textual. No puede establecerse un grado de privilegio en la utilización de cada uno en función de los diferentes tipos de significados que cada cláusula conlleva. Esto demuestra que tanto en términos de procesos y roles,

asociados a la función ideativa, y modales, asociados a la función interpersonal, no son determinantes para su establecimiento. No contemplamos la función temática ya que la consideramos sobre la base del contenido y tiene las mismas características que el resto.

El análisis de los dispositivos suposicionales de ambos votos permite mostrar, por un lado, el distanciamiento entre el texto legal y la interpretación propuesta por los sujetos discursivos ya que el carácter binario y dicotómico del género que el Tribunal atribuye a la [Ley 26743 \(2012\)](#) (cláusula 7 de la **Tabla 1** y la **Tabla 2** y 11 de la **Tabla 3**) no es activado por ningún elemento léxico-gramatical, aunque sí puede ser vinculado a determinadas concepciones sobre el género, particularmente a la que [Radi y Pérez \(2018\)](#) denominan la concepción heredada del género; y, por otro lado, que, independientemente de la solución jurídica adoptada, tanto la mayoría como la minoría comparten similares supuestos sobre la identidad de género. Desde el contenido explícito se afirma la adhesión al esquema propuesto por la [Ley 26743 \(2012\)](#) que reconoce la autopercepción como criterio para determinar la identidad de género de una persona por sobre el criterio biológico. Sin embargo, a partir de los supuestos y las inferencias se mantiene que las identidades de género son binarias (masculino y femenino) y que entre ambas existe una relación de oposición (masculino o femenino).³ En la sentencia, todas las identidades femeninas (entre las que se mencionan: transexual, travesti y transgénero) se encuentran incluidas dentro del término *mujer*. De esta forma se establece una relación de hiponimia ([Halliday y Hasan, 1976](#); [Fairclough, 2003](#)) que diluye las diferencias y particularidades entre cada una de ellas. A través de los dispositivos suposicionales el tribunal sostuvo una construcción híbrida de la identidad travesti basada en la confluencia de dos esquemas: por un lado, el “heredado” a través de los axiomas de la binariedad y el carácter opositivo del género y, por otro lado, el de la autopercepción propuesto por la [Ley 26743 \(2012\)](#), que no contiene ninguna limitación sobre las identidades de género reconocidas.⁴

³ La concepción heredada sobre el género sostiene, fundamentalmente, los siguientes axiomas: a) que el género existe como una realidad independiente de nuestros desarrollos mentales; b) que sexo y género son dos atributos del ser humano; c) que, entre ambos, la relación es lineal, causal y determinista; d) que la corporeidad sexuada es prediscursiva; e) que el género es un rasgo permanente; f) que es binario (hay dos, y solo dos, posiciones: masculino y femenino); y g) que entre esos términos se establece una relación opositiva (o masculino o femenino), sin gradualidad.

⁴ En apoyo de esta interpretación de la ley, señalamos que esta fue el fundamento normativo utilizado por el Poder Ejecutivo Nacional para dictar el [Decreto 476/21](#) que modificó la ley 11671 y dispuso que “las nomenclaturas a utilizarse en los Documentos Nacionales de Identidad y en los Pasaportes Ordinarios para Argentinos en el campo referido al ‘sexo’ podrán ser ‘F’ —Femenino—, ‘M’ —Masculino— o ‘X’” (2021: Artículo 2) para incluir a todas aquellas personas con una identidad de género “no binaria, indeterminada, no especificada, indefinida, no informada, autopercebida, no consignada; u otra opción con la que pudiera reconocerse la persona, que no se corresponda con el binario femenino/masculino” ([Decreto 476/21, 2021: Artículo 4](#)).

6. Conclusiones

Hay dos tipos de conclusiones que son mutuamente interdependientes:

- a. generales: válidas para una teoría del discurso y
- b. particulares: válidas, a partir de a) para un género concreto.

Dentro del primer grupo, consideramos, por un lado, que los dispositivos suposicionales son recursos efectivos para analizar estratégicamente los discursos ya que permiten validar (en combinación con otros recursos aquí no tratados exhaustivamente) una interpretación discursiva particular y, por otro lado, que estos dispositivos se encuentran marcados tanto en el contenido ideativo como en el interpersonal y el textual.⁵

La especificidad del discurso jurídico nos llevó a considerar una serie de reformulaciones de los enfoques tradicionales a partir del carácter gradual de la manifestación de los significados ([Menéndez, 2012](#); [Ventura, 2021](#)). Postulamos que existen grados de distanciamiento respecto al discurso de la ley y, en consecuencia, grados de responsabilidad del sujeto discursivo respecto del contenido que atribuye al texto normativo.

En concreto, el esquema de análisis propuesto permite mostrar que en la interpretación del artículo 2 de la [Ley 26743 \(2012\)](#) se observa un distanciamiento entre el texto de la ley y la interpretación propuesta en la que se incluye, como contenido implícito, el carácter binario y opositivo del género. Desde el punto de vista argumentativo, la inclusión en el modelo de la autopercepción (propuesto por la ley de identidad de género) de axiomas correspondientes a la concepción heredada (carácter binario y opositivo), configura un esquema de género híbrido que funcionó como condición de posibilidad para que los jueces que integraron la mayoría pudieran afirmar que la conducta atribuida al imputado constituyó, simultáneamente, un travesticidio y un femicidio.

A través de los supuestos e inferencias relevados se puede sostener que el Tribunal ha realizado una interpretación restrictiva ([Maier, 2016](#)) de la ley de identidad de género que excluye a aquellas identidades que exceden el paradigma binario. Este tipo de interpretaciones configuran lo que [Ehrlich \(2001\)](#) denomina “marco regulatorio rígido” porque opera como una restricción institucional que favorece determinadas identidades de género.

⁵ En [Vázquez Neira \(en prensa\)](#) se analizaron los recursos léxico-gramaticales utilizados en los tres votos que confirman el análisis propuesto en este trabajo. En conjunto las dos contribuciones permiten dar cuenta del movimiento dentro de la estrategia discursiva propuesta a través de la combinación de recursos léxico-gramaticales y pragmático discursivos.

Referencias

- Allot, N. y Shaer, B. (2017). Inference and intention in legal interpretation. En Giltrow, J. y Stein, D. (Eds.), *The Pragmatic Turn in Law. Inference and Interpretation in Legal Discourse* (83-118). Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
- Andrés Ibáñez, P. (2007). *En torno a la jurisdicción*. Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Azuélos-Atías, S. (2010). Semantically cued contextual implicatures in legal texts. *Journal of Pragmatics*, 42, 728-743.
- Berkins, L. (2007). Anatomía Política del cuerpo travesti. *Revista MU*, 1 [revista virtual]. Recuperado de <https://lavaca.org/mu11/anatomia-politica-del-cuerpo-travesti/>
- Berkins, L. (2012). Travestis: una identidad política. En Montes, P. (Ed.), *Pensando los feminismos en Bolivia. Serie Foros 2* (221-228). La Paz: Editorial Conexión Fondo de Emancipación.
- Bianchi, C. (2016). What Did You (Legally) Say? Cooperative and Strategic Interactions. En Capone, A. y Poggi, F. (Eds.), *Pragmatics and Law. Philosophical Perspectives* (185-200). Cham: Springer.
- Carston, R. (2013). Legal Texts and Canons of Construction: A View from Current Pragmatic Theory. En Freeman, M. y Smith, F. (Eds.), *Current Legal Issues: Law and Language* (8-33). Oxford: Oxford University Press.
- Chilton, P. (2004). *Analysing political discourse. Theory and practice*. London: Routledge.
- Código Penal de la Nación Argentina [CPNA]. Ley 11179 de 1984. Artículo 80, Incisos 4 y 11, modificados por la Ley 26791 de 2012. 11 de diciembre de 2012 (Argentina).
- Corte Suprema de Justicia de la Nación. Sentencia A.2186.XLI: *Acosta, Alejandro Esteban s/Infracción Art. 14, 1er. Párr., Ley 23737 -Causa 2805-*. Magistrados: Lorenzetti, R. L.,
- Highton de Nolasco, E. I. (en disidencia), Fayt, C. S., Petracchi, E. S. (en disidencia), Maqueda, J. C. y Zaffaroni, E. R. 23 de abril de 2008 (Argentina).
- Decreto 476 de 2021 [Poder Ejecutivo Nacional]. Por el cual se modifica la Ley 11671. 21 de julio de 2021.
- Díaz Cantón, F. (2005). *La motivación de la sentencia penal y otros estudios*. Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Ehrlich, S. (2001). *Representing Rape. Language and sexual consent*. London/New York: Routledge.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. London/New York: Routledge.
- Fernández, J. (2004). *Cuerpos desobedientes. Travestismo e identidad de género*. Buenos Aires: Edhasa.
- Fernández, J. (2020). *La Berkins. Una combatiente sin fronteras*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Ferrajoli, L. (1995). *Derecho y razón. Teoría del Garantismo Penal*. Madrid: Trotta.

- Galdia, M. (2017). *Lectures on Legal Linguistics*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gascón Abellán, M. (1993). *La técnica del precedente y la argumentación racional*. Madrid: Tecnos.
- Givón, T. (1982). Logic vs. pragmatics, with human language as the referee. Toward an empirically viable epistemology. *Journal of Pragmatics*, 6, 81-133.
- Halliday, M. A. K y Hasan R. (1976). *Cheson in English*. London/New York: Longman.
- Halliday, M. A. K. y Matthiessen, C. (2004 [1985]). *Halliday's Introduction to Functional Grammar. Fourth Edition*. London/New York: Routledge.
- Hunt, L. (2016). Legal Speech and Implicit Content in the Law. *Ratio Juris*, 1, 3-22.
- Levinson, S. (1979). Activity Types and Language. *Linguistics*, 17, 365-399.
- Levinson, S. (1989 [1983]). *Pragmática*. Barcelona: Teide.
- Ley 26743 de 2012. Por la cual se establece el derecho a la identidad de género de las personas. 23 de mayo de 2012. B. O. No. 32404.
- Maier, J. B. J. (1996). *Derecho Procesal Penal. I Fundamentos*. Buenos Aires: Editores Del Puerto.
- Makmillen, S. y Fee, E. (2017) Disguising the dynamism of the law in Canadian courts: judges using dictionaries. En Giltrow, J. y Stein, D. (Eds.), *The Pragmatic Turn in Law. Inference and Interpretation in Legal Discourse* (233-248). Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
- Marmor, A. (2008). The Pragmatics of Legal Language. *Ratio Juris*, 21 (4), 423-452.
- Marmor, A. (2011). Can the Law Imply More Than It Says? On some Pragmatic Aspects of Strategic-Speech. En Marmor, A. y Soames. S. (Eds.), *Philosophical Foundations of Language in the Law* (83-104). Oxford: Oxford University Press.
- Menéndez, S. M. (2009). Historiografía lingüística y análisis del discurso: las relaciones necesarias. *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, I (1), 50-66.
- Menéndez, S. M. (2012). Multimodalidad y estrategias discursivas: un abordaje metodológico. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 12 (1), 57-73.
- Menéndez, S. M. (2017). De la opción al recurso: de la gramática al registro. En Ghio, E., Navarro, F. y Lukin, A. (Comps.), *Halliday, M.A.K. Obras esenciales* (17-34). Buenos Aires/Santa Fe: Eudeba/Universidad Nacional del Litoral.
- Menéndez, S. M. (2019). Entre la gramática y el género: el discurso. Un enfoque estratégico. En Londoño Zapata, O. I. (Ed.), *Los intersticios del análisis del discurso en Argentina* (115-132). Bogotá: Universidad de Tolima.
- Menéndez, S. M. (2021). Agentividad y discurso. La proyección discursiva de los procesos. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 54 (105), 214-235.
- Morra, L. (2016). Widening the Gricean Picture to Strategic Exchanges. En Capone, A. y Poggi, F. (Eds.), *Pragmatics and Law. Philosophical Perspectives* (201-230). Cham: Springer.
- Poggi, F. (2011). Law and Conversational Implicatures. *International Journal for the Semiotics of Law - Revue Internationale de Sémiotique Juridique*, 24 (1), 21-40.

- Poggi, F. (2016). Grice, the Law and the Linguistic Special Case Thesis. En Capone, A. y Poggi, F. (Eds.), *Pragmatics and Law. Philosophical Perspectives* (231-248). Cham: Springer.
- Radi, B. (2021). Binarismo. En Gamba, S. B. y Diz, T. (Coords.), *Nuevo Diccionario de Estudios de Género y Feminismos* (77-80). Buenos Aires: Biblos.
- Radi, B. y Pérez, M. (2018). De cambios, género y paradigmas. En Barqui, N., Tolosa, D. y Genise, G. (Eds.), *Manual integrador hacia la despatologización de las identidades trans* (21-36). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Librería Akadia Editorial.
- Radi, B. y Sardá-Chandiramani, A. (2016). Travesticidio / transfemicidio: Coordinadas para pensar los crímenes de travestis y mujeres trans en Argentina. *Boletín del Observatorio de Género del Poder Judicial de la Ciudad de Buenos Aires*, 9, 28-37.
- Raiter, A. (1999). Mensaje, presuposición e ideología. En Raiter, A., Zullo, J., Pérez, S., Unamuno, V., Labonia, D. y Muñoz, I., *Discurso y Ciencia Social* (39-47). Buenos Aires: Eudeba.
- Roldan, S. (2010). Justificación y motivación de las resoluciones judiciales. Hacia la elaboración de criterios de fundamentación. *Revista de Derecho Penal y Procesal Penal*, 9, 1501-1522.
- Ross, A. (1963 [1958]). *Sobre el derecho y la justicia*. Buenos Aires: Eudeba.
- Sacayán, A. D. (2 de diciembre de 2011). Lo que cambia y lo que permanece. *Diario Página 12. Suplemento SOY* [edición digital]. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-2222-2011-12-02.html>
- Sbisà, M. (1999). Presupposition and implicature in text understanding. En Bouquet, P., Serafini, L., Brézillon, P., Benerecetti, M. y Castellani, F. (Eds.), *Modeling and using context* (324-338). Berlin: Springer.
- Sbisà, M. (2017). Implicitness in Normative Texts. En Poggi, F. y Capone, A. (Eds.), *Pragmatics and Law. Practical and Theoretical Perspectives* (23-42). Cham: Springer.
- Shardimgaliev, M. (2019). Implicatures in Judicial Opinions. *International Journal of Semiotics in Law*, 32, 391-415.
- Slocum, B. (2016). Conversational Implicatures and Legal Texts. *Ratio Juris*, 1, 23-43.
- Slocum, B. (2017). Pragmatics and legal texts: How best to account for the gaps between literal meaning and communicative meaning. En Giltrow, J. y Stein, D. (Eds.), *The Pragmatic Turn in Law. Inference and Interpretation in Legal Discourse* (119-144). Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
- Sperber, D. (1994). Understanding verbal understanding. En Khalfa, J. (Ed.), *What is Intelligence?* (179-198). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1994 [1986]). *La Relevancia*, Madrid: Visor.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1995 [1986]). *Relevance. Communication and Cognition*, Second Edition. London: Blackwell.

- Sperber, D. y Wilson, D. (2005). La Teoría de la Relevancia. *Revista de Investigación Lingüística*, 7, 237-286.
- Stein, D. (2017). On inferencing in law. En Giltrow, J. y Stein, D. (Eds.), *The Pragmatic Turn in Law. Inference and Interpretation in Legal Discourse* (335-368). Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
- Unidad Fiscal Especializada en Violencia contra las Mujeres. (2016). *Homicidios agravados por razones de género: Femicidios y crímenes de odio*. Ministerio Público Fiscal. Procuración de la Nación [Boletín digital]. Recuperado de https://www.mpf.gob.ar/ufem/files/2016/09/UFEM-Homicidios-agravados-por-razones-de-género_Femicidios-y-crímenes-de-odio.pdf
- Vázquez Neira, L. F. (en prensa). Representaciones discursivas híbridas de la identidad de género en una sentencia penal: Un enfoque desde el Análisis Estratégico del Discurso. *Revista de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos*.
- Ventura, A. (2021). Los grados de suposicionalidad discursiva: aportes para el análisis estratégico del discurso. *Signo y Seña*, 39, 122-149. <https://doi.org/10.34096/sys.n39.9993>
- Verschueren, J. (2002 [1999]). *Para entender la pragmática*. Madrid: Gredos. Wayar, M. (11 de mayo de 2012). ¿Qué pasó con la T? *Diario Página 12. Suplemento SOY* [edición digital]. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-2436-2012-05-11.html>.
- Wayar, M. (2018). *Diccionario Travesti de la T a la T*. Buenos Aires: Editorial La Página.
- Wayar, M. (2021). *Travesti*. En Gamba, S. y Diz, T. (Coords.), *Nuevo diccionario de estudios de género y feminismos* (551-558). Buenos Aires: Biblos.

Corpus

Tribunal Oral en lo Criminal y Correccional Nro. 4. De la Capital Federal. Sentencia dictada en el marco de la causa nro. 62162/2015 caratulada M., G. D. s/ homicidio triplemente agravado por haber sido ejecutado mediante violencia de género, por odio a la identidad de género y con alevosía, en concurso real con el delito de robo. Magistrados:
Ivana Bloch, Julio César Báez y Adolfo Calvete. Fecha 18 de junio de 2018.
Disponible en <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2018/07/fallos46792.pdf>

Capítulo 19

Disrupciones en el discurso oral. La fonología como estructuradora del texto

Lucía Inés Rivas

 Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa
 Santa Rosa, La Pampa, Argentina
 luciarivas@humanas.unlpam.edu.ar
 <https://orcid.org/0000-0002-7163-1139>

Miriam Patricia Germani

 Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa
 Santa Rosa, La Pampa, Argentina
 miriamgermani@humanas.unlpam.edu.ar
 <https://orcid.org/0009-0003-3529-0992>

Mauro Andrés Cóccaro

 Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa
 Santa Rosa, La Pampa, Argentina
 maurococcaro@humanas.unlpam.edu.ar
 <https://orcid.org/0009-0004-9915-0953>

Resumen

En toda comunicación oral, la fonología constituye un conjunto de herramientas de las que se vale quien habla para señalar la estructura y las relaciones semánticas e interpersonales en su texto. La charla TED es un tipo de texto oral en el que una persona



Ir al Índice

experta desarrolla una idea novedosa en su área de experticia y la comunica de manera eficiente y organizada a una audiencia leiga. En bibliografía reciente, estas charlas se definen como un género emergente con ciertas características estructurales que son recurrentes. Sin embargo, y a pesar de ser instancias de discurso oral, las descripciones mencionadas escasamente contemplan el rol que juega la fonología tanto en la estructura genérica como en la concreción de los objetivos de divulgación que se proponen. En este trabajo presentamos nuestro análisis fonológico-discursivo de una charla TED en el que ponemos de relieve las elecciones prosódicas de la hablante para indicar interrupción en su discurso. Para nuestra interpretación, llevamos adelante un análisis crítico discursivo del texto, de lo macro a lo micro: desde el plano cultural y la estructura genérica, hacia los significados semántico-discursivos y léxico-gramaticales. Analizamos las elecciones fonológicas en el contexto de todas las demás características discursivas que coocurren. Basamos nuestra descripción fonológica en la lingüística sistémico funcional ([Tench, 1996](#); [Halliday y Greaves, 2008](#)) en combinación con la entonación del discurso ([Brazil, Coulthard y Johns, 1980](#); [Brazil, 1997](#)). Concluimos que el esquema de la charla TED y lo que se espera de la disertante condiciona todas las elecciones lingüísticas, incluyendo las fonológicas. La hablante recurre a interrupciones en la melodía de su habla para indicar diversos cambios: cambio de tema, de voces en su discurso o de perspectivas respecto de su propio texto o de su audiencia. Mostramos cómo las combinaciones entre alturas y movimientos tonales pueden constituirse en verdaderos marcadores de cohesión en un texto oral y generar interrupciones o alineamientos de sentido.

Palabras clave

Discurso oral, significados textuales, entonación, charla TED.

1. Introducción

En todo acto comunicativo, las personas interactuantes hacen uso de los recursos semióticos de que disponen para transmitir sus mensajes y lograr sus objetivos. El tipo de recurso disponible depende en gran medida del contexto cultural y situacional en el que ocurre el intercambio, así como también de las identidades de las personas interactuantes. Quienes intercambian mensajes eligen la manera más adecuada para instanciarlos de acuerdo con su propia evaluación del entorno y con el potencial de

recursos semióticos disponibles. Así, en función del tipo de comunicación, las personas interactuantes eligen el elemento semiótico más efectivo en cada momento de la interacción para llevar adelante sus intereses comunicativos. Cuando el texto es oral, la fonología es una caja de herramientas valiosa que permite a quienes interactúan proyectar la organización de sus mensajes y el flujo de la información. Así, por ejemplo, las personas hablantes seccionan su discurso en distintas partes y establecen la relación (o no relación) entre estas, proyectan jerarquías que priorizan cierta información, equiparan distinta información en un mismo grado de importancia o ponen cierta información en el foco o en el fondo de sus enunciados. Las elecciones fonológicas se constituyen en elementos cohesivos que contribuyen a la coherencia del mensaje que se quiere transmitir ([Wichmann, 2000](#)).

La lengua es un sistema de significación estratificado que simultáneamente construye la experiencia y representa las relaciones sociales entre las personas interactuantes, a la vez que ordena esta significación en una instancia de texto ([Halliday, 2002 \[1992\]](#)). Como todos los recursos semióticos de los que se dispone, los fonológicos no significan de manera aislada sino en simultaneidad con la elección de otros recursos que coocurren en el entorno comunicativo. Si atendemos a los recursos lingüísticos, observamos que los patrones entonacionales coocurren con los léxicogramaticales en la generación de significados lingüísticos, que a su vez realizan (en términos técnicos) el contexto.

Para este trabajo utilizamos, como corpus de estudio, una instancia de discurso oral con el objetivo de demostrar el rol indiscutible y fundamental que cumplen las elecciones fonológicas en la expresión de significados textuales. Se trata de una charla TED (Tecnología, Entretenimiento y Diseño) que suele mostrarse a estudiantes en nuestro profesorado universitario de inglés en asignaturas del área de lingüística, como disparador para debatir acerca de la relación entre lenguaje y pensamiento. Estudiamos las elecciones fonológicas como recurso a través del cual la hablante materializa sus significados discursivos en simultaneidad con las demás elecciones en otros estratos lingüísticos, contextuales y multimodales. Nos focalizamos en las disrupciones que se generan para indicar cambios de distinta índole en el discurso.

Este artículo está organizado de la siguiente manera: luego de esta presentación, en la sección Perspectivas teóricas y metodología de análisis hacemos una breve referencia a la Lingüística Sistémico Funcional que es el marco teórico general en el que encuadramos nuestro análisis. La siguiente sección, Análisis del corpus, presenta nuestro análisis de las distintas etapas de la charla e incluye la exploración de los recursos utilizados para concretar los objetivos de cada una de ellas. Finalmente, la Conclusión retoma los elementos analizados y se refiere a la importancia de los recursos fonológicos en la construcción de significados en el discurso oral.

2. Perspectivas teóricas y metodología de análisis

El lenguaje oral, de naturaleza escurridiza y difícil de fijar, ha sido descrito como un *happening*, como un ocurrir, un suceso que transcurre en tiempo real, de manera lineal ([Brazil, 1995](#); [Halliday, 1985, 1994](#); [O'Grady, 2010](#)), en el que las personas hablantes pueden comunicar una idea, un foco de atención, por vez. Pero quienes usan la palabra oral hacen mucho más que hilvanar mensajes uno tras otro. La comunicación es un proceso complejo, y la linealidad del proceso es solo una ilusión, dada la multitud de recursos y de significados que coocurren. Como lo expresáramos en la introducción, el lenguaje es un sistema semiótico complejo, estratificado, que significa en más de un sentido a la vez. Las personas somos seres semióticos, con la capacidad de simbolizar, comunicar e interactuar con una variedad de recursos en simultaneidad. Para explorar y explicar los usos lingüísticos, nos basamos en la Lingüística Sistémico Funcional, una lingüística social que observa el fenómeno de la comunicación e intenta explicarlo partiendo desde la instancia en contexto. Es una teoría aplicable ([Matthiessen, 2012](#)), en la que la instancia y el sistema están en permanente relación, y en la que los recursos de significación son meros potenciales al servicio de las personas hablantes para satisfacer sus necesidades de comunicación.

Este es nuestro marco teórico, nuestro punto de partida desde el cual intentamos aprehender y describir el discurso oral en su dimensión más completa. En este apartado haremos referencia a las características genérico-discursivas de nuestro corpus en primera instancia, ya que entendemos que el contexto y la construcción genérica de los textos determinan en gran medida el potencial de significados posibles en la comunicación. Luego de esta sección, nos referimos al foco de nuestro trabajo: los significados textuales y su realización lingüístico-discursiva: los recursos de que dispone la hablante para proyectar disrupciones en su texto. Por último, describimos los sistemas fonológicos que tendremos en cuenta en nuestro análisis, en el estrato de la expresión.

2.1 La charla TED como género discursivo

Las charlas TED se inician en 1984 con el objetivo de difundir nuevas ideas en las áreas de *Tecnología, Entretenimiento y Diseño*. Surgen como conferencias en vivo, sin fines de lucro, con la misión de difundir las ideas de los grandes pensadores de la humanidad, de manera gratuita, por el bien común. Estas conferencias, que se ofrecían en ámbitos privados frente a audiencias selectas en vivo, se vuelven masivas a partir de 2006, año en el que empiezan a ofrecerse las videograbaciones abiertamente a través de una plataforma en internet.

Aproximadamente un tercio de todas las charlas se refiere específicamente a ciencia y/o tecnología ([Sugimoto y Thelwall, 2013](#)) y en este formato muestran grandes

similitudes con las presentaciones en conferencias académicas. Además de tener una estructura similar, tanto la charla TED como la conferencia académica son eventos en vivo frente a una audiencia presente en un auditorio, muestran un alto grado de preparación y están a cargo de una persona experta. Sin embargo, una de las grandes diferencias con las conferencias académicas es que las charlas TED se dirigen mayormente a una audiencia legla, sin conocimientos específicos de la temática y por lo tanto conducen a la popularización de la ciencia ([Theunissen, 2014](#); [Nuraniwati y Permatasari, 2021](#)).

Desde la perspectiva del análisis del género, estas charlas constituyen un híbrido, ya que en ellas confluyen los objetivos de informar y de promocionar o vender, ya sea una idea, una investigación, o la experticia de quien diserta ([Compagnone, 2015: 50](#)). Esta experticia suele mostrarse a través del lenguaje científico que, a decir de [Hyland \(2009: 2\)](#), cumple un rol fundamental en la creación de conocimiento, su legitimación y su diseminación en la sociedad. El lenguaje de la academia ha ido colonizando espacios en discursos tecnocráticos, burocráticos, publicitarios y de entretenimiento; se ha vuelto una marca de experticia y de prestigio, aquello que distingue a quienes tienen el conocimiento de quienes aspiran a tenerlo, y la charla TED es un ejemplo de esto.

La charla TED es un género complejo con más de una agenda. Además de los propósitos informativos, promocionales y de entretenimiento, combina diferentes modos semióticos: orales, escritos, audio y video y se dirige a múltiples audiencias: una audiencia en vivo con participantes presentes en un auditorio, y una audiencia virtual amplia que accede a la grabación del evento, recontextualizada en el marco de una plataforma web con determinadas características. El acceso masivo a estas charlas constituye una oportunidad de promocionar sus investigaciones para las personas conferencistas. Esta autopromoción les permite construir su credibilidad e imagen experta al referirse a sus trabajos y a sus equipos de investigación, así como también dar a conocer sus metodologías de investigación y sus resultados. Estas charlas pueden tornarse una práctica profesional que puede otorgarles prestigio en sus instituciones de trabajo y facilitarles el acceso a fondos para sus investigaciones ([Compagnone, 2015: 66](#)).

En su descripción de estas charlas como un género emergente, [Julia Ludewig \(2017\)](#) se refiere a distintas etapas o secciones que suelen recurrir en estos discursos. El lema de las charlas TED, explícito en su página web, es *ideas worth spreading* ‘ideas que vale la pena difundir’, y una etapa importante en la configuración genérica de la charla es la presentación de una idea o temática como innovadora, una idea de peso con potencial para cambiar el mundo, a menudo con un trasfondo científico ([Tsou, Thelwall, Mongeon y Sugimoto, 2014: 2](#)). Se espera que las personas disertantes demuestren su experticia y su pasión al abordar estas temáticas novedosas e inspiradoras. Como el principal destinatario de estos discursos es una audiencia legla, se hace necesario el uso

de lenguaje cotidiano e informal, y la presentación de la novedad suele derivar en expresiones típicas del discurso publicitario. Quienes disertan suelen intentar convencer a la audiencia de la veracidad de sus dichos y persuadirla, a menudo con expresiones intimistas típicas de quien comparte un secreto con personas cercanas. Así es como otro segmento importante de estas charlas es la referencia a historias personales, a menudo en el formato de anécdotas, o memorias autobiográficas que suelen referirse a logros de investigación o al origen de determinadas ideas o metodologías de trabajo.

Para sostener la atención de esta audiencia lega en un discurso monológico se hace necesario entretenerla, y por lo tanto, otro segmento típico es la presencia del humor, la ironía, la sorpresa, u otras formas de comedia teatralizada, a menudo habladas en un rango entonativo amplio para llamar la atención ([Mestre-Mestre y Pérez Cabello, 2022](#)). De ahí que hayan sido caracterizadas con el nombre de *infotainment*, combinación de *información* y *entretenimiento* por sus palabras en inglés. Es frecuente que la persona conferencista se dirija directamente a la audiencia, le asigne pequeñas actividades y aliente determinadas reacciones como la risa o el aplauso ([Ludewig, 2017: 7](#)). Asimismo, la información seria es del mismo modo parte del espectáculo, y se espera que estas charlas muestren además un trasfondo educativo, de ahí la comparación ya mencionada con las conferencias académicas.

Como último elemento típico del género, [Ludewig \(2017\)](#) menciona la emocionalidad presente en estas charlas, a menudo acompañando las memorias autobiográficas o en segmentos de reflexión personal respecto de la temática presentada (6). La autorreferencia en un tono informal contribuye a la proyección de la persona conferencista como auténtica, humilde y vulnerable. Se trata de generar una atmósfera íntima que simbólicamente reduzca la distancia entre audiencia y hablante. Para lograr este ambiente, quienes disertan suelen recurrir a figuras poéticas tales como las repeticiones y paralelismos, el lenguaje figurado o metafórico, las personificaciones y las preguntas retóricas. El acercamiento y la empatía logrados entre disertante y audiencia invoca la colectividad y la comunión entre hablante y oyentes ([Ludewig, 2017](#); [Mestre-Mestre y Pérez Cabello, 2022](#)). El involucramiento afectivo de la audiencia constituye así un medio para una popularización efectiva de la ciencia. Esta característica desafía la idea dominante que ubica a especialistas y audiencia lega en los dos extremos del proceso de popularización de la ciencia, y demuestra que en estas charlas se espera que la audiencia sea parte de la popularización ([Xia y Hafner, 2021](#)).

2.2 *Disrupciones en el discurso*

En el discurso oral, como el texto que nos ocupa, la entonación es uno de los recursos de los que dispone la hablante para significar. Los patrones prosódicos graduables tales

como la altura tonal, el tempo, o el volumen son recursos que proyectan la organización del texto y el flujo de la información ([Levis y Wichmann, 2015: 151](#)). Así, quienes hablan combinan alturas y movimientos tonales para realizar la cohesión de sus textos. Las unidades tonales que comparten el mismo patrón suelen reproducir significados relacionados o similares, mientras que las disrupciones en la melodía tales como los saltos de altura tonal, o los cambios bruscos de contorno entonativo son la marca de desalineación, de desconexión de significados textuales o interpersonales. Esta relación entre los contornos entonativos y la cohesión textual es un fenómeno ampliamente descrito en la bibliografía, como lo señala [Wichmann \(2000: 85-87\)](#). Uno de los autores que cita como ejemplo es [Bolinger \(1989: 207\)](#), quien demuestra que la repetición de un mismo contorno entonativo en unidades adyacentes proyecta tales unidades en relación estrecha. Por el contrario, un quiebre en la melodía representa lo contrario.

Utilizamos el término *disrupción* para referirnos a un cambio brusco en la superficie del texto, un quiebre en el fluir del discurso, que proyecta su estructura. En la escritura, estos quiebres se muestran visualmente, como cuando hay un cambio de párrafo, por ejemplo, o cuando un par de comillas separan un intertexto. En la oralidad, es la entonación la que se encarga de señalar los cambios que hacen a la estructura y la organización del texto. A decir de [Chafe \(1997: 398\)](#), a través de elecciones prosódicas a modo de *signposts* ‘señalizaciones’, las personas hablantes indican el final de fragmentos que se proyectan como un bloque, a menudo un bloque temático. En este trabajo mostramos que estas disrupciones ocurren, como es de esperar, entre párrafos orales, o al final de una etapa genérica, pero también suceden para indicar otros quiebres más sutiles como el cambio en el posicionamiento de la persona hablante respecto de su texto o de su audiencia; o el cambio de voces, para indicar una cita implícita o explícita.

Es importante resaltar que los patrones fonológicos se eligen en un determinado contexto lingüístico, discursivo y situacional, y siempre en combinación con otras elecciones en simultaneidad.

A pesar del rol integral que juega la prosodia en el habla, los eventos prosódicos no tienen un significado propio. Diferente de los tipos de significado y funciones que pueden asociarse a las palabras – como el concepto de ‘fe’ que subyace a la palabra ‘fe’, o la función conectiva que se asocia con la palabra ‘y’ – no existen tales conceptos o funciones inherentes a eventos prosódicos ([Szczepiek Reed, 2011: 12](#)¹).²

¹ Esta y todas las traducciones de bibliografía en inglés son propias.

² Nuestra traducción del original: “In spite of the integral part that prosody plays for speech, prosodic events have no meaning of their own. Unlike the various kinds of meanings and functions associated with words – such as the concept of ‘faith’ underlying the word *faith*; or the connecting function associated with the word *and* – there are no such concepts or functions inherent in prosodic events.”

Como lo expresa la autora en la cita, los fenómenos entonativos no deben estudiarse de manera aislada, ya que son parte de la multimodalidad inherente a los discursos. En este trabajo observamos las disrupciones en la estructura del discurso y describimos las marcas fonológicas que las construyen, junto a otras marcas semióticas en contexto.

2.3 Fonología

Como marco de referencia para el análisis fonológico recurrimos a modelos de entonación del inglés que proyectan la significación de los patrones al nivel del discurso. Tomamos como base a la fonología en el marco de la Lingüística Sistémico Funcional ([Halliday, 1967, 1970](#); [Tench, 1996](#); [Halliday y Greaves, 2008](#)) y a la Entonación del Discurso ([Brazil et al., 1980](#), [Brazil, 1997](#)). Complementamos estos marcos, cuando es necesario, con otros estudios pragmático-discursivos como el de [Anne Wichmann \(2000\)](#).

2.3.1 Fonología en la lingüística sistémico funcional

Este modelo propone tres sistemas de entonación: Tonalidad, Tonicidad y Tono. Se entiende por Tonalidad la fragmentación del habla en unidades tonales, que se corresponden con unidades de información. Dentro de este sistema, la persona hablante decide cómo dividir su texto en función de las unidades de foco que necesite para su mensaje. Si la unidad de información coincide con la cláusula gramatical, entonces se trata de tonalidad no marcada o neutra, y en estos casos esta elección fonológica construye la misma información que la elección gramatical. Si por el contrario la cláusula y la unidad de información no coinciden, la tonalidad es marcada y la fonología cumple un rol de significación según el contexto.

El sistema de Tonicidad se refiere a la ubicación de la sílaba tónica, que marca el punto cúlmine y final del foco informativo. Cuando el núcleo coincide con la última palabra léxica, la tonicidad es no marcada o neutra. En todos los otros casos, la tonicidad marcada implica la proyección de un significado contrastivo, según el contexto.

El Tono se refiere al movimiento tonal que sucede en la sílaba tónica. En este modelo, las opciones son cinco: tonos descendente, ascendente, descendente-ascendente, ascendente-descendente y de suspensión. Cada movimiento tonal proyecta una significación abstracta, interpersonal y textual, que se concreta en la instancia del texto, según el contexto.

2.3.2 Entonación del discurso

Esta teoría presenta cuatro sistemas de elecciones de sentido paradigmáticas: Prominencia, Clave, Terminación y Tono. El sistema de prominencia ofrece dos opciones: las palabras prominentes³ son aquellas que quien habla elige para resaltar la información de su mensaje. Las palabras que no tienen valor informativo se realizan sin prominencia y su sentido puede recuperarse ya sea por el conocimiento lingüístico y cultural de la audiencia y/o por el contexto de habla.

El sistema de clave refiere a la elección de altura tonal en la sílaba de arranque (primera prominencia de la unidad tonal⁴). Este sistema ofrece tres opciones de nivel tonal: alto, medio y bajo. La clave alta indica contraste y suele asociarse al comienzo de un nuevo tema —diferente al anterior—, o de un subtema o de un nuevo aspecto del tema que se aborda. La clave media proyecta una relación de adición, que agrega información sobre la misma temática; y la clave baja implica una reformulación o equivalencia de lo dicho anteriormente.

El sistema de Terminación se realiza en la sílaba tónica y también ofrece tres opciones de altura tonal. Su significado se expresa en término de expectativas creadas por quien habla respecto de su audiencia. Así, la terminación alta espera una respuesta en clave alta, contrastiva, que puede interpretarse como un pedido de evaluación. La terminación media espera una respuesta en clave media, que agrega información. Por último, la terminación baja no genera expectativas y entonces deja al interlocutor libre para elegir cualquier clave en su respuesta. Esta elección también indica el cierre de una unidad estructural, llamada secuencia tonal, que proyecta la segmentación del discurso en unidades mayores —en términos semánticos— que la unidad tonal. La secuencia tonal comienza inmediatamente después de una unidad tonal con terminación baja e incluye todas las unidades tonales siguientes hasta que se produce otra terminación baja. Las relaciones entre secuencias tonales están determinadas por la clave inicial, es decir, el nivel de la clave de la primera unidad tonal de la secuencia, e indica contraste, adición o equivalencia según el nivel de clave sea alto, medio o bajo, respectivamente.

Respecto de la función del sistema de Tono, la entonación del discurso propone dos posibles orientaciones de quien habla: directa u oblicua. La orientación directa implica compromiso con la audiencia, y por lo tanto, tiene en cuenta el estado de convergencia entre hablantes. Por otra parte, la orientación oblicua implica una postura neutral respecto del contexto de interacción e indica un compromiso con la organización lingüística del mensaje, lo que separa a quien habla de su audiencia y puede

³ Las palabras prominentes son aquellas que tienen una sílaba prominente que se distingue fonéticamente del resto por tener una mayor duración y volumen y habitualmente un cambio en la altura o movimiento tonal. También muestran una mayor precisión en la articulación.

⁴ Una unidad tonal se define a partir de la existencia de una sílaba tónica. Anterior a la sílaba tónica puede tener otra/s prominencia/s, la primera de las cuales se denomina sílaba de arranque 'onset'.

interpretarse como falta de compromiso de quien habla con su texto, o una intención de separarse de él, generando así una interrupción en el flujo del discurso.

Esta teoría también reconoce un paradigma de cinco opciones de movimientos tonales, equivalentes a los de la lingüística sistémico funcional. A nivel de significación —también de manera abstracta, es decir, generalizable a distintos contextos—, los tonos descendentes presentan información como nueva desde una posición divergente; los tonos ascendentes presentan información como compartida entre interlocutores desde una postura convergente. Estos cuatro tonos se asocian con la orientación directa mientras que el tono de suspensión señala una orientación oblicua.

2.3.3 Descripción fonológica y transcripción de muestras

Para el análisis fonológico del corpus nos basamos en nuestra percepción auditiva y corroboramos nuestras intuiciones a través del software para el análisis del habla Praat ([Boersma y Weenink, 2022](#)). Los segmentos seleccionados para este trabajo llevan transcripciones *ad hoc* en las que marcamos los elementos fonológicos relevantes para nuestro análisis: utilizamos la doble barra (||) para indicar la división en unidades de información; las sílabas subrayadas representan las prominencias; las letras l y h en superíndice se ubican delante de la primera y/o de la última palabra acentuada (según corresponda) para representar altura tonal baja o alta (respectivamente *low* y *high* en inglés) en esa palabra. La altura tonal media no está marcada. Los movimientos tonales en la sílaba tónica se representan con los símbolos \, /, \/, /\ y >, e indican tonos descendente, ascendente, descendente-ascendente, ascendente-descendente y de suspensión, respectivamente. Estos se ubican delante de la última palabra acentuada en cada unidad. Los puntos suspensivos (...) indican pausa.

3. Análisis del corpus

El texto que nos ocupa es una charla TED que suele mostrarse a estudiantes en nuestro profesorado universitario de inglés. La conferencista es la científica cognitiva Lera Boroditsky, y el título de su charla es *How language shapes the way we think* ‘Cómo el lenguaje moldea nuestra forma de pensar’⁵. Esta charla se refiere a un tema académico y tiene las características genéricas descritas anteriormente. De la videgrabación se percibe un diseño retórico cuidado al detalle, y una oralidad cuidada, no improvisada en tanto que ha sido ensayada previamente, ya que el discurso carece de las disfluencias propias del uso espontáneo del lenguaje oral. Ordenamos la presentación de nuestro

⁵ Las traducciones del corpus están tomadas de la traducción en línea de la charla: https://www.ted.com/talks/lera_boroditsky_how_language_shapes_the_way_we_think/transcript

análisis en función de etapas y características genéricas como la proyección de voz experta, el uso del humor, la instrucción, la promoción personal y la reflexión emotiva.

3.1 De la presentación de un mundo compartido con la audiencia, perspectiva cotidiana, a la voz experta

Comenzamos nuestra presentación del análisis refiriéndonos al inicio de la charla. La disertante presenta su temática aludiendo a un mundo compartido con la audiencia. Como lo expresáramos en un trabajo anterior ([Rivas, L., Germani, M. y Cóccaro, M. en prensa](#)), Boroditsky comienza su mensaje desde una perspectiva personal y se refiere a una realidad cotidiana, como es el habla, pero la describe con referencia al mecanismo corporal y físico del fenómeno, que suele ser inconsciente para las personas. La explicación de la producción del habla en términos coloquiales le sirve para establecer un vínculo con la audiencia, y alentarla a empatizar y a alinear sus perspectivas. Para este propósito, léxicogramaticalmente usa la primera persona del singular para referirse a sí misma en tanto hablante —no como disertante o investigadora—, y la segunda persona para apelar directamente a las presentes, destinatarias de esta charla.

Esta lexicogramática cotidiana le permite mitigar la imposición que resulta de su discurso monoglósico típico de su calidad de experta y del contexto de la charla TED. La hablante presenta su exposición sin dar lugar a alternativas dialógicas. En contraposición con la heteroglosia, un discurso monoglósico no hace referencia a otras voces y/o puntos de vista y se presenta como la única verdad posible ([Martin y White, 2005](#)). Se manifiesta en el uso del tiempo verbal presente sin modalización, entre otras características.

- (1) So, ^hI'll be speaking to you using /language ||... because I /can.|| This is one these \magical abilities || that we humans /have.|| We can >transmit || ^hreally complicated \thoughts to one another.|| So what I'm doing right \now is, || I'm making /sounds || with my /mouth|| as I'm \exhaling.|| I'm making >tones || and >hisses || and /puffs,|| and those are creating /air vibrations || in the /air.|| Those air vibrations are traveling to \you,|| they're hitting your \eardrums,|| and then your ^h\brain || takes ... those \vibrations || from your \eardrums || and transforms them into ... ^h\thoughts.||... I /hope.||... I hope that's /happening.||⁶

⁶ Traducción: “Voy a comunicarme con ustedes a través del lenguaje... porque puedo. Es una de esas habilidades mágicas que tenemos los humanos. Podemos transmitir pensamientos complejos entre nosotros. Lo que estoy haciendo ahora es realizar sonidos con mi boca mientras exhalo. Hago tonos, siseos y soplos, y todo eso crea vibraciones aéreas en el aire. Esas vibraciones aéreas viajan hasta Uds., golpean sus tímpanos, y luego el cerebro toma esas vibraciones de sus tímpanos y las transforma en pensamientos. Eso espero.”

Fonológicamente, y en tensión con la modalidad categórica que impone la visión de la realidad de la hablante, Boroditsky construye esta realidad como compartida con la audiencia (discurso heteroglósico) a través de movimientos tonales mayormente ascendentes (de las 22 unidades que conforman el segmento, solo 3 llevan entonación descendente), como se ve en el fragmento (1). Los tonos ascendentes proyectan la inclusión de la audiencia dentro de ese mundo que se describe. La unidad final de esta descripción *and transforms them into thoughts* ‘y los transforma en pensamientos’ lleva entonación descendente que proyecta el cierre de la idea, en términos de significados textuales (al igual que las dos unidades descendentes anteriores: *really complicated thoughts to one another* ‘pensamientos complejos entre nosotros’, *as I’m exhaling* ‘mientras exhalo’). Sin embargo, en el intento de apelar a la participación de la audiencia en la construcción de este mundo compartido, la hablante produce una terminación alta a través de la cual solicita la evaluación activa de las personas presentes. Luego de ese final, se produce la pausa que genera el espacio para esta respuesta, que la hablante alienta a través de su postura corporal, su gesto y su mirada. Ante el silencio subsiguiente, y para aliviar la tensión que genera el habla pública, Lera introduce la expresión mitigadora *I hope* ‘eso espero’, con entonación ascendente que transfiere el turno de habla a su audiencia, la que esta vez responde por medio de risas. A continuación, completa la cláusula en la siguiente unidad tonal: *I hope that’s happening* ‘espero que eso esté pasando’, también habilitando otras voces con entonación ascendente. La modalización de probabilidad sobre lo que podría pasar se combina con el uso de tonos ascendentes que incluyen a la audiencia en el mensaje, y torna el discurso monoglósico en heteroglósico de expansión, que da lugar a otras posibilidades dialógicas ([Martin y White, 2005](#)).

Luego de este posicionamiento heteroglósico, informal y compartido con la audiencia, se produce el primer quiebre en la superficie del texto (fragmento [2]) ya que Boroditsky proyecta su voz de experta en una cláusula monoglósica tanto desde lo gramatical como desde lo fonológico.

- (2) So ^hbecause of this \^ability || we humans are able to transmit our \^ideas || across vast reaches of space and \^time ||⁷

Recorre a un vocabulario más formal, y se refiere a sí misma y a su audiencia en tanto seres biológicos, a través de la primera persona del plural inclusiva. Fonológicamente, utiliza tonos descendentes que proyectan una audiencia que necesita ser informada.

⁷ Traducción: “Gracias a esta habilidad los humanos podemos transmitir nuestras ideas a través de grandes dimensiones de tiempo y espacio.”

Sus elecciones fonológicas proyectan el inicio de un nuevo segmento en su discurso. La clave alta crea una disrupción que señala ese segmento como diferente a lo anterior. Además, esta cláusula conforma una secuencia tonal, dado que se enuncia con una declinación tonal interna que alcanza una terminación baja con tono descendente. Este patrón, que [Wichmann \(2000: 35\)](#) identifica como *contorno de cita*, separa este segmento del resto a modo de titular. Según esta autora, este es el contorno típico para la lectura de oraciones aisladas y se utiliza con frecuencia en la lectura de titulares, que son “tal vez organizadores prototípicos del texto escrito”.⁸ La realización fonética involucra entonación descendente hacia un nivel de tono bajo, y se asocia a un significado de finalidad o cierre que se interpreta como un nuevo comienzo o un límite que simultáneamente cierra un segmento del discurso y señala el inicio de algo nuevo. En la **Figura 1**, mostramos la imagen obtenida del programa Praat de la realización fonológica de esta cláusula.

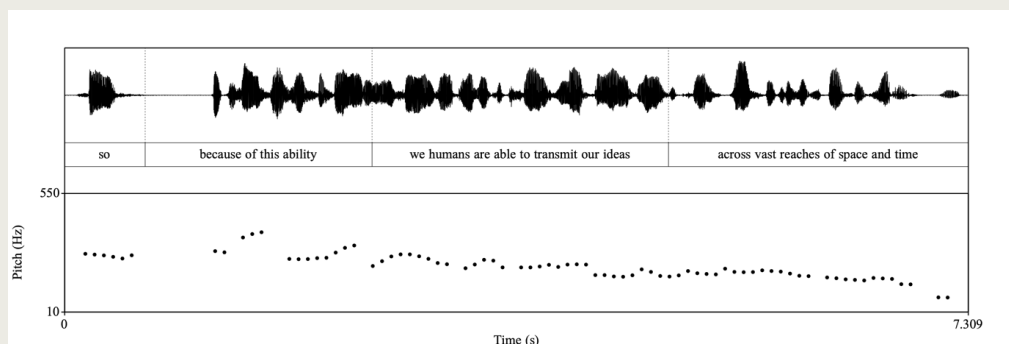


Figura 1 - Contorno de cita

La imagen muestra las ondas sonoras en la sección superior junto con la transcripción de las palabras, y en la sección inferior, en el área del espectrograma, la declinación de la F0, representada por la línea punteada.

3.2 Del habla seria al humor y el entretenimiento

La cláusula a continuación del titular (ver fragmento [3]) lo expande con mayor información, manifiesta por medio del uso de clave media y entonación descendente. Luego de este segmento breve de voz experta, percibimos una nueva disrupción que retorna el discurso a la perspectiva cotidiana, y apela nuevamente a la participación de la audiencia. La hablante ejemplifica sus dichos proponiendo una situación cotidiana absurda mientras simula el habla espontánea por medio de las disfluencias típicas, y así contribuye a mantener la cercanía con la audiencia. Cierra el ejemplo con una conclusión

⁸Nuestra traducción del original: “which are perhaps prototypical discourse organisers of written text”.

obvia, aunque gramaticalmente heteroglósica, admitiendo la posibilidad absurda de lo contrario por medio de la cláusula condicional *if* ‘si’ y el adverbio modalizador *probably* ‘probablemente’. Sin embargo, desde la fonología repite el formato de titular y cierra la secuencia de manera categórica (ver **Figura 2**). Paralingüísticamente, este complejo de cláusulas se enuncia de modo fluido, con tempo rápido sin pausa ni duda, y esta tensión entre la seriedad de la enunciación y lo absurdo del mensaje léxicogramatical causa risas en la audiencia.

- (3) We are able to transmit \knowledge || across >er || across \minds.|| I can >put||a... bizarre new \idea in your mind || right \now. || I could >say...|| “Imagine a \jelly fish || waltzing in a \library || while thinking about quantum \mechanics” || \ Now || if ^heverything has gone relatively \well in your life || so ^h\far|| you probably haven’t had that thought \before ||⁹

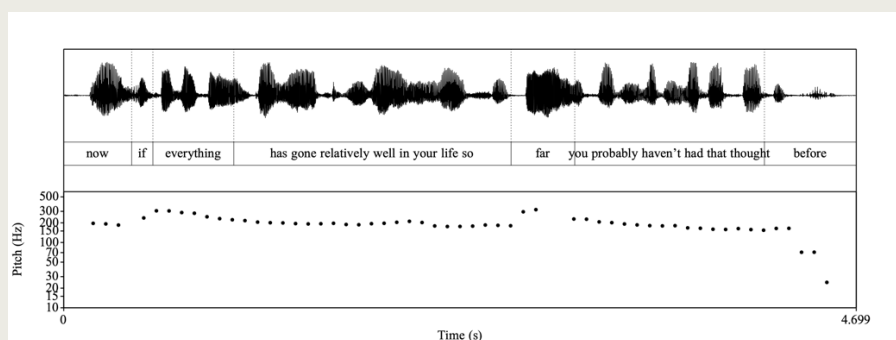


Figura 2 - Contorno de cita al cierre de fragmento

Observamos en esta muestra la disrupción entre el habla experta, preparada, y el ejemplo espontáneo, cotidiano, que hace a la audiencia partícipe de la charla.

3.3 De la charla cotidiana a la instrucción

En este punto de máxima comunión entre hablante y oyentes, Boroditsky retoma su rol de experta e inicia una nueva etapa, ahora sí, la parte seria de su charla y la temática que la convoca: la sección de instrucción. En el relieve del texto se evidencia el cambio de etapas (ver fragmento [4]). El vocabulario se complejiza y se vuelve más impersonal: la hablante introduce cifras y se refiere a una realidad en tercera persona. Desde la expresión, vuelve a recurrir al patrón fonológico de titular, con clave alta de contraste, que le permite presentar su tema como nuevo. Asimismo, cambia su gestualidad – ya no

⁹ Traducción: “Podemos transmitir conocimiento a través de nuestras mentes. Ahora mismo puedo poner una idea descabellada en sus mentes. Puedo decir: “Imaginen una medusa bailando un vals en una biblioteca, mientras piensa sobre la mecánica cuántica”. Si todo ha ido relativamente bien en sus vidas hasta ahora, es posible que no hayan pensado en eso antes.”

sonríe – para proyectar la seriedad que la situación amerita. Realiza su mensaje con el patrón entonativo correspondiente a la proyección de información: entonación descendente-ascendente para indicar continuación e información de fondo, seguido de entonación descendente para mostrar el foco y cerrar el fragmento informativo. Culmina esta sección con la tesis a debatir, que se enuncia nuevamente con el contorno de cita (ver fragmento [5] y **Figura 3**).

- (4) Now of ^h\course|| there ^hisn't just ^h\one language in the world,|| there are about seven thousand ^h\languages || ^hspoken around the ^h\world.|| >And|| all the languages \differ from one another|| in ^h\all kinds of ^h\ways.|| Some ^hlanguages have uhm different \sounds,|| they have different \vocabularies,|| and they also have different ^h\structures|| – ^hvery ^h\importantly || different ^h\ structures.||¹⁰
- (5) That begs the ^h\question|| does the language we \speak|| shape the way we ^h\think? ||¹¹

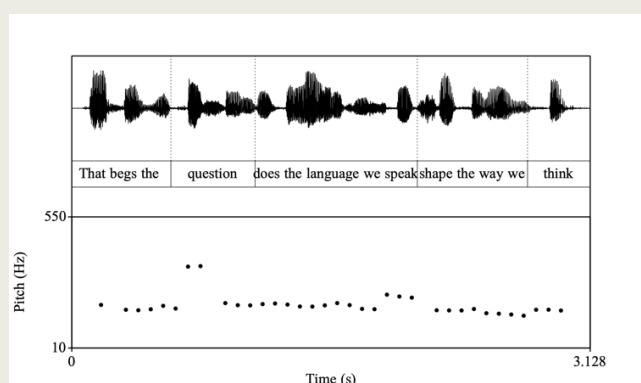


Figura 3 - Contorno de cita en la tesis

3.4 Disrupción de voces: intertextualidad explícita

Una vez planteada la tesis en forma de pregunta polar, la hablante introduce posibles respuestas desde una perspectiva cotidiana, más cercana a la audiencia, al citar dos voces históricas conocidas y relevantes en la cultura, en lugar de voces científicas. Es en esta instancia en la que la fonología vuelve a ser el vehículo de disrupción en la superficie del texto ya que separa las voces en el discurso, y le permite a la hablante expresar contenido

¹⁰ Traducción: “Por supuesto, no existe solo una lengua en el mundo, existen cerca de 7000 lenguas habladas en todo el mundo, y todas se diferencian de distintas maneras. Algunas lenguas tienen sonidos diferentes, vocabularios diferentes y también tienen estructuras diferentes; eso es muy importante, las diferentes estructuras.”

¹¹ Traducción: “Esto genera una pregunta: ¿La lengua que hablamos moldea nuestra forma de pensar?”

sin alinear su posicionamiento con lo dicho. Utiliza para esto orientación oblicua en la voz citada, y luego orientación directa para su expresión calificativa (fragmento [6]):

- (6) /Charlemagne || Holly Roman ¹/Emperor || said ... to have a second >language || is to have a second \soul. || Strong \statement || that language crafts \reality.|| But on the ^h\other hand,|| Shakespeare had >Juliet say... ||‘what’s in a \name?’|| a rose by any other \name || would smell as \sweet’.||Well, that >suggests that ||maybe language ^h\doesn’t craft reality ||¹²

En ambas instancias intertextuales, las citas están separadas de la voz de la experta por pausas precedentes y posteriores que aíslan los segmentos, y se realizan en orientación oblicua. Esta orientación, descrita por [Brazil et al. \(1980\)](#), refleja enunciados en los que la persona hablante no se involucra comunicativamente con su mensaje y simplemente enuncia frases a modo de fórmulas sin atender al estatus informativo de lo dicho en contexto. En estas instancias, todas las palabras léxicas son prominentes, en contraposición con las gramaticales, aun cuando la palabra léxica esté repetida: *what’s in a name? A rose by any other name* ‘¿Qué hay en un nombre? Una rosa con cualquier otro nombre’. Además, el tempo es rápido y los tonos alternan entre suspensión para indicar continuación y descendente para proyectar el cierre de la idea. Esta entonación le permite a la hablante presentar un enunciado como ajeno, como una muestra de lenguaje sin interpretar. Observamos también que la tonalidad y la tonicidad son neutras, ya que la fonología no cumple un rol comunicativo en estos casos. Luego de la cita, la voz de la hablante se hace presente nuevamente a través de la tonalidad marcada en *strong statement* ‘opinión contundente’ y tono descendente – en vez de suspensión – en una unidad tonal no final.

La segunda cita está precedida de un marcador discursivo de contraste (*On the other hand* ‘Por otro lado’) cuyo significado se expresa fonológicamente con clave alta contrastiva que le permite a Boroditsky anticipar que lo que sigue es diferente a lo anterior. En la superficie del texto nuevamente se percibe la distinción entre las voces: la hablante anticipando un contraste, la voz ajena de la cita y nuevamente la hablante que explicita tal contraste con tonicidad marcada en el adverbio negativo *doesn’t* ‘no’ que repite el nivel alto en la terminación, y proyecta sus expectativas de respuesta activa por parte de la audiencia, a quien invita de este modo a ensayar una respuesta.

¹² Traducción: “Carlomagno, emperador del Sacro Imperio Romano, dijo: “Tener una segunda lengua es tener una segunda alma”, una opinión contundente de que la lengua construye la realidad. Pero, por otro lado, la Julieta de Shakespeare dijo: “¿Qué hay en un nombre? Una rosa con cualquier otro nombre olería tan dulce”. Esto sugiere que quizás la lengua no construye la realidad.”

3.5 De la instrucción a la promoción personal

Luego de este planteo la hablante inicia una nueva etapa en la charla TED, que tiene un tinte autobiográfico y de promoción personal y profesional, frecuente en este género. Esta nueva etapa está marcada fonológicamente en su inicio por la clave alta en *These arguments* ‘estos asuntos’ (ver fragmento [7]) que construye el cambio de tema, y por el contorno de cita que cierra el primer complejo de cláusulas, nuevamente a modo de titular (ver Figura 4). A continuación, la hablante pone en foco su trabajo profesional en el área con un tema marcado con prominencia en el adjetivo posesivo *my* ‘mi’ (ver fragmento [8]).

(7) ^hThese \arguments || have got back and >forth || for uh... \thousands of years.|| But until ^hrecently,|| there hasn't been any \data || to help us decide \either way.||¹³

(8) Recently, in \my lab|| and other labs around the ^h\world,||we started doing \research|| and now we av... have actual scientific >data|| to... weigh \in on this question.||¹⁴

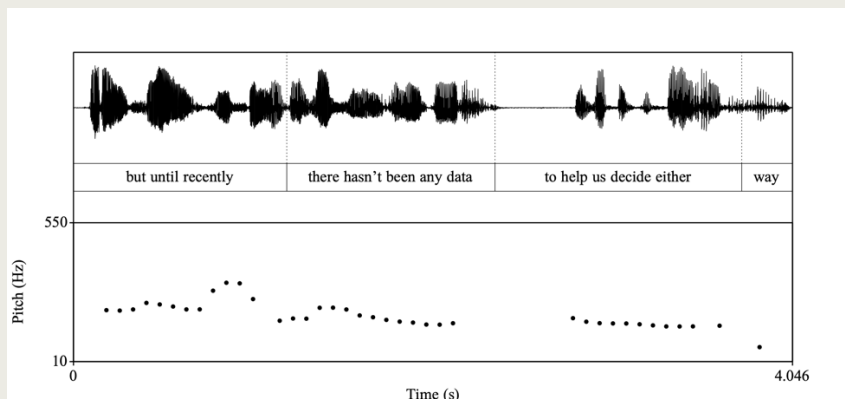


Figura 4 - Contorno de cita en la tesis

3.6 Disrupción de voces: intertextualidad implícita

En esta etapa de la charla, la hablante se refiere a sus investigaciones de campo y a situaciones que reflejarían una posible respuesta a la pregunta inicial. Describe su trabajo contando en detalle algunas situaciones, y dentro de su relato, cita hipotéticamente a un hablante imaginario de una lengua originaria. Nuevamente, la

¹³ Traducción: “Hemos discutido el asunto desde hace cientos de años; pero no fue sino hasta recientemente, que ciertos datos nos ayudaron a decidir.”

¹⁴ Traducción: “Hace poco, en mi laboratorio y en otros de todo el mundo, comenzamos a realizar investigaciones, y ahora tenemos datos científicos que aportar a la cuestión.”

orientación oblicua manifiesta una disrupción en las voces, y proyecta un enunciado que refleja palabras que no le son propias (ver fragmento [9]).

- (9) You would >say something like,|| “\Oh,|| there's an \ant || on your southwest \leg.”|| >Or,|| “Move your \cup || to the north-\northeast a little bit.” ||¹⁵

Luego de este relato, Boroditsky compara el modo de proceder de las personas en la comunidad aborígen con lo que harían las personas de su cultura, que es compartida con la audiencia. La reflexión acerca de las diferencias que percibe en la percepción del mundo le permite comenzar a esbozar una respuesta posible a su tesis (ver fragmento [10]). En esta instancia también se hace presente la disrupción de voces y la orientación oblicua (tonos de suspensión en *beaks* ‘picos’ y *scales* ‘piel’) que separa una cita hipotética, en este caso la voz de su cultura, de la voz propia.

- (10) We used to think that humans were \worse than other creatures || because of some \biological excuse:|| “Oh,|| we don't have magnets in our >beaks || or in our >scales.” ||
^No;|| if your language and your \culture || trains you to \do it,|| \actually,|| you can
^do it.||¹⁶

Inmediatamente después de la cita, la hablante introduce su propia voz, negando el valor del contenido de la cita con el adverbio negativo *no* en clave alta. Esta combinación de elecciones refuerza la idea de contraste, y proyecta su posicionamiento heteroglósico que contrae el diálogo al reconocer alternativas dialógicas para desafiarlas o contradecirlas.

En el siguiente fragmento, que nuevamente introduce la voz de la cultura de la hablante, volvemos a observar orientación oblicua con tonos de suspensión en una secuencia a modo de lista que explica el ordenamiento espacial – de izquierda a derecha – del paso del tiempo en nuestra cultura (ver fragmento [11]). La expresión de esta cita hipotética es acompañada por lenguaje corporal: la hablante demuestra con su cuerpo el punto presentado. La combinación de elecciones otorga cohesión al fragmento, en este caso realizado por medio de la copia melódica y el paralelismo léxicogramatical. La voz propia de la hablante interrumpe esta cita, tanto gestualmente – detiene su movimiento – como fonológicamente – una vez más con clave alta de contraste – en una evaluación reflexiva de esta experiencia (ver fragmento [12]). Esta disrupción también

¹⁵ Traducción: “Se podría decir algo como “Mira, hay una hormiga en tu pierna sudoeste”. O, “mueve tu vaso un poco al nornordeste”.”

¹⁶ Traducción: “Solíamos pensar que los humanos eran peores que otras criaturas debido a alguna excusa biológica como “No tenemos imanes en el pico o en la piel”. No; si la lengua y la cultura te enseñan a hacerlo, puedes hacerlo.”

se destaca por el uso de doble prominencia en el adjetivo *egocentric* ‘egocéntrico’, prominencia en el pronombre personal *me* ‘mí’ y golpe glotal (?) delante de palabra que inicia con vocal, sumado al uso de tonalidad marcada (cuatro unidades tonales en la cláusula), todo lo cual contribuye a señalar el enunciado como enfático y diferente de lo que lo precede.

(11) So for \me,|| if I'm facing >this way,|| then time goes >this way,|| and if I'm facing >this way,|| then time goes >this way.|| I'm facing >this way,|| time goes >this way --||¹⁷

(12) ^hvery egocentric of \me || to have the direction of /time || chase me ^around || ?every time I turn my \body.||¹⁸

3.7 De la autopromoción a la reflexión emotiva

Hacia el final de la presentación, la hablante cierra el tema de la diversidad lingüística, hace una síntesis de lo presentado e introduce su evaluación, para lo cual recurre a elecciones léxicogramaticales que denotan emoción¹⁹. Así, utiliza el sustantivo de apreciación positiva *beauty* ‘lo bueno’ (fragmento [13]), el adjetivo *tragic* ‘lo malo’ (fragmento [14]), que remite a una actitud de afecto negativo, y la frase comparativa *even worse news* ‘la peor parte’ (fragmento [15]), que recurre a la intensificación de juicio (sanción social) negativo. Cada uno de estos aspectos son presentados de manera independiente a través del uso de clave alta en los vocablos valorativos y de entonación descendente en cada unidad tonal, que proyecta la perspectiva personal de la hablante respecto del tema. Aun cuando toda la sección final resume el tema general de la charla ya presentada, el uso de clave alta en cada uno de los segmentos evaluativos le permite construir cada fragmento como un aspecto o ángulo del tema distinto, que en cada caso desarrolla brevemente con clave media para darle cohesión interna a cada fragmento. Este uso de la valoración, intensificado por el acento tonal en cada término evaluativo, torna esta presentación en un discurso apasionado y cargado de emoción, típico del género charla TED, que frecuentemente incluye *conceptos emocionalizados* (Ludewig, 2017: 6). Estas elecciones semióticas construyen una presentadora firmemente comprometida con su tema.

¹⁷ Traducción: “Así que, si me pongo para este lado, el tiempo iría hacia acá, y si me pongo así, el tiempo iría así. Si me pongo así, el tiempo va hacia aquí--”

¹⁸ Traducción: “Es muy egocéntrico de mi parte hacer que la dirección del tiempo me siga a medida que cambio de posición.”

¹⁹ Clasificamos los vocablos evaluativos según el sistema de Valoración descrito por Martin y White (2005).

- (13) >Now,|| the ^hbeauty of linguistic \diversity || is that it \reveals to us || just how \ingenious || and how \flexible || the human mind \is.||²⁰
- (14) Now the ^htragic thing || is that we're \losing || so much of this linguistic \diversity || all the \time.||²¹
- (15) And the ^heven ^hworse news || is that right ^hnow,|| almost everything we \know || about the human >mind || and human \brain || is >based on...|| >studies of...|| usually >American || >English-speaking || \undergraduates || at \universities || /right? || uh That \excludes || almost all \humans.|| /Right? ||²²

4. Conclusiones

El esquema de la charla TED y lo que se espera de la disertante en este tipo genérico condiciona todas las elecciones lingüísticas, y las fonológicas en particular no son una excepción. Las elecciones concretas de movimiento tonal, de altura tonal, o de foco, responden a este esquema. Así, al inicio de la charla es imprescindible construir el mundo compartido con la audiencia para crear un vínculo y empatizar —de ahí la selección mayoritaria de tonos no descendentes—. La parte central de la charla se dedica a la proyección de experticia de la disertante y por lo tanto se caracteriza por la seriedad en la presentación de información, con frecuente uso de tonos descendentes. El apasionamiento y compromiso que se percibe en la disertante respecto de la temática que está desarrollando contribuye a crear su imagen de persona auténtica, movida por una vocación y un deseo. Al final de la charla es necesario emocionar a la audiencia, dar un mensaje valorativo, y esto se expresa por medio del foco nuclear con tono descendente en términos evaluativos, cargados de emoción: *the beauty* ‘lo bueno’ (fragmento [13]), *the tragic* ‘lo malo’ (fragmento [14]), *even worse news* ‘la peor parte’ (fragmento [15]).

A lo largo de la charla hemos identificado distintos recursos de los que se vale la hablante para segmentar su texto con el fin de llevar adelante los distintos objetivos particulares de las varias etapas que conforman el género. En estos segmentos se puede identificar distintos tipos de interrupciones como, por ejemplo, el uso de humor seguido de la introducción de información científica o la utilización de otras voces – citas

²⁰ Traducción: “Lo bueno de la diversidad lingüística es que nos revela lo ingeniosa y flexible que puede ser la mente humana.”

²¹ Traducción: “Lo malo es que estamos perdiendo mucha de esa diversidad lingüística todo el tiempo.”

²² Traducción: “Y la peor parte es que ahora mismo, casi todo lo que conocemos de la mente humana y del cerebro está basado en estudios realizados por estudiantes hablantes de inglés en las universidades. Eso excluye a casi todo el resto de los humanos, ¿verdad?”

textuales o implícitas – que la hablante introduce ya sea para alinearse o separarse de ellas. La hablante marca estas disrupciones utilizando clave alta, terminación baja o tonos de suspensión para indicar nuevas etapas, anuncios a modo de titular o para apartarse del contexto de negociación con la audiencia, respectivamente.

Hemos explicado cómo la fonología se combina con otros recursos, en ocasiones tomando un rol preponderante, para realizar la estructura del texto, lo que le permite a la hablante guiar a la audiencia a lo largo de la charla con el objetivo de cumplir su propósito. Si bien este trabajo presenta solo un estudio de un caso, creemos que hemos podido mostrar la relevancia de los recursos fonológicos en la construcción de sentido en la comunicación oral.

Corpus de este trabajo

Boroditsky, L. (2017, Noviembre) *How language shapes the way we think* [video]. Conferencias TED.
https://www.ted.com/talks/lera_boroditsky_how_language_shapes_the_way_we_think

Referencias

- Boersma, P. y Weenink, D. (2022). *Praat: doing phonetics by computer* [Computer program]. Versión 6.2.18. Recuperado 2 Septiembre 2022 de <http://www.praat.org/>
- Bolinger, D. (1989). *Intonation and its uses*. Stanford: Stanford University Press.
- Brazil, D., Coulthard, M. y Johns, C. (1980). *English intonation and language teaching*. Londres: Longman.
- Brazil, D. (1995). *The grammar of speech*. Oxford: Oxford University Press.
- Brazil, D. (1997). *The communicative value of intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chafe, W. (1997). The Interplay of syntax and prosody in the expression of thoughts. *Proceedings of the twenty-third annual meeting of the Berkeley Linguistics Society: General Session and Parasession on Pragmatics and Grammatical Structure*, 389-401

- Compagnone, A. (2015). The reconceptualization of academic discourse as a professional practice in the digital age: A critical genre analysis of TED talks. *HERMES - Journal of Language and Communication in Business*, 27 (54), 49-69. Recuperado de <https://doi.org/10.7146/hjlc.v27i54.22947>
- Halliday, M. A. K. (1967). *Intonation and grammar in British English*. Londres: Mouton.
- Halliday, M. A. K. (1970). *A course in spoken English: Intonation*. London: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (1985). *Spoken and written language*. Geelong, Vic: Deakin University Press.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). London: Edward Arnold
- Halliday, M. A. K. (2002 [1992]). How do you mean? En Webster, J. J. (Ed.), *On Grammar*. Volume 1 in *Collected Works of M. A. K. Halliday* (352-368). Londres: Continuum.
- Halliday, M.A.K., y Greaves, W.S. (2008). *Intonation in the grammar of English*. Londres: Equinox.
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse. English in Global Contexts*. Londres: Continuum.
- Levis, J. y Wichmann, A. (2015). English intonation – Form and meaning. En Reed, M. y Levis, J. (Eds.), *The handbook of English pronunciation* (139-155). Oxford: Wiley Blackwell.
- Ludewig, J. (2017). TED Talks as an Emergent Genre. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture* 19 (1) <https://doi.org/10.7771/1481-4374.2946>
- Martin, J. R. y White, P. R. R. (2005). *The Language of Evaluation*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Matthiessen, C. M. I. M. (2012). Systemic functional linguistics as applicable linguistics: social accountability and critical approaches. *D.E.L.T.A. (Documentação de Estudos Em Lingüística Teórica e Aplicada)*, 28(especial), 435–471. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502012000300002>
- Mestre-Mestre, E. M. y Pérez Cabello de Alba, M. B. (2022). A pragmatic analysis of emotion-triggering strategies in TED talks. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 92, 257-271. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.5209/clac.77996>
- Nuraniwati, T. y Permatasari, A. N. (2021). Hedging in TED Talks: A corpus-based pragmatic study. *JEELS (Journal of English Education and Linguistics Studies)*, 8(2), 203–226. Recuperado de <https://doi.org/10.30762/jeels.v8i2.2969>
- O'Grady, G. (2010). *A grammar of spoken English discourse. The intonation of increments*. London: Continuum
- Rivas, L., Germani, M. y Cóccaro, M. (en prensa). Mundos paralelos: la fonología como recurso de cohesión en el discurso. En Dabrowski, A., Labastía, L., Martínez, A., Chiclana, C., Blázquez, B. y Espinoza, G. (Eds.), *¿Cómo suenan las lenguas? Aportes desde y hacia la teoría y práctica*. Comahue: Universidad Nacional del Comahue.

- Szczepek Reed, B. (2011). *Analysing conversation. An introduction to prosody*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Sugimoto, C. R. y Thelwall, M. (2013). Scholars on soap boxes: Science communication and dissemination in TED videos. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 64(4), 663-674.
- Tench, P. (1996). *The intonation systems of English*. Londres: Cassell.
- Theunissen, G. (2014). *Analysis of the visual channel of communication in a corpus of TED Talks presentation*. Master's thesis. University of Gent.
- Tsou A., Thelwall M., Mongeon P. y Sugimoto C. R. (2014). A community of curious souls: An analysis of commenting behavior on TED Talks videos. *PLoS ONE* 9(4): e93609. Recuperado de <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0093609>
- Wichmann, A. (2000). *Intonation in text and discourse. Beginnings, middles and ends*. Londres: Longman.
- Xia, S. A., y Hafner, C. A. (2021). Engaging the online audience in the digital era: A multimodal analysis of engagement strategies in TED talk videos. *Ibérica*, (42), 33–58. Recuperado de <https://doi.org/10.17398/2340-2784.42.33>

Capítulo 20

Sobre el uso de metáforas en la fundamentación de fallos judiciales¹

Edgardo Gustavo Rojas

 Grupo de Investigación en Lingüística Forense,
Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas,
Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales,
Universidad Nacional de La Plata
 Buenos Aires, Argentina
 egustavorojas@hotmail.com
 <https://orcid.org/0009-0004-5183-0845>

Resumen

Si bien una tradición judicial extendida histórica e internacionalmente proscribió el uso de metáforas en la redacción de textos jurídicos, estudios de corpus con base en la teoría de la metáfora conceptual han revelado progresivamente que tal proscripción tiene un impacto relativo en la realidad empírica. Adoptando tal marco teórico y metodológico, inscribimos nuestro trabajo en dicho campo investigativo, preguntándonos qué lugar ocupan y qué funciones cumplen las expresiones metafóricas en la comunicación de decisiones judiciales. Teniendo presente tal problema de investigación, este estudio persigue el objetivo de identificar, describir y categorizar las metáforas conceptuales que subyacen a la fundamentación de votos disidentes en sentencias producidas por la Corte Suprema de Justicia de la Nación Argentina. En la recolección y análisis de los datos, adoptamos una estrategia cualitativa de abordaje, teniendo en cuenta las siguientes variables: (a) en el nivel de anclaje, las clases de metáfora conceptual identificadas y las expresiones metafóricas a través de las cuales se concretan; (b) en el nivel subordinado,



Ir al **Índice**

¹ Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación y Desarrollo “En torno a las metáforas conceptuales en el lenguaje jurisdiccional: una mirada desde la lingüística cognitiva” (nomenclatura institucional PI+D H989) ejecutado bajo la dirección de la Dra. Mariana Cucatto en el marco del Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

los dominios cognitivos que estas correlacionan y los tipos de proyecciones que ponen de manifiesto; (c) en el nivel supraordinado, la fuente y/o autoría de tales metáforas y las materias y/o temáticas tratadas en los textos que conforman nuestro corpus. Los resultados preliminares del estudio, a partir de la consideración de dichas variables, sugieren que las expresiones metafóricas resultan francamente funcionales al tratamiento de temáticas jurídicas complejas y controversiales, particularmente, cuando derivan de metáforas conceptuales estructurales y ontológicas, cuyo dominio diana es el mundo del derecho y matizan la discusión jurídica mediante proyecciones epistémicas de diversa índole.

Palabras clave

Lenguaje jurídico, lingüística cognitiva, metáfora conceptual, sentencia judicial.

1. Introducción

Aunque el lenguaje jurídico ostenta características propias en diferentes tradiciones, períodos históricos y contextos geográficos, existe un núcleo duro de particularidades que se observan en la abrumadora mayoría de sus variantes relevadas, tales como su tendencia arcaizante, su nivel de opacidad y su pretensión de objetividad ([Montolío y López Samaniego, 2008](#); [Mattila, 2016](#); [Alcaraz Varó y Hughes, 2009](#)). Tales tendencias generalizadas provocan en el sentido común —incluso, en la opinión de muchos juristas— la impresión de que la metáfora —sobre todo, en sus manifestaciones más creativas y originales— es un elemento ajeno a los textos jurídicos. Sin embargo, estudios de corpus han revelado en las últimas décadas que la realidad empírica difiere de esta extendida representación social sobre el discurso judicial ([Winter, 2003](#); [Piechocki y Rojas, 2012](#); [Mattila, 2016](#)).

Dado que pretendemos circunscribir nuestro estudio en la tradición investigativa referida en última instancia, adoptamos como marco referencial la teoría contemporánea de la metáfora desde el punto de vista cognitivo. Más precisamente, abrevamos en la teoría de la metáfora conceptual, constructo y programa de investigación que se ha desarrollado en el marco de la lingüística cognitiva desde su época fundacional. Originada a luz de discusiones con el llamado cognitivismo de primera generación —encarnado, principalmente, por el generativismo— esta corriente lingüística, definida en ocasiones como un nuevo paradigma, aduce que el

estudio del lenguaje no puede desentenderse de otras facultades de la cognición humana, tales como la atención, la memoria, y la categorización para dar cuenta de sus realizaciones concretas en el discurso ([Cuenca y Hilferty, 1999](#); [Lakoff y Johnson, 1999](#); [Cabré y Lorente Casafont, 2003](#); [Croft y Cruse, 2004](#); [Evans y Green, 2004](#); [Dirven, 2005](#); [Valenzuela y Soriano, 2005](#); [Hilferty, Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012](#)).

Siguiendo tales premisas, serán nuestro objeto de estudio las metáforas conceptuales en el discurso jurídico y, más específicamente, en su variedad jurisdiccional y en el género de la sentencia o fallo,² por entender que este representa el prototipo de la comunicación judicial ([Montolío y López Samaniego, 2008](#); [Alcaraz Varó y Hughes, 2009](#); [Mattila, 2016](#)). Buscamos indagar qué rol funcional ocupan dichas metáforas cuando se trata de sentencias producidas por tribunales colegiados —en nuestro caso, por la Corte Suprema de Justicia de la Nación Argentina; en adelante, CSJN— estableciendo como objetivo general identificar, describir y categorizar las metáforas conceptuales que subyacen a la justificación de los votos que componen los fallos.

Los primeros resultados del estudio sugieren que prevalecen en el corpus metáforas conceptuales estructurales y ontológicas y que estas se despliegan con distintos grados de extensión y detalle, en distintos tipos de votos y en el tratamiento de controversiales, diversas y complejas temáticas. Observamos también que mientras el universo experiencial de dominios fuente en tales metáforas se caracteriza por su heterogeneidad, puede distinguirse un dominio diana prevalente, dado por el mundo del derecho en su sentido amplio, instanciado en diferentes subdominios cognitivos particulares. Notamos, asimismo, que amén de la mayor o menor proliferación de expresiones metafóricas en cada uno de los casos, y que más allá de complejidad y creatividad de las metáforas conceptuales identificadas, comportan estrategias de selección léxica que imbuyen de distintas valoraciones el dominio diana, orientando la identificación de correlaciones relevantes.

En la siguiente sección presentaremos las principales directrices teóricas que orientan nuestra investigación; por entender que se trata de un asunto ampliamente problematizado, una vez presentada la teoría de la metáfora conceptual, nos detendremos particularmente en los criterios para clasificarlas de acuerdo con su función. En la sección subsiguiente, desarrollaremos los aspectos metodológicos de la investigación, justificaremos la selección y construcción del corpus, y puntualizaremos los factores concernientes a la identificación de metáforas emprendida. Por último, analizaremos y discutiremos un muestrario de cinco ejemplos —seleccionados por su

² Cabe aclarar que si bien algunos autores diferencian fallo de sentencia, reservando esta última denominación para el género discursivo y la primera para uno de sus componentes, en el caso de la Corte Suprema de Justicia de la Nación Argentina se emplean indistintamente e, incluso, con preferencia por la primera.

nivel de prototipicidad —, ponderando las variables contextuales e internas desglosadas en la presentación de nuestra metodología.

2. Encuadre teórico del estudio

La teoría cognitivista de la metáfora sostiene desde sus primeras formulaciones —con excepción del programa investigativo de la integración conceptual ([Fauconnier y Turner, 2008](#); [Fauconnier, 2009](#))— que se trata de una estructura conceptual conformada por la alineación de dos marcos o —preferentemente— dominios cognitivos, uno de los cuales presta elementos para conceptualizar al restante; por esta razón, el primero de ellos se denomina *dominio cognitivo fuente o de entrada*, en tanto que el segundo suele llamarse *dominio cognitivo meta, diana o de destino* ([Lakoff y Johnson, 1980, 1999](#); [Boroditsky, 2000](#); [Dirven, 2005](#); [Gibbs, 2005, 2017](#); [Valenzuela y Soriano, 2005](#); [Lakoff, 2008](#); [Casasanto, 2010](#)). Esta alineación de distintas estructuras cognitivas no se realiza masiva ni exhaustivamente, es decir, agotando todo el contenido conceptual de la fuente, sino a través de transferencias específicas y determinadas, que tradicionalmente se han denominado *correspondencias, proyecciones o correlaciones*.

Entre los principios que activan este alineamiento entre dominios cognitivos tanto en la producción como la interpretación del discurso —entendido en términos multimodales y no exclusivamente lingüísticos—, uno de los más productivos ha sido el llamado *principio de unidireccionalidad*, dado que explica la rentabilidad cognitiva de las metáforas conceptuales en las más diversas situaciones en las que operan³ ([Cuenca y Hilferty, 1999](#); [Croft y Cruse, 2004](#); [Evans y Green, 2004](#); [Soriano, 2012](#); [Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2021](#)). Según este principio, la metáfora conceptual constituye un potente dispositivo mental que impregna el lenguaje, el pensamiento y la acción porque siempre supone una fuente de contenidos accesibles, simples, concretos y conocidos que se prestan para dotar de significado aquellos dominios cognitivos que resultan —comparativamente— más complejos y abstractos, menos conocidos y mentalmente menos accesibles.

A pesar de que existen algunos consensos básicos entre los principales referentes de la lingüística cognitiva, la clasificación de metáforas conceptuales es un tema ampliamente problematizado hasta la actualidad en la literatura especializada ([Soriano, 2012](#); [Gibbs, 2017](#); [Cárcamo Morales, 2018](#); [Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2021](#)). En un somero repaso por las clasificaciones de mayor trascendencia en el campo de

³ Debe aclararse que este ha sido un principio muy discutido en la teoría cognitivista de la metáfora; se arguye, por ejemplo, que las proyecciones pueden establecerse en el sentido inverso; del lado contrario, se sostiene que, en tales casos, no estaríamos en presencia de metáforas conceptuales del modo en que han sido definidas desde el estado inicial de la teoría, sino ante otra clase de metáforas.

estudios, es fácil comprobar que la mayoría de ellas son de índole dicotómica ya que dividen el espectro de alternativas en dos posibilidades ([Johnson, 1987](#); [Croft y Cruse, 2004](#); [Fauconnier y Turner, 2008](#); [Steen, 2011](#); [Soriano, 2012](#)). Así, se ha propuesto clasificarlas entre metáforas primarias y complejas, entre metáforas de parecido y correlacionales, entre metáforas de una correspondencia y de múltiples correspondencias, entre metáforas deliberadas y no deliberadas.

A fin de ordenar la disparidad de criterios que han adoptado los distintos autores que intervinieron en esta discusión, [Kövecses \(2010, 2015\)](#) ha formulado una meta-categorización, identificando los criterios predominantes que subyacen a la discusión suscitada en torno al problema. De acuerdo con su postura, las principales teorías de impronta cognitivista han agrupado las metáforas siguiendo cuatro criterios básicos: la índole o naturaleza de los casos, su extensión o generalidad, su grado de convencionalidad y su función. La última de estas alternativas es la que ostenta un mayor nivel de desarrollo toda vez que se inicia con los estudios fundacionales de la metáfora conceptual, y también es la que escapa en mayor medida de la tendencia a dicotomizar el espectro, distinguiendo las categorías que desarrollamos seguidamente.

Las *metáforas de imagen* comportan una simple analogía visual entre dos elementos correspondientes a dominios cognitivos diferentes; se trata, entonces, de la metáfora conceptual que conlleva la menor cuota de procesamiento cognitivo ([Cuenca y Hilferty, 1999](#); [Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2021](#)), aunque debe tenerse en cuenta que es precisamente gracias a esta economía de recursos que resultan altamente productivas para facilitar la aprehensión de fenómenos complejos. Un ejemplo representativo es el conjunto de íconos que simplifican el uso de la interfaz de los sistemas operativos en los modernos dispositivos electrónicos, permitiendo al usuario desenvolverse prácticamente en sus entornos de forma intuitiva.

Las *metáforas espaciales* —también llamadas *orientacionales*— explotan la accesibilidad cognitiva de la experiencia en la percepción y el procesamiento mental de nuestra existencia en la dimensión espacial del mundo, desarrollada desde los primeros meses de vida ([Lakoff y Johnson, 1980](#); [Cuenca y Hilferty, 1999](#); [Boroditsky, 2000](#)). Esta función cognitiva es la que habilita la comprensión de fenómenos abstractos y complejos en términos como arriba y abajo, centro y periferia, lejos y cerca, adelante y atrás, superficial y profundo, adentro y afuera, izquierda y derecha, entre otros. La organización jerárquica del sistema judicial, por ejemplo, se representa mentalmente con base en la disposición arriba/abajo, y es por tal motivo que cursar comunicaciones hacia estamentos de mayor autoridad se refiere a través de expresiones como *eleva* un expediente.

Las *imágenes esquemáticas* o *esquemas de imagen* son estructuras abstractas, fuertemente arraigadas en la cognición humana, que se instancian en múltiples y diversos órdenes de la vida, a tal punto que están en la base conceptual que sustenta

muchas de las metáforas correspondientes a otras categorías⁴ ([Johnson, 1987](#); [Cuenca y Hilferty, 1999](#); [Evans y Green, 2004](#); [Gibbs, 2017](#); [Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2021](#)). Ilustra de modo oportuno esta categoría la imagen esquemática de trayectorias y barreras, entre cuyos componentes se destacan un punto de inicio y otro de llegada, el movimiento en una dirección determinada, obstáculos que se oponen al avance y elementos que lo habilitan. La productividad de tal esquema se advierte al ver su injerencia en metáforas que correlacionan experiencias de vida tan disímiles como la formación académica o un proceso judicial como si se tratara de viajes, caminos o trayectorias.

Las *metáforas ontológicas*, por su parte, son aquellas que conceptualizan términos de un dominio abstracto asignándoles propiedades de entidades correspondientes a dominios más concretos y simples, generalmente de tipo dinámico ([Lakoff y Johnson, 1980](#); [Cuenca y Hilferty, 1999](#); [Soriano, 2012](#)). Un ejemplar prototípico es el caso de las personificaciones, metáforas que asignan un estatus ontológico de naturaleza antropomórfica a fenómenos de índoles completamente diferentes. Asimismo, algunos procesos que atañen a la dinámica del sistema judicial, como veremos en algunos ejemplos del siguiente apartado, se conceptualizan mediante elementos correspondientes a la dinámica de los fluidos en el campo de la física.

Las *metáforas estructurales*, finalmente, son estructuras cognitivas que se destacan por la multiplicidad de correlaciones establecidas entre dominio de origen y dominio meta, aspecto que las diferencia de las categorías precedentes; su denominación obedece, precisamente, a que todo un dominio conceptual se configura o estructura en términos de otro⁵ ([Lakoff y Johnson, 1980](#); [Cuenca y Hilferty, 1999](#); [Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2021](#)). Algunos pasajes de nuestro corpus, por caso, estructuran conceptualmente distintos subdominios de la justicia a partir del dominio fuente que viene dado por el mundo de la navegación, a través de expresiones que llevan a inferir qué elementos de tales subdominios se corresponden con un muelle, con un barco, con sus navegantes y las condiciones climáticas del viaje. Esta posibilidad de configurar de modo integral todo un dominio cognitivo obedece, entre otras razones, a que no solo el discurso explícito activa tales correlaciones, sino también a que la potencia de figuras pregnantes —como un barco navegando en la tormenta—

⁴ En la siguiente sección, en la que desarrollaremos el análisis de las metáforas seleccionadas para este artículo, veremos un caso representativo al abordar el ejemplo (2); notaremos entonces que la metáfora conceptual que emparenta privacidad de la correspondencia con la privacidad de un hogar tiene en su base componentes pertenecientes a la imagen esquemática del contenedor.

⁵ Esta forma de definir a las metáforas estructurales no ha estado exenta de problemas y discusiones, dado que todas las metáforas conceptuales proyectan una estructura conceptual del marco fuente a la diana, vale decir que todas son, en algún punto, estructurales ([Gibbs, 2017](#)). Sin embargo, es posible sostener esta clasificación que venimos desarrollando ateniéndonos al criterio cuantitativo de gradualidad, reservando para esta categoría los casos que implican mayor número de proyecciones.

desencadena un proceso inferencial también compuesto por contenidos comunicados de forma implícita.

Esta abundancia de correlaciones entre ambos dominios cognitivos en las metáforas estructurales, además, se explica por la sobreposición de dos clases de proyecciones. Además de las *ontológicas*, que son las más evidentes, explícitas, objetiva y directamente derivadas de las expresiones metafóricas empleadas, existen proyecciones hacia el dominio meta de tipo *epistémico o valorativo* ([Cuenca y Hilferty, 1999](#); [Croft y Cruse, 2004](#); [Gibbs, 2017](#)). Esto no significa que ambos tipos de correspondencias se manifiesten únicamente en el caso de las metáforas estructurales ya que —como veremos en el análisis de nuestros ejemplos— aquellas categorías que ostentan un bajo nivel de complejidad pueden también ser portadoras de *correlaciones epistémicas* cuando se seleccionan estratégicamente dominios cognitivos fuente y expresiones metafóricas tendientes a lograrlo.

3. Corpus y metodología de trabajo

A fin de ponderar la funcionalidad de nuestro encuadre teórico sobre un muestrario de textos altamente planificados, de relevancia jurídica e impacto social, hemos conformado un corpus de sentencias con fallo dividido producidas por la Corte Suprema de Justicia de la Nación Argentina a partir de la reforma del texto constitucional ocurrida en el año 1994. En orden al logro de una mayor representatividad, construimos una muestra intencional de sentencias correspondientes a distintas temáticas y ramas del derecho, a diferentes períodos desde dicha reforma y con distintas conformaciones del tribunal referido.⁶

La selección de este corpus obedece a que la sentencia judicial constituye el género más representativo del lenguaje jurídico, cuyo principal vehículo es la lengua escrita ([Gibbons, 2004a, 2004b](#); [Montolío y López Samaniego, 2008](#)). También hemos considerado que los fallos emitidos por la CSJN son resultado de una meticulosa maquinaria de redacción y edición discursiva que deja márgenes sumamente acotados al azar, en la cual intervienen numerosos escritores expertos. Se trata, por lo tanto, de productos textuales altamente planificados que, además, debido a las funciones que la Constitución Nacional asigna a la CSJN, sientan jurisprudencia casi de modo automático ([Barrera, 2012](#); [Pérez De Stefano y Rojas, 2017](#)) e impactan en todos los estamentos del sistema judicial.⁷

⁶ Cabe hacer notar que en virtud de la estrategia investigativa adoptada, dada la naturaleza de la muestra intencional conformada, nos basamos en los criterios propuestos por la epistemología y la metodología de las ciencias sociales ([Valles, 1999](#); [Samaja, 2004](#)) sobre la representatividad en la investigación cualitativa.

⁷ Para ponderar la importancia de la [CSJN](#) en el ordenamiento jurídico de Argentina, podrá consultarse su propio sitio web (<https://www.csjn.gov.ar/institucional/el-tribunal>), donde se presenta a sí misma como “el

La [Secretaría de Jurisprudencia de la CSJN](#) ofrece en línea colecciones de fallos datados desde 1863 hasta el año en curso, sumarios de todos los fallos producidos en el mismo período, un repositorio de todos los fallos emitidos desde la última reforma constitucional y una colección de fallos destacados —por su impacto jurisprudencial— entre los años 2015 y 2024 agrupados en diecinueve materias diferentes.⁸ Si bien diseñamos inicialmente una estrategia cualitativa de abordaje, y por lo tanto no pretendemos en esta instancia construir una muestra representativa en términos estadísticos, consideramos oportuno seleccionar al menos dos fallos de cada una de estas categorías/materias para construir nuestro corpus, en aras de lograr una muestra representativa en términos cualitativos.

Para guiar el proceso de identificación adoptamos la metodología propuesta por [Steen \(2015\)](#) que en su versión original se denomina *metaphor identification procedure* *Vrije Universiteit* o MIPVU.⁹ Si bien la identificación de metáforas ha suscitado una discusión abierta hasta la actualidad en lingüística cognitiva ([Croft y Cruse, 2004](#); [Casasanto, 2010](#); [Kövecses, 2015](#); [Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2021](#)), y a pesar de que los resultados iniciales del MIPVU en estudios de corpus han sido puestos en discusión por importantes referentes de la teoría cognitivista de la metáfora, continúa siendo uno de los métodos más desarrollados ([Gibbs, 2017](#); [Cárcamo Morales, 2018](#)) y funcionales a nuestros fines. En particular, esta decisión metodológica obedece a que el MIPVU ofrece un mecanismo de identificación sensible al contexto y a los subgéneros discursivos tipificados en el corpus.

Básicamente, el procedimiento consiste en señalar las expresiones potencialmente metafóricas, sopesar las entradas léxicas que le corresponden en el ámbito discursivo considerado, despejar los usos convencionales de los ítems —que operan en el dominio fuente— y ponderar el significado metafórico de su inscripción en el discurso —que opera en el dominio diana—. Toda vez que nuestro corpus está conformado por ejemplares de un lenguaje profesional caracterizado por la precisión terminológica, buena parte del camino que conduce a la identificación de metáforas

más alto tribunal de la República Argentina. Órgano máximo del Poder Judicial. Su misión es asegurar la supremacía de la Constitución, ser su intérprete final, custodiar los derechos y garantías enunciados en ella y participar en el gobierno de la República. El Poder Judicial de la Nación y, como instancia final, la Corte Suprema, ejercen la función jurisdiccional para resolver los conflictos que se plantean entre los ciudadanos o entre ellos y el Estado. A través de sus sentencias, realizan la interpretación y sistematización de todo el ordenamiento jurídico y el control de constitucionalidad de las normas y actos estatales” (párrs. 1-3).

⁸ Estas colecciones y repositorios están disponibles en el sitio web <https://sj.csjn.gov.ar/homeSJ/>.

⁹ En la selección de esta metodología para implementar el proceso de identificación tenemos presente que su principal referente es el autor de la *teoría de la metáfora deliberada*, presentada muchas veces como un intento de refutar la teoría de la metáfora conceptual ([Kövecses, 2015](#); [Steen, 2015](#); [Gibbs, 2017](#); [Cárcamo Morales, 2018](#)). De nuestra parte, por el contrario, suscribimos la postura según la cual se trata de teorías complementarias y que el MIPVU no ha sido superado por otras metodologías para identificar expresiones metafóricas.

queda prontamente allanado, facilitando el avance hacia las fases subsiguientes del análisis.

Las expresiones tipificadas como metafóricas mediante dicho procedimiento conforman nuestras unidades de observación en el nivel básico o de anclaje; para proceder a su análisis consideramos dos conjuntos de variables de un nivel superior o supraordinado y un nivel inferior o subordinado; en conjunto, los tres niveles constituyen nuestro sistema de matrices de datos ([Samaja, 2004](#)). El nivel superior, por una parte, nos permitirá contextualizar las metáforas en el marco del texto y el proceso judicial que derivó en cada una de las sentencias, en tanto que el nivel inferior, por su parte, nos permitirá explorar la configuración interna de las metáforas a partir de las categorías teóricas aportadas por nuestro encuadre teórico.

Esta decisión metodológica de distinguir tres niveles de análisis se debe a que en los últimos años se ha advertido la importancia de considerar el contexto discursivo donde se construyen las metáforas —lo que aquí llamamos nivel supraordinado— para profundizar en los significados que efectivamente comunican. Al respecto, autores como [Gibbs \(2017\)](#) y [Kövecses \(2010, 2015\)](#) han señalado que los análisis limitados a la estructura interna de las metáforas, por ejemplo, no permiten ponderar de modo efectivo su grado de convencionalidad porque este es una función directa del contexto; en efecto, numerosas expresiones metafóricas pueden resultar convencionales en determinados dominios discursivos y, al mismo tiempo, ser sumamente creativas y originales en otros ámbitos del discurso.

Las variables a considerar en el nivel supraordinado serán de carácter formal, tales como la extensión de los fallos, el tipo de acción o pretensión que originó el proceso y su fecha de publicación, y de carácter funcional, tales como la fuente o autoría de las metáforas relevadas, la clase del voto donde se inscriben —unipersonal o colectivo, de mayoría o minoría—, el tipo de recurso aceptado por la procuración general y los magistrados de la CSJN, y la materia tratada en cada caso. En el nivel subordinado, las variables a tener en cuenta serán las elecciones léxicas de los magistrados —esto es, las expresiones metafóricas empleadas—, los dominios cognitivos fuente y diana que las metáforas ponen en correlación, y, finalmente, los tipos de proyecciones discernibles entre dichos dominios.

Los ejemplos que presentaremos, analizaremos y discutiremos en la siguiente sección fueron seleccionados atendiendo a su grado de prototipicidad, es decir, a su aparición recurrente en la exploración del corpus y/o por las menciones sobre su recurrencia en palabras de los magistrados. La selección de estos ejemplos, además, viene dada por los valores que instancian los fallos en relación con las variables precitadas, procurando dar cuenta de su diversidad. En efecto, conformamos un muestrario de cinco casos que intentan saturar el espectro de valores que admiten estas

variables, sin perder de vista que se trata de una muestra intencional que no agota todas las alternativas posibles.

4. Análisis de ejemplos y discusión

De acuerdo con el encuadre metodológico previamente indicado, presentaremos nuestros ejemplos¹⁰ y analizaremos, en primera instancia, el contexto donde se inscriben, a fin de ponderar las variables que corresponden al nivel supraordinado en nuestro sistema de matrices de datos. En segunda instancia, nos detendremos en el análisis de las variables que corresponden al nivel subordinado, valiéndonos de las categorías teóricas que nos aporta la aproximación cognitivista al estudio de la metáfora.

El ejemplo (1) fue extraído de una sentencia de veintitrés páginas de extensión fechada el día 22 de octubre de 1999 que ha sentado jurisprudencia en el campo de la salud. Se trata de un proceso judicial orientado a dirimir las responsabilidades del gobierno de la Provincia de Córdoba, República Argentina, en la propagación de VIH entre los pacientes asistidos en un centro hospitalario dedicado al tratamiento de diálisis. El fragmento corresponde a una cita del dictamen producido por el procurador general de la nación que recuperan los miembros de la CSJN en la fundamentación de sus votos.¹¹

- (1) Estos criterios de valoración de las pruebas, en el grave caso de que tratamos, y en la búsqueda imperiosa de la solución equitativa que persiga, en rigor, la salvaguarda del valor de la justicia en este presupuesto conmovedor en que resultó afectada la salud de los ciudadanos, en el marco de la doctrina elaborada alrededor del concepto del proceso justo (Augusto M. Morello, “El Proceso Justo”, L.L. 1990-C, sec. doct. -809/19), nos lleva a recordar la frase de este autor, cuando al referirse al ejercicio jurisdiccional frente a situaciones humanas límites, sostuvo que debe el juez actuar más como ejecutor de un orden público de protección, que como *árbitro* de una *competencia* particular, como *entrenador* [...] algunas veces por sus *consejos* y otras por sus *decisiones*, se esfuerza en concurrir a la *victoria colectiva* [...]

En este caso, las expresiones metafóricas provienen de una cita de la doctrina jurídica; el dominio fuente es la actividad deportiva, en tanto que el dominio destino es el ámbito de los actos jurídicos, aunque el foco de atención recae sobre el rol de los jueces. Dado que este último se configura integral y cognitivamente en función del primero, podemos

¹⁰ Podrá encontrarse el origen de los ejemplos en el listado de corpus incluido al final del capítulo.

¹¹ En la presentación de los ejemplos, utilizaremos tipografía cursiva para destacar las expresiones metafóricas que formarán parte del análisis.

categorizar la metáfora conceptual en el grupo de las estructurales. La última expresión metafórica destacada en cursiva, en particular, matiza componentes del dominio meta en términos valorativos, lo que permite entrever que, amén de las correspondencias ontológicas más evidentes, subyacen otras de tipo epistémico.

El ejemplo (2) corresponde al voto de minoría en una sentencia de setenta y cuatro páginas fechada el día 29 de octubre de 1995 en el marco de un recurso de *habeas corpus*, presentado por la defensa de una persona privada de su libertad. El proceso se inició en el sistema judicial de la Provincia del Chaco, Argentina, a partir de la lectura, por parte del personal penitenciario, de su correspondencia personal. Dado que la justicia provincial no respondió de modo favorable la pretensión aludida, llegó el caso a la CSJN en atención a su rol jurisdiccional en el control de constitucionalidad.

- (2) Que la consideración conjunta en la Constitución Nacional de la inviolabilidad del domicilio y de la correspondencia epistolar traduce menos un afortunado azar, que la advertencia por los constituyentes de la consubstancialidad de ambos aspectos. El sobre es *muro*, y el *muro*, sobre [...] Detrás de los *muros del domicilio* y de los pliegos que envuelven la carta está *contenido* un *universo* reservado, *inaccesible* para todo aquel al que no se lo permita su titular. La inviolabilidad de la carta no depende de la fragilidad de su *continente*, así como, parafraseando a lord Chatham, la *lluvia* podrá penetrar en una débil *cabaña*, “pero el *rey* no”.

Este segundo fragmento, a diferencia del anterior, se presenta en la sentencia como una elaboración personal de los magistrados firmantes. Los dominios cognitivos de entrada y diana, en este caso, son, respectivamente, el del hábitat material, la vivienda o la vida doméstica, y el de la inviolabilidad de la correspondencia, entendida aquí como derecho a la privacidad. Es también posible observar que la metáfora conceptual de tipo estructural conformada por las correlaciones entre dichos marcos cognitivos aparece combinada con la imagen esquemática del contenedor cuyos componentes también prestan nociones para conceptualizar el dominio de destino. Esta segunda metáfora conceptual en el mismo ejemplo resulta funcional a la fundamentación del voto, toda vez que el carácter inviolable de la privacidad aparece destacado con la noción de *inaccesibilidad*, estrategia que favorece la comunicación de contenidos implícitos de tipo epistémico.

El ejemplo (3) pertenece a un voto unipersonal, en disidencia del dictamen resultante, en una sentencia de sesenta y siete páginas fechada el día 18 de junio del año 2013, en el marco de un recurso de amparo contra el Poder Ejecutivo Nacional elevado a la CSJN mediante la modalidad de *per saltum*. Motivó el inicio del proceso la sanción de la [Ley 26855 \(2013\)](#) que modificaba la integración del Consejo de la Magistratura, organismo a cargo de la designación, el control y la remoción de magistrados que está compuesto por jueces, abogados, políticos y representantes del ámbito académico. Dicho

recurso fue presentado por una agrupación profesional por entender que las modificaciones propuestas por la nueva ley perjudicaban al estamento de abogados integrantes del consejo.

- (3) Es claro que la ley sancionada por el Congreso Nacional no *se filtra* por los *resquicios* del texto, sino que *penetra* por las enormes *brechas* que éste dejó *abiertas* a la ley infraconstitucional. Esto plantea un serio problema de conciencia y de autocontrol en el ejercicio de la jurisdicción constitucional. No es ahora el momento de remendar una oportunidad perdida, o sea, la de abrir juicio acerca de la mejor integración y regulación del Consejo de la Magistratura, sino la de determinar si las disposiciones de la ley son constitucionales [...]

De igual modo que en el caso precedente, nos hallamos aquí ante una elaboración personal del magistrado titular del voto. En virtud de las formas verbales que destacamos en cursiva, el dominio fuente de la metáfora conceptual puede definirse como la dinámica de los fluidos (en el campo de la física y de la vida cotidiana), mientras que el dominio diana es la legislación o, con mayor precisión, la relación jerárquica entre la constitución y el ordenamiento legal de menor rango. Dado que el conjunto de proyecciones entre los dominios implicados resulta austero si se contrasta, por caso, con lo visto en el ejemplo (1), categorizamos a esta metáfora conceptual en el grupo de las metáforas ontológicas.

Tomamos el ejemplo (4) de un voto unipersonal en disidencia de la mayoría que forma parte de una sentencia de sesenta y cuatro páginas fechada el día 8 de junio de 2010. En este caso, el proceso fue incoado por la defensa de un interno condenado a cumplir una pena de 34 años y 6 meses de prisión por la comisión de distintos delitos. Dado que el derecho consuetudinario de la época solía fijar los 25 años como máxima condena, y en virtud de que el tribunal de alzada, es decir, la cámara de apelaciones interviniente, rechazó la petición de atenerse a la habitualidad de dicho temperamento, derivaron las actuaciones ante la CSJN como recurso de hecho.

- (4) Apelando a reiterada metáfora de la comparación del orden jurídico con el *estanque*, hay *pedregullos* que hacen muy pocas *ondas* y hay *pedras* enormes que *conmueven* todas las *aguas del estanque* e incluso *expulsan aguas*. La magnitud de la reforma que introduce la ley 26.200 pertenece a esta última categoría, en forma tal que se impone la reconstrucción del sistema en base a la necesaria compatibilización de sus disposiciones con el conjunto en forma armónica y ordenada.¹²

¹² La [Ley 26200](#) establece la implementación del llamado Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional en el sistema judicial argentino; fue sancionada el 13 de diciembre de 2006 y promulgada el 5 de enero de 2007 con vistas en hacer efectivo el cumplimiento de lo prescripto por dicho tratado internacional.

Como observamos durante el análisis del ejemplo (1), el magistrado responsable del voto se desliga de la autoría de la metáfora que subyace a las expresiones empleadas; en este caso, lo hace destacando su habitualidad. Clasificamos esta metáfora conceptual en el conjunto de las metáforas ontológicas y notamos que el dominio de entrada, al igual que en el ejemplo (3), es el orden de los fenómenos físicos que sintetizamos como dinámica de fluidos, en tanto que el dominio diana es ahora todo el ordenamiento jurídico. La consideración de esta particularidad, es decir, el carácter omnicomprendivo del dominio de destino, permite observar que las formas finitas de *conmover* y *expulsar* proyectan valoraciones de tipo epistémico hacia la diana: se sugiere que la ley en proceso de evaluación es capaz de modificar elementos esenciales del ordenamiento jurídico nacional.

El ejemplo (5) recupera un pasaje de voto unipersonal en consonancia con la mayoría de la CSJN que forma parte de una sentencia de noventa y una páginas fechada el día 4 de mayo del año 2021, en el contexto de una acción declarativa de constitucionalidad requerida por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Se trató de una acción iniciada por la autoridad local ante el [Decreto de Necesidad y Urgencia 241/2021](#) producido por la presidencia de la nación con vistas a extender la suspensión de clases presenciales debido a la pandemia de COVID 19, requerimiento que finalmente obtuvo curso favorable en la CSJN.

- (5) Nunca es sobreabundante recordar que la Constitución es nuestra *carta de navegación* y debemos *aferrarnos* a ella en *tiempos de calma* y más aún en *tiempos de tormenta*, no dejándonos llevar por la pulsión de decidir al *margen* de lo que ella exige. De esta manera, la democracia saldrá fortalecida por su eficacia para gobernar la emergencia y no debilitada por el uso de un régimen de excepción ajeno a nuestra Constitución.

Este último ejemplo incluye expresiones metafóricas pertenecientes al dominio cognitivo de la navegación cuyos elementos se proyectan al dominio del ordenamiento constitucional. Dichas expresiones denotan actores, estados y eventos diversos, circunstancia que nos lleva a categorizar la metáfora conceptual subyacente en el grupo de las metáforas estructurales. Si bien la selección léxica que deriva en dichas expresiones se presenta en el fragmento como una construcción propia del enunciador, es de hacer notar que no se trata de una metáfora original ya que la hemos hallado en otras sentencias del corpus.¹³ Es dable señalar, de todas formas, que parte de estas expresiones —*aferrarnos*, *tiempos de calma*, *tiempos de tormenta*— comunican

¹³ Por caso, en el mismo fallo del cual tomamos el ejemplo (1), nos encontramos ante pasajes que, como el siguiente, recurren a la misma metáfora conceptual: “la ley es un navío que el legislador despide desde el muelle y al que ya no puede controlar, navega sola, con las virtudes y defectos del texto. Y el artículo 114 de la Constitución Nacional navega solo, con sus enormes carencias estructurales, con su delegación de poder constituyente en el legislador ordinario y con su parquedad, sus oscuridades y su hibridez.”

valoraciones que no hemos observado en otros usos de la misma metáfora conceptual y, en este caso, facilitan la distinción de originales correlaciones epistémicas.

En suma, a partir de nuestra exploración inicial del corpus, logramos identificar metáforas conceptuales en todas las categorías consideradas para construir la muestra y seleccionar ejemplos representativos a los fines de la presente contribución. Si bien la sentencia judicial —o fallo judicial, en el caso de la CSJN— es el género discursivo sobre el cual recae nuestra investigación, los ejemplares ponderados coronan procesos iniciados por pretensiones diversas: demandas penales —ejemplo (1)—, recursos de hábeas corpus —ejemplo (2)—, acciones de amparo —ejemplo (3)— recursos de hecho —ejemplo (4)— y acciones declarativas de inconstitucionalidad —ejemplo (5)—, entre otras.

De igual modo, si consideramos las temáticas tratadas en los fallos, similar heterogeneidad salta prontamente a la vista; en el mismo orden que presentamos nuestros ejemplos, hallamos temáticas relacionadas con la salud, la privacidad, la conformación de órganos colegiados, la justicia penal y la epidemiología. Y aunque estos asuntos no agotan las diecinueve materias en que la CSJN compendia su jurisprudencia, consideramos que se trata de un muestrario que atendiblemente podremos extender en el avance del trabajo.

Con relación a los aspectos de índole formal que hemos considerado en el nivel supraordinado de nuestro estudio, observamos que las metáforas conceptuales emergen tanto en votos unipersonales como colectivos, ya sea por la mayoría o en disidencia, y que los fallos resultan de una extensión variable, entre un par de decenas hasta casi una centena de páginas. También es extenso el período comprendido entre el primero y el último de los fallos que tuvimos en cuenta —que datan desde 1995 hasta 2021—, lo cual resulta significativo ya que supone el uso de metáforas en distintas etapas o coyunturas políticas y por distintas conformaciones del tribunal, lo cual resulta indicio de su empleo sostenido en el tiempo.

Con respecto a las fuentes concretas de las metáforas relevadas —su origen o autoría—, notamos que algunas son tomadas de la doctrina jurídica —ejemplo (1)—, otras se presentan como parte de un imaginario o sentido común jurídico —ejemplos (4) y (5)— y otras, finalmente, como una elaboración propia de los magistrados —ejemplos (2) y (3)—. Los tres orígenes de estas metáforas resultan igualmente relevantes por distintas razones: mientras que los dos primeros grupos ofrecen elementos para conocer rutinas cognitivas y estrategias discursivas extendidas en el campo judicial, el último grupo permite aproximarnos a la creatividad del discurso jurídico y su ajuste a los fines comunicativos de los jueces.¹⁴

¹⁴ Los dos primeros grupos mencionados en este apartado del trabajo, además, ofrecen indicadores del grado de protipicidad que señalamos como criterio para seleccionar los ejemplos de la muestra; en la medida que

En cuanto a los dominios cognitivos de entrada implicados en la producción metafórica, nuestros ejemplos demuestran que abarcan diversas esferas vitales como la práctica deportiva —ejemplo (1)—, la vida doméstica —ejemplo (2)—, los fenómenos de la física —ejemplos (3) y (4)— o la navegación —ejemplo (5)—, en combinación con imágenes esquemáticas como la del contenedor —ejemplo (2)—. Respondiendo al principio de unidireccionalidad, atendiendo a la relevancia de los fallos producidos por la CSJN y su múltiple audiencia, recurrir a estos dominios cognitivos de naturaleza concreta permite al tribunal volver más aprehensible el tratamiento y la comunicación de contenidos abstractos y complejos para los ciudadanos que conforman parte de su audiencia.

Diferente situación se suscita al identificar los dominios cognitivos de destino implicados en cada uno de los ejemplos, ya que todos ellos pueden subsumirse en un mismo conjunto: el mundo del derecho. En todo caso, distinguimos durante el análisis subconjuntos o subdominios cognitivos con diferente nivel de alcance y amplitud; en efecto, encontramos dominios meta específicos y de bajo alcance, como la actuación de los jueces o derechos particulares —ejemplos (1) y (2)—, otros de nivel o alcance intermedio, como la relación entre leyes de distinto rango —ejemplos (3) y (5)— hasta, el grado superior de la escala, dominios omnicomprendivos como todo el ordenamiento jurídico —ejemplo (4)—.

5. Conclusiones

En conclusión, la categorización de las metáforas conceptuales relevadas nos conduce a concluir que estas básicamente responden a las características de las metáforas estructurales y ontológicas, con la excepción de la imagen esquemática mencionada en nuestro análisis. Notamos que se despliegan en los fragmentos extraídos de los fallos a veces de modo austero y lacónico, y otras se desarrollan a través múltiples y diversas expresiones metafóricas. En ambos casos, sin embargo, aun en aquellos ejemplos donde tales expresiones no son tan profusas ni originales, notamos la productividad de la selección léxica para imbuir de valoraciones el dominio diana, mediante proyecciones epistémicas que orientan la identificación de correlaciones relevantes.

Entendemos que haber echado mano a las herramientas teóricas y metodológicas que ofrece la lingüística cognitiva y, en particular, la teoría de la metáfora conceptual,

algunas metáforas se vinculan, en palabras de los ministros de la CSJN, con ideas recurrentes en el campo jurídico, no es necesario que nuestra exploración del corpus derive en numerosas manifestaciones de una misma metáfora conceptual para considerarla prototípica del discurso jurídico. Con todo, consideramos que inscribir las metáforas conceptuales más recurrentes entre las rutinas cognitivas propias de la redacción legal contribuye a conocer características de la “mentalidad o cultura jurídica” ([Cucatto, 2011a](#), [2011b](#)) poco estudiadas hasta la actualidad.

nos ha permitido explorar un corpus de textos complejos, de alto impacto —no solo en términos judiciales, sino también sociales, políticos y hasta culturales—, producidos por escritores expertos de gran reconocimiento en este campo profesional. Si a ello sumamos que la sentencia es un género sumamente representativo del discurso jurídico —sobre todo, en tradiciones como la de nuestro sistema judicial—, es dable estimar que el avance de nuestra investigación podrá brindar elementos para profundizar sobre las características de este lenguaje con fines específicos.

Si bien nos encontramos en una fase exploratoria del corpus y, por lo tanto, adoptamos una dinámica de abordaje cualitativa, estimamos que la identificación de más ejemplos podría facilitar la construcción de una muestra representativa en términos estadísticos y, por lo tanto, habilitar la posibilidad de avanzar hacia una fase descriptiva y cuantitativa del proyecto. Asimismo, la discriminación entre metáforas habituales en el campo jurídico y metáforas con mayor cuota de creatividad nos permitiría sumar al estudio otras vertientes cognitivistas de la teoría contemporánea de la metáfora, tales como la teoría de la metáfora deliberada y/o la teoría de los espacios mentales y la integración conceptual.

Referencias

- Alcaraz Varó, E. y Hughes, B. (2009). *El español jurídico*. Barcelona: Ariel.
- Barrera, L. (2012). *La Corte Suprema en escena. Una etnografía del mundo judicial*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Boroditsky, L. (2000). Metaphoric structuring: understanding time through spatial metaphors. *Cognition*, 75, 1-28.
- Cabré, M. y Lorente Casafont, M. (2003). Panorama de los paradigmas en lingüística. En Estany Profitós, A. (Coord.), *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Vol. Ciencias exactas, naturales y sociales*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Cárcamo Morales, B. (diciembre de 2018). Teoría de la metáfora conceptual y teoría de la metáfora deliberada: ¿propuestas complementarias? *Estudios de Lingüística Aplicada*, 36 (68), 165-198. Recuperado de <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/719/966>
- Casasanto, D. (2010). ¿En qué casos una metáfora lingüística constituye una metáfora conceptual? En Pérez, D., Español, S., Skidelsky, L. y Minervino, R. (Eds.), *Conceptos: Debates contemporáneos en filosofía y psicología* (241-265). Buenos Aires: Catálogos.

- Corte Suprema de Justicia de la Nación. (s.f.). El Tribunal.
<https://www.csjn.gov.ar/institucional/el-tribunal>
- Corte Suprema de Justicia de la Nación. (s.f.). Secretaría de Jurisprudencia.
<https://sj.csjn.gov.ar/homeSJ/>
- Croft, W. y Cruse, D. (2004). *Lingüística cognitiva*. Madrid: Ediciones Akal.
- Cucatto, M. (2011a). Algunas reflexiones sobre el lenguaje jurídico como lenguaje de especialidad: más expresión que verdadera comunicación. *Revista Intercambios*, Nro. 15. Recuperado de:
https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/160087/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cucatto, M. (2011b). Discurso Jurídico y conexión. El caso de las sentencias penales. En *Actas del V Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y II Jornadas Internacionales de Discurso y Disciplina* (457-464). Villa María, Córdoba: Universidad Nacional de Villa María.
- Cuenca, M. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Dirven, R. (2005). Major strands in Cognitive Linguistics. En Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. y Peña Cervel, M. (Eds.), *Cognitive Linguistics. Internal Dynamics and Interdisciplinary Interaction* (17-68). Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- Evans, V. y Green, M. (2004). *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Fauconnier, G. (2009). Generalized integration networks. En Evans, V. y Pourcel, S. (Eds.), *New Directions in Cognitive Linguistics* (146-61). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Fauconnier, G. y Turner, M. (2008). Rethinking metaphor. En Gibbs, R. (Ed.), *Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (53-66). Nueva York: Cambridge University Press.
- Gibbons, J. (2004a). Taking Legal Language Seriously. En Gibbons, J., Prakasam, V., Tirumalesh, K. V. y Nagarajan, H. (Eds.), *Language in the Law* (1-16). New Delhi: Orient Longman.
- Gibbons, J. (2004b). Language and the Law. En Davies, A. y Elder, C. (Eds.), *The Handbook of Applied Linguistics* (285-303). Oxford: Blackwell Publishing.
- Gibbs, R. (2005). *Embodiment and Cognitive Science*. Cambridge-Madrid-New York-Melbourne: Cambridge University Press.
- Gibbs, R. (2017). *Metaphor Wars. Conceptual Metaphors in Human Life*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Hilferty, J., Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (2012). La semántica cognitiva. En Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (Dirs.), *Lingüística Cognitiva* (41-68). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (2021). *Lenguaje y cognición*. Madrid: Síntesis.

- Johnson, M. (1987). *The body in the mind. The bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: A Practical introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Kövecses, Z. (2015). *Where Metaphors Come From. Reconsidering Context in Metaphor*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lakoff, G. (2008). The neural theory of metaphor. En Gibbs, R. (Ed.), *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (17-38). Nueva York: Cambridge University Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. Nueva York: Perseus Books Group.
- Ley 26200 de 2006. Por la cual se implementa el Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional en el sistema judicial argentino. 5 de enero de 2007. B. O. No. 31069.
- Ley 26855 de 2013. Por la cual se modifican las leyes 24937, 11672, 19362, 17928, 23853, 24156 y 26376. 24 de mayo de 2013. B. O. No. 32647.
- Mattila, H. (2016). *Comparative Legal Linguistics*. Hampshire: Ashgate.
- Montolío, E. y López Samaniego, A. (2008). La escritura en el quehacer judicial. Estado de la cuestión y presentación de la propuesta aplicada en la Escuela Judicial de España. *Revista Signos*, 41 (66), 33-64.
- Pérez De Stéfano, L. y Rojas, E. (2017). Una propuesta cognitivista para estudiar las intuiciones lingüísticas de escritores expertos en lenguas profesionales y su aplicación al lenguaje jurídico. En Pascual, M. (Comp.), *Los estudios del discurso en la Argentina actual: nuevos desafíos, nuevas miradas* (277-294). San Luis: Nueva Editorial Universitaria UNSL.
- Piechocki, G. y Rojas, E. (2012). Los estudios lingüísticos en el marco de las ciencias cognitivas. El caso de la aproximación cognitiva al estudio de la metáfora conceptual en el discurso jurídico. En *Actas de las Jornadas de Iniciación en la Investigación Interdisciplinaria en Ciencias Sociales* (1-15). Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.
- Samaja, J. (2004). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Soriano, C. (2012). La metáfora conceptual. En Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (Dirs.), *Lingüística Cognitiva* (97-122). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Steen, G. (2011). The Contemporary Theory of Metaphor-now new and improved. *Review of Cognitive Linguistics*, 9 (1), 26-64.
- Steen, G. (2015). Developing, testing and interpreting Deliberate Metaphor Theory. *Journal of Pragmatics*, 90, 67-72.

- Valenzuela, J. y Soriano, C. (2005). Cognitive Metaphor and Empirical Methods. *BELLS: Barcelona English Language and Literature Studies*, 14, 1-19.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Winter, S. (2003). *A Clearing in the Forest: Law, Life and Mind*. London: The University of Chicago Press.

Corpus

- (1) Jose Angel y otros s/ propagación culposa de enfermedades peligrosas, S.C.C.96. L. XXXIII.
- (2) Dessy, Gustavo Gastón s/ hábeas corpus. D. 346. XXIV.
- (3) Rizzo, Jorge Gabriel (apoderado Lista 3 Gente de Derecho) s/ acción de amparo c/ Poder Ejecutivo Nacional, ley 26.855, medida cautelar (Expte. N° 3034/13). R. 369. XLIX.
- (4) Estévez, Cristian Andrés o Cristian Daniel s/ robo calificado por el uso de armas. Causa N° 1669/1687C s/ Recurso de hecho. E. 519. XLI.
- (5) Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires c/ Estado Nacional (Poder Ejecutivo Nacional) s/ acción declarativa de inconstitucionalidad. CSJ 567/2021.

Parte V

Adquisición y procesamiento lingüístico

Capítulo 21

El desarrollo de la conciencia morfológica para la adquisición del léxico del inglés como lengua extranjera. El caso de los compuestos sintéticos

Martín Califa

 Universidad Nacional de Hurlingham/CONICET
 Villa Tesei, Argentina
 martin.califa@unahur.edu.ar
 <https://orcid.org/0000-0003-4366-0546>

Florencia Suárez

 Universidad Nacional de Hurlingham
 Villa Tesei, Argentina
 florenciabelen.suarez@unahur.edu.ar
 <https://orcid.org/0009-0004-1369-5021>

Resumen

El propósito de este trabajo es presentar una síntesis crítica de las complejidades y retos involucrados en el desarrollo de la conciencia morfológica en la adquisición del léxico del inglés como lengua extranjera. La conciencia morfológica remite a la habilidad para reconocer y manipular los morfemas y la estructura morfológica de las palabras (Carlisle, 1995). Existe, además, abundante evidencia del rol positivo que cumple en el aprendizaje de vocabulario. Más precisamente, centramos nuestra atención en los compuestos sintéticos, aquellos que tienen un núcleo deverbal y un dependiente con el que sostiene una relación argumental, como *truck-driver* ‘conductor de camiones’, *shoemaking* ‘confección de calzado’ o *state-controlled* ‘controlado por el estado’. Revisamos críticamente la literatura sobre la adquisición de los compuestos, con especial énfasis sobre los sintéticos, al tiempo que repasamos el rol que la conciencia morfológica cumple en este proceso. En último lugar, discutimos las implicancias instruccionales que se han puesto de manifiesto para la enseñanza de compuestos e incluimos un breve



Ir al [Índice](#)

relevamiento crítico de propuestas didácticas de libros de texto. A partir de esto se revela que, si bien hay un entrenamiento de habilidades de análisis morfológico generales, hay aspectos centrales de la formación de compuestos que no se abordan sistemáticamente.

Palabras clave:

Adquisición del léxico, morfología, compuestos sintéticos, inglés como lengua extranjera, conciencia morfológica.

1. Introducción

La morfología es una dimensión clave del conocimiento de una lengua extranjera (L2 de aquí en adelante). Esto se revela, entre otros aspectos, en los modos en que los hablantes apelamos a la estructura interna de las palabras no solo para componer el significado que les atribuimos, sino también para la formación de ítems nuevos. El constructo teórico que se ha propuesto para dar cuenta de este conjunto específico de habilidades es la conciencia morfológica (CM, de aquí en más) ([Carlisle, 1995](#)). Más precisamente, enfocaremos nuestra atención en un mecanismo de formación de palabras muy productivo del inglés que ha recibido poca atención no solo en la literatura de investigación sobre L2, sino también en la enseñanza de la lengua. Abordaremos los compuestos sintéticos de los tipos *truck-driver* ‘conductor de camiones’, *shoemaking* ‘confección de calzado’ o *state-controlled* ‘controlado por el estado’ ([Bauer, Lieber y Plag, 2013: 465-6](#); [Bauer y Huddleston, 2016: 1652](#)).

El propósito de este capítulo es discutir las diferentes aristas involucradas en el papel que la CM detenta en la adquisición de una L2, con énfasis en la adquisición de los compuestos sintéticos. Si bien ha habido avances significativos en la investigación de la CM en L2 ([Kieffer y Lesaux, 2012](#); [Zhang y Koda, 2012](#); [Wang y Zhang, 2023](#); *inter alia*), estos compuestos han recibido relativamente escasa atención. Nuestro objetivo, entonces, es presentar un estado del arte sobre el tema, al tiempo que resaltamos los aspectos que deben considerarse para una comprensión acabada de cómo se adquieren estos compuestos en el inglés como L2 por parte de hispanohablantes.

Como parte de esto, revisaremos sus propiedades estructurales y sus pautas de interpretación. Desde una perspectiva contrastiva, además, importa tener presentes las diferencias y similitudes con los análogos funcionales de estos compuestos en español. Con ese fin, haremos un recorrido por diferentes estudios sobre el tema, lo que

complementaremos con un análisis crítico de propuestas didácticas para la enseñanza de compuestos de una selección de libros de texto.

El resto de este capítulo se organiza como sigue. En la primera sección discutimos los aspectos centrales del conocimiento del léxico y la conciencia morfológica en una L2. Luego, nos abocamos a las propiedades estructurales principales de los tres tipos de compuestos sintéticos, al tiempo que repasamos los hallazgos más importantes sobre su adquisición como parte de una L2 y los contrastes que presentan con el español en particular. Después, revisamos las implicancias para la enseñanza de los compuestos en el inglés como L2 y relevamos críticamente algunos abordajes didácticos de este contenido en una selección de libros de texto. En la sección final presentamos las conclusiones.

2. Conocimiento léxico y conciencia morfológica en L2

El conocimiento léxico de una L2 puede caracterizarse de manera complementaria según el número de ítems léxicos conocidos por un aprendiente así como por los aspectos específicos que este domina sobre cada uno de aquellos. Estas dimensiones cuantitativa y cualitativa son las que recogen las nociones de amplitud (*breadth*) y profundidad (*depth*) de vocabulario respectivamente ([Nation, 2001](#); [Gass, Behney y Plonsky, 2013 \[1994\]](#)). El segundo concepto remite al hecho de que el conocimiento de un ítem léxico implica una multiplicidad de factores, entre los que se incluyen aspectos formales como su clase léxica y morfológica, así como aspectos semánticos y pragmáticos como sus relaciones de sentido con otros ítems o las especificaciones de registro de uso ([Morante Vallejo, 2005](#)). Por ejemplo, conocer una palabra como *movie-maker* ‘cineasta’ supone saber, entre otras cosas, que es un nombre, un compuesto (*i.e.*, que puede descomponerse en dos morfemas libres) y un sinónimo de *film-maker*. Obviamente, no todos los aprendientes conocen el rango completo de las diferentes dimensiones atribuibles a un ítem dado, y una parte central del aprendizaje del léxico estriba precisamente en desarrollar esto.

Por definición, el léxico de una L2 tiene la particularidad de coexistir con el léxico de la L1. Entre otras cosas, esto plantea los interrogantes de si ambos comparten representaciones y/o vías de acceso y activación y, de hacerlo, en qué medida. Las investigaciones indican que la respuesta a estas preguntas está mediada por factores como la habilidad considerada (comprensión vs. producción), las relaciones formales (cognacidad) y semánticas (correspondencia entre uno o varios sentidos) entre los ítems de las dos lenguas y el grado de competencia en la L2 ([Kroll y Sunderman, 2003](#)). Una línea de indagación muy influyente argumenta que los dos léxicos establecen relaciones asimétricas entre sí y que estas evolucionan conforme aumenta la competencia en la L2 ([Kroll y Sunderman, 2003](#); [Kroll y Dijkstra, 2010](#)). Más precisamente, hay evidencia de que en los estadios iniciales, los aprendientes acceden a los conceptos de un ítem de la

L2 mayormente a través de la mediación de su contraparte en la L1, y que el acceso directo a los conceptos se fortalece en estadios posteriores ([Kroll y Dijkstra, 2010](#)). Esto sugiere un modelo del léxico bilingüe con un acceso no selectivo y una activación paralela de ambas lenguas.

Como mencionamos arriba, el conocimiento léxico también supone una dimensión cualitativa que incluye el dominio de generalidades estructurales sobre el vocabulario y la capacidad de operar sobre ellas. Específicamente en relación con la estructura interna de las palabras, se ha propuesto la noción de CM, que remite a la habilidad para reconocer y manipular los morfemas y la estructura morfológica de las palabras ([Carlisle, 1995](#)). Para comprender esto, considérense los siguientes ejemplos de compuestos en (1).

- (1) a. *teacher-monitored* ‘monitoreado por maestros’
 b. *taxi driver* ‘taxista’, *coach driver* ‘conductor de micro’

Conocer el léxico del inglés implica que un hablante pueda darse cuenta de que en el compuesto de (1a) el componente *teacher* ‘maestro’ es el agente del evento denotado por *monitored*. Asimismo, ese conocimiento permite manipular los morfemas de modo tal que un hablante pueda inferir que *bus driver* ‘colectivero’ es una formación posible a partir del patrón N + *driver* (o en un nivel de generalidad mayor, N + V-er) de los compuestos de (1b).

Si bien el constructo de CM fue formulado inicialmente para el estudio de L1 ([Carlisle, 1995](#)), se ha mostrado que también permite dar cuenta de aspectos centrales de la organización y funcionamiento del conocimiento léxico de L2. De esta manera, numerosos estudios enfocados en la morfología flexiva, derivativa y composicional han suministrado evidencia sobre la relación de la CM con la comprensión de texto en L2 ([Wang, Cheng y Chen, 2006](#); [Kieffer y Lesaux, 2008](#); [Zhang y Koda, 2008](#); [Wang, Ko y Choi, 2009](#); [Liu, Groen y Cain, 2024](#)), así como la retroalimentación que se produce entre CM y conocimiento léxico ([Kieffer y Lesaux, 2012](#); [Zhang y Koda, 2012](#)); ambos fenómenos han mostrado ser sensibles al aumento de la competencia.

Más recientemente, [Wang y Zhang \(2023\)](#) proponen trazar una distinción entre CM y conocimiento morfológico, otro constructo desarrollado en la literatura que a menudo se presenta como equivalente al primero. Así, los autores definen la CM como “la reflexión consciente y la manipulación de la estructura morfé mica” y el conocimiento morfológico como “la adquisición implícita de los principios de formación de palabras así como el conocimiento de morfemas específicos” ([Wang y Zhang, 2023: 2](#); nuestra

traducción¹). De manera central para la discusión de este trabajo, en un estudio con adolescentes chinos que aprenden inglés, los autores hallan evidencia de que la CM tiene un efecto directo sobre el aprendizaje del vocabulario, y que el conocimiento morfológico tiene un efecto sobre esto solo con la mediación de la CM, es decir, que las habilidades metalingüísticas de análisis morfológico son beneficiosas para el aprendizaje del léxico. Esto les permite concluir a los autores que “los morfemas deben ser enfatizados y enseñados explícitamente” atendiendo a una progresión basada en su frecuencia ([Wang y Zhang, 2023: 9](#); nuestra traducción²).

3. Los compuestos sintéticos del inglés y su adquisición como L2

Un compuesto es una palabra formada a partir de dos o más bases. Un compuesto sintético, por su parte, está formado por (i) un elemento deverbal que funciona como núcleo, y (ii) un elemento nominal que funciona como su dependiente. La relación entre el núcleo y su dependiente es típicamente de naturaleza argumental³ ([Carstairs-McCarthy, 2002: 62-63](#); [Bauer et al., 2013: 471](#)). Considérense los siguientes ejemplos:

- (2) N + V-*er*
truck-driver ‘conductor de camiones’, *man-eater* ‘come hombres’
- (3) N + V-*ing*
shoemaking ‘confección de calzado’, *weightlifting* ‘levantamiento de pesas’
- (4) N + V-*ed*
state-controlled ‘controlado por el estado’, *student-led* ‘liderado por estudiantes’

Veamos los distintos tipos de compuestos en orden. En primer término, en (2) se observan compuestos del tipo N + V-*er*, que contiene un nombre derivado mediante el sufijo agentivo/instrumental -*er/-or*. En términos de la relación semántica que se establece entre el núcleo y el dependiente, este tipo de compuestos se caracteriza por tener un rango muy restringido de interpretaciones posibles. En otras palabras, *truck-*

¹ En el original: “awareness of the morphemic structure of words and the ability to reflect on and manipulate that structure” y “implicit acquisition of the principles of word formation as well as the knowledge of specific morphemes”.

² En el original: “morphemes need to be emphasized and explicitly instructed”.

³ En este trabajo nos concentramos en las relaciones de tipo argumental pese a que existen compuestos sintéticos en los que el núcleo y el dependiente entablan una relación no argumental, como por ejemplo en *hand-picked* ‘seleccionado a mano’ o *alley-fighter* ‘luchador de callejones’ donde los nombres son un instrumento y locación respectivamente ([Bauer et al., 2013](#)).

driver solo puede ser interpretado como ‘alguien que conduce un camión’, donde *truck* es el paciente de *drive*, y no como ‘alguien que conduce hacia un camión’ o ‘alguien que conduce en una zona de camiones’, donde el nombre recibe otros roles semánticos (Huddleston y Pullum, 2002: 467). Asimismo, sus constituyentes inmediatos son el nombre y el núcleo deverbial con el sufijo *-er/-or*. De este modo, la estructura del compuesto es [*truck*][*driver*] y no *[[*truck*][*driv*]][*er*]. Típicamente, estos compuestos denotan agentes o instrumentos. Se dan más ejemplos en (5) (véase también [1b]).

- (5) a. Personas
newspaper seller ‘vendedor de diarios’, *song-writer* ‘compositor de canciones’
- b. Instrumentos
can opener ‘abrelatas’, *baby carrier* ‘porta bebés’, *yogurt maker* ‘yogurtera’

En segundo lugar, en (3) se observan compuestos del tipo N + V-*ing*, que tiene como núcleo una nominalización con el sufijo *-ing*. El rol semántico más comúnmente asignado al nombre es el de paciente (6a). Sin embargo, también es posible que el nombre tenga el rol de estímulo (6b), tema (6c) o, más raramente, agente (6d) (Bauer et al., 2013: 468). Este tipo de compuestos habitualmente denotan actividades.

- (6) a. N como paciente
dressmaking ‘confección de vestidos’
fox-hunting ‘cacería de zorros’
- b. N como estímulo
star-gazing ‘contemplación de estrellas’
- c. N como tema
abortion ruling ‘dictamen sobre aborto’
- d. N como agente
airline hiring ‘contratación por parte de aerolíneas’

En tercer lugar, en (4) los compuestos son del tipo N + V-*ed*, que tiene como núcleo un participio pasado tanto en su forma regular como irregular: *court-ordered* ‘ordenado por la corte’ vs. *man-made* ‘hecho por el hombre’. El rol semántico más común para el nombre es el de agente (7a), aunque también se puede asignar el rol de instrumento (7b), locación (7c) o tema (7d).

- (7) a. N como agente
teacher-monitored ‘monitoreado por un docente’

- b. N como instrumento
computer-assisted ‘asistido por computadora’
- c. N como locación
France-based ‘localizado en Francia’
- d. N como tema
drug-related ‘relacionado a las drogas’

Típicamente, estos compuestos denotan atributos. Asimismo, una pequeña proporción es graduable y permite la modificación mediante el adverbio *very*, como en *very moth-eaten* ‘muy comido por las polillas’ ([Huddleston y Pullum, 2002: 1659](#)).

Más allá de las particularidades que distinguen a los tres tipos de compuestos, hay algunas propiedades estructurales en común. Centralmente, en estos tres tipos de compuestos deverbales los elementos dependientes no admiten plurales regulares, aunque sí irregulares ([Gordon, 1985](#)), como se muestra en (8).

- (8) a. N + V-*er*
**rats-eater* ‘comeratas’ vs *mice-eater* ‘comeratonos’
- b. N + V-*ing*
**houses cleaning* ‘limpieza de casas’ vs *teeth cleaning* ‘limpieza de dientes’
- c. N + V-*ed*
**students-focused* ‘enfocado en los estudiantes’ vs *people-focused* ‘enfocado en la gente’

En los tres casos, el núcleo se ubica a la derecha y, por tanto, integran el conjunto de los compuestos endocéntricos. Por último, debe señalarse que los tres tipos de compuestos tienen un alto grado de productividad.

A modo de síntesis, se sistematizan las características principales de los tres tipos de compuestos en la **Tabla 1**:

Tipo de compuesto	Denotación típica	Relación semántica entre N y V
N + V- <i>er</i>	personas o instrumentos	N como paciente, nunca agente
N + V- <i>ing</i>	actividad	N como paciente, estímulo, tema, o agente
N + V- <i>ed</i>	atributo	N como agente, instrumento, locación o tema

Tabla 1 - Características principales de los tres tipos de compuestos

Aquí es necesario detenerse a describir brevemente los compuestos sintéticos en español, que básicamente se restringen a los del tipo V + N, como es el caso de *trabapuestas* o *correccaminos* (Kornfeld, 2009). Al igual que los compuestos en inglés, estos gozan de una gran productividad. Nótese, a su vez, que estos pueden considerarse análogos funcionales de los del tipo N-V-*er* en la medida en que el rol semántico que la base verbal asigna al nombre es típicamente paciente; por ejemplo, un *trabapuestas* es un elemento para trabar puertas. Sin embargo, a diferencia de lo que sucede con los del tipo N + V-*er*, estos compuestos replican en su estructura interna la posición canónica de los verbos y complementos en la sintaxis; de este modo, *puertas* funciona como el objeto directo del verbo *trabar*. Otro contraste con los compuestos del inglés es que los del español integran el conjunto de compuestos exocéntricos, en los cuales ninguno de los constituyentes tiene la función de núcleo.

En cuanto a la adquisición de compuestos como parte de una L2, existen abundantes estudios que se centran en la adquisición de compuestos del tipo N + V-*er* (Nicoladis, 2003, 2005; Murphy y Hayes, 2010), muchos de ellos realizados con hispanohablantes (Lardiere, 1995; García Mayo, 2006), observándose una casi ausencia de trabajos sobre el resto de los compuestos.

Por ejemplo, en un estudio de producción de compuestos N + V-*er* en inglés como L2 por parte de hablantes de chino y español como L1, Lardiere (1995) encontró que hay una tasa de error elevada en la producción, especialmente en relación con la pluralización regular del nombre, que se correlaciona con las características de los compuestos análogos en chino y español. Además, observó que los hispanohablantes cometen errores de orden de constituyentes del tipo **eater-flies* en lugar de *fly-eater* ‘comemoscas’. En (9) se ilustra cómo hablantes de diversas lenguas producen plurales en compuestos de distintos tipos en inglés como L2.

(9) a. *Some people are making their living as a business man like factories owner and some other jobs that will please their lives* (L1 camboyano)

b. *A cars crash disaster happened yesterday night at around 4 a.m.* (L1 italiano)

c. *Coats Room* (L1 español)

([Lardiere, 1995: 38](#))

En otro estudio de comprensión de compuestos N + V-*ing* y N + V-*ed* en inglés como L2 con estudiantes universitarios hispanohablantes de nivel elemental, se realizó una tarea de comprensión de los compuestos como modificadores del núcleo de una frase nominal, como se ve en (10) ([Califa, 2020](#)). La tarea requirió que los estudiantes asignaran correctamente los roles semánticos tanto al nombre del compuesto (*corporation* como el agente) como del núcleo de la FN (*government* como el paciente), como se ve abajo.

(10) *A corporation-funded government*

- a. Un gobierno que es financiado por corporaciones
- b. Un gobierno que financia corporaciones
- c. Un gobierno que a las corporaciones financia
- d. Una corporación que es financiada por el gobierno

([Califa, 2020: 97](#))

Sin embargo, los resultados del estudio demostraron que los aprendientes hacían una asignación errónea en casi un tercio de los casos. Por ejemplo, para (10) interpretaban el compuesto como un ‘gobierno que financia corporaciones’ o como ‘una corporación que es financiada por el gobierno’; en ambos casos se asigna el rol de paciente a *corporation* y no el de agente, que es el correcto.

4. Implicancias para la enseñanza

En esta sección discutimos algunas de las implicancias del desarrollo de la CM para el desarrollo del vocabulario en L2 con el foco en los compuestos sintéticos. Para eso, primero revisamos la literatura sobre el tema, para luego hacer una breve revisión crítica de una selección de materiales didácticos, al tiempo que formulamos algunos lineamientos para su abordaje didáctico.

4.1. La instrucción para el desarrollo de la CM

Si bien hay evidencia de que una instrucción centrada en el desarrollo de la CM reporta beneficios para el aprendizaje de vocabulario, las implicancias sobre cómo hacerlo están atravesadas por variables adicionales. Para empezar, el conocimiento del léxico se manifiesta en habilidades de comprensión y producción, y existe consenso de que las primeras son cognitivamente menos demandantes que las segundas ([Hayashi y Murphy, 2011](#)). En sintonía con esta asimetría, varios estudios apuntan a que el desarrollo de la CM mediante instrucción tiene efectos diferenciales en el conocimiento léxico receptivo

y productivo. [Hayashi y Murphy \(2011\)](#), por ejemplo, encontraron que un grupo de aprendientes japoneses de inglés como L2 con instrucción explícita sobre aspectos de CM mostraron mejores habilidades receptivas que productivas.⁴ Los autores también hallaron diferencias a favor de la morfología flexiva en contraste con la derivativa, aparentemente debidas a la mayor productividad y transparencia de la primera.

A contramano de lo anterior, en un estudio con angloparlantes aprendientes de español, [Morin \(2003\)](#) muestra que una instrucción enfocada en la morfología derivativa tiene más efectos positivos en las habilidades productivas que las receptivas. Debe mencionarse, sin embargo, que estos resultados están mediados por la variable de nivel de competencia, dado que ese efecto se observó solo con aprendientes no iniciales (aunque no precisamente avanzados). Para los aprendientes iniciales, la instrucción centrada en el desarrollo de la CM no produjo diferencias significativas ni en producción ni en recepción, aunque se registraron algunas diferencias cualitativas que [Morin \(2003: 213\)](#) interpreta como indicativas de una suerte de beneficio “latente” que podría manifestarse a medida que se incremente la competencia.⁵ En una dirección similar, [Nation \(2001: 218\)](#) hace recomendaciones de evitar el análisis de las palabras complejas para los aprendientes iniciales, tratando de enseñarlas como enteros y dejando el abordaje de su estructura interna para niveles de competencia posteriores.

En caso de que se admita la precedencia de la comprensión por sobre la producción, hay evidencia de que la complejidad de las tareas también incide en los modos en que la CM contribuye al aprendizaje del vocabulario. [Sánchez Gutiérrez y Hernández Muñoz \(2018\)](#) coinciden con [Morin \(2003\)](#) en que es necesario un mínimo de competencia para que la instrucción dirigida al desarrollo de la CM sea provechosa, y a tono con [Hayashi y Murphy \(2011\)](#), argumentan que lo mejor es apuntar la instrucción de la CM inicialmente hacia el desarrollo de competencias receptivas. No obstante, las autoras agregan que esto debe compaginarse con un abordaje gradual que parta de actividades procedimentalmente más simples a otras más complejas (en términos de las autoras, esta diferencia se entiende como el número de pasos requeridos para resolver una tarea) ([Sánchez Gutiérrez y Hernández Muñoz, 2018: 385](#)).

⁴ De manera interesante, los aprendientes mostraron una ventaja en las habilidades receptivas (operativizadas en una tarea de segmentación) incluso respecto del grupo control de nativos. [Hayashi y Murphy \(2011\)](#) lo atribuyen plausiblemente a los diferentes estilos de enseñanza de L1 vs. L2, más específicamente a que en la instrucción de una L2 habitualmente hay más enseñanza gramatical explícita y más desarrollo de la conciencia metalingüística en general. Esto es reminiscente de lo que ocurre con la enseñanza de lenguas en nuestro país, donde la gramática ha perdido terreno en la clase de lengua, pero conserva un lugar destacado en el aula de lengua extranjera, lo que parece traducirse en mejores habilidades analíticas (no mejores intuiciones, por supuesto) para la L2 que en la L1.

⁵ Es menester observar que la evidencia que [Morin \(2003\)](#) brinda para sustentar esta idea es lábil. Más específicamente, señala que los aprendientes iniciales eran capaces de producir palabras nuevas que, según la autora, resultaron aceptables para hablantes nativos de español. Sin embargo, la lista que da a modo de ilustración es *trabajero*, *electrificador*, *educante*, *explicante*, *estudiador* ([Morin, 2003: 213](#)), todas agramaticales o de dudosa aceptabilidad en el español estándar.

En cuanto al tipo de contenidos sobre estructura morfológica que deberían privilegiarse, a partir de un estudio sobre compuestos en inglés y chino con niños bilingües, [Lin, Cheng y Wang \(2018: 124\)](#) resaltan la importancia de enseñar a identificar las similitudes entre los compuestos de las lenguas. Por ejemplo, tanto en inglés como en chino los compuestos de tipo N + N tienen su núcleo a la derecha, que es determinante para sus propiedades semánticas y sintácticas. Puede inferirse a partir de esta recomendación que también es relevante enfocarse en los contrastes entre formaciones análogas entre lenguas. Así, en el caso de los compuestos sintéticos, como dijimos arriba, mientras que en inglés el elemento verbal está a la derecha, en español se localiza a la izquierda. Esta es una diferencia fundamental para que un hispanohablante pueda comprender y producir estos compuestos correctamente. Otro contraste pertinente para la enseñanza de estos compuestos para un hispanohablante es la restricción en contra de los plurales regulares, que son efectivamente una fuente de error ([Lardiere, 1995](#); ver [9] sobre esto).

Dado que gran parte de la enseñanza de lenguas extranjeras se apoya en el uso de libros de texto, resulta de interés preguntarse cuál es el lugar que recibe la instrucción sobre la morfología. Atendiendo a esta cuestión, [Brown \(2011\)](#) analizó las actividades de vocabulario de nueve libros de texto de diferentes niveles de competencia para ver en qué medida abordan diversas dimensiones del conocimiento léxico. El autor halló que en todos los casos el aspecto más entrenado es la asociación entre una forma y un significado (el sesgo se acentúa en los materiales de mayor competencia), seguido por sus funciones gramaticales y su pronunciación. La morfología (*word parts* ‘partes de palabras’, en términos del autor) está entre los aspectos menos desarrollados, junto con la forma ortográfica y las restricciones de uso.

A modo de resumen, hay un consenso que indica que la enseñanza sobre aspectos de la CM tiene un mejor lugar en niveles no iniciales de competencia (o, por lo menos, que sus beneficios no se manifiestan en los inicios del aprendizaje). También se puede observar un cierto acuerdo en torno a separar las habilidades receptivas de las productivas, priorizando las primeras en una secuencia de enseñanza. Por último, también se señala la ventaja de adoptar un enfoque contrastivo que explote las similitudes y diferencias entre la L1 y la L2 en la enseñanza, aunque sin precisiones sobre qué metodologías particulares pueden ser más fructíferas en ese caso.

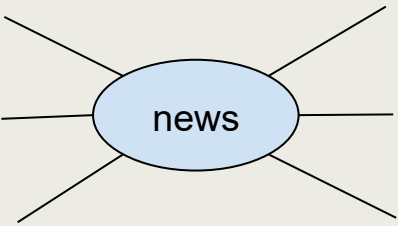
4.2. Algunos ejemplos de abordajes didácticos en libros de texto

Aquí relevamos algunas propuestas didácticas de una selección de libros de texto orientadas al aprendizaje de compuestos. El propósito es ver en qué medida se entrenan destrezas involucradas en el desarrollo de la CM y qué recomendaciones pueden formularse. De manera algo arbitraria, elegimos libros de texto dirigidos a aprendientes

de niveles de competencia intermedio-alto y avanzado. Dicho criterio, no obstante, da una base de comparación consistente.

Para empezar, considérese el siguiente ejemplo, tomado de un libro orientado a aprendientes avanzados.

Compound words
Complete the spider web with words that combine with *news* to form compound nouns. Add as many as you can think of.



3. Replace the words and phrases in bold with a compound word from the box.

avant-grade breakthrough cutting-edge diehard mind-boggling mind-blowing

- The complexity of the computer data that appeared on the screen in front of me was **very confusing**.
- Jenny's discovery marked a major **step forward** in genetic research.
- The university's department of technology has contributed to a number of **the latest** technological developments.
- Many of Leonardo Da Vinci's ideas were **extremely modern** for the time, and some people found them shocking.
- There are still some **fierce** opponents to technological gadgets, who flatly refuse to use them, but they are becoming increasingly isolated.
- The potential benefits to nuclear research of the Large Hadron Collider, the most complex scientific instrument ever built, are truly **amazing**.

Tomado de [Roderick, Nuttall y Kenny \(2013: 46\)](#)

Ejemplo 1

El abordaje está organizado en dos actividades. La primera propone la formación libre de nombres compuestos a partir de una base nominal común, *news* 'noticia(s)'. Nótese que no hay indicaciones adicionales acerca del rol que debe ocupar la base en el compuesto. En principio son válidos los compuestos en los que es el núcleo (como *breaking news* 'noticia(s) de última hora') o en los que es el dependiente (*newspaper* 'diario', o *news outlet* 'medio de noticias'), por lo que el ejercicio entrena la destreza de formar compuestos a partir de bases, pero no las relaciones jerárquicas que estas puedan entablar entre sí.

El segundo ejercicio, por su lado, pese a tener compuestos –la mayoría de ellos adjetivales e incluso algunos sintéticos– como el *input* para la resolución de la tarea, no requiere de ningún tipo de reconocimiento o manipulación de su estructura interna. La tarea básicamente consiste en lograr el emparejamiento de las formas con sus significados, la dimensión del conocimiento léxico que, según [Brown \(2011\)](#), más frecuentemente se enfoca en los libros de texto. El perfil morfológico de los ítems, por su parte, es irrelevante para esto.

Una variante que entrene habilidades de análisis morfológico podría ser que, en lugar de las palabras provistas, se dé, por un lado, una de las bases en los contextos y, por el otro, las bases complementarias de manera aislada, de modo que la tarea no suponga solo emparejar forma y significado, sino además manipular su morfología. Alternativamente, se podría tomar uno de los tipos de compuestos sintéticos (N + V-ing, por ejemplo) y poner en contexto las bases deverbales con los nombres dependientes aparte; así, *mind* ‘mente’ y *blowing* ‘volar’ serían el *input* para la formación de un compuesto. Centrarse en un único tipo de compuesto permite una sistematización metalingüística sobre la relación semántica entre sus elementos (en este caso, que el N es el paciente del evento denotado por la base).

Tómese a continuación un ejercicio de un libro para aprendientes de nivel intermedio-alto.

7. Use the dictionary to find compound words beginning with *sea-*. Complete each sentence with one of these words.

- a) Last year we didn't go to the mountains. We went to the **seaside** instead.
- b) There's a restaurant near the harbour that serves wonderful
- c) The beach was covered in piles of smelly green
- d) This town is very high up. It's a thousand meters above
- e) We drove along the but we couldn't find anywhere to park.
- f) Tourists were throwing food to the flying behind the ship.
- g) Luckily I had taken some travel pills so I didn't feel
- h) Children were building sand castles on the

Tomado de [Vince y Emerson \(2003: 205\)](#)

Ejemplo 2

En este caso la tarea parece involucrar la habilidad de formar compuestos a partir de una base común, aquí *sea* ‘mar’, al tiempo que se especifica que toma la posición a la izquierda (que por defecto es el dependiente). No obstante, nótese que, en lugar de dar las opciones a partir de las que se forman los compuestos requeridos por los contextos (*food* ‘comida’, *weed* ‘hierba, maleza’, etc.), el ejercicio plantea el uso del diccionario, que suministra los compuestos ya formados. Con ese *input*, la resolución de la tarea se reduce

a emparejar los ítems que da el diccionario con los significados evocados por los contextos, aunque sí es cierto que se entrena indirectamente el reconocimiento de partes de un compuesto (por ejemplo, *food* como el elemento que determina la interpretación de *seafood* ‘mariscos’).

A continuación, obsérvese un ejemplo tomado de un libro de texto destinado a aprendientes avanzados.

Vocabulary
Compound adjectives and their collocations

Several compound adjectives are used in the article, such as *mixed-used*, *car-dependent*. Compound adjectives are often formed from a present or past participle with a preposition, as in *boarded-up*, an adjective, as in *slow-paced*, or an adverb, as in *forward-thinking*.

4. Make compound adjectives using these lists and suggest noun collocations for each one. For example, *well-constructed (house)*; *smashed-up (car)*, *quick-thinking (politician)*.

Adjectives	Adverbs	Participles	Prepositions
quick	well	constructed	down
long	far	smashed	up
short	poorly	sighted	out
		blown	through
		fitting/fitted	
		running/run	
		thinking/thought	

Tomado de [Capel y Sharp \(2013: 66\)](#)

Ejemplo 3

La propuesta didáctica cuenta con un único ejercicio, aunque, a diferencia de los anteriores, se encuentra precedida por una nota gramatical sobre compuestos sintéticos adjetivales introducidos en una lectura previa. Más precisamente, toma los compuestos conformados por un participio presente o pasado y llama la atención del aprendiente sobre sus posibilidades combinatorias con preposiciones (*boarded-up* ‘tapiado’), adjetivos (*slow-paced* ‘lento, pausado’), o adverbios (*forward-thinking* ‘progresista’), que no son dependientes argumentales. Nótese que, al igual que el primer caso, no especifica la relación jerárquica que se establece entre sus elementos, a la vez que tampoco da

cuenta de sus posibilidades lineales, puesto que puede ocupar la posición a la izquierda (*smashed-up* ‘destrozado’) o a la derecha (*well-constructed* ‘bien construido’).⁶ Asimismo, si bien el ejercicio incluye la formación de compuestos a partir de participios presentes y pasados, los cuales efectivamente son elementos asociados a roles adjetivales, la actividad no profundiza en las características particulares de cada uno de ellos ni en sus diferencias.

Luego hay un ejercicio que propone la formación de compuestos a partir de la combinación de los participios y otros elementos. El modo en que se presenta el *input* es acertado puesto que se da pistas sobre la organización lineal de las bases (los adjetivos y adverbios a la izquierda y las preposiciones a la derecha). Además, se pide usar los compuestos en frases nominales en donde funcionen como modificador, poniendo el foco en sus posibilidades colocacionales.

Considérese ahora una actividad extraída de un libro para aprendientes de nivel intermedio.

Compound nouns

We can put two nouns together to make a compound noun. The first noun describes the second.

traffic sign (a sign for traffic), *window shopping*, *power station*, *housing crisis*, *public transport*

Note: ‘public’ can be a noun or an adjective

The first noun is nearly always in singular form even if it has a plural meaning.

shop fronts (the fronts of the shop), *road markings*, *city wall*, *weather conditions*, *entrance gates*, *water levels*, *town planners*, *sea levels*

Exceptions include: *clothes shop* (‘clothes’ has no singular form), and *sales department*.

4. Read the vocabulary box. Match words from A with words from B to make more compound nouns. Some words may be used more than once.

A apartment country market play public shopping/leisure tourist town traffic	B area block complex cottage hall jam space spot square

⁶ Entre los ejemplos hay más variedad de lo que un primer vistazo superficial permite apreciar. Los compuestos como *smashed-up* ‘destrozado’ o *boarded-up* ‘tapiado’ son de naturaleza distinta de *quick-thinking* ‘rápido de reflejos’ o *well-constructed* ‘bien construido’. Mientras que los segundos encapsulan léxicamente lo que de otro modo es una relación núcleo-dependiente sintáctica (*quick* ‘rápido’ y *well* ‘bien’ son adjuntos de manera de *think* ‘pensar’ y *construct* ‘construir’), algo que los compuestos sintéticos descritos arriba hacen con dependientes argumentales, los primeros son compuestos de lo que de otro modo mejor se entiende como unidades léxicas (*smash up* ‘destrozar’, *board up* ‘cubrir una ventana o puerta con tablas’) ([Huddleston y Pullum, 2002](#)).

5. Complete the article with compound nouns. Use your words from Ex 4 and the vocabulary box.

Going underground!

New York is planning a new park - underground

Space is limited - especially in cities like New York where an ongoing ¹..... means that any spare land is quickly turned into an ²..... Too little attention is given to spaces where people relax away from city life and escape the fumes and noise from the ³..... that block the city streets every day. But now ⁴..... in New York have come up with a vision for a new ⁵..... that will be underground. Natural life will be reflected down into the space but when ⁶..... mean there's too much cloud on top, there's a backup LED system for down below. The park will also contain lush green plants and a ⁷..... for children to enjoy the safe, clean space away from city streets. But what about the rats? Apparently a good system of rubbish removal and cleaning will keep them away.

Tomado de [Alevizos, Gaynor y Roderick \(2018: 53\)](#)

Ejemplo 4

El ejemplo presentado se circunscribe a compuestos nominales del tipo N + N. Como en el caso anterior, se brinda también una nota gramatical que da aviso sobre la estructura interna del compuesto, subrayando la diferencia jerárquica entre los dos elementos (*The first one describes the second* 'el primero describe al segundo'). Además, se hace referencia a la restricción de número sobre el primer nombre (incluso si tiene una interpretación plural), al tiempo que se mencionan excepciones a esto como *clothes shop* 'negocio de ropa' o *sales department* 'departamento de ventas'. El primer ejercicio propuesto entrena la formación de este tipo de compuestos a partir de una lista de nombres que funcionan como dependientes y otra en la que tienen el rol de núcleo. Asimismo, la segunda actividad, por su parte, se enfoca en relacionar la forma no solo con su significado sino que, indirectamente, con el rol que asumen en un contexto dado.

Por último, obsérvese este ejemplo de un libro para aprendientes avanzados.

Compounds

3a. Match 1-8 with a-h to make a compound noun or verb connected to business. There may be more than one possibility.

1. take	a. line
2. share	b. load
3. net	c. up
4. work	d. turn
5. feed	e. holder
6. turn	f. work

7. dead	g. back
8. down	h. over

b. Which part of the compound word is stressed in each case?

c. Work with a partner to make a few sentences using the compound words from Exercise 3a.

Tomado de [Bell y Gower \(2015: 122\)](#)

Ejemplo 5

El ejercicio propone la formación de compuestos usados en un campo semántico determinado, el mundo de los negocios. Nótese que propone como posibilidades nombres y verbos compuestos, sin dar precisiones sobre los elementos constitutivos ni sus relaciones jerárquicas. Por ejemplo, en el verbo *take over* ‘tomar control sobre algo’ el núcleo es el verbo a la izquierda, mientras que en *workload* ‘carga de trabajo’ es el nombre a la derecha. Tampoco se dan pautas sobre la posibilidad de que una misma combinación sea un nombre o un verbo, como ocurre con *network*, que se puede interpretar como ‘red’ o como ‘construir redes, lazos’. En una segunda consigna, el ejercicio llama a reflexionar sobre los patrones de acentuación de los compuestos (uno de los rasgos que se suele dar para diferenciarlos de frases) en donde se apunta a que en el caso de los verbos el elemento tónico es el segundo, como en el caso de *take over*, mientras que en los nombres es el primero, como en *deadline*. Finalmente, hay una consigna destinada a usar los compuestos libremente, a diferencia de los ejercicios previos, en donde se proponían contextos más restringidos.

En síntesis, los ejercicios relevados aquí muestran una variedad amplia de enfoques para el abordaje didáctico de compuestos. En la mayoría de ellos hay algún tipo de entrenamiento de las dos destrezas centrales de la CM —el reconocimiento y manipulación de la estructura interna de las palabras—. Algunos de ellos, además, incluyen notas específicas sobre tipos de compuestos particulares como los N + N o los adjetivales. Muchos ejercicios, por su parte, proponen reflexión y práctica sobre aspectos para los que el carácter morfológico resulta irrelevante, como la asociación de forma y significado o las colocaciones. Obviamente, esto puede ser beneficioso para el desarrollo global del léxico, pero no reporta ventajas directas para el desarrollo de la CM.

En cuanto a los compuestos sintéticos, si bien aparecen como parte del *input* de trabajo en algunos casos, no son foco individual de aprendizaje ni se alude a sus propiedades formales o semánticas. La única excepción es un ejercicio en el que se trabajan conjuntamente los que tienen *V-ing* y *V-ed* como núcleo, aunque sin señalar ni propiciar la detección de sus distinciones. Un abordaje didáctico sobre estos compuestos debería remitir de manera explícita o implícita a estas últimas, resaltando especialmente las relaciones semánticas particulares que se establecen entre el núcleo y el dependiente

en cada tipo. En términos de la distinción propuesta por [Wang y Zhang \(2023\)](#), sería clave que se atienda tanto a las habilidades metalingüísticas más globales de la CM como a las especificidades de estos mecanismos de formación de palabras particulares de lo que los autores denominan conocimiento morfológico. Haciéndonos eco de las implicancias sintetizadas en la sección anterior, puede asimismo resultar positivo modular la enseñanza desde una perspectiva contrastiva que contemple las diferencias y similitudes entre la L1 y la L2. Si bien los libros de textos, al estar dirigidos a públicos lingüísticamente diversos, rara vez incluyen estas observaciones, esto puede ser iniciativa del o la docente.

5. Conclusiones

En este trabajo presentamos una síntesis crítica del rol de la CM para el aprendizaje del léxico del inglés como L2. Para ello, discutimos las complejidades de la adquisición del léxico de una L2 y cómo la CM se imbrica en el proceso. Tomamos el caso particular de los compuestos sintéticos de los tipos de *truck-driver* ‘conductor de camiones’, *shoemaking* ‘confección de calzado’ o *state-controlled* ‘controlado por el estado’. Describimos sus características estructurales principales, con atención a su contraste con el español, así como los hallazgos en torno a su adquisición como parte de una L2. Luego, hicimos un repaso sobre las implicancias para la enseñanza que se desprenden de la investigación sobre la CM y la adquisición de compuestos en una L2. Por último, presentamos un relevamiento crítico de algunas propuestas didácticas sobre compuestos tomadas de libros de texto, llamando la atención sobre las habilidades y conocimientos que entrenan y cómo esto impacta en el desarrollo de la CM, a la vez que formulamos algunos lineamientos y sugerencias al respecto.

Como mostramos, los distintos tipos de compuestos sintéticos tienen propiedades divergentes, que se vinculan de diversos modos con los compuestos del español. Un interrogante que queda planteado es qué diferencias hay en su adquisición. A tono con esto, cabe preguntarse qué abordajes instruccionales son más óptimos para la adquisición de estos mecanismos de formación de palabras específicos, especialmente en el caso de los hispanohablantes.

Referencias

- Bauer, L. y Huddleston, R. (2016). Lexical word-formation. En Huddleston, R. y Pullum, G. K. (Eds.), *The Cambridge Grammar of the English Language* (1621-1722). Cambridge: Cambridge University Press.

- Bauer, L., Lieber, R. y Plag, I. (2013). *The Oxford Reference Guide to English Morphology*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, D. (2011). What aspects of vocabulary knowledge do textbooks give attention to? *Language Teaching Research*, 15 (1), 83-97.
- Califa, M. (2020). El rol de la morfología en la comprensión lectora en L2. El caso de los compuestos sintéticos del inglés. En Brandani, L., Califa, M. y Magno, C. (Eds.), *La adquisición y la enseñanza de lenguas. Reflexiones teóricas y propuestas didácticas* (89-111). Los Polvorines: Ediciones UNGS.
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. En Feldman, L. B. (Ed.), *Morphological Aspects of Language Processing* (189-209). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Carstairs-McCarthy, A. (2002). *An Introduction to English Morphology*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- García Mayo, M. P. (2006). Synthetic compounding in the English interlanguage of Basque-Spanish bilinguals. *International Journal of Multilingualism*, 3 (4), 231-257.
- Gass, S., Behney, J. y Plonsky, L. (2013 [1994]). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. (4° ed.). Nueva York: Routledge.
- Gordon, P. (1985). Level-ordering in lexical development. *Cognition*, 21, 73-93.
- Hayashi, Y. y Murphy, V. (2011). An investigation of morphological awareness in Japanese learners of English. *The Language Learning Journal*, 39 (1), 105-120.
- Huddleston, R. y Pullum, G. K. (2002). *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kieffer, M. J. y Lesaux, N. K. (2008). The role of derivational morphology in the reading comprehension of Spanish speaking English language learners. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21 (8), 783-804.
- Kieffer, M. J. y Lesaux, N. K. (2012). Development of morphological awareness and vocabulary knowledge in Spanish-speaking language minority learners: a parallel process latent growth curve model. *Applied Psycholinguistics*, 33, 23-54.
- Kornfeld, L. (2009). IE, Romance: Spanish. En Štekauer, P. y Lieber, R. (Eds.), *The Oxford Handbook of Compounding* (436-452). Oxford: Oxford University Press.
- Kroll, J. y Dijkstra, T. (2010). The bilingual lexicon. En Kaplan, R. (Ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (301-321). Oxford: Oxford University Press.
- Kroll, J. y Sunderman, G. (2003). Cognitive processes in second language learners and bilinguals: the development of lexical and conceptual representations. En Doughty, C. y Long, M. (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (104-129). Londres: Blackwell.
- Lardiere, D. (1995). 'Differential' treatment of regular vs. irregular inflection in compounds as nonevidence for level-ordering. *Second Language Research*, 11 (3), 267-269.

- Lin, C., Cheng, C. y Wang, M. (2018). The contribution of phonological and morphological awareness in Chinese-English bilingual reading acquisition. *Reading & Writing*, 31, 99-132.
- Liu, Y., Groen, M. A. y Cain, K. (2024). The association between morphological awareness and reading comprehension in children: a systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 42, 100571.
- Morante Vallejo, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- Morin, R. (2003). Derivational morphological analysis as a strategy for vocabulary acquisition in Spanish. *The Modern Language Journal*, 87 (2), 200-221.
- Murphy, V. y Hayes, J. (2010). Processing English compounds in the first and second language: the influence of the middle morpheme. *Language Learning*, 60 (1), 194-220.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicoladis, E. (2003). Cross-linguistic transfer in deverbal compounds of preschool bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 6, 17-31.
- Nicoladis, E. (2005). The Acquisition of Complex Deverbal Words by a French-English Bilingual Child. *Language Learning*, 55 (3), 415-443.
- Sánchez Gutiérrez, C. y Hernández Muñoz, N. (2018). Development of derivational morphological awareness in anglophone learners of Spanish: A relational knowledge study. *Foreign Language Annals*, 51, 369-388.
- Wang, M., Cheng, C. y Chen, S. W. (2006). Contribution of morphological awareness to Chinese-English biliteracy acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 98 (3), 542-553.
- Wang, M., Ko, I. Y. y Choi, J. (2009). The importance of morphological awareness in Korean-English biliteracy acquisition. *Contemporary Educational Psychology*, 34 (2), 132-142.
- Wang, T. y Zhang, H. (2023). Examining the dimensionality of morphological knowledge and morphological awareness and their effects on second language vocabulary knowledge. *Frontiers in Psychology*, 14, 1207854. Recuperado de <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1207854/full#ref25>
- Zhang, D. y Koda, K. (2008). Contributions of L1 reading sub-skills to L2 reading development in English as a foreign language among school aged learners. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 4 (1), 1-17.
- Zhang, D. y Koda, K. (2012). Contribution of morphological awareness and lexical inferencing ability to L2 vocabulary knowledge and reading comprehension among advanced EFL learners: testing direct and indirect effects. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25 (5), 1195-1216.

Libros de texto

Alevizos, K., Gaynor, S. y Roderick, M. (2018). *Gold Experience. Student's Book B2*. Londres: Pearson Education.

Bell, J. y Gower, R. (2015). *Advanced Expert Coursebook*. London: Pearson Education.

Capel, A. y Sharp, W. (2013). *Objective Proficiency. Student's Book*. Cambridge: Cambridge University Press.

Roderick, M., Nuttall, C. y Kenny, N. (2013). *Proficiency Expert. Student's Resource Book*. Londres: Pearson Education.

Vince, M. y Emmerson, P. (2003). *First Certificate Language Practice*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.

Capítulo 22

Renarraciones y eventos psicológicos en niños autistas

Sofía Victoria Iacobuzio

 Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental
“Dr. Horacio J. A. Rimoldi” - CONICET
 Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
 iacobuziosofia@conicet.gov.ar
 <https://orcid.org/0000-0002-8730-5477>

María Florencia Tenaglia

 Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental
“Dr. Horacio J. A. Rimoldi” - CONICET
 Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
 tenaglia.florencia@conicet.gov.ar
 <https://orcid.org/0000-0003-1774-5124>

Resumen

Los sujetos con Síndrome o Trastorno de Asperger ([World Health Organization \[WHO\], 2019](#); [American Psychiatric Association \[APA\], 2002](#)), condición actualmente incluida dentro del Trastorno del Espectro Autista-1 (TEA-1) ([APA, 2014](#); [WHO, 2022](#)), han sido descritos con dificultades en habilidades de cognición social aun con el desarrollo del lenguaje preservado ([APA, 2002](#)). La literatura ha destacado las dificultades en atribución de estados mentales, es decir, emociones, sentimientos y pensamientos ([Baron-Cohen et al., 1985](#)). Esta habilidad es fundamental para darle sentido a la experiencia y a las relaciones interpersonales en las narraciones ([Losh y Capps, 2003](#)), de hecho, necesitamos poder atribuir estados mentales a los personajes, ya que solo a partir de la comprensión de las intenciones, deseos y emociones podemos crear una narración ([Montes Miró, 2014](#)). Dentro de los recursos que nos ofrece la lengua para expresar las



Ir al Índice

emociones están los verbos psicológicos ([Di Tullio, 2004](#)). Estos presentan dos argumentos: el experimentante de la emoción, afectado cognitivamente por lo que predica el verbo, y el agente o la causa de esta ([Iacobuzio y Silva, 2022](#)). Algunos verbos psicológicos presentan al experimentante en la función de Sujeto y otros en la función de Objeto. Lo mismo ocurre con el agente/causa. Además, la afectación psíquica puede ser expresada mediante la adjetivación, la utilización de verbos livianos + sustantivos, entre otras estrategias lingüísticas. Este artículo presenta los resultados de una investigación exploratoria sobre producción en niños de entre 7 y 9 años con TEA-1 y sus pares con desarrollo típico. Para ello, los sujetos fueron evaluados a partir de una tarea de renarración de un cuento focalizado en las emociones. En el corpus obtenido se señalaron los eventos psicológicos y se calcularon frecuencias de Type y Token de las estrategias lingüísticas utilizadas para su codificación. Los resultados indican que los sujetos con TEA-1 podrían realizar atribución de emociones, pero en menor medida y con un abanico de estrategias más reducido que los niños con desarrollo típico. Asimismo, la estrategia preferida para atribuir estados emocionales resultó ser el uso de los verbos psicológicos. Por último, habría cierta preferencia por estructuras más sencillas al utilizar verbos psicológicos con Sujeto Experimentante frente a verbos de Objeto Experimentante.

Palabras clave

Codificación, narración, eventos psicológicos, trastorno del espectro autista.

1. Introducción

El presente estudio de carácter exploratorio constituye un primer acercamiento al análisis de la producción de eventos psicológicos en niños, es decir, eventos construidos a partir de verbos bivalentes en los que uno de los participantes experimenta una emoción (por ejemplo, *gustar*) que es provocada (más o menos voluntariamente) por el otro participante ([Gattei, 2016](#)). Específicamente, se trata de un estudio que hace foco en la codificación de estos eventos a través de verbos psicológicos en población con Síndrome o Trastorno de Asperger ([WHO, 2019](#); [APA, 2002](#)), condición actualmente incluida dentro del Trastorno del Espectro Autista-1 (TEA-1) ([APA, 2014](#); [WHO, 2022](#)).¹

¹ A partir de aquí, nos referiremos a la población en cuestión como TEA-1, con la intención de unificar la denominación. Este criterio será aplicado incluso al mencionar bibliografía previa a los manuales diagnóstico más actuales ([APA, 2014](#); [WHO, 2022](#)). Asimismo, la denominación que adoptamos no pretende desconocer

Los verbos psicológicos constituyen una de las distintas herramientas simbólicas que el lenguaje nos brinda para expresar emociones tanto propias como de los demás ([Iacobuzio et al., 2022](#)). Estos verbos presentan un comportamiento gramatical particular debido a la heterogeneidad de las características que adoptan sus argumentos. Por un lado, el experimentante de una emoción puede ser expresado sintácticamente a través de distintas estructuras, por ejemplo, aparecer en función de sujeto o bien de objeto. Por otro lado, la causa de una emoción, según cómo se perspectivice, puede tener más o menos rasgos de voluntariedad y control sobre el evento. Cuanto más evidentes sean estos rasgos, nos encontraremos con un argumento Agente, en caso contrario, Causa ([Cano Aguilar, 1981](#); [Martínez-Linares, 1998](#); [Iacobuzio y Silva, 2022](#)).

La relación dada por la interfaz sintaxis-semántica (*mapeo*) entre la información sobre los roles temáticos que están involucrados en un evento y la información de la estructura sintáctica puede darse de forma directa, al alinearse el argumento más saliente de la estructura semántica con el más saliente de la sintáctica, o de forma indirecta, al no coincidir la saliencia de los argumentos en cada estructura ([Gattei et al., 2012](#)). Mientras algunos verbos psicológicos presentan al experimentante de la emoción como el Sujeto (SujExp) (*amar, odiar*), otros lo presentan como el Objeto (ObjExp) (*gustar, encantar*). En el caso de los verbos con SujExp, el argumento semánticamente más saliente coincide con el sujeto sintáctico, mientras que en los verbos de ObjExp, el argumento más saliente semánticamente coincide con el menos saliente de la oración. Esta discordancia puede derivar en dificultades, usos particulares y preferencias, por parte de los sujetos, por un tipo de verbo psicológico en particular ([Thompson y Lee, 2009](#)).

Considerando que la población TEA-1 ([APA, 2014](#); [WHO, 2022](#)) ha sido caracterizada con dificultades en la asignación de estados mentales ([Baron-Cohen et al., 1985](#)), este estudio prevé que la atribución de emociones se verá dificultada tanto por cuestiones propias de la condición autista como por la variedad característica de los verbos psicológicos. En este sentido, hemos comparado el desempeño de dos niños varones TEA-1 con sus pares control: dos niños varones de desarrollo típico (DT) y dos adultos neurotípicos (NT) a partir de la elicitación de renarraciones mediante la escucha de un relato (estímulo) focalizado en eventos psicológicos. Para el análisis de los datos, primero, se transcribieron las renarraciones videograbadas siguiendo pautas de segmentación mínimas. Luego, dos analistas rastrearon los segmentos en los que aparecieron eventos psicológicos con atribución de emociones a los personajes (por ejemplo: Adulto-3 “aparece un chico, el cual odia los insectos”). A continuación, se identificaron y clasificaron las estrategias lingüísticas a través de las que estos se codificaron los eventos (por ejemplo: “verbos psicológicos”, “adjetivos”, entre otras) y se

el paradigma de la neurodiversidad ([Singer, 1999](#); [Ortega, 2009](#); [Rattazzi, 2018](#)), al que adherimos y conforme al cual preferimos la conceptualización de “condición” frente al término “trastorno”.

cuantificó la frecuencia de aparición de cada una de ellas. Finalmente, al resultar los verbos psicológicos la estrategia de atribución más utilizada, el análisis se centró en los segmentos codificados por tal recurso y se ahondó en la sintaxis utilizada para codificar al argumento experimentante de la emoción.

Se espera que: (i) en los discursos de los niños con TEA-1 haya menor frecuencia de uso de verbos psicológicos que en sus pares control, (ii) los niños con TEA-1 prefieran verbos psicológicos de SujExp por el tipo de mapeo directo que estos demandan y (iii) en caso de utilizar verbos con ObjExp preferirán el orden Objeto - Verbo - Sujeto (OVS), ya que de esta manera el experimentante de la emoción aparecería en primera posición como ocurre en el mapeo directo.

Para poder contrastar la validez de estas hipótesis, en primer lugar, relevaremos las estrategias de atribución de emociones utilizadas en las renarraciones del relato estímulo producidas por los niños TEA-1, los niños DT y los adultos NT. En segundo lugar, compararemos la frecuencia de aparición de eventos psicológicos a través de verbos psicológicos en las producciones. Por último, describiremos brevemente cómo se proyectan en la estructura sintáctica los participantes de los eventos en tanto experimentantes de las emociones.

1.1. La atribución de estados mentales en la población Autista

El *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* en su cuarta edición (DSM-IV) ([APA, 2002](#)) incluye el Trastorno de Asperger dentro de los Trastornos generalizados del desarrollo y lo caracteriza, resumidamente, como una alteración grave y persistente de la interacción social, con desarrollo de patrones del comportamiento, intereses y actividades restrictivos y repetitivos, sin presencia de retrasos del lenguaje ni cognoscitivos clínicamente significativos. En el DSM-V ([APA, 2014](#)) se produce un cambio en la conceptualización, ya que el autismo pasa a ser una única categoría de diagnóstico basada en múltiples dimensiones ([Rosen et al., 2021](#)). El DSM-V establece la aplicación del diagnóstico de Trastorno del espectro del autismo para los sujetos diagnosticados anteriormente con el Trastorno de Asperger, siempre y cuando su diagnóstico con el DSM-IV haya sido bien establecido. Esta nueva descripción resulta más abarcativa, por lo tanto, se consignaron niveles o grados según la ayuda que necesitan los sujetos para cada dominio psicopatológico ([APA, 2014](#)), de allí que se le atribuya el grado 1 a los sujetos anteriormente diagnosticados con Asperger, ya que la ayuda requerida es baja.

En los últimos años, muchos estudios se han interesado en las personas con TEA-1, a quienes se les ha atribuido dificultades para comprender aspectos abstractos o figurados, cierta rigidez cognitiva ([Martín-Borreguero, 2005](#)), dificultad en el empleo de Teoría de la Mente (ToM) ([Baron-Cohen et al., 1985](#)), entre otras.

La ToM, también conocida como *psicología folk* ([Pérez, 2013](#)), *teoría folk* ([Wundt, 1916](#)), “psicología popular” o “de sentido común” ([Olivos, 2017](#)), es un sistema de

conocimientos e inferencias que nos permite identificar tanto nuestros estados mentales como los de los demás. Gracias a ella, podemos utilizar conceptos psicológicos (entendidos como aquellos que aluden a emociones, intenciones, deseos, etc.) para explicar la conducta propia y ajena ([Bermúdez Jaimes, 2009](#); [Pérez, 2013](#)). De esta manera, somos capaces de interpretar las acciones como consecuencia de estados internos que funcionan como causa de ellas ([Tager-Flusberg y Sullivan, 1995](#)). Por lo tanto, es una herramienta para anticipar conductas y estados. [Leslie \(1994\)](#) ha señalado la importancia del desarrollo de la ToM, ya que puede favorecer el uso comunicativo del lenguaje al permitirnos actuar acorde a las intenciones expresadas a través de este. Se trata de una habilidad fundamental para la producción de narraciones desde un punto de vista ([Astington y Filippova, 2005](#); [Iacobuzio et al., 2022](#)). Sin ir más lejos, para ser un narrador hábil es necesario ser capaz de entamar los eventos en un marco causal que evidencie las relaciones causales establecidas a partir de la capacidad de atribuir emociones, pensamientos, acciones e intenciones a los sujetos ([Losh y Capps, 2003](#)).

[Ruiz-Ruiz et al. \(2006\)](#) señalan que los sujetos con TEA-1 presentan dificultades en las habilidades de cognición social, es decir, aquellas habilidades que son necesarias en las interacciones sociales y que nos permiten percibir, interpretar y generar respuestas en función de las intenciones y de la conducta de los demás. De hecho, la afección de las habilidades en ToM ha sido estudiada desde hace tiempo en esta población. En 1985, [Baron-Cohen et al.](#) señalaron que su compromiso podría dar lugar a dificultades pragmáticas, cierta inflexibilidad y baja reciprocidad, entre otras cosas.

[Iacobuzio et al. \(2019\)](#), en su estudio comparativo sobre la atribución de estados mentales en niños con TEA-1 y DT, han revisado las estrategias de atribución de estados mentales utilizadas en una tarea de narración y otra de renarración. Encontraron que los sujetos dentro del espectro autista pueden realizar atribuciones mentales. Si bien hallaron diferencias significativas en la cantidad de atribuciones por grupo, aquellas provenían específicamente de dos de las siete categorías reportadas. A su vez, encontraron que los niños TEA-1 omitían la referencia a una secuencia de la narración expresada a través de un verbo psicológico, que era central para la resolución del conflicto. Esto nos condujo a indagar sobre la construcción de eventos psicológicos y de allí ha surgido la presente investigación. Nos preguntamos, en primer lugar, si los niños con TEA-1 realizan atribución de emociones y, en caso de hacerlo, si lo hacen tan frecuentemente como sus pares DT. En segundo lugar, nos interesa saber cuáles son las estrategias lingüísticas utilizadas y su frecuencia de aparición. Por último, en el caso de los verbos psicológicos, deseamos saber cómo se proyectan los Experimentantes de los eventos en la estructura sintáctica.

1.2. Los verbos psicológicos

El estudio de los verbos psicológicos ha ganado relevancia desde fines de los años setenta y junto con ello se ha logrado hallar cierta sistematicidad sobre sus usos ([Vanhoe, 2004](#)). A pesar de esto, la categoría sigue siendo demasiado abarcativa e, incluso, confusa por diversos motivos. En ella se han agrupado verbos que refieren emociones, percepciones o estados cognitivos ([Brekke, 1976](#)). Sin embargo, parecería problemático incluir en esta categoría verbos que conceptualicen eventos tan distintos. En [Bosque y Gutiérrez-Rexach \(2009\)](#) se recorta el alcance de estos verbos a aquellos que expresan reacciones, inclinaciones y actitudes psíquicas y van acompañados de dos argumentos, que la tradición ha nombrado como “experimentante” y como “agente” o “causa”, según el grado de voluntariedad. Estos argumentos se relacionan a través de la experimentación de un estado mental. En otras palabras, uno de los argumentos ejerce metafóricamente una fuerza abstracta que conduce un proceso interno en el otro participante del evento ([Langacker, 1999](#)). [Iacobuzio y Silva \(2022: 14\)](#) ejemplifican que, en “El payaso asustó a los chicos”, el sujeto gramatical produce una emoción en “los chicos”, los experimentantes. La afectación se produce en la mente de ellos, a diferencia de “El payaso empujó la pelota” ([Iacobuzio y Silva, 2022: 15](#)), donde el verbo bivalente de acción *empujar* construye un evento con traspaso de energía también, pero con un correlato perceptible como lo es el movimiento de la pelota. En síntesis, se circunscribe esta categoría a una clase de palabra que permite expresar lingüísticamente las emociones ([Di Tullio, 2004](#)).

Otra particularidad de estos verbos, que se refleja sintácticamente, es que algunos como *amar* presentan al sujeto como el experimentante de la emoción y otros como *gustar* lo presentan como el objeto. Dentro de este último grupo, algunos reciben caso acusativo y otros el dativo según la construcción del evento que se haga como *molestar* ([Gattei, 2016](#)).

Como marco teórico, adscribimos a la teoría de Gramática del Papel y la Referencia (RRG) ([Van Valin, 2005](#)). Esta teoría integra en un mismo modelo diversos aspectos semánticos, sintácticos y pragmáticos a partir de la interacción entre ellos. Asimismo, concibe al lenguaje en relación con la comunicación efectiva de los seres humanos ([González Vergara, 2006](#)). Por todo esto, consideramos que resulta compatible con la investigación psicolingüística que llevamos a cabo.

Para la RRG, el sistema de representación lingüística estaría formado por tres componentes, sin representaciones abstractas intermedias. Los componentes son los siguientes: uno de representación semántica para analizar el significado de las expresiones lingüísticas; otro de representación sintáctica de las oraciones; y, por último, uno de representación de la estructura informativa. Los primeros dos componentes se relacionan entre sí bidireccionalmente influenciados por la información del tercero ([González Vergara, 2006](#)).

Considerando que los hablantes utilizan su lengua para describir un estado de cosas, los predicados pertenecerán a distintas clases según lo que se describa y los rasgos de [estaticidad], [telicidad] y [puntualidad] que adopten. [González Vergara \(2006\)](#) ha resumido las seis categorías de la siguiente manera: (i) los estados como *amar* que describen una situación estática y atética; (ii) los semelfactivos, que son estados instantáneos sin un estado resultante, como *parpadear*; (iii) las actividades como *caminar* que describen estados dinámicos y atéticos; (iv) los logros, que son télicos y denotan un cambio de estado instantáneo: *estallar*; (v) las realizaciones, que denotan un cambio de estado de cosas dinámico e inherentemente télico como *aprender*; y (vi) las realizaciones activas, como *escribir*, que se conciben como un estado, pero con un fin inherente. Por último, también todos estos podrían tener una lectura causativa ([González Vergara, 2006](#)).

Cada predicado cuenta con una estructura lógica compuesta por predicados, operadores y las variables que representan cada argumento. Los verbos psicológicos describen estados que, de acuerdo con la RRG, se ajustan a: predicado' (x, y), por su carácter bivalente. 'X' se concibe como un experimentador, deseador, etc. e 'y' como un estímulo, un deseo, una sensación, etc. Para identificar la jerarquía de estos argumentos, la RRG alude a los "macrorroles": Actor y Undergoer ([Gattei, 2016](#)). Sintácticamente, en lenguas como el español, los verbos con la estructura de los verbos psicológicos tienen como argumento privilegiado a 'x', que toma el caso nominativo. Por su parte, 'y' tiene un macrorrol y toma el caso acusativo a menos que haya otro argumento central directo pero sin macro papel. De ser así, toma el caso dativo por defecto. Esto quiere decir que los argumentos más salientes están en primer lugar del enunciado que se asocia al sujeto oracional. Semánticamente, en el caso de los verbos psicológicos, el argumento más saliente suele ser el experimentante de la emoción.

El macrorrol Actor se asocia en el sujeto, por lo tanto, el "mapeo directo" es el que respeta el orden SVO ([Gattei, 2016](#)). Dentro de los verbos psicológicos, algunos respetan este tipo de mapeo (*amar*), mientras que otros no (*gustar*), es decir, los verbos con Objeto Experimentante presentan un "mapeo indirecto". [Gattei \(2016\)](#) explica que en "El chico le gusta a la chica", el verbo tendría una marca léxica de "intransitividad de macrorrol" y un argumento que no se proyecta. En su lugar se proyecta el sujeto de la oración asociado al Undergoer y recibe caso nominativo: "el chico". El otro argumento, "a la chica", no es un macrorrol y, por lo tanto, recibe el caso dativo. Esto da como resultado una construcción donde el argumento semánticamente más saliente, el experimentante, no está en la posición sintáctica más prominente. Para que esto no ocurra, debe alterarse el orden prototípico SVO y utilizarse uno OVS, de esa manera se privilegia el mapeo directo en el que "x" precede a "y".

[Thompson y Lee \(2009\)](#) han estudiado la producción de oraciones activas y pasivas con ambos tipos de verbos psicológicos en sujetos con afasia con agramatismo. Encontraron que en estas personas se hallaba más afectada la producción de oraciones

activas con verbos de ObjExp. En oraciones pasivas, por el contrario, si bien hubo dificultades en ambos tipos de construcciones, la producción con verbos de SujExp se encontró más afectada.

Estos resultados, junto con las dificultades en ToM que se atribuyen a los sujetos con autismo, nos hacen pensar que es probable que esta población posea usos preferidos de los verbos psicológicos, que privilegien estructuras más simples o que haya un menor uso de verbos psicológicos en comparación a sus pares con desarrollo típico.

1.3. La evaluación en un marco ecológico de la conducta

Para que una investigación resulte fructífera, es necesario no solo atender a la población evaluada, sus características y desempeños reportados por la literatura hasta el momento, sino que también resulta fundamental (re)pensar en el marco utilizado para su evaluación. En otras palabras, es pertinente plantear un marco teórico que no deje de lado que la investigación nace de la interacción real con seres humanos con características diversas. Así se ha optado por adscribir al Modelo Ecológico ([Bateson, 2000](#)). En este sentido, el Modelo hace foco en la relación entre las personas y el medio que las rodea en términos de reciprocidad ([Hamilton, 1983](#)), y, al mismo tiempo, promueve la revisión de la interacción fruto de las evaluaciones a partir de tests estandarizados ([Wittrock y Baker, 1998](#); [Silva, 2010](#); [Iacobuzio et al., 2022](#)).

Como señalan [Iacobuzio et al. \(2022\)](#), este modelo nos invita a concebir a un sujeto que actúa estratégica y originalmente ante los problemas que le presenta el medio que lo rodea. Por eso, el abordaje del corpus nos obliga a rastrear cuidadosamente en él las habilidades cognitivas y lingüísticas de los hablantes en sus propias emisiones.

Con esto en vista, será necesario utilizar una herramienta/estímulo que atienda no solo al tema de investigación, sino también a la población con la que los investigadores interactuarán. De esto nacerá un corpus rico del cual extraer categorías de análisis que den cuenta de los usos efectivos de los hablantes en torno a un tema en particular.

2. Metodología

2.1. Participantes

Para realizar este trabajo de índole exploratorio, los participantes fueron extraídos al azar de una muestra mayor que forma parte de una investigación de doctorado que se

encuentra en desarrollo.² Dicha muestra es no probabilística por conveniencia y se obtuvo a partir de una convocatoria en distintas instituciones y a través de profesionales que trabajan con niños con las características de TEA-1 (DSM-V) ([APA, 2014](#)) o Asperger (DSM-IV) ([APA, 2002](#)). Los sujetos debían contar con dicho diagnóstico y tener entre 5 y 14 años de edad. Fueron pareados en edad y sexo con niños con desarrollo típico (DT), convocados a través de un llamado abierto a la comunidad y en escuelas de Nivel Primario y Medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Asimismo, la investigación cuenta con un segundo grupo control formado por adultos que se ofrecieron a participar a través de una convocatoria abierta.

La muestra utilizada para este artículo fue extraída al azar de los datos de la investigación y está formada por dos niños varones con TEA-1 de 7;7 y 9;2. Los pares control fueron también dos niños de 7;3 y 8;9. Los adultos seleccionados fueron un hombre y una mujer ambos con la misma edad, 65;1. Todos los sujetos son hablantes monolingües argentinos de clase social media ([Sautu, 2011](#)). Todos participaron de manera voluntaria y firmaron un consentimiento informado. En el caso de los niños, fueron sus padres quienes lo firmaron y se les consultó a los niños si deseaban participar de las actividades.

2.2. Materiales

Los sujetos fueron evaluados con una herramienta elaborada específicamente para la investigación mayor de la que forma parte este trabajo. Se trata de un estímulo audiovisual llamado “Bichos y tesoros”. Relata una experiencia personal de un niño con agorafobia. Se

² Forma parte de la Beca Interna Doctoral CONICET (DI-2020-570-APN-GRH#CONICET) y del PUE N° 22920180100027CO

centra en las distintas emociones de los personajes y en cómo superar el miedo ([Iacobuzio et al., 2022](#)). El texto del estímulo tiene eventos psicológicos creados exclusivamente a través de verbos psicológicos: 3 verbos de Sujeto Experimentante y 4



Figura 1 - “Bichos y tesoros”: primera imagen.

de Objeto Experimentante. El objetivo de unificar el criterio de aparición se justifica para evitar la intervención de otras variables a la hora de analizar el corpus. El estímulo fue elaborado a partir de la Gramática de las Narraciones ([Stein y Glenn, 1979](#)). Se diseñó con profesionales con amplia experiencia en la elaboración de estímulos infantiles (escritores, graficadores, etc.) y fue piloteado en 12 niños argentinos, hablantes de español rioplatense ([Iacobuzio et al., 2022](#)).

2.3. Procedimiento

Para la obtención del corpus, hemos realizado un encuentro con cada sujeto. Estos fueron presenciales e individuales. El estímulo cuenta con dos partes. Esto quiere decir que los niños evaluados produjeron sus renarraciones luego de haber realizado una narración a partir de un estímulo lingüístico. En esta oportunidad, el corpus obtenido en la primera parte no ha sido analizado. De todas formas, consideramos pertinente presentar la consigna, ya que esta se encuentra intrínsecamente relacionada con la propuesta para solicitar la renarración:

(1) *A modo de conversación:*

Este cuento que vamos a ver solo tiene dibujos que hizo mi tía. Los dibujos me hacen acordar de algo, pero no lo tengo claro. Primero vamos a ver todos los dibujos para que vos inventes una historia y después la vas a ir contando mientras paso los dibujos. Lo vamos a grabar para que, en lugar de ver solo dibujos, los próximos chicos escuchen tu cuento. Mucho mejor escuchar una historia que ver solo los dibujos de mi tía ¿no?

Mi tía me dijo que se llama “Bichos y tesoros”

Preguntar:

¿A vos te gustan los bichos?

Esperar respuesta e hilar con:

Dicen que las vaquitas de San Antonio traen suerte. Si aparece una, yo le pido un deseo. Un día, yo estaba preocupada porque tenía una prueba. En el patio, durante el recreo, apareció una vaquita de San Antonio y se apoyó en mi brazo. Entonces le pedí que me diera suerte en la prueba, que me acordara de todo lo que estudié, que me fuera bien y ¿sabes lo que pasó? ¡Me saqué un 10! Desde ese día, me encantan las vaquitas de San Antonio.”

Dejar que el sujeto mire todas las imágenes al menos una vez. Puede mirarlás más veces.

Solicitar la narración.

Luego, procedimos a enunciarles la consigna de la renarración. Como mencionamos anteriormente, se ha optado por relacionar las tareas para mantener cierta ecología en términos de verosimilitud. En esta ocasión, le solicitamos al sujeto que contara lo que escuchó en un audio que se reproducía mientras pasaban las imágenes del cuento:

(2) *A modo de conversación:*

Así como vos contaste un cuento para otros nenes, mi tía también inventó uno. No lo escuché. Me dijo que era una sorpresa y que cuando me lo contaran me iba a dar cuenta por qué. ¿Vos podés escucharlo y contármelo? Estoy segura de que, cuando me lo cuentes, voy a entender la sorpresa de mi tía.

Los adultos fueron evaluados con la misma tarea, sin embargo, la consigna era más breve:

- (3) Ahora solo vos vas a escuchar la historia mientras pasan las páginas, porque yo no voy a tener puestos los auriculares... Cuando termines, ¿me contás lo que escuchaste?

Las participaciones de todos los sujetos fueron videograbadas. Para ello todos debieron dar su consentimiento explícitamente. En los casos en los que los sujetos prefirieron no ser filmados, se optó por grabar el audio. El material obtenido se transcribió siguiendo pautas mínimas de segmentación prosódica. Participaron de la tarea tres transcriptores y un revisor.

Para el análisis intervinieron tres jueces. Luego de haber leído todo el corpus, señalaron los fragmentos en los que había algún tipo de atribución de emociones sobre los personajes del relato. Por ejemplo:

- (4) *Entrevistador:* A ver...

Niño 1- TEA-1: Había una vez un chico que se llama Lautaro que odiaba a los bichos y se le metió una cucaracha o una araña. En el próximo campamento eh una niña que se llamaba, una niña que se llamaba eh no sé cómo se llama.

Entrevistador: Bueno.

Los fragmentos fueron volcados en una tabla y aquellos segmentos que fueron señalados por dos o más jueces conformaron el corpus de análisis. A partir del corpus seleccionado, se consideró la variedad de estrategias utilizadas (Type) para realizar la atribución de estados emocionales. Este análisis fue realizado por dos jueces expertos. Luego, hemos calculado la frecuencia de aparición de cada una de esas estrategias (Token) y las hemos comparado entre sí.

El análisis posterior se centró en la categoría de verbos psicológicos, por ser la estrategia de atribución de emociones más utilizada por los sujetos. A raíz de esto analizamos la frecuencia de aparición de eventos con Sujeto u Objeto Experimentante y el tipo de mapeo preferido.

3. Resultados

3.1. Estrategias de atribución de emociones

Al observar el corpus, encontramos seis estrategias léxico-sintácticas de atribución de emociones. El abanico es variado e involucra construcciones de verbos con sus argumentos, adjetivaciones, nominalizaciones, etc. Específicamente hemos distinguido:

verbos psicológicos, verbos + adjetivo, verbos livianos + sustantivo, verbo + sustantivo, sustantivo o construcciones sustantivas y adjetivos. También hemos relevado casos de elipsis en los que el hablante hace referencia nuevamente a una emoción anteriormente mencionada. En la **Tabla 1**, se pueden apreciar las estrategias y un ejemplo de cada una de ellas, extraído del corpus.

Estrategia lingüística	Ejemplo
1) Verbos psicológicos	[estaba lleno de insectos], entonces eso lo <i>horrorizó</i>
2) Verbo + adjetivo	Lautaro <i>estaba</i> tremendamente <i>asustado</i> [...].
3) Verbo liviano + sustantivo	[...] les <i>tenía</i> mucho <i>miedo</i> a los insectos.
4) Verbo + sustantivo	[...] no le <i>causaban</i> ninguna <i>preocupación</i> a Lautaro [...].
5) Sustantivos	[...] por eso se había olvidado de <i>su temor</i> por los insectos
6) Adjetivo*	[...] y todos <i>felices</i> .
*puede incluir elipsis verbal	

Tabla 1 - Estrategias de atribución de emociones relevadas

Estas estrategias no fueron utilizadas por todos los grupos de igual manera. De hecho, algunas no fueron utilizadas ni por los niños TEA-1 ni por los DT. A continuación se puede observar la frecuencia de estrategias de atribución de emociones por condición y por tipo de estrategia lingüística utilizada.

GRUPO POBLACIONAL	ESTRATEGIAS DE ATRIBUCIÓN DE EMOCIONES													
	1		2		3		4		5		6		TOTAL DE MENCIONES	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
ADULTO	5	33	2	13	3	20	1	7	2	13	2	13	15	44
DT	8	67	1	8	3	25	0	0	0	0	0	0	12	35
TEA-1	7	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	21

TOTAL	20	59	3	9	6	18	1	3	2	6	2	6	34	100

Tabla 2 - Estrategias de atribución de emociones por condición

Como podemos apreciar en la **Tabla 2**, los adultos fueron el único grupo que utilizó todas las estrategias de atribución de estados emocionales anteriormente consignadas. Los niños con TEA-1 solo utilizaron los verbos psicológicos como herramienta para codificar las emociones de los personajes. Esto los convierte en el grupo que menos variedad presentó. Cabe señalar que el estímulo escuchado solo poseía verbos psicológicos como estrategia para codificar eventos emocionales. Los niños con DT, en cambio, utilizaron tres estrategias distintas. Esto los convierte en el segundo grupo que más estrategias utilizó. Específicamente utilizaron: verbos psicológicos, construcciones de verbo + adjetivo y de verbo liviano + sustantivo.

En total, la estrategia lingüística más utilizada son los verbos psicológicos con un 59%. A la hora de discriminar por grupo, podemos ver que es la preferida por cada uno de ellos. Como hemos mencionado anteriormente, el uso de verbos psicológicos representa el 100% de las atribuciones de los niños TEA-1. Para los niños con DT, esta estrategia representa un 67% de sus atribuciones, mientras que para los adultos, aunque el porcentaje es menor, también es el más alto de todas las estrategias utilizadas, reportando así un 33%.

Si bien el grupo de estudio no utilizó otras estrategias de atribución de estados emocionales, resulta pertinente señalar aquellas que fueron producidas por los grupos control. La segunda estrategia preferida fue el uso del Verbo liviano + sustantivo, cuyo porcentaje total fue de un 18%. Tanto en el grupo de niños DT como de adultos fue la segunda estrategia más utilizada. En el caso de los niños reporta un 25% de sus atribuciones y, en el caso de los adultos, un 20%.

Luego, encontramos la categoría de Verbo + adjetivo, que es la tercera más utilizada. Para los niños DT representa un 8% de sus atribuciones, mientras que para los adultos, un 13%. Los niños no utilizan otras estrategias de atribución de emociones. Sin embargo, los adultos presentan otras dos categorías con el mismo porcentaje que esta: sustantivos y adjetivos. La menos utilizada —con un 3% del total de atribuciones emocionales y un 7% de las atribuciones de los adultos— es la categoría de Verbo + sustantivo.

Por último, en cuanto a la cantidad de atribuciones emocionales realizadas, tal como observamos en la **Tabla 2**, los adultos fueron aquellos que más realizaron. Sus usos representan un 44% del total; un 35% representa a los niños DT; y un 21%, a los niños TEA, siendo el grupo que menos atribuciones de emociones realizó.

3.2. La codificación del experimentante

Como comentamos anteriormente, los verbos psicológicos fueron la estrategia más utilizada para atribuir emociones, por lo tanto, se ahondó en su análisis. Si bien, al observar los resultados globales pareciera que el uso de verbos con SujExp es la opción preferida por todos los grupos, con un 60% del total de las atribuciones, en un análisis más particularizado de los grupos, aparecen diferencias en la codificación del experimentante de la emoción (ver **Tabla 3**). Hemos relevado que el 71% de las atribuciones con verbos psicológicos por parte de los niños TEA fueron realizadas con SujExp. En los adultos, un 60% de las atribuciones con verbos psicológicos presentaban SujExp, mientras que los niños DT no mostraron especial preferencia. Utilizaron por igual verbos con SujExp y con ObjExp.

	SE		OE		Total
	Fr	%	Fr	%	
Adultos	3	60	2	40	5
NT	4	50	4	50	8
ASP	5	71	2	29	7
Total	12	60	8	40	20

Tabla 3 - Codificación Estrategias de atribución de emociones relevadas

En cuanto a la utilización de los verbos con Objeto Experimentante podemos señalar que hubo una gran preferencia por codificar al sujeto explícitamente en las cláusulas antes del sujeto. Solo hubo una elisión de este en un niño con TEA y solo un adulto presentó al experimentante luego del sujeto gramatical, sin embargo, la presentación pospuesta del ObjExp coincide con la codificación en caso acusativo del ObjExp y con la pronominalización del Objeto:

- (5) A-1: [estaba lleno de insectos,] entonces eso lo horrorizó

Todos los niños con TEA y con DT optaron por ubicar al experimentante antes del sujeto. Por último, podemos señalar que hubo un solo uso de la voz media en un niño con DT en el caso de verbo psicológico con ObjExp:

- (6) NT-1: Lautaro se asustó.

4. Discusión

En primer lugar, resulta pertinente destacar que la presente es una investigación de carácter exploratorio. Para extender las afirmaciones aquí presentadas a toda la población dentro del TEA-1, resulta necesario, por un lado, someter a un mayor número de sujetos a la prueba analizada y, por otro, incorporar pruebas complementarias que posibiliten analizar otros aspectos de la ToM. De todas formas, los resultados encontrados se alinean con algunos de los trabajos reportados como Marco Teórico.

Los sujetos dentro del espectro autista han sido descritos en reiteradas veces con dificultades para realizar atribuciones de estados mentales ([Baron-Cohen et al., 1985](#); [Martín-Borreguero, 2005](#); [Iacobuzio et al., 2022](#)). Entre ellos se encuentran los estados emocionales aquí estudiados. Como hemos podido observar, con la evidencia que hemos encontrado, no podemos afirmar que existen dificultades en este tipo de atribuciones, ya que han logrado construir eventos psicológicos en sus narraciones. Ahora bien, tenemos que señalar que la cantidad de atribuciones es menor en comparación con sus pares con desarrollo típico. Posiblemente los sujetos con TEA-1 hagan un uso particular del lenguaje en el que evidencien en menor medida los estados mentales de los participantes de las narraciones. Sin embargo, con estos resultados, bajo ningún punto de vista se puede afirmar que los sujetos con las características reportadas no pueden realizar atribución de emociones.

A su vez, resulta sobresaliente que la única estrategia lingüística utilizada para codificar las emociones de los personajes hayan sido los verbos psicológicos. Evidentemente, el estímulo sirve para lograr elicitar eventos en los que hay un traspaso metafórico de energía de un argumento a otro que se ve afectado psíquicamente. Así como consideramos pertinente la utilización del estímulo, la escasa variedad de estrategias para atribuir emociones utilizadas por el grupo investigado nos hace reflexionar no sólo sobre la influencia que puede tener el *input* en las producciones, sino de la necesidad de complementar el estudio con el análisis de otras pruebas. La gran variedad de estrategias utilizadas por los adultos y el abanico mayor en los niños con DT nos hacen pensar que específicamente el modelado podría cumplir un rol particular en la población con TEA-1. Esta inquietud podría despejarse incorporando el análisis de la prueba de narración que se tomó previamente a esta tarea como se mencionó en el apartado de Procedimiento. Al mismo tiempo, el hecho de que los niños con DT hayan utilizado más estrategias que los TEA-1, pero menos que los adultos, podría ser una pauta de que habría un desarrollo todavía incipiente de otras estrategias con las que cuentan los adultos.

En cuanto a los verbos psicológicos, la categoría más utilizada, los resultados condicen con los reportados por [Thompson y Lee \(2009\)](#). Esto es que los sujetos prefieren construir eventos psicológicos a partir de estructuras más sencillas como las de SujExp

en las que el sujeto gramatical coincide con el argumento semántico más saliente. Lo más llamativo de esto es que esto ha ocurrido a pesar de que el estímulo cuenta con más verbos psicológicos de ObjExp que de SujExp.

También, cabe destacar la posición en la que los sujetos TEA-1 y los niños con DT ubicaron al ObjExp. Como se señaló anteriormente, prefirieron trasladar al experimentante antes del verbo *e*, incluso, antes del sujeto. Esto podría ser un intento de llevar hacia las primeras posiciones el argumento más saliente de la construcción del evento. En otras palabras, con dicho orden oracional (OVS), nos encontramos ante un mapeo directo en el que el argumento 'x' precede al 'y'.

Por último, hemos de señalar la amplia preferencia de todos los sujetos por expresar al ObjExp a través del caso dativo. Solo hubo un sujeto que una ocasión seleccionó el acusativo. Este uso condice con lo señalado por [Gattei \(2016\)](#): la lectura del evento es causativa. De todas formas, el argumento que causa la emoción no cuenta con las características típicas del Actor. Este caso reportado se ha dado en la producción de uno de los adultos evaluados, por lo tanto, no podemos elaborar ninguna hipótesis sobre el uso causativo de los verbos psicológicos en la niñez con características típicas y atípicas. Ahora bien, cuando el sujeto era el experimentante de la emoción, en la mayoría de las ocurrencias, el objeto recibió el caso acusativo, elemento que nos permite pensar en una tendencia a construir eventos más cercanos a lo prototípico.

En síntesis, podemos señalar algunos hallazgos que resultan relevantes para el estado actual de la teoría. En primer lugar, los niños con TEA-1 pueden realizar atribuciones de estados emocionales. Sin embargo, a pesar de haber sido expuestos al mismo estímulo, han producido menos eventos psicológicos que sus pares con DT. En segundo lugar, los niños con TEA-1 presentaron una forma preferida de codificación —los verbos psicológicos—, a diferencia de sus pares con DT y los adultos. Esto puede deberse al modelado, por eso creemos que es necesario complementar esta tarea con otras que enfrenten a los sujetos a su propio acervo de estrategias lingüísticas de codificación de emociones sin la influencia de un estímulo. En tercer y último lugar, en todos los casos se han preferido estructuras más simples de verbos psicológicos con SujExp y de ObjExp con alteración del orden oracional canónico.

5. Conclusiones

A partir del análisis elaborado, hemos encontrado, al igual que [Iacobuzio et al. \(2019\)](#), que los chicos con TEA-1 pueden producir eventos en los que se atribuyen emociones a los personajes de una narrativa ficcional. Sin embargo, en este primer acercamiento, el abanico de estrategias utilizado es muy acotado y se ajusta al ofrecido en el estímulo. Esto nos obliga a pensar en el rol del *input* auditivo para la condición y en la necesidad de incorporar otras tareas para indagar este fenómeno como, por ejemplo, una tarea de narración.

También el amplio abanico de estrategias utilizadas por los adultos (en comparación con el de los niños de ambos grupos) podría indicar que las estrategias de atribución de emociones aún se encuentran en desarrollo o que los adultos tienen mayor libertad para codificar sin influencia del estímulo.

Los verbos psicológicos parecen ser la forma favorita para todos los grupos. Por un lado, esto podría atribuirse a que son altamente productivos para expresar las emociones; por otro lado, podría deberse a las características del estímulo utilizado.

En cuanto a los aspectos gramaticales, nuestros hallazgos coinciden con los de [Thompson y Lee \(2009\)](#). Resultan preferidas las estructuras más simples de SujExp en adultos y en TEA-1. Asimismo, todos los sujetos evaluados tienden a realizar un mapeo directo incluso en el caso de verbos con ObjExp. Esto posiblemente se deba a la complejidad estructural que acarrea la estructura sintáctica típica de estos verbos.

En síntesis, podemos afirmar que la tarea de renarración es una técnica adecuada para la elicitación y, particularmente, para la elicitación de eventos psicológicos. Sin embargo, debemos reconocer, en primer lugar, que debe ser complementada con otras tareas como, por ejemplo, una tarea de narración para evitar la influencia y las consecuencias del modelado y, en segundo lugar, que es necesario ampliar la muestra en el futuro. Por último, creemos necesario seguir trabajando en las categorías de atribución de estados emocionales relevadas al momento y reconsiderar si todas las halladas son productivas en muestras más grandes.

Referencias

- American Psychiatric Association [APA]. (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association [APA]. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5: Spanish Edition of the Desk Reference to the Diagnostic Criteria From DSM-5*. Whashington, D. C./Londres: American Psychiatric Pub.
- Astington, J. W. y Filippova, E. (2005). Language as the Route into Other Minds. En Malle, B. F. y Hodges, S. D. (Eds.), *Other minds: How humans bridge the divide between self and others* (209–222). Nueva York: Guilford Press.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition*, 21, 37-46.
- Bateson, G. (2000). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bermúdez Jaimes, M. (2009). Teorías infantiles de la mente y lenguaje: ¿un problema de huevo o gallina? *Revista Iberoamericana de Psicología*, 2 (1), 67-85.

- Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Brekke, M. (1976). Studies in the grammar of psychological predicates [Tesis de Doctorado, Universidad de Michigan, Ann Arbor]. Recuperado de <https://deepblue.lib.umich.edu/handle/2027.42/157466>
- Cano Aguilar, R. (1981). *Estructuras sintácticas transitivas en el español actual*. Madrid: Gredos.
- Di Tullio, Á. (2004). Los verbos psicológicos y la estatividad: realizaciones del español. *Cuadernos de Lingüística del Instituto Universitario Ortega y Gasset*, 11, 23-42.
- Gattei, C. A. (2016). La prominencia en la comprensión de eventos psicológicos en español [Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires].
- Gattei, C. A., Wainseboim, A. J. y París, L. A. (2012). El papel del orden de los argumentos semánticos y la interfaz sintaxis-semántica en la comprensión de oraciones en español. En García, A. M., Orellano, V., Jaichenco, V. y Wainseboim, A. (Eds.), *Lenguaje, cognición y cerebro* (127-144). Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL.
- González Vergara, C. (2006). La Gramática del Papel y la Referencia: Una aproximación al modelo. *Onomázein*, 14, 101-140.
- Hamilton, S. F. (1983). The Social Side of Schooling: Ecological Studies of Classrooms and Schools. *The Elementary School Journal*, 83 (4), 313-334.
- Iacobuzio, S. V., Rubbo, Y. y Garay Frontini, M. (2019). Estrategias y formas lingüísticas utilizadas para la atribución de estados mentales de niños con condición Asperger y neurotípicos en narraciones y renarraciones de cuentos. En *1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro*. San Martín, Buenos Aires: Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.
- Iacobuzio, S. V. y Silva, M. L. (2022). Verbos psicológicos: una taxonomía de lo heterogéneo. *Lingüística*, 38 (2), 11-26.
- Iacobuzio, S. V., Silva, M. L., Gasparini, M. V. y Rubbo, Y. (2022). Estrategias y desafíos en la creación de un instrumento de evaluación lingüística infantil. *Revista Signos*, 55 (110), 948-975.
- Langacker, R. (1999). *Grammar and conceptualization*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Leslie, A. (1994). ToMM, ToBy y Agencia: Arquitectura básica y especificidad de dominio. En Hirshfield, L. A. y Gelman, S. A. (Comps.), *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura* (177-216). Barcelona: Gedisa.
- Losh, M. y Capps, L. (2003). Narrative ability in high-functioning children with autism or Asperger's syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 33 (3), 239-251.
- Martín-Borreguero, P. (2005). Perfil lingüístico del individuo con síndrome de Asperger: implicaciones para la investigación y la práctica clínica. *Revista de Neurología*, 41 (1), 115-122.

- Martínez-Linares, M. A. (1998). Los complementos de los verbos psicológicos en español y la perspectiva no discreta de la categorización. *ELUA Estudios de Lingüística*, 12, 117-143.
- Montes Miró, R. G. (2014). Descripción de estados internos y atribución de intenciones en narrativas infantiles. Aproximaciones a una teoría de la mente. En Barriga Villanueva, R. (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (111-142). México, D. F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.
- Olivos, P. (2017). Folk Psychology: ¿Cómo podemos conocer la mente de los otros? *Psiquiatría y Salud Mental*, 34 (1/2), 78-87.
- Ortega, F. (2009). The cerebral subject and the challenge of neurodiversity. *BioSocieties*, 4(4), 425-445.
- Pérez, D. (2013). *Sentir, desear, creer. Una aproximación filosófica a los conceptos psicológicos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Rattazzi, A. (2018). *Sé amable con el autismo*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Rosen, N. E., Lord, C. y Volkmar, F. R. (2021). The diagnosis of autism: from Kanner to DSM-III to DSM-5 and beyond. *Journal of autism and developmental disorders*, 51, 4253-4270.
- Ruiz-Ruiz, J. C., García-Ferrer, S. y Fuentes-Durá, I. (2006). La relevancia de la cognición social en la esquizofrenia. *Apuntes de Psicología*, 24 (1-3), 137-155.
- Sautu, R. (2011). *El análisis de las clases sociales: teorías y metodologías*. Buenos Aires: Ediciones Luxemburg.
- Silva, M. L. (2010). El estudio de la sintaxis infantil a partir del diálogo con niños: Aportes metodológicos. *Interdisciplinaria*, 27 (2), 277-296.
- Singer, J. (1999). Why can't you be normal for once in your life? From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference. En M. Corker y S. French (Eds), *Disability discourse* (59-67).
- Stein, N. L. y Glenn, C. G. (1979). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. *New Directions in Discourse Processing*, 2, 53-120.
- Tager-Flusberg, H. y Sullivan, K. (1995). Attributing mental states to story characters: A comparison of narratives produced by autistic and mentally retarded individuals. *Applied Psycholinguistics*, 16 (3), 241-256.
- Thompson, C. K. y Lee, M. (2009). Psych verb production and comprehension in agrammatic Broca's aphasia. *Journal of Neurolinguistics*, 22 (4), 354-369.
- Van Valin, R. (2005). *Exploring the syntax-semantics interface*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vanhoe, H. (2004). *Aspectos de la sintaxis de los verbos psicológicos en español. Un análisis léxico funcional*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wittrock, M. C. y Baker, E. L. (Eds.). (1998). *Test y cognición: Investigación cognitiva y mejora de las pruebas psicológicas*. Barcelona: Paidós.

- World Health Organization (2019). International classification of diseases. 10th ed. [base de datos en línea]. Recuperado de <https://icd.who.int/browse10/2019/en#/F80-F89>
- World Health Organization (2022). International classification of diseases. 11th ed. [base de datos en línea]. Recuperado de <https://icd.who.int/browse/2022-02/mms/en#437815624>
- Wundt, W. (1916). *Elements of folk psychology. trans.* Nueva York: Macmillan.

Capítulo 23

Lectocomprensión en inglés: los cognados como estrategia de aprendizaje

Cristina Magno

 Grupo de Investigación y Desarrollo en Lingüística, Universidad Nacional de Hurlingham
 Buenos Aires, Argentina
 cristina.magno@unahur.edu.ar
 <https://orcid.org/0009-0009-9823-6399>

Natalie Moritán

 Grupo de Investigación y Desarrollo en Lingüística, Universidad Nacional de Hurlingham
 Buenos Aires, Argentina
 natalie.moritan@unahur.edu.ar
 <https://orcid.org/0009-0002-2449-938X>

Resumen

En esta comunicación, presentamos los resultados preliminares de una experiencia llevada a cabo en dos cursos universitarios de lectocomprensión con el propósito de dar cuenta de la conciencia de cognados por parte de estudiantes con baja proficiencia en lengua extranjera. Este trabajo se inscribe en el marco de un proyecto de investigación que, entre sus objetivos, pretende desarrollar recursos didácticos relativos a la adquisición del léxico del inglés como lengua extranjera en hispanohablantes que cursan estudios secundarios y universitarios. Varios autores, tales como [Nagy, García, Durgunoglu y Hancin-Bhatt \(1993\)](#); [Carlo, August, McLaughlin, Snow, Dressler, Lippman, Lively y White \(2004\)](#); [Proctor y Mo \(2009\)](#), consignan los beneficios de alentar el reconocimiento de cognados —en nuestras clases denominados *palabras transparentes*— para mejorar la comprensión lectora y la adquisición del léxico. En los cursos mencionados, integrados por hablantes de español con muy baja proficiencia en inglés



Ir al Índice

que leen textos disciplinares no simplificados, llevamos a cabo a lo largo de la cursada, de manera paralela, tres tareas en la que los y las estudiantes trabajaron con la noción de cognacidad en relación con la apropiación del concepto, la identificación y la categorización de unidades léxicas en torno a grados de transparencia. A partir de estos datos, intentamos aportar indicios a una de las preguntas de investigación de nuestro proyecto¹ sobre qué rol juegan los diferentes factores que parecen incidir en el reconocimiento de cognados. A la luz del análisis realizado, algunos de dichos factores se vinculan con la similitud ortográfica total o parcial, los conocimientos previos de la lengua extranjera y la alta frecuencia de la palabra cognado en la lengua materna.

Palabras clave

Cognados, comprensión lectora, inglés, léxico.

1. Introducción

En nuestra la Universidad Nacional de Hurlingham, la enseñanza de las lenguas extranjeras se aborda a partir del desarrollo de una macrohabilidad: la comprensión lectora. La decisión institucional de optar por esta modalidad responde a la necesidad de que los y las estudiantes puedan leer bibliografía de su especialidad en la lengua meta y, a la vez, adquieran una herramienta que en la actualidad resulta de vital importancia para el ámbito académico, el manejo del inglés. Cabe consignar que las carreras de pregrado incluyen en su plan de estudios la asignatura Inglés I, y las de grado, Inglés I y II. Entre estas últimas están las licenciaturas, las ingenierías y los profesorados, excepto el Profesorado de Inglés, que adopta como lengua extranjera el francés, también desde el enfoque de la lectura comprensiva.

Esta oferta formativa, dirigida a la mayoría de las carreras que se dictan en la institución, comprende un amplio abanico de disciplinas y, a pesar de que el material de clase incluye textos segmentados y orientados temáticamente por Instituto (Educación, Salud Comunitaria, Ingeniería y Tecnología y Biotecnología), los tópicos de los textos suelen estar ligados a la vida universitaria en general. Así, a modo de ejemplo, los y las estudiantes que cursan carreras del Instituto de Educación, Profesorado de Letras, Profesorado de Matemática, Profesorado en Educación Física, Profesorado de Biología y

¹ El proyecto “Conciencia de cognados y conciencia morfológica en la adquisición del léxico del inglés como lengua extranjera para la comprensión de texto en los niveles medio y superior”

la Licenciatura en Educación, se agrupan en comisiones en las que trabajan con los textos del material de clase vinculados a su área.

Si bien la lectura es una práctica habitual, la comprensión textual es una habilidad que involucra vencer una variedad de desafíos. Una de las mayores dificultades que conlleva el desarrollo de la lectocomprensión en lengua extranjera involucra especialmente el aprendizaje del léxico ([Moghadam, Zainal y Ghaderpour, 2012: 555](#)). De hecho, los y las estudiantes suelen consignar que la falta de vocabulario es un factor que obstaculiza la comprensión de un texto.

Una de las posibles causas de este *déficit* puede radicar en la heterogeneidad de la población que habita los cursos de Inglés I. Los y las destinatarios/as se encuentran dentro del grupo de “falsos principiantes”, estudiantes con baja o muy poca proficiencia en el manejo de inglés como lengua extranjera que, en su mayoría, da cuenta de que los conocimientos previos que poseen del inglés fueron adquiridos en la escuela secundaria. Además, hay quienes han asistido a algún curso extracurricular, o bien poseen el *input* que reciben de la música, la tecnología, las redes sociales y los medios de comunicación. Por otra parte, como hemos consignado, es habitual que en un mismo curso encontremos estudiantes de diversas carreras, por lo que los saberes disciplinares específicos, que pueden luego incidir en la comprensión textual, suelen variar significativamente.

En los cursos de lectocomprensión, entre otros contenidos abordados, la atención suele dirigirse a la identificación temática y genérica, los recursos cohesivos y las estrategias de lectura. En los primeros encuentros, en relación con estas estrategias, y en vinculación con la adquisición del léxico, se trabaja con el reconocimiento de palabras repetidas, conocidas, préstamos lingüísticos y cognados. Llamamos cognados a “las palabras que tienen la misma forma y un significado igual o parecido en dos idiomas o más” ([Montaño Rodríguez, 2009: 44](#)).

La estrategia de primera aproximación a los textos en inglés como lengua extranjera a partir de la identificación de cognados o palabras transparentes es utilizada en casi todos los cursos de inglés con fines específicos dada la gran cantidad de unidades léxicas de este tipo en los textos disciplinares. Al respecto, [Montelongo, Hernández, Herter y Hernández \(2009: 429\)](#) hablan de la existencia de 20.000 cognados, muchos de ellos palabras con muy alta frecuencia de aparición en los textos académicos, entre el inglés y el español. Esta estrategia se ha ido difundiendo cada vez más, especialmente en los cursos con fines específicos, tal como puede verse en la mayoría de los cuadernillos y materiales de clase utilizados en las universidades argentinas que trabajan con el enfoque de la lectocomprensión. Es preciso aclarar que la identificación de cognados para aproximarse a la comprensión es una tarea de las primeras clases que aparentemente los y las aprendientes incorporan y luego utilizarán de manera autónoma. Sin embargo, no es frecuente que en las clases sucesivas se haga un análisis sobre la continuidad de esta práctica. Aunque la literatura destaca los beneficios del trabajo áulico con cognados, como el mejoramiento en la lectura comprensiva, el aprendizaje de las regularidades

morfológicas y la adquisición de vocabulario, dicha estrategia se subutiliza ([Montelongo, Hernández, Herter y Cuello, 2011: 971](#)).

Ahora bien, en vista de la gran difusión y comprobada eficacia del reconocimiento de cognados para aumentar y mejorar la lectocomprensión en inglés, existen pocos estudios que revelen qué palabras, más allá de las que son ortográfica, sintáctica y semánticamente idénticas entre ambas lenguas, son identificadas como tales por aprendientes hispanohablantes que leen en inglés. Con el objetivo de hallar una respuesta a este interrogante y a otros objetivos que plantea nuestro proyecto de investigación, trabajamos en paralelo con dos comisiones de Inglés I de nuestra universidad

En los cursos mencionados, integrados por hispanohablantes con muy baja proficiencia en inglés que leen textos disciplinares en inglés como lengua extranjera, administramos una tarea la tercera clase de la cursada en la que presentamos tres pares de palabras extraídas de un texto, uno de ellos integrado por cognados en inglés y dos por palabras no cognadas. Se esperaba que los sujetos seleccionaran el par integrado por cognados con el objetivo de verificar la apropiación del concepto presentado en la primera clase. En este ejercicio, el 92% del alumnado seleccionó la opción correcta. Antes de la administración del primer parcial, recurrimos al mismo texto y solicitamos a los y las estudiantes que reconocieran relaciones de cognacidad en un listado de palabras que debían ser clasificadas en cuatro categorías, *transparentes*, *poco transparentes*, *escasamente transparentes* y *no transparentes*, con el objetivo de poder establecer una posible gradación. En esta instancia, las docentes suministramos nuestra propia lista de cognados con su equivalente en español y, en una segunda actividad, solicitamos que los y las estudiantes trasladen al español palabras con algún grado de cognacidad.

En este capítulo, nos proponemos compartir los resultados de las tareas suministradas en clase y nuestro análisis sobre estas, en donde se ponen en juego la similitud ortográfica total o parcial entre ítems L1-L2, los conocimientos previos de la lengua extranjera y la frecuencia del ítem en español, entre otros factores. Con este objetivo, organizamos el trabajo a partir de la presentación del marco en el que se abordan de manera breve las concepciones teóricas que subyacen a los cursos de lectocomprensión, especialmente de Inglés I, la literatura referida al procesamiento de la lectura que combina el enfoque descendente y ascendente, así como la utilización de la *conciencia de cognados* como estrategia para el andamiaje de la comprensión lectora de hispanohablantes que leen textos auténticos en inglés. Luego, en el desarrollo, presentamos la metodología de las pruebas realizadas durante la cursada en los dos grupos, los resultados, la discusión de estos datos según la bibliografía seleccionada y algunas conclusiones a las que hemos arribado.

2. Marco teórico

Para enmarcar teóricamente este trabajo, consideraremos: (a) las características generales de la lectura comprensiva en lengua extranjera, y los aspectos cognitivos involucrados en dicho proceso, (b) la noción de cognado, su naturaleza y la importancia de alentar la conciencia de reconocimiento de estas unidades léxicas para mejorar la comprensión y (c) los procesos instruccionales que se realizan en torno a este tema en nuestros cursos.

Según [Grabe \(2009: 21\)](#), la comprensión lectora abarca una multiplicidad de propiedades y propósitos, lo que implica que los procesos cognitivos involucrados en ella son de orden complejo. Para el autor, dichos procesos incluyen, por un lado, los de orden superior (*higher-level processes*) que se vinculan, entre otros, con la comprensión global, la organización textual, el despliegue temático, la relación entre el texto y el mundo exterior, y la aplicación de inferencias y estrategias adecuadas para los propósitos de lectura de cada lector o lectora. Por otra parte, en la lectura comprensiva están involucrados los denominados procesos de orden inferior (*lower-level processes*) ligados, por ejemplo, al reconocimiento de palabras, el análisis sintáctico (utilización de la información gramatical), la codificación de la semántica proposicional (construcción de significado a nivel de la cláusula o la oración en contextos específicos).

Todos estos procesos, según el autor, están fuertemente ligados a la memoria a corto plazo y se vuelven automáticos para quienes leen fluidamente. Esto no implica que dichos procesos sean necesariamente simples. Muy por el contrario, el dominio de uno de estos microprocesos no supone la habilidad para poner en marcha todos los demás al momento de leer un texto. Así, habrá aprendientes que manejan algunos de ellos y otros no, lo que afectará, en menor o mayor medida, la comprensión de la lectura que se lleve a cabo según sea el caso. Podemos tener, de hecho, personas que conozcan muy bien el léxico específico de una disciplina, pero no dominen la gramática de la lengua extranjera. En este caso, quien lee podrá entender el texto a nivel global y probablemente no percibirá ciertas sutilezas, si bien puede suceder que la lectura que haga le resulte provechosa o suficiente para sus fines.

Por otra parte, en relación con la práctica de la lectura, cabe destacar que los y las estudiantes universitarios/as que asisten a los cursos de lectocomprensión en inglés disponen, obviamente, de destrezas de comprensión lectora en su lengua materna, pero, a la vez, poseen un conocimiento fragmentado del inglés. La habilidad lectora con la que cuenta el estudiantado en la lengua materna, el español, a la vez se ve reforzada por distintas instancias formativas a lo largo de sus carreras de grado, entre ellas, el taller de lectoescritura en español del curso de preparación universitario previo al ingreso a las materias de primer año. Existe además un espacio denominado “Laboratorio de escrituras”, un dispositivo de tutorías y acompañamiento a cargo de docentes del Profesorado Universitario de Letras, donde los y las estudiantes pueden concurrir para

formular consultas vinculadas a problemas de comprensión y redacción de textos académicos.

En este contexto, la lectura de textos no simplificados sitúa a la y el estudiante de lengua extranjera ante un desafío, ya que su dominio del español se desplaza por un nivel de complejidad, y su conocimiento del inglés por otro muy distinto. Sin embargo, la utilización de las estrategias de lectura en su lengua madre puede ser extrapolable a la lectura en lengua extranjera y beneficiosas para dicho proceso ([Barnett, 1989](#); [Cho, Kyoung-Ok y Krashen, 2005](#)). De hecho, la literatura consigna que quienes tienen buen dominio de una lengua extranjera enfrentan la lectura de un texto de manera similar a lo que lo hacen en su lengua materna ([Alderson, 1984](#); [Yamashita, 2002: 271](#)). Sin embargo, cuando los textos son abordados por quienes poseen un conocimiento acotado de la lengua extranjera, se evidencian notables diferencias debido, en gran parte, a los escasos recursos lingüísticos con los que se cuentan para la comprensión. Además, si bien la decodificación resulta esencial para quien lee ([Eskey, 1988: 98](#)), la literatura da cuenta de que cuanto mayor dominio lingüístico tenga un lector o lectora, recurrirá en mayor medida a los procesos cognitivos y menos a la decodificación ya que esta se habrá vuelto automática.

En las concepciones actuales de lectura en lengua extranjera, la comprensión se visualiza como una combinación de procesos que van de lo macro a lo micro y a la inversa. Dichos procesos también se conocen como descendentes (*top-down*) y ascendentes (*bottom-up*), con un especial énfasis en la lectura descendente con el objetivo de reducir la dependencia de la lectura palabra por palabra ([Bernhardt, 1991](#)). La lectura *top-down* refiere al procesamiento de la información a partir de los conceptos, las expectativas y los saberes que posee el lector o lectora. Este tipo de lectura se relaciona con las hipótesis y las predicciones que puedan formular quienes se aproximen a un texto por primera vez. En estas instancias, los saberes previos y las asociaciones que se establezcan con la información nueva del texto juegan un rol fundamental. Por otra parte, la lectura *bottom-up* comienza con el estímulo inicial que ofrecen las unidades mínimas que conforman el texto: la palabra, la frase y la cláusula y el análisis de los aspectos microtextuales o locales, como las estructuras sintácticas, los elementos léxicos y las relaciones intra e interoracionales ([Eskey, 1988](#)).

En relación con el entrelazamiento de estos enfoques *bottom-up* y *top-down*, algunos estudios del área de la neurociencia que explican la relación cerebro-lenguaje ([Berninger y Richards, 2002](#)) también explicitan que, para poner en marcha la maquinaria de la lectura, se requiere el involucramiento de ambos procesos, ascendente y descendente, además de la coordinación de áreas específicas del cerebro. Es decir, quien lee recurre a la información visual extraída de la superficie del texto escrito y esta asciende para ser codificada a nivel ortográfico, fonológico, morfológico, sintáctico y semántico. Por su parte, el conocimiento conceptual existente en nuestra memoria a largo plazo sobre experiencias y bagaje cultural y el de los procedimientos cognitivos se

involucra para extraer las ideas principales del texto y para seguir el hilo de la lectura, activando así áreas específicas, corticales y subcorticales del cerebro. Los autores sostienen que, aunque la contextualización y el conocimiento previo precede a la lectura, el proceso inicial en el nivel cerebral comienza con la lectura ascendente, desde la corteza visual, y continúa en las redes cerebrales.

Así, el trabajo con el léxico es de sobrada importancia para la lectura. Como hemos consignado, los y las estudiantes de nuestros cursos poseen un vocabulario en inglés muy restringido, lo que afecta el desarrollo de las tareas lectoras. [Graves, August y Mancilla-Martínez \(2012: 3\)](#) afirman que el léxico de un/a aprendiziente es más limitado que el de un/a hablante nativo/a, aunque ambos lexicones, el de la lengua extranjera y el de la lengua madre, están estrechamente interconectados. Es allí donde podemos reforzar el papel importante de la conciencia de cognados para favorecer la lectura en lengua extranjera.

2.1. Relaciones de cognacidad entre el inglés y el español

Una de las estrategias de comprensión lectora que se destacan en la asignatura Inglés I, como ya fue mencionado, es la del reconocimiento o *conciencia de cognados* ([Otwinska-Kasztelanic, 2009](#); [White y Horst, 2012](#); [Hipfner-Boucher, Pasquarella, Xi Chen y Deacon, 2016](#); [Cenoz, Leonet y Gorter, 2022](#)). Entre el inglés y el español, en general, y en el ámbito académico, en particular, existe una gran cantidad de pares léxicos con correspondencia formal y semántica: palabras con mayor o menor grado de similitud en su constitución morfológica y con el mismo significado en la L1 y L2, como ilustran los ítems *area/área*, *empirical/empírico* y *route/ruta*. Esta vinculación constituye una *relación de cognacidad*, la cual es conformada por ítems *cognados* ([Nagy et al., 1993](#)).

Entonces, desde el abordaje instruccional de la asignatura, se busca apuntalar el desarrollo de la conciencia de cognados, es decir, la competencia metalingüística de registrar la relación de cognacidad entre palabras en español e inglés, que conforman, en este caso, la L1 y L2. Concretamente, el tipo de cognados en el que se hace foco en el dictado de Inglés I es aquel que exhibe similitud formal ortográfica y no fonética, por el hecho de que la propuesta se basa en el desarrollo de la comprensión lectora.

Dentro del gran volumen de cognados español-inglés, se encuentran, por un lado, una serie de causas que explican las equivalencias etimológicas entre las lenguas y, por el otro, los ámbitos en donde abundan este tipo de palabras. A continuación, presentamos una clasificación de elaboración propia en torno a estas causas.

En primera instancia, muchas de estas palabras provienen de lenguas clásicas como el latín y el griego, como se ve en (1a). Además, a través de diversos procesos de préstamos lingüísticos, existen términos en inglés que fueron hispanizados y, de esa manera, devienen en cognados, como dan cuenta los casos en (1b). Por su parte, el campo semántico de la ciencia y la tecnología se compone de una vasta cantidad de cognados,

como se muestra en (1c), al igual que el registro formal y académico, ejemplificado en (1d). En este último, se observa que, en un par de sinónimos, aquel ítem léxico que presenta semejanzas con su contraparte en español, es decir, que es cognado, es el que se vincula con el registro formal y académico, en contraste con su sinónimo más frecuente en el registro informal.

(1)	<i>Inglés</i>	<i>Español</i>
a.	thesis	tesis
	paradigm	paradigma
	sphere	esfera
b.	abstract	abstract (resumen)
	link	link ('hipervínculo') / linkear
	commodity	commodity
c.	computer	computadora
	innovate	innovar
	mechanism	mecanismo
d.	commence (cf. start/begin)	comenzar
	abandon (cf. quit)	abandonar
	negate (cf. deny)	negar

Para ilustrar el fenómeno que implica la categorización mencionada, se extrajeron ejemplos de la Academic Word List (AWL), compilada y curada por [Averil Coxhead \(2000\)](#), en la cual se exponen aquellas familias léxicas que son más frecuentes en textos académicos en comparación, por ejemplo, con textos de ficción. De esta forma, se pone de manifiesto cómo, entre los ítems más frecuentes en el registro académico y formal, altamente ligado con el campo semántico de la ciencia y la tecnología, se encuentran palabras en inglés heredadas de lenguas clásicas y/o que conforman préstamos lingüísticos con el español. Estos factores evidencian el motivo por el cual el desarrollo de la conciencia de cognados es considerado una herramienta de gran utilidad para la adquisición de léxico en inglés para aprendientes hispanohablantes, particularmente estudiantes del nivel superior, que hacen uso del registro académico constantemente.

En esta línea, se podría inferir que el hecho de conocer el término en la L1 facilita la activación de la conciencia de cognados. Sin embargo, es sabido que dicho conocimiento es condición fundamental para reconocer la relación metalingüística entre ítems de la L1 y L2 ([Hipfner-Boucher et al., 2016](#)). A partir de esta distinción del ítem léxico, comienzan a intervenir otros dos factores que estimulan el reconocimiento de cognados: (a) el grado de similitud entre las contrapartes y (b) la frecuencia del término en la L1 ([Cenoz et al., 2022](#); [Lubliner y Hiebert, 2011](#); *inter alia*).

Con respecto al primer factor, existen diversos grados de similitud entre los ítems cognados. A los fines prácticos de la categorización de los ítems en línea con este factor, proponemos la siguiente taxonomía: cognados con cambio nulo (2a), con cambio mínimo de entre una y tres letras (2b), y con cambio evidente a partir de cuatro letras (2c).

(2)	<i>Inglés</i>	<i>Español</i>
a.	civil	civil
	neutral	neutral
	division	división
b.	guarantee	garantía
	method	método
	education	educación
c.	hierarchy	jerarquía
	chemical	químico
	maintein	mantener

A partir de los ejemplos expuestos, se puede detectar una serie de cuestiones a tener en cuenta. En primer lugar, es frecuente la aparición de marcas diacríticas (tildes, en este caso) en el elemento en español de los pares cognados, así como se ve en varios de los ejemplos de (2a), (2b) y (2c). Ya que estas marcas se utilizan para modificar el valor sonoro de una letra, como también sucede, por ejemplo, en el par *pingüino/penguin* gracias a la diéresis, no supondrían un cambio gráfico importante que impida el reconocimiento del cognado, sobre todo si se hace hincapié en que tienen nula o poca presencia en la lengua meta.

En segundo lugar, en algunos de los casos presentados en (2b) y (2c), el menor o mayor grado de similitud se debe al reemplazo de letras. En esta línea, existen correlaciones entre grafemas y morfemas que, de ser traídas a la atención de quien lee, podrían aumentar su efectividad al reconocimiento de cognados entre inglés y español. A modo de ilustración, se encuentra la correspondencia fonética entre los pares h/j, o ch/c, y la equivalencia entre los sufijos *-tion/-ción*.

Por su parte, gracias a la herramienta que conforma la AWL (Coxhead, 2000), se podría decir que la condición base que permite el reconocimiento de cognados, es decir, el reconocimiento de su contraparte en la L1, está supeditada a la frecuencia del ítem léxico: a mayor frecuencia del término, mayores probabilidades de identificar la existencia de la relación metalingüística. Para realizar hipótesis en esta línea, utilizamos el *Corpus del Español del Siglo XXI* de la [Real Academia Española \(2008\)](#), instrumento de medición de frecuencia de la lengua española. De esta manera, se podría decir que *mechanism* tiene mayores probabilidades de ser reconocida como cognado que *sphere*. Esto se debería a que la contraparte en español de la primera (*mecanismo*) tiene una

frecuencia normalizada de 37,49 por millón de palabras, mientras que *esfera*, que corresponde al segundo ejemplo, cuenta con una frecuencia normalizada de 14,69 por millón. Cabe destacar que ambos términos fueron extraídos de la AWL, lo que significa que, en el registro académico, cuentan con un alto índice de frecuencia, pero esto no implicaría que tienen las mismas probabilidades de activar la conciencia de cognados.

2.2. El trabajo con cognados en los cursos de lectocomprensión

Es a partir del respaldo teórico arriba descrito que, en Inglés Lectocomprensión I, se pretende desarrollar y reforzar la conciencia de cognados a través de enfoques didácticos que provean un andamiaje sólido y constante a lo largo de la asignatura. De esta manera, los y las estudiantes pueden adquirir cada vez más independencia en el uso del instrumento como uno de los medios para la comprensión de textos auténticos en inglés. En la unidad 1 del cuadernillo de trabajo, junto con la presentación de una serie de herramientas sugeridas para la exploración de textos, como índices tipográficos y paratextos, entre otros, se introduce el concepto de cognado en torno a la noción de un primer acercamiento al vocabulario en inglés, además de otras categorías fundamentales para la comprensión de texto como son las palabras clave y las palabras repetidas. En la primera mención de cognados, se propone la denominación que este concepto va a tomar a lo largo de todo el material didáctico: *palabras transparentes*. Se acompaña con una descripción del fenómeno y una breve ejemplificación, como se muestra a continuación:

- (3) Los *cognados* o *palabras transparentes* son palabras que se escriben de manera similar y que tienen significado igual o muy parecido en dos idiomas. Para el lector de lengua extranjera, los cognados son las pistas más directas hacia el contenido del texto que le permiten dar cuenta de lo que se está discutiendo, aun cuando el estudiante posee pocos conocimientos de la lengua. Ejemplos de cognados: *organization* ('organización'), *concept* ('concepto'), etc.²

Sobre la base de esta mención, se propone una serie de actividades cortas, destinadas a poner en práctica el uso de la conciencia de cognados y demostrar la efectividad de la herramienta. Para esto, se presentan extractos de textos auténticos en inglés, acompañados de actividades de acercamiento altamente guiadas, que proponen la identificación de cognados y de su significado a través de la correlación ortográfica y semántica. Con el fin de probar que la relación de cognacidad entre palabras colabora con la comprensión de información expuesta de manera escrita en diversas lenguas, incluso con aquellas con las que el universo académico de nuestra universidad tiene menor contacto, se propone un texto en sueco, lengua etimológicamente relacionada con la L1.

² Material didáctico 2023, Inglés I.

Las actividades que se desarrollan a partir del texto incluyen preguntas concretas que pueden ser respondidas a través del reconocimiento de cognados.

Posteriormente, se introduce el concepto de *falsos cognados* a través de su contraposición con la noción de palabras transparentes. Se postula el ejemplo del término *library* y cómo su morfología lleva a pensar que su equivalente en español es *librería*. Inmediatamente, se explicita que no es correcto ya que su acepción verdadera es *biblioteca*. En esta línea, se sugiere, a modo de ilustración del fenómeno, localizar el término *lecture* en un flyer académico, y determinar si es un cognado o no. Para lograr este cometido, se espera que el estudiantado realice una identificación del tópico textual a través de pistas de contexto, y verifique si la palabra en español que más se le acerca ortográficamente, es decir, *lectura*, tiene sentido en las frases en que se encuentran inserta. Esta búsqueda de coherencia es sugerida como método para distinguir falsos cognados. En esta línea, también se alienta el uso del diccionario para constatar el verdadero significado del ítem léxico. Asimismo, se presenta un listado de los falsos cognados más frecuentes dentro de los textos que componen el cuadernillo. Este listado, sumado a los ejemplos expuestos en las actividades anteriores, deja en evidencia que el volumen de cognados supera ampliamente al de falsos cognados.

A partir del trabajo consiguiente, se presupone la utilización del reconocimiento de cognados para la realización de consignas: se deja de hacer referencia directa al fenómeno, pero las actividades están implícitamente orientadas a la utilización y el desarrollo progresivo de la conciencia de cognados. Es así que se busca la internalización de esta herramienta metalingüística como método de comprensión de texto, de la mano del análisis contextual.

3. Tratamiento empírico: reconocimiento de cognados en pruebas áulicas

Con el objetivo de relevar información en torno a la conciencia de cognados, en dos cursos de Inglés I se realizaron ejercicios de manera paralela en la tercera y la séptima clase respectivamente a través de formularios de Google (*Google Forms*). Se trabajó con un texto del material de clase sobre la temática de Educación, con relación a una tipificación de escuelas en los Estados Unidos de Norteamérica. Cabe destacar que los ejercicios que se desarrollan en la cursada se desprenden de la lectura de los textos presentes en el material de clase o bien de textos seleccionados por docentes a cargo de los cursos, es decir, el trabajo se realiza de manera contextualizada.

En la primera instancia, de la que participaron 78 estudiantes en total, se suministró un ejercicio que consistía en reconocer cognados a partir de tres pares de palabras extraídas del mencionado texto y seleccionadas por las docentes a cargo.

- (4) a. school/time
- b. education/public
- c. blog/teacher

En las respuestas, se esperaba que los y las estudiantes reconocieran el par (4b) como el correcto siendo que (4c) estaba integrado por palabras que podrían ser categorizadas como préstamos lingüísticos y, en el caso de (4a), podríamos decir que son *escasamente transparentes*. Para enmarcar la tarea realizada, mencionaremos que la noción de cognado ya había sido presentada en el primer encuentro, que el ejercicio se realizó en clase y que se solicitó a los y las participantes que no utilizaran el diccionario.

A partir de los datos recogidos y con la certeza de que debíamos repetir el ejercicio y, a la vez, reformularlo para encontrar mayores y mejores evidencias en torno a la conciencia de cognados, en la séptima semana solicitamos a los estudiantes que completaran un segundo formulario en el que incluimos dos tareas. Diseñamos dos ejercicios a partir de la selección de un conjunto de cognados tomados del mismo artículo con el que habíamos trabajado en la instancia previa.

En la primera tarea, solicitamos a los y las estudiantes que clasificaran catorce palabras que extrajimos del texto en cuatro categorías: (a) transparente, (b) poco transparente, (c) escasamente transparente y (d) no transparente. Las palabras seleccionadas se enumeraron de manera aleatoria y en cada caso se proveyó una interpretación o equivalente en español a partir del significado de cada una de ellas en contexto. También cabe aclarar que los catorce ítems comparten categoría sintáctica: son todos sustantivos. A continuación, presentamos las unidades léxicas seleccionadas:

- (5) a. school ('escuela')
- b. language ('lenguaje'/'idioma')
- c. rules ('reglas')
- d. immersion ('inmersión')
- e. governance ('gobernanza')
- f. state ('estado')
- g. government ('gobierno')
- h. proportion ('proporción')
- i. level ('nivel')
- j. licensure ('licencia')
- k. student ('estudiante')
- l. tuition ('matrícula')
- m. department ('departamento')
- n. comparison ('comparación')

En lo que refiere al segundo ejercicio, extrajimos cuatro oraciones o cláusulas del texto asignado y las transcribimos en inglés. En cada caso, entre paréntesis, propusimos una versión en español con la omisión de una palabra cognada. Vale aclarar que las palabras omitidas no figuraban entre las escogidas en el ejercicio anterior y presentaban distintos grados de similitud. Se esperaba precisamente que los y las estudiantes proveyeran una traducción o equivalente en español de la palabra elidida.

La intención de incluir este ejercicio radicó en nuestro interés de constatar de qué manera los y las estudiantes podían aportar sus versiones de las palabras cognadas. A diferencia del primer ejercicio, en el que el equipo docente proveyó la traducción de los ítems y una posible categorización con el objetivo de verificar el reconocimiento y revelar grados de cognacidad a partir de la percepción de los sujetos intervinientes, esta prueba constó en una actividad de respuesta abierta.

Las palabras elididas de las traducciones son *need*, *adhere*, *vary* y *percent*, es decir tres verbos y un adverbio, como puede verse en la transcripción que presentamos a continuación.

(6) a. Escribe la palabra faltante en la interpretación en español.

- *Traditional public schools need to abide by certain standards*
- Las escuelas públicas tradicionales regirse por ciertos estándares

b. Escribe la palabra faltante en la interpretación en español.

- *The schools themselves must adhere to rules of curriculum, policy and governance*
- Las propias escuelas deben a las reglas de curriculum, política y gobernanza

c. Escribe la palabra faltante en la interpretación en español.

- *The proportions and sources of funding can vary from state to state*
- Las proporciones y fuentes de financiamiento pueden de estado a estado

d. Escribe la palabra faltante en la interpretación en español.

- *Only up to 9 percent of traditional public education funding comes from the federal government*
- Solo un 9 de los fondos de la educación pública tradicional proviene del gobierno federal

Vale destacar que la familiaridad con el texto aportó, por un lado, confianza a los y las estudiantes en torno a la comprensión global y, por otro lado, la posibilidad a las docentes de constatar la conciencia de cognacidad sobre algunas unidades léxicas ya exploradas. En esta segunda instancia participaron 91 estudiantes en total.

4. Resultados de las pruebas y discusión

En lo que respecta a la primera instancia, los resultados arrojaron que 67/78 estudiantes (85,9%) respondieron correctamente, 9/78 (11,5%) optó por el par (4a) y sólo 2/78 estudiantes escogieron la opción (4c) (2,6%). Es importante destacar que la cantidad de estudiantes que

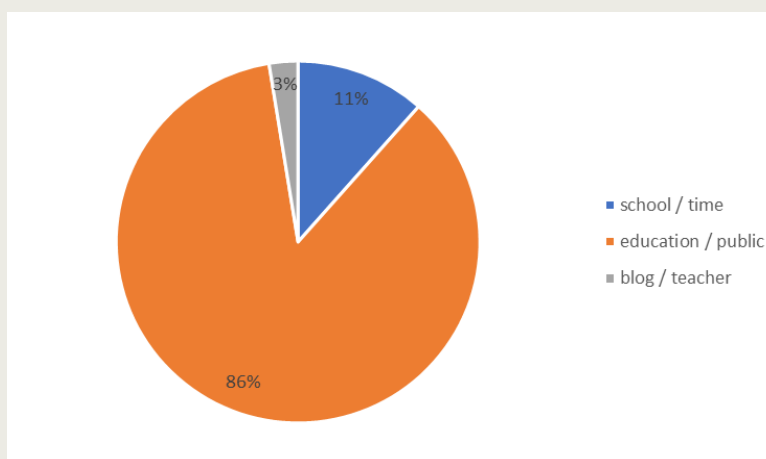


Gráfico 1 - Resultados de la consigna de la primera prueba “¿Cuáles son palabras transparentes?”

contestaron correctamente es muy significativa, más aún si tenemos en cuenta que se requirió que eligieran un solo par: las palabras en el bloque (4a) también podrían ser consideradas cognados dado que comparten algunos rasgos formales y semánticos con sus contrapartes en español (*escuela/tiempo*).

Al analizar las respuestas provistas, tratamos de tomar en cuenta grados de similitud formal y semántica de los cognados para poder definir de manera explícita qué criterios adoptar para su clasificación en torno al reconocimiento, aunque la literatura consigna que el factor determinante es la similitud ortográfica ([Nagy et al., 1993](#); [Schwartz, Kroll y Diaz, 2007](#); [Dressler, Carlo, Snow, August y White, 2011](#)).

En los casos (5d) y (5h), tenemos dos palabras con un alto grado de similitud morfológica en las que, además, las primeras y las últimas letras coinciden en ambas lenguas. Los vocablos (5b) y (5m) también podrían incorporarse a este grupo y, de hecho, en las respuestas, se constituyen como las cuatro palabras con mayor grado de transparencia, como puede verse en la **Tabla 1**. Vale aclarar que, en los cuatro casos mencionados, el solapamiento entre la palabra en inglés y su contraparte en español a nivel semántico es absoluto.

La palabra (5d) lidera la condición de cognacidad ya que, en este grupo de estudiantes, 77/91 la consideraron transparente y 12/91 parcialmente transparente. Esto quiere decir que, para 89/91, la palabra presenta rasgos de cognacidad y solo un sujeto

expresa que es escasamente transparente mientras que para uno no lo es en absoluto. En este caso, las palabras en ambas lenguas tienen nueve letras y solo un grafema difiere, aunque fonológicamente la diferencia es imperceptible. Dentro de este grupo, a (5h), llamativamente, 70 sujetos —es decir, 7 menos en relación con (5d)— la categorizaron como transparente. Para 17, resultó poco transparente, mientras que, para 2, escasamente transparente y, para otros 2, no transparente. Aquí ambas palabras tienen 10 letras y solo una difiere a nivel ortográfico, aunque fonológicamente la diferencia puede ser más perceptible.

Los resultados arrojados por el análisis de los pares mencionados anteriormente, (5h), (5h), (5b) y (5m), se condicen con lo que sostienen [Cenoz et al. \(2022: 2761\)](#) en su relevamiento de estudios de cognacidad. Según los autores, los sujetos con menor dominio lingüístico en lengua extranjera sólo reconocen cognados ortográficamente muy similares y pueden presentar problemas en la identificación de cognados “menos parecidos”.

Con relación a (5n), 51/91 estudiantes la consideraron transparente, 27/91 parcialmente transparente, mientras que, para 8/91, resultó escasamente transparente y, para 5/91, nada transparente. Vale consignar que la extensión de la palabra es similar en las dos lenguas (diez letras en inglés y once en español). Asimismo, tanto las últimas tres letras como las primeras seis coinciden. En esta línea, [Dressler et al. \(2011\)](#) y [Cenoz et al. \(2022\)](#) sostienen que la correlación ortográfica en la primera sección de la palabra constituye una pista significativa para el reconocimiento de la relación de cognacidad. Esto explicaría el hecho de que (5i) fuera considerado como transparente por 25/91 estudiantes, pero por otros 26/91 como no transparente: en este caso, son las últimas tres letras las que se solapan entre la palabra en inglés y su contraparte en español.

En (5k), el cual 44/91 marcaron como transparente y 20/91 como parcialmente transparente, recibió 18 asignaciones como poco transparente y 9 como no transparente. Si bien aquí la extensión de la palabra es menor en inglés (siete letras contra diez en español), ambas palabras coinciden en la repetición de siete letras, dentro de las cuales cuatro cuentan con solapamiento distribucional. El factor que podría haber desalentado la opción de transparente en este caso es que, para los y las estudiantes, la palabra puede responder a la categorización de palabras “conocidas” que se hace en nuestros cursos como parte de sus conocimientos previos. En relación con (5a), las categorizaciones realizadas por los y las participantes de los cursos se podría explicar de manera similar. Respecto de la extensión de ambos vocablos, la cantidad de letras es similar, seis en inglés y siete en español y, a nivel ortográfico, comparten tres letras. Este caso es no transparente para 34/91, y para 21/91 resulta poco transparente. En verdad, la similitud entre *school* y *escuela* (5a) podría considerarse de orden fonológico si, al leer la palabra en inglés, los y las estudiantes anteponen el fonema /e/ al fonema /s/ ya que los casos de palabras en español que comienzan con el grafema <s> es casi inexistente. En esta línea, se podría considerar a (5f) como una instancia en donde el reemplazo de /s/ por /es/

propicia el reconocimiento de este ítem léxico como cognado, ya que implicaría una coincidencia mayor en términos de sonidos.

Las palabras (5e) y (5g), que se ubican por la mitad de la **Tabla 1** que puede verse abajo, pertenecen a la misma familia léxica. La primera comparte más rasgos formales con su contraparte en español, la misma extensión en ambas lenguas y una gran similitud ortográfica y fonológica. La asignación que 30/91 como transparente para el ejemplo (5e) podría deberse a que en español no es un vocablo frecuente, por lo que el o la estudiante puede no conocer el significado en su propia lengua y, en consecuencia, encontrar dificultades para establecer una relación de cognacidad. En este sentido, [Montelongo et al. \(2011\)](#) y [Hipfner-Boucher et al. \(2016\)](#) sostienen que los vocablos que tienen muy bajo grado de frecuencia en la lengua madre no constituyen una buena herramienta para promover la lectura comprensiva en lengua extranjera dado que tal vez sean desconocidos para los y las aprendientes.

Las tres palabras que recibieron menor cantidad de categorizaciones son (5c), (5j) y (5l). En el caso (5j), si bien las cinco primeras letras coinciden en ambas lenguas, las últimas difieren en gran medida, así encontramos que un número significativo de estudiantes le asignaron algún grado de cognacidad; de hecho, solo para 9/91 es no transparente. En cambio, (5c) es no transparente para 31/91, y sólo para 9 lo es. Para el ejemplo (5l), no esperábamos que se le asignara algún grado de cognacidad porque fue precisamente una palabra que decidimos seleccionar como distractor. Como puede verse en la **Tabla 1**, para 70/91 (5l) no es transparente, para 3/91 sí lo es, para 3/91 es poco transparente y para 15/91, escasamente transparente.

Ítem léxico	transparente	parcialmente transparente	escasamente transparente	nada transparente
<i>immersion</i>	77	12	1	1
<i>department</i>	74	14	2	1
<i>language</i>	72	16	2	1
<i>proportion</i>	70	17	2	2
<i>comparison</i>	51	27	8	5
<i>student</i>	44	20	18	9
<i>governance</i>	30	40	14	7
<i>state</i>	29	34	17	11
<i>government</i>	25	42	16	8
<i>level</i>	25	23	17	26
<i>school</i>	23	13	21	34
<i>licensure</i>	20	42	20	9
<i>rules</i>	9	28	23	31
<i>tuition</i>	3	3	15	70

Tabla 1 - Resultados de la clasificación realizada por 91 estudiantes en el primer ejercicio de la segunda tarea

Por su parte, el ejercicio de la segunda instancia de pruebas arrojó resultados relativamente congruentes entre sí. En relación con (6a), la palabra *need* fue traducida por 77/91 estudiantes como *necesitan* o distintas formas del verbo *necesitar* a partir de la incorporación de morfemas, tales como en *necesita*, en donde se modifica la concordancia, o bien recurrieron a la forma no conjugada de dicho verbo. Por otra parte, 12/91 optaron por alguna forma del verbo *deber*, un verbo modal próximo en su significado al verbo *necesitar*, es decir que su selección no altera en gran medida el sentido de la comprensión o bien de la traducción de la oración o cláusula. Pensamos que la mayoría de los y las estudiantes estaban familiarizados con esta palabra, de ahí algunas traducciones en torno al verbo mencionado tales como *Las escuelas ...deben regirse por ciertos estándares*. Para otros sujetos, el término podría haberles resultado transparente o deducible a partir del contexto. Sólo 2/91 optaron por unidades léxicas que no resultaban posibles para este ejemplo, así aparecen *rápidamente* y *tradicional*. Este último caso es atribuible al hecho de que la palabra *traditional* fuera la primera de la oración.

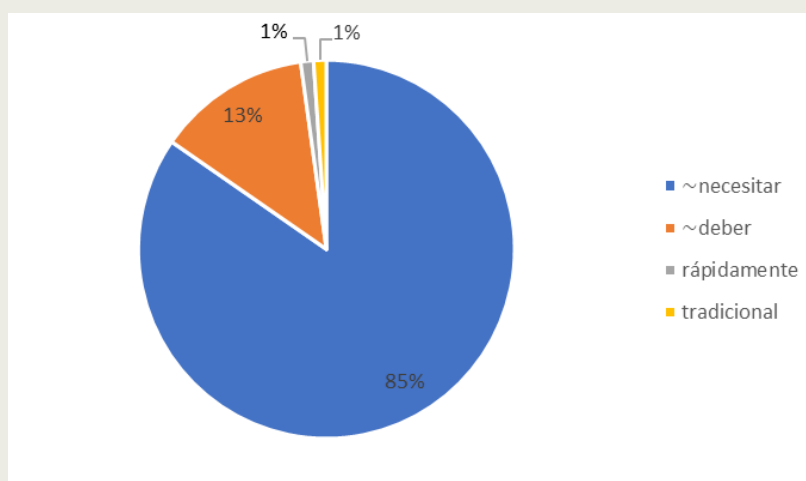


Gráfico 2 - Interpretaciones consignadas para *need* en (6a)

Para la palabra *adhere* en (6b), los y las estudiantes en su mayoría, 85/91, propusieron distintas conjugaciones del verbo *adherir*, inclusive varios optaron por la forma pronominal *adherirse*. Por otro lado, el resto eligió palabras que podrían considerarse falsos cognados, a saber: *ajustar(se)*, *adjuntar*, *adaptarse*. Asimismo, un sujeto seleccionó la réplica del término en inglés *adhere* y, finalmente, otro optó por la palabra *aquí*, probablemente por su conocimiento previo de la palabra *here* ('aquí') en inglés.

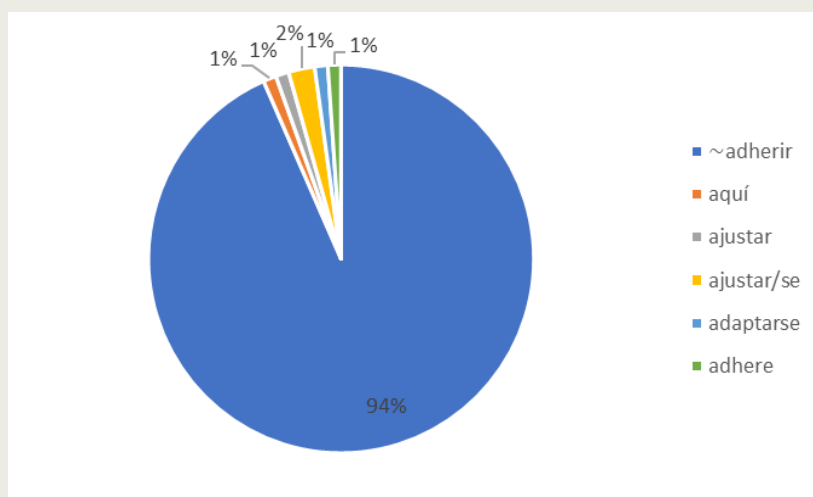


Gráfico 3 - Interpretaciones consignadas para *adhere* en (6b)

En el caso (6c), 86/91 seleccionaron interpretaciones para *vary* vinculadas con el verbo *variar* y distintas formas del mismo a partir de la incorporación de distintas flexiones. Los cuatro sujetos restantes optaron por reproducir la palabra en inglés, y por las palabras, *ajustarse*, *pasarse* y por último *varias*, otro caso de un falso cognado.

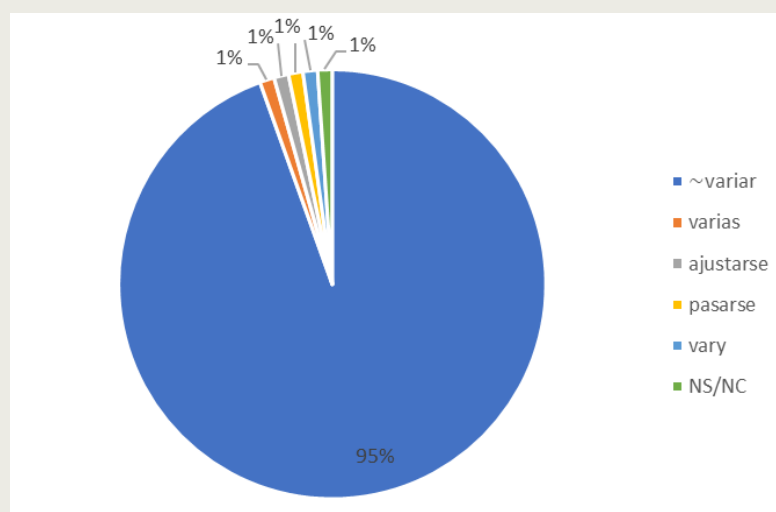


Gráfico 4 - Interpretaciones consignadas para *vary* en (6c)

Con respecto a *percent* en (6d), aparecen distintas versiones ortográficas de la palabra, pero cabe consignar que 89/91 ofrecen interpretaciones correctas, más allá de las imprecisiones atribuibles a los distintos morfemas o grafemas seleccionados. Sólo 2/91 optaron por equivalentes alejados del significado de la palabra, tales como *presente* y *nacional*.

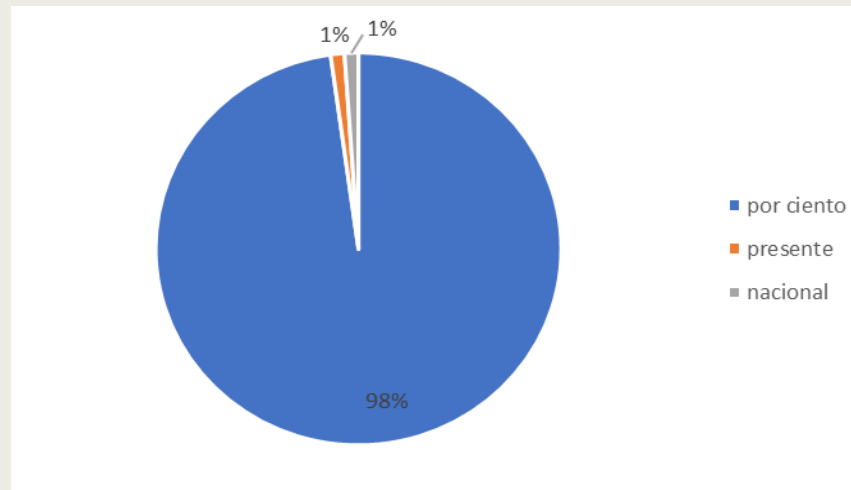


Gráfico 5 - Interpretaciones consignadas para *percent* en (6d)

Los resultados de ambas experiencias nos permitieron ver que el estudiantado, en su gran mayoría, por un lado, ha incorporado el concepto de cognado. De hecho, la cantidad de respuestas en las que no se reconoce la cognacidad, o bien no se aporta como respuesta una palabra cognada es muy escasa en relación con la muestra con la que se trabajó. Por otra parte, los y las participantes también fueron capaces de establecer una gradación o una categorización en torno al concepto de cognacidad con respecto a las categorías que fueron suministradas.

5. Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos, podemos dar cuenta de que los y las estudiantes de los cursos de Inglés I, que hacen uso con una proficiencia limitada o muy escasa del inglés como lengua extranjera, logran apropiarse de la noción de cognado en el transcurso de unas pocas clases y que las pistas interlingüísticas que utilizan para dicho reconocimiento les resultan útiles para tal fin. Es decir, el reconocimiento de cognados se constituye en una estrategia léxica que compensa su escaso dominio lingüístico de la lengua extranjera en la medida que les permite identificar palabras en un texto no simplificado en inglés y asignarles significado.

Por otra parte, cabe consignar que según cuatro criterios que establecen grados de cognacidad, propuestos por las docentes, los y las aprendientes fueron capaces de categorizar palabras que a su entender resultaban equivalentes, en mayor o menor medida, entre ambas lenguas y que dicha categorización respondió ampliamente a la similitud ortográfica y semántica. Entre algunos factores ortográficos que aportaron para establecer dicha gradación podemos mencionar: la cantidad de letras adyacentes que aparecen en una palabra en inglés y su equivalente en español, la cantidad de letras en común que poseen ambas palabras, la longitud de ambas unidades léxicas, el hecho de

que las primeras letras sean iguales o bien las últimas, aunque este caso, tal como lo consigna la literatura, parece tener menor incidencia.

Además, hemos notado que las palabras que han sufrido una mayor variación ortográfica en la evolución de su origen común, tómese el caso de *school*, tornan al cognado menos deducible para nuestros/as estudiantes. Es decir, a mayor diferencia ortográfica existe, mayor divergencia en el reconocimiento. Finalmente, la similitud fonológica más allá de la ortográfica también parece tener algún impacto en dicho reconocimiento si consideramos, por ejemplo, el caso de *governance*.

Como pudimos observar, los ejercicios propuestos son tareas altamente guiadas. Resta comprobar, en próximas cursadas, qué tratamiento pueden darle los y las estudiantes a los cognados en pruebas que requieran mayor autonomía. Sería valioso, por ejemplo, solicitar que se aporten versiones en español de segmentos textuales más extensos, en los que el reconocimiento de cognado pueda jugar el rol de estrategia lectora aplicada para la inferencia semántica.

Somos conscientes de que identificar o conocer las palabras de un texto no garantiza la comprensión lectora, pero también sabemos que, sin el conocimiento del léxico es imposible acercarnos a la lectura. Así, en este primer acercamiento por parte de los y las aprendientes al inglés a través de palabras fácilmente reconocibles, hemos podido detectar patrones y secuencias compartidas que facilitan la identificación de cognados. En torno a estas pistas, se nos plantea como desafío desarrollar materiales didácticos que permitan plasmar esta transferencia positiva de la L1 a la L2 como insumo para la programación docente y para el aprendizaje autogestivo de la lectura académica en lengua extranjera.

Referencias

- Alderson, J. (1984). *Reading in a Foreign Language*. Londres: Longman.
- Barnett, M. A. (1989). *More than Meets the Eye: Foreign Language Learner Reading: Theory and Practice*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Bernhardt, E. (1991). *Reading Development in a Second Language: Theoretical, Empirical, And Classroom Perspectives*. Nueva Jersey: Ablex.
- Berninger, V. y Richards, T. (2002). *Brain Literacy for Educators and Psychologists*. Estados Unidos: Elsevier.
- Carlo, M. S., August, D., McLaughlin, B., Snow, C. E., Dressler, C., Lippman, D. N., Lively, T. J. y White, C. E. (2004). Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of English language learners in bilingual and mainstream classrooms. *Reading Research Quarterly*, 39 (2), 188-215.

- Cenoz, J., Leonet, O. y Gorter, D. (2022). Developing cognate awareness through pedagogical translanguaging. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25 (8), 2759-2773.
- Cho, K. S., Kyoung-Ok, A. y Krashen, S. (2005). The effects of reading authentic texts on interest and reading ability in English as a foreign language. *Reading Improvement*, 42 (1), 58-65.
- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34 (2), 213-238.
- Dressler, C., Carlo, M. S., Snow, C., August, D. y White, C. (2011). Spanish-speaking students use of cognate knowledge to infer the meaning of English words. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14 (2), 243-255.
- Eskey, D. (1988). Holding in the bottom: An interactive approach to the language problems of second language readers. En Carrell, P., Devine, J. y Eskey, D. (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (93-100). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: moving from theory to practice*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Graves, M. F., August, D. y Mancilla-Martínez, J. (2012). *Teaching vocabulary to English language learners*. Nueva York: Teachers College Press.
- Hipfner-Boucher, K., Pasquarella, A., Xi Chen, S. y Deacon, H. (2016). Cognate awareness in French immersion students: contributions to grade 2 reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 20 (5), 389-400.
- Lubliner, S. y Hiebert, E. H. (2011). An analysis of English-Spanish cognates as a source of general academic language. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 34 (1), 76-93.
- Moghadam, S., Zainal, Z. y Ghaderpour, M. (2012). A review on the important role of vocabulary Knowledge in reading comprehension performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 66, 555-563.
- Montaño Rodríguez, S. (2009). *Cognados y falsos cognados. Su uso en la enseñanza del inglés*. Distrito Federal, México: Casa Juan Pablos.
- Montelongo, J. A., Hernández, A. C., Herter, R. J. y Cuello, J. (2011). Using cognates to scaffold context clue strategies for Latino ELs. *The Reading Teacher*, 64 (6), 429-434.
- Montelongo, J. A., Hernández, A. C., Herter, R. J. y Hernández, C. (2009). Orthographic transparency and morphology of Spanish-English cognate adjectives. *Psychological Reports*, 105 (3), 970-974.
- Nagy, W., García, G. E., Durgunoğlu, A. Y. y Hancin-Bhatt, B. (1993). Spanish- English bilingual students' use of cognates in English reading. *Journal of Literacy Research*, 25 (3), 241-259.
- Otwinowska-Kasztelanic, A. (2009). Raising awareness of cognate vocabulary as a strategy in teaching English to Polish adults. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3 (2), 131-147.

- Proctor, C. P. y Mo, E. (2009). The relationship between cognate awareness and English comprehension among Spanish–English bilingual fourth grade students. *TESOL Quarterly*, 43 (1), 126-136.
- Schwartz, A. I., Kroll, J. F. y Diaz, M. (2007). Reading words in Spanish and English: Mapping orthography to phonology in two languages. *Language and Cognitive Processes*, 22 (1), 106-129.
- White, J. L. y Horst, M. (2012). Cognate awareness-raising in late childhood: Teachable and useful. *Language Awareness*, 21 (1-2), 181-196.
- Yamashita, J. (2002). Influence of L1 reading on L2 reading: Different perspectives from the process and the product of reading. *Studies in Language and Culture*, 23 (2), 271-283.

Corpus

- Real Academia Española. (2008). Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI) [Banco de datos en línea]. Recuperado de <http://www.rae.es>. (Fecha de consulta: 20/02/2024)

Capítulo 24

Predicción del emplazamiento del acento nuclear en inglés

Andrea M. Perticone

 Universidad Nacional de Mar del Plata

 Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”

 Buenos Aires, Argentina

 andrea.perticone@bue.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0002-0127-8106>

Resumen

La predicción de la ubicación del acento nuclear en inglés como segunda lengua puede presentar dificultades a los hablantes de español. En el español, el núcleo suele ser asignado al último elemento de la frase entonativa, independientemente del tipo de palabra (léxica o funcional). En cambio, en el inglés, el núcleo puede estar tanto en el último elemento léxico como en elementos léxicos no finales. Los errores más frecuentes en los aprendientes de entonación inglesa tienden a caer en una de dos categorías: o bien el núcleo se asigna erróneamente al último elemento léxico o bien se predice una ubicación nuclear temprana incorrecta. Estas predicciones inexactas sugieren una estimación incorrecta del grado de predictibilidad de los elementos léxicos. Este trabajo presenta un modelo algorítmico para la predicción de la ubicación más probable del acento nuclear dentro de una frase entonativa en inglés. Se evalúa la nuclearidad mediante un procedimiento basado en nodos de decisión binarios. Se propone un dispositivo cognitivo, el selector, como sede del proceso de la toma de decisiones. El selector pondera en línea la carga semántica de cada elemento léxico en función del contexto y de los conocimientos previos o suposiciones del hablante. Así, los elementos etiquetados como información dada o conocida no reciben acentos. La evaluación se realiza comenzando con el último elemento léxico, a través de iteraciones o bucles sucesivos hasta que se encuentra el mejor candidato para el anclaje del acento nuclear. Por último, se consideran algunas limitaciones de este modelo.



Ir al **Índice**

Palabras clave

Acento nuclear, predictibilidad, información nueva y conocida.

1. Introducción

Según la escuela británica ([Halliday, 1967](#); [Tench, 1996](#), [Cruttenden, 2007](#)), la entonación comprende tres sistemas: la tonalidad, es decir, la división del discurso en unidades prosódicas; la tonicidad, relacionada con la ubicación del acento nuclear dentro de una frase entonativa (FE); y el tono nuclear, el cambio de altura tonal más significativo iniciado por la sílaba nuclear.

Un aspecto de la prosodia inglesa que puede causar dificultades a los aprendientes de entonación en inglés como lengua extranjera es la predicción de la ubicación de los acentos nucleares en una FE. En particular, los aprendientes hispanohablantes no suelen predecir con exactitud la ubicación del núcleo. Esto se refleja en la producción oral espontánea y en la lectura en voz alta. Los errores tienden a caer en una de dos categorías: o bien el núcleo es asignado erróneamente al último elemento léxico o bien se predice una colocación temprana incorrecta.

Este trabajo¹ intenta ofrecer un procedimiento basado en principios, un algoritmo, que pueda servir de guía para las elecciones sistémicas que predicen la colocación más adecuada para el acento nuclear en un contexto dado. No es en absoluto exhaustivo y deja de lado una serie de cuestiones que deberán resolverse en modelos posteriores. El algoritmo propuesto es solo un primer paso para establecer cierto grado de claridad y sistematización en un campo en el que el uso de la intuición no nativa, unido a la ambigüedad de la terminología y los materiales didácticos, puede llevar al hablante no nativo a hacer predicciones incorrectas.

Este trabajo consta de tres partes. En la primera, se presentan los conceptos teóricos que dan sustento al modelo propuesto. Se definen los términos clave y se distinguen los niveles de producción y percepción. Se analiza el concepto de foco y su relación con el emplazamiento del núcleo y el acento nuclear dentro de la frase entonativa. Luego se presenta la categorización de ítems léxicos en información nueva e información ya conocida, y se relaciona la segunda con el fenómeno de desacentuación. Se hace un recorrido sobre distintos autores y sus enfoques: tradicional, discursivo y cognitivo, para luego proponer que la acentuación resulta de un proceso cognitivo donde el hablante realiza actos de selección de sentido basándose en la activación o inhibición de rasgos semánticos de los ítems léxicos presentes en la frase entonativa. Además, se relacionan las explicaciones discursiva y cognitiva con el

¹ Este trabajo es una versión ampliada y mejorada de un trabajo anterior de la autora; ver [Perticone \(2024\)](#).

concepto de predictibilidad e impredecibilidad,² nociones que forman la base del modelo algorítmico planteado.

La segunda parte presenta el modelo como una serie de comandos y nodos de decisión binarios. También se lo presenta en forma de diagrama de flujo. Se describe la entrada, una frase entonativa que en estado inicial contiene información nueva, y el mecanismo mediante el cual se evalúa cada ítem léxico —en forma secuencial— en términos de estatus informativo, desacentuando ítems ya conocidos hasta llegar a la determinación del emplazamiento nuclear más probable. Finalmente, se presentan las conclusiones y las limitaciones del modelo.

2. Marco teórico

El análisis de la tonicidad, al igual que la de otros niveles prosódicos, requiere una clara delimitación de conceptos y terminología. Uno de los problemas que plantea la literatura sobre entonación es que a veces se utiliza un mismo término para referirse a fenómenos diferentes, o varios términos que refieren a distintos fenómenos son empleados como sinónimos. Por ejemplo, un mismo término, *información nueva*, es utilizado por distintos autores para hacer referencia a dos conceptos diferentes en los niveles de tonicidad y tono ([Cruttenden, 2007](#); [Brazil, 1997](#), entre otros). Lo mismo ocurre con información dada o conocida (en la literatura en inglés, *given information*) que, dependiendo del nivel de análisis, puede referir al estatus informativo de un solo ítem léxico, desacentuado (*old information*) o de una frase entonativa con un acento tonal descendente-ascendente (*shared information*) ([Brazil, Coulthard y Johns, 1980](#)). Por otra parte, los términos *acento*, *prominencia* y *acentuación* a menudo se utilizan indistintamente, sin distinguir los niveles de análisis articulatorio y perceptivo. Por ello, el primer paso para el establecimiento de un procedimiento de análisis sistemático es adoptar una definición inequívoca de cada uno de dichos términos.

Una distinción importante está dada por los términos *acentuación* y *prominencia*. La principal diferencia reside en el hecho de que la prominencia es un fenómeno perceptivo, mientras que el acento y la acentuación son de naturaleza articulatoria. La prominencia se refiere a la sensación de saliencia auditiva de algunas sílabas que se destacan perceptualmente sobre otras; en cambio, el acento léxico (en inglés, *lexical stress*; ver [Ortiz Lira, 1998](#): 8-9) está asociado al esfuerzo articulatorio o espiratorio, y depende de la cantidad de aire utilizada en la fonación; su correlato perceptivo es la sonoridad.

² En este trabajo se utiliza el término *predictibilidad*, comúnmente utilizado en las ciencias de la computación y teoría de la probabilidad, para referirse a la capacidad de predecir la probabilidad de ocurrencia de un hecho o estado informacional basándose en evidencia previa.

El acento tonal o prosódico (*pitch accent*) es la combinación de cuatro rasgos prosódicos, a saber: la altura tonal, la sonoridad, la calidad y la cantidad. Todos estos contribuyen a la percepción de la prominencia ([Cruttenden, 2014: 242-243](#)). De ellos, la altura tonal es el rasgo que contribuye en mayor grado. La altura tonal puede ser estática, es decir, puede mantenerse relativamente constante a través del tiempo, persistiendo en una misma palabra o frase, o dinámica, con cambios o movimientos causados por variaciones en la frecuencia fundamental (F0) de las cuerdas vocales.

El *acento tonal nuclear* ha sido descrito de diferentes maneras en la literatura. [Halliday \(1967\)](#), [Crystal \(1969\)](#) y [Brazil \(1994\)](#) utilizan el término *sílaba tónica*, relacionando así el acento tonal, una entidad prosódica, con su localización o sílaba asociada. Por su parte, [O'Connor y Arnold \(1973\)](#) y [Wells \(2006\)](#) prefieren el término *núcleo*. Se han utilizado otros términos, como *acento primario*, *acento focal*, *acento oracional*, *último acento* ([Ortiz Lira, 1998](#)). [Wells \(2006\)](#) describe la sílaba nuclear como la sede del acento o tono nuclear, es decir, la sílaba donde se inicia el cambio tonal más significativo. [Cruttenden \(2007\)](#) define el núcleo como la sílaba acentuada de la palabra más prominente de una FE, y sugiere que existe un principio psicolingüístico por el cual el procesamiento del significado entonativo tiene lugar al final de la FE, es decir, el acento tonal más recientemente percibido se toma como marcador de significado.

El núcleo es el constituyente obligatorio dentro de la gramática de la FE. Otros elementos son los segmentos prenuclear y postnuclear. El segmento prenuclear puede constar de varias sílabas átonas y tónicas no nucleares. Cuando la FE contiene más de una sílaba acentuada, la primera suele denominarse *sílaba de ataque tonal* (en la literatura en inglés, *onset*; [Brazil, 1994](#)), el elemento que puede establecer un cambio en la altura del tono o un tono estático dentro del segmento prenuclear. El ataque tonal también puede ser descrito como el acento tonal secundario en la FE, segundo en relevancia luego del acento tonal nuclear. El ataque tonal y el acento nuclear delimitan el *rango focal*. El segmento postnuclear puede contener tanto palabras funcionales como ítems léxicos. Este segmento se encuentra fuera del rango focal, es decir, no contiene información nueva y por lo tanto no es relevante para el mensaje que se desea transmitir.

2.1. Emplazamiento del núcleo

El enfoque tradicional de la tonicidad asume que el nivel gramatical es el principal motivador del emplazamiento del acento nuclear, aunque la carga semántica también desempeña un papel importante. Este punto de vista divide las palabras en dos clases: elementos léxicos, palabras de contenido léxico o semántico, que tienen propiedades de sentido ([Ladd, 1980: 84-85](#)) y palabras gramaticales o funcionales, que aportan información sobre el nivel sintáctico-morfológico, como aspecto, tiempo, voz, número, género, persona, caso, etcétera. El grado de acentuabilidad léxica está determinado por la categoría gramatical de la palabra. Así, las palabras con contenido semántico, tales

como sustantivos, adjetivos, adverbios y verbos léxicos, atraen los acentos. Los ítems funcionales, en cambio, rechazan los acentos; cuando, ocasionalmente, llevan acento, se desencadena un significado contrastivo. Este punto de vista es el predominante en los materiales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera ([Wells, 2006](#)) y es la base de las descripciones tradicionales de la ubicación del núcleo dentro de la FE.

[Halliday \(1967: 22\)](#) caracteriza el núcleo o tónica como el acento tonal que recae sobre el último ítem léxico (UIL), siempre que la FE tenga tonicidad neutra, es decir, cuando todos los ítems léxicos de la FE son nuevos para el oyente. Las FE en las que parte de la información no es nueva constituyen casos de tonicidad marcada. Halliday considera que la tonicidad neutra es el patrón acentual “normal” y más frecuente. Sus afirmaciones están respaldadas por hallazgos empíricos de [Crystal \(1975: 23\)](#), que encontró que el 80% de las FE de sus datos tenían el núcleo en el último elemento léxico, mientras que [Tench \(1990: 497\)](#) encontró evidencia de que el género discursivo puede influir en la tonicidad, con una frecuencia de localización del núcleo en el UIL tan alta como el 88% en la lectura de noticias.

2.2. La ubicación del núcleo y el modelo focal de la entonación: información nueva e información ya conocida³

El modelo focal propone la noción de *foco* ([Ladd, 1980: 77](#)). Cuando toda la información (ítems léxicos) en la FE es nueva, se dice que la FE está en *foco amplio*; los ítems léxicos que no son nuevos están fuera de foco, por lo que la FE está en *foco estrecho*. [Wells \(2006\)](#) se refiere al foco como la concentración de la atención en la totalidad o parte de la FE. Cuando todos los ítems léxicos de la FE aportan información nueva, la atención se concentra en la totalidad de la FE; todos los elementos están enfocados y se dice que la FE está en foco amplio. Si la atención se concentra sólo en una parte de la FE, el foco es estrecho. La extensión o el alcance de la atención se denomina *rango focal*. Así pues, la focalización amplia podría asociarse con la tonicidad neutra, mientras que puede establecerse un paralelismo entre la focalización estrecha y la tonicidad marcada aunque, como se verá más adelante, existen casos especiales de focalización amplia que muestran una tonicidad marcada, es decir, casos en los que el acento nuclear no recae en el UIL.

El emplazamiento del núcleo y el rango focal están interrelacionados. El vínculo entre ambos viene dado por el estatus informativo de los ítems léxicos en la FE. [Wells](#)

³ En español, el término *información conocida* se aplica tanto al nivel de la tonicidad como al nivel de selección tonal. En esta sección, se utiliza el término a nivel de la tonicidad, es decir, considerando la acentuación o desacentuación de un ítem léxico. En inglés, corresponde al término *old information* (información antigua), que sólo refiere a la desacentuación de ítems léxicos.

(2006: 109) distingue entre información nueva e información ya conocida (o antigua; en el original, *old*), siendo esta última la que puede ser recuperada por el oyente. Cruttenden (2007: 81) clasifica la información conocida en cuatro tipos: repetición *verbatim* o literal (porque se ha mencionado antes exactamente con las mismas palabras), parafrástica (la información se expresa con otras palabras), implícita (la información se deriva de información ya introducida) y de evidencia física (se refiere inequívocamente a un objeto visible para los participantes en la interacción).

Halliday (1970) define la información nueva como aquella parte de la FE que el hablante presenta como no disponible para el oyente; la información antigua o dada, por otro lado, es aquella que el hablante presenta como ya conocida o asumida por el oyente. Ladd (1980: 84) introduce la idea de que, en inglés, todas las palabras léxicas están acentuadas por defecto, y define la desacentuación como la pérdida de acento en una palabra que normalmente estaría acentuada. Esta afirmación puede relacionarse con la noción de foco amplio como tonicidad por defecto, y de hecho este es el punto de partida del algoritmo propuesto en este trabajo.

2.3. La explicación discursiva de la entonación

En su enfoque discursivo, Brazil (1994) no emplea la teoría focal, aunque está implícita en su definición del segmento tónico, el tramo del discurso que lleva un incremento de significado. Al igual que Halliday, utiliza el término *tónica* para referirse al acento nuclear. Equipara prominencia con acentuación, utilizando el término *prominencia* para referirse a cualquier acento tonal, nuclear o no nuclear. Como ya se ha mencionado, se refiere al primer acento no nuclear como *acento de ataque*, un acento tonal que establece la altura tonal dentro del segmento pretónico.

Brazil concibe la interacción verbal como el resultado de las elecciones del hablante basadas en la evaluación del estado de convergencia, o espacio de terreno común en el que se cruzan los conocimientos, los supuestos y las visiones del mundo del hablante y del oyente. A medida que avanza la interacción, la zona de convergencia se amplía según se intercambia más información. A nivel de tonicidad, los elementos de la zona de convergencia pueden ser reciclados como información ya conocida, y por lo tanto, desacentuada; en el nivel de análisis tonal, como información reacentuada y compartida (*shared*)⁴. Gran parte de esta información influirá en la decisión del hablante de favorecer una u otra palabra como candidatas a la nuclearidad en el discurso.

Brazil describe el emplazamiento del núcleo, y la acentuación en general, como un proceso de *selección de sentido*. Explica que, al acentuar una palabra determinada, el hablante señala que esa palabra constituye una elección dentro de un paradigma, un

⁴ Se distingue aquí, siguiendo a Brazil, la información conocida a nivel de la tonicidad y la compartida a nivel del tono o acento nuclear. El primero tiene como dominio la palabra y el segundo, la frase entonativa.

conjunto de opciones disponibles para el hablante, resultante de la intersección de un *paradigma general* y un *paradigma existencial*. El primero viene dado por las relaciones sintagmáticas establecidas por la gramática de la lengua; el segundo, por las características del contexto (interaccional y situacional). Cuando las características del paradigma existencial son tales que el número de opciones disponibles se reduce a uno, no tendrá lugar el acto de selección de sentido y, por tanto, no habrá acentuación, ya que la única opción disponible se torna predecible en el contexto dado. Los ejemplos (1) y (2) muestran cómo la acentuación de un ítem resulta del proceso de selección (las mayúsculas indican el núcleo; las barras verticales señalan la extensión del dominio focal).

- (1) Don't forget to turn the lights off.

En principio, el estado de una lámpara es binario: pueden estar encendida o apagada. Esto significa que, en una FE descontextualizada, la selección del hablante podría ser tanto *off* como *on*, ya que el oyente no puede predecir cuál de los dos estados será seleccionado por el hablante. En este paradigma general, tanto *off* como *on* tienen un 50% de probabilidad de estar acentuadas. Sin embargo, en un contexto de situación determinado, el paradigma existencial reduce el número de posibilidades a uno, como en el ejemplo (2):

- (2) [A y B están en una sala. Las luces están encendidas]
A: I've got to go now. | Don't forget to turn the LIGHTS off | when you leave.

En la FE *Don't forget to turn the LIGHTS off*, el UIL es *off*, una partícula adverbial. En este caso, el paradigma existencial contiene un solo miembro, la partícula *off*, dado que el estado *on* es obvio para ambos interactuantes: es altamente improbable que A pida a B que encienda las luces, porque éstas ya están encendidas. Por lo tanto, siendo *off* la única opción disponible, ésta se convierte en predecible y, por ende, no es merecedora de perfilamiento, o sea, de acentuación.

El modelo de Brazil puede implementarse como un procedimiento sistemático de evaluación de predictibilidad por parte del oyente, y su conexión con la acentuación y la desacentuación. Un aspecto interesante de este enfoque es que sitúa al hablante, y no a la propia lengua, en el centro de la toma de decisiones. Es el hablante, y no la categoría gramatical o la función sintáctica, quien asigna o elimina un acento. La acentuación y la asignación del núcleo resultan de la evaluación en línea que el hablante efectúa de momento a momento, basándose en el contenido informativo de las palabras y su predictibilidad por parte del oyente. En este sentido, puede decirse que la nuclearidad, y la acentuación en general, tienen carácter emergente; la asignación de un acento no puede plantearse *a priori* de la emisión situada.

2.4. La asignación del núcleo como proceso cognitivo: figura y fondo

Los actos de selección de sentido y la asignación de núcleos, en particular, pueden conceptualizarse como procesos cognitivos basados en la evaluación, por parte del hablante, del grado de predictibilidad de un determinado elemento o palabra. Esto puede interpretarse adaptando la teoría de *figura y fondo* de la lingüística cognitiva ([Langacker, 1987](#)). Estos dos aspectos complementarios de la percepción se enmarcan en el *espacio actual del discurso* (EAD), un espacio mental que comprende el área de convergencia, o terreno común, entre el hablante y el oyente. Al igual que [Brazil, Coulthard y Jones \(1980\)](#) [Brazil \(1994\)](#), Langacker sostiene que, a medida que avanza la interacción, cada enunciado actualiza la extensión del EAD, ya que se proporciona nueva información. El EAD servirá como telón de fondo para perfilar la información más destacada.

En el plano de la prosodia, la asignación de acentos a las distintas partes del discurso también puede conceptualizarse como un acto cognitivo. En una fase de planificación prelingüística, el hablante segrega los componentes del mensaje en dos partes o capas a la luz de los EADs que estima que serán válidos en el momento de hablar: figura y fondo, es decir, las partes más salientes frente a las partes menos salientes del discurso. La capa de la figura está formada por significados que se perfilan o realzan, primero cognitivamente y después prosódicamente mediante el acento, y se distinguen así del segundo plano. De este modo, los elementos acentuados de una FE constituyen la figura, mientras que los elementos no acentuados constituyen el fondo. Esto da a la prosodia inglesa su textura característica.

Los términos del enfoque tradicional pueden ser reexaminados si se considera el proceso de selección de sentido como un fenómeno cognitivo. Una mirada cognitiva implica redefinir la acentuabilidad como un marcador directamente relacionado con lo que el hablante sabe o supone que el oyente sabe. Así, la nueva información se acentúa no en virtud de una propiedad inherente de la lengua (como la categoría gramatical de la palabra o la carga semántica), sino como reflejo de la estimación del hablante de que el oyente no puede predecir o recuperar el elemento lexical en cuestión a partir de sus conocimientos previos ni del contexto. En otras palabras, el estatus de información nueva asignado a una palabra resulta de su impredecibilidad desde el punto de vista del oyente; el gesto articulatorio de acentuar un elemento indica que el hablante cree que el oyente no podrá predecirlo. Desde esta perspectiva, se propone aquí que la acentuación en general, y la ubicación de núcleos en particular, son manifestaciones prosódicas de perfilamiento cognitivo. Podría ser el caso de que el proceso psicolingüístico mediante el cual un hablante perfila (acentúa) algunas palabras y desacentúa otras sea sistemático por naturaleza; esta suposición es la base del algoritmo propuesto en este trabajo.

2.5. Tonicidad marcada: Sobre las excepciones a la regla del foco amplio

Hasta ahora, el análisis se ha centrado en distinguir la información nueva de la ya conocida y en los factores que hacen que un elemento léxico sea nuevo o dado. Parece existir una asociación directa entre la novedad y el dominio focal; la existencia de al menos un elemento léxico conocido reducirá el rango de amplitud del foco de atención. Sin embargo, hay casos en los que existen elementos desacentuados en la FE que no pueden considerarse como ya conocidos, porque no encajan en ninguna de las categorías propuestas por [Cruttenden \(2007\)](#); son elementos que no se han mencionado antes en el discurso de manera alguna, ni se han introducido implícitamente. Estas son las llamadas *excepciones a la regla del foco amplio* ([Ortiz Lira, 1998](#); [Wells, 2006](#)). En estos casos, a pesar de que todos los ítems léxicos son nuevos, el acento nuclear no cae en el UIL.

Cada excepción tiene su propia explicación de las razones por las que se desacentúa el último ítem léxico. La mayoría de las justificaciones encontradas en la bibliografía se basan en la estructura sintáctica o en las relaciones sintácticas entre los elementos léxicos presentes en la FE; alternatively, muchas de ellas también pueden explicarse recurriendo al constructo *figura y fondo* y a su segregación de la información en *mayor* (acentuada) y *menor* (desacentuada) o al paradigma existencial de un solo miembro, donde el ítem predecible no recibe el acento nuclear.

Debido a limitaciones de espacio, en este trabajo se presenta sólo una de las excepciones a la regla de foco amplio analizadas por [Wells \(2006\)](#) y [Cruttenden \(2007\)](#): las denominadas *oraciones eventivas*. Según estos autores, las oraciones eventivas responden a la pregunta *What's happened?* y, por lo tanto, su rango focal es amplio, dado que no presuponen ninguna información ya puesta en juego en la interacción. Según los autores, estas oraciones se caracterizan por contener un verbo intransitivo que denota aparición, desaparición, o se refiere a un evento afortunado o desafortunado, como muestran los ejemplos (3) a (7). El núcleo recae sobre el sujeto sintáctico.

- (3) (Have you heard?) The PRESIDENT died.
- (4) Your MOTHER phoned.
- (5) The TAXI'S arrived.
- (6) A TORNADO struck.
- (7) The KETTLE'S boiling.

La explicación de las excepciones en términos de carga semántica y predictibilidad puede presentar problemas, y requieren justificaciones *ad hoc*. En el caso de las oraciones eventivas, la literatura tradicional no distingue distintos tipos de verbos intransitivos, lo cual a menudo conduce a emplazamientos nucleares erróneos. Para

evitar predicciones inexactas, el algoritmo debería distinguir verbos inergativos de inacusativos ([Perlmutter, 1978](#)), ya que son estos últimos los que influyen en la asignación de núcleo. En este trabajo, no se formalizará el proceso mediante el cual se evalúa la nuclearidad en oraciones eventivas, aunque se incluirá en el algoritmo un nodo de decisión de excepciones para futuros desarrollos del modelo.

2.6. Dificultades para hablantes de español: errores comunes

La predicción del emplazamiento nuclear óptimo para un contexto dado en inglés puede plantear dificultades a los hablantes de español. Los errores más frecuentes tienden a caer en una de dos categorías: o bien el núcleo se asigna erróneamente al último elemento léxico o bien se predice una ubicación nuclear temprana incorrecta. Estas predicciones inexactas pueden relacionarse con dos procesos de adquisición de una L2: procesos interlinguales e intralinguales ([Ellis, 2015](#)). Los procesos interlinguales consisten en la transferencia de patrones de la L1 a la L2, es decir, están motivados por la competencia de la lengua materna.

En este caso, ocurre una transferencia de la regla española de la nuclearidad a la L2. Esta regla establece que, en una FE en foco amplio, el acento nuclear recae en la última palabra de la FE ([Ortiz Lira, 1995, 2000](#); [Hualde, 2014: 266](#)). Por su parte, los procesos intralinguales son impulsados por la adquisición parcial de rasgos de la segunda lengua o la incorrecta aplicación de reglas, mediante un proceso de sobregeneralización ([Selinker, 1974](#)). Como resultado, los aprendientes producen formas que no corresponden a la L1 ni a la L2.

En el español, la carga semántica de una palabra no es necesariamente la dimensión más relevante para la asignación del núcleo. Lo que prima es su posición en la oración. Es por ello que es común la acentuación de palabras en posición final aun cuando no son informativas o son poco informativas, como se muestra en los ejemplos (8), (9) y (10) (los ejemplos (8) y (9) son propios):

- (8) No me siento BIEN.
- (9) Me siento débil. Necesito comer ALGO.
- (10) El resultado cero a cero con Brasil no es un mal RESULTADO ([Ortiz Lira, 1995: 192](#)).

En el inglés prevalece la carga semántica como criterio de acentuación, como muestran los ejemplos (11), (12) y (13) (los ejemplos son propios):

- (11) I don't FEEL well.
- (12) I feel faint. I need to EAT something.
- (13) The result nil-nil against Brazil is not a BAD result.

Los ejemplos (14) y (15) muestran ejemplos de predicciones incorrectas (se asume foco amplio; los ejemplos son propios):

- (14) Blue and red | are primary COLOURS*.
- (15) I opened the door | and saw the STRANGEST sight*.

En el ejemplo (14), el núcleo se asigna al UIL, *colours*, que es información ya conocida, implícita en la FE anterior, ya que *blue* y *red* son hipónimos de *colours*, y éstos son mencionados con anterioridad al hiperónimo. *Colours* no aporta aquí rasgos semánticos nuevos; sus rasgos son recuperables, por lo que debería ser desacentuado, y el núcleo debería recaer en *primary*. Puede hipotetizarse que este tipo de error resulta de una falta de sensibilidad al escaso o nulo peso semántico del UIL en este contexto, lo cual promueve la transferencia de la regla del núcleo en la última palabra del español⁵ a la L2. Esta regla es idéntica a la regla de foco amplio explicada anteriormente para el inglés.

En el ejemplo (15) se desacentúa el UIL, suponiéndolo información ya dada, pero tratándose de una FE en foco amplio, *sight* no es predecible, sino que constituye una selección entre otras tantas que conforman el paradigma existencial; *strangest* podría estar seguido de *man*, *woman*, *creature*, *object*, y muchos otros sustantivos. Por lo tanto, el UIL *sight* debería ser acentuado para reflejar el acto cognitivo de selección de sentido, con lo cual se cumpliría la regla de foco amplio. Este error, de tipo intralingual, refleja la tendencia al núcleo temprano. Cuando los aprendientes descubren la desacentuación de ítems léxicos finales, una característica novedosa de la L2, comienzan a testear la hipótesis de que este tipo de nuclearidad es no marcada en la lengua inglesa, y extienden la regla a casos donde no es válida, dejando fuera del dominio focal ítems informativos, no recuperables. Esto cambia el significado de la FE ([Wells, 2006: 109-115](#)).

En cuanto a las oraciones eventivas, el error común consiste en asignar el acento nuclear al UIL. Al igual que en el inglés (ver ejemplos (3) a (7)), en el español, las oraciones eventivas se caracterizan por presentar el núcleo en el sujeto, como muestran los ejemplos (16) a (20) (los ejemplos son propios):

- (16) Murió el PRESIDENTE.
- (17) Llegó el TAXI.
- (18) Hubo un TORNADO.
- (19) Llamó tu MAMÁ.
- (20) Está hirviendo la PAVA.

⁵ En inglés se utiliza el concepto de UIL, último ítem léxico, dado que a menudo las oraciones en esta lengua finalizan en palabras funcionales, tales como preposiciones, pronombres y verbos auxiliares. Por ejemplo, en *What are you LOOKING at? GIVE it to me. He MUST have*, el rango focal es amplio, pero el núcleo no cae en la última palabra sino en el último elemento léxico. Para la tonicidad del español, Ortiz Lira se refiere a la última palabra, que generalmente es léxica.

La relativa flexibilidad sintáctica del español permite que el sujeto oracional ocupe la posición final para poder así recibir el acento nuclear. La transferencia de este patrón del español al inglés resulta en realizaciones erróneas, como muestran los ejemplos (21) al (25) (se asume foco amplio):

- (21) The president DIED*
- (22) Your mother PHONED*
- (23) The taxi's ARRIVED*
- (24) A tornado STRUCK*
- (25) The kettle's BOILING*

La asignación del núcleo al UIL hace que estas oraciones pierdan el sentido eventivo, es decir, no se comunica un cambio de estado o de condición sufrido por un paciente, sino que se plantea el sintagma nominal como un elemento ya conocido o dado, y un foco prosódico estrecho.

2.7. Carga semántica: Activación de rasgos, inhibición y acentuación

En esta sección se propone que el estatus informativo de palabras léxicas es el resultado o salida de un proceso cognitivo que pondera sus rasgos semánticos en un contexto de interacción que cambia de momento a momento. El concepto de foco tiene en cuenta si los elementos de la FE aportan carga semántica al enunciado. Un principio importante de la prosodia inglesa es que sólo se acentúan las palabras que aportan información nueva. Aunque las palabras léxicas son candidatas potenciales para el acento, son desacentuadas cuando no aportan carga semántica nueva. Muchos aprendientes parecen no ser sensibles al estatus informativo de los elementos léxicos. Esta observación se desprende de los errores típicos en la producción oral inglesa de hispanohablantes, en los que se advierte la frecuente acentuación de ítems léxicos que constituyen información ya conocida o recuperable (ver [Ortiz Lira, 1995](#)) y que serían desacentuados por un hablante nativo.

Aquí se propone ampliar los conceptos tradicionales de información nueva y conocida para que sean más específicos y claros. Podemos decir que los rasgos semánticos presentes en un determinado elemento léxico pueden estar activos o inhibidos. Por ejemplo, el sentido de la palabra *dog* incluye un conjunto de rasgos semánticos, como [+mamífero, +cuadrúpedo, +ladra, +doméstico, etcétera]. Sin embargo, algunos o todos esos rasgos pueden inhibirse si ya se han introducido en la interacción. Los ejemplos (26) y (27) muestran cómo el orden de mención de los sentidos *dog* y *terrier* da lugar a distintos tipos de focos (las mayúsculas indican la palabra nuclear; los ejemplos son propios).

- (26) A: Isn't that terrier cute?
B: Aaaw! I LOVE dogs. (FE en foco estrecho, con UIL desacentuado)

Como se ve en el ejemplo (26), si el hipónimo ya se ha introducido en la interacción, los rasgos semánticos que comparte con su hiperónimo ya están en juego en la conciencia de los participantes; por lo tanto, la introducción del hiperónimo después de que se haya mencionado el hipónimo no aportará ningún rasgo nuevo; los rasgos semánticos en el sentido de *dog* se inhibirán si previamente se ha introducido *terrier*. Por lo tanto, el término supraordinado no recibirá ningún acento, ya que los rasgos semánticos que contiene no están activos. La FE *I LOVE dogs* adoptará, por tanto, una focalización estrecha. Por otro lado, si el hiperónimo se introduce primero, el hipónimo se acentuará, ya que se introducirán rasgos semánticos nuevos, o sea, activos. La FE que contiene el hipónimo estará en foco amplio. Esto se muestra en el ejemplo (27).

- (27) A: Do you like dogs?
B: Well, I like TERRIERS. (FE en foco estrecho, con el primer ítem léxico desacentuado)

A veces los rasgos semánticos son introducidos en formas menos obvias. El ejemplo (28) muestra cómo el tópico y el conocimiento del mundo inhiben los rasgos semánticos en los sentidos *pay* y *money*.

- (28) (En un debate sobre la intervención estatal y la empresa privada en el cuidado de la salud)
The issue is whether the GOVERNMENT should pay| or whether the private individual| should SAVE money| for medical treatments.

En la primera FE, los rasgos semánticos de *pay* están inhibidos, ya sea textualmente o porque la noción de pagar ha sido adelantada por el tema del debate y el conocimiento del mundo; la idea de que alguien tiene que pagar por la sanidad ya está activa en la interacción. En el proceso de planificación en línea, el hablante selecciona los rasgos semánticos de *save* porque los rasgos semánticos del elemento próximo, *money*, están inhibidos, ya que no hay otra opción para que el individuo ahorre en este contexto. La introducción implícita de los rasgos semánticos inhibirá estos rasgos la próxima vez que se introduzca en la interacción una palabra nueva que los contenga, por lo que la palabra quedará desprovista de carga semántica y, por tanto, será desacentuada. El estatus de información conocida asignado a *pay* y *money* reducirá el rango focal en cada caso.

3. Una propuesta sistémica para la predicción del emplazamiento nuclear óptimo

Establecer la ubicación óptima del núcleo dentro de una FE requiere tomar decisiones dentro de un sistema de oposiciones. Siguiendo a [Brazil \(1994\)](#), saber por qué el núcleo recae sobre un determinado elemento léxico implica conocer por qué no recae sobre otro, así como las consecuencias en el significado para cada caso. El algoritmo que se propone en este trabajo ayuda a centrarse no sólo en lo que el hablante pretende decir (explicación a través de evidencia positiva), sino también en aquellos significados potenciales que evita proyectar (explicación a través de evidencia negativa), mediante un procedimiento ordenado y sistemático.

El punto de partida para la determinación de la ubicación óptima del núcleo es la regla del foco amplio, también conocida como regla del último ítem léxico, que determina que en una cadena de información nueva (es decir, conformada por ítems léxicos impredecibles, resultantes de un acto de selección de sentido), el núcleo o tónica recae en el último ítem léxico de la FE. El proceso propiamente dicho comienza con la evaluación del valor informativo de ese ítem. Si el ítem léxico final no puede considerarse como información ya conocida, se lo etiquetará como nuevo, el foco será amplio y el núcleo recaerá sobre ese ítem.

El estatus del último elemento léxico se establece mediante el *selector*, un proceso cognitivo que opera en línea desde el extremo derecho de la FE hasta el extremo izquierdo y, junto con su argumento, es decir, el elemento léxico en cuestión, entra en un bucle que evalúa el estatus informativo de cada elemento léxico entrante. Para ello se comprueba si el elemento puede clasificarse como alguno de cuatro tipos de información dada, siguiendo a [Cruttenden \(2007\)](#): repetición literal (RL), información parafrástica (IP), información implícita (II) o evidencia física (EF). La asignación del elemento a una de estas categorías vendrá determinada por una evaluación de si sus rasgos semánticos están activos o inhibidos en el contexto concreto en el que aparecen. Si el elemento no puede asignarse a ninguna de las categorías de información conocida, se clasifica como nuevo, es decir, impredecible y, por tanto, merecedor de un acento. El algoritmo es recursivo: una vez establecido el valor informativo de un elemento ya conocido, el selector pasa al siguiente elemento léxico situado a la izquierda y repite el procedimiento de prueba hasta establecer el primer ítem léxico no predecible, y con ello, la posición óptima para el acento nuclear⁶.

Se proponen aquí dos procedimientos subsidiarios que pueden ayudar al selector. Uno es la *prueba de omisión*. Para decidir si un elemento debe acentuarse o no, el selector

⁶ El procedimiento también puede utilizarse para evaluar los ítems léxicos restantes hacia la izquierda y así comprobar si existe algún candidato para el establecimiento de un acento de ataque tonal (*onset*). Por cuestiones de espacio, este tema no es desarrollado en el presente trabajo.

debe decidir si ese elemento es impredecible o no. Si se omitiera un elemento del sintagma dentro de la FE y se insertara un espacio en blanco en su lugar, ¿podría el oyente recuperar, de algún modo, el elemento faltante? Si se estima que el oyente puede recuperar el elemento, éste es dado y, por lo tanto, no es necesario acentuarlo, ya que la acentuación se asigna sólo a elementos impredecibles. Otro procedimiento que puede ayudar a evaluar un posible estatus de información dada es la *prueba de sustitución*. Los elementos que se someten a la prueba se sustituyen por un pronombre o proforma. Si el contenido proposicional original no se ve afectado ni por las omisiones ni por la sustitución, los elementos sometidos a prueba pueden considerarse con seguridad ya dados o conocidos y, por lo tanto, no acentuables.

La **Figura 1** muestra un diagrama de flujo inicial del algoritmo. Presenta los nodos de decisión y los resultados relevantes desde el punto de partida hasta el punto final. Si bien se incluye un nodo para excepciones a la regla de foco amplio, este algoritmo básico no presenta una rutina de comprobación para distintos casos, ni incluye casos de foco contrastivo, es decir, núcleo en una palabra funcional. En contextos de instrucción explícita, esta propuesta, por su sencillez, es un buen comienzo para las primeras etapas de aprendizaje⁷. El procedimiento puede rutinizarse con relativa rapidez y, con el tiempo, convertirse en una tarea cognitiva automatizada.

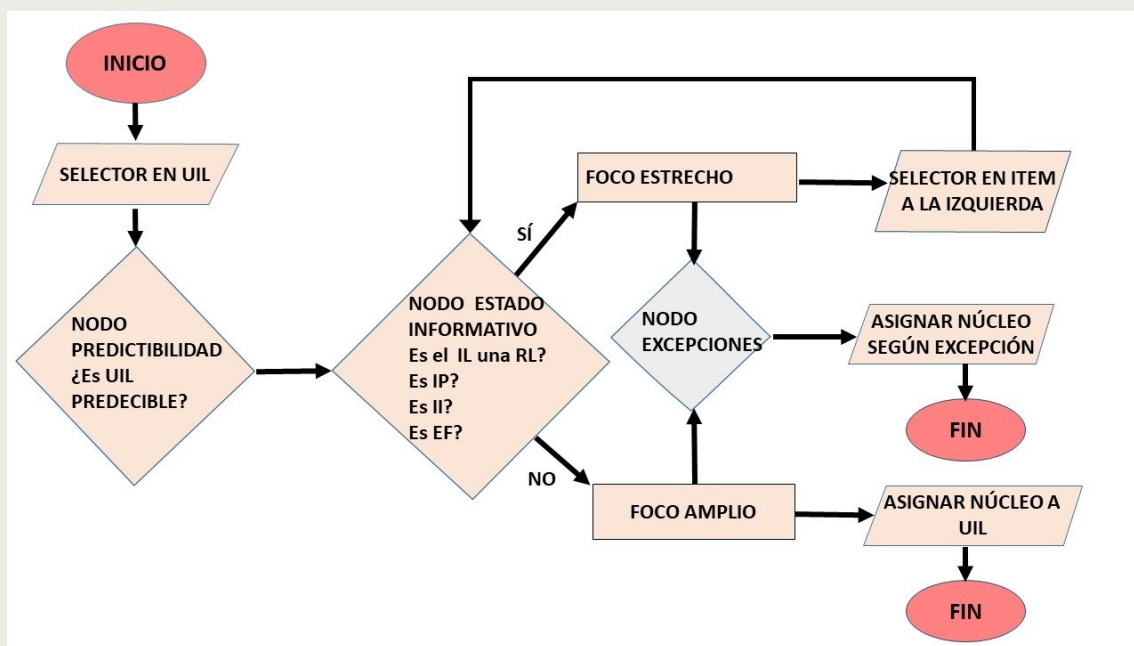


Figura 1 – Diagrama de flujo del algoritmo

⁷ El aprendizaje de la tonicidad puede ser un implícito o explícito. Un ejemplo de contexto de instrucción explícita es el caso de aprendientes avanzados en cursos de fonología suprasegmental inglesa en las carreras de profesorado y de traductorado en institutos de formación docente y universidades en la Argentina y otros países hispanohablantes.

El diagrama de flujo de la **Figura 1** del algoritmo muestra los nodos de decisión y los resultados relevantes desde el punto de partida hasta el punto final. Luego de la comprobación del estatus informativo del UIL, se determina el tipo de foco; seguidamente se evalúa si es una excepción. Para los ítems léxicos restantes (selector hacia la izquierda), el flujo va desde el nodo predictibilidad hasta el nodo de comprobación de excepciones, ya que en estos casos la FE tiene foco estrecho.

Una aplicación del algoritmo a la FE *whether the GOVERNMENT should pay* resultaría en una tarea cognitiva con los pasos y nodos de decisión tal como se muestran en la **Figura 2** – Algoritmo de predicción

(en aras de la claridad, algunos subprocesos se han anidado en nodos de rango superior).


```
INICIO
Seleccionar argumento UIL <pay> e ir al nodo de
predictibilidad.
  Bucle
    ¿Es el UIL <pay> una RL?
      Si es sí, desplazar el selector hacia la izquierda
      hasta el siguiente ítem léxico y evaluar
      predictibilidad.
      Si el siguiente ítem léxico no es predecible,
      asignarle el núcleo y finalizar.
      Si es no, ¿es <pay> IP?
      Si es sí, desplazar el selector hacia la izquierda
      [volver al paso anterior]
      Si es no, ¿es <pay> II?
      Si es no, ¿es <pay> EF?
      Si es no, salir del bucle.
Asignar el núcleo a la sílaba de acento léxico en <pay> y
detener el proceso.
PAY
Seleccionar argumento <government>
  Bucle
    ¿Es el IL <government> RL?
      Si es sí, desplazar el selector hacia la izquierda
      hasta el siguiente ítem léxico y evaluar
      predictibilidad.
      Si el siguiente ítem léxico no es predecible,
      asignarle el núcleo y finalizar.
    Si es no, ¿es IP?
    Si es no, ¿es II?
    Si es no, ¿es EF?
    Si es sí, desplazar el selector hacia la izquierda hasta el
    siguiente IL.
    Si es no, salir del bucle.
Asignar el núcleo a la sílaba con acento léxico de <government>.
GOVERNMENT
FIN
```

Figura 2 – Algoritmo de predicción

En el caso de una oración eventiva, tal como *The TAXI'S arrived*, una vez determinado el foco amplio de la FE, el selector evalúa si el verbo es inacusativo y el estado informativo del nominal en el sujeto sintáctico. Si éste contiene rasgos semánticos activos, el núcleo se asigna a este constituyente. Si el sujeto contiene rasgos inhibidos, el núcleo es asignado al verbo inacusativo, ya que la FE presenta foco estrecho.

4. Conclusiones y limitaciones de este estudio

Este artículo propone un procedimiento sistemático para la asignación del acento nuclear dentro de una FE determinada. El objetivo es proporcionar un camino a lo largo del cual se producen determinados puntos de decisión. Estos nodos de decisión implican la determinación del estatus informativo de cada ítem léxico: su estatus es nuevo o dado o conocido. Los elementos nuevos son los candidatos ganadores de los actos de selección de sentido de las palabras, que a su vez resultan de una inhibición de los rasgos semánticos que ya están en juego en la interacción. En consecuencia, se suponen ya disponibles en la conciencia del oyente y en cada nodo de decisión y, por lo tanto, son altamente predecibles. En virtud de su predictibilidad, estos candidatos no son acentuados.

Este modelo algorítmico no pretende afirmar que la ubicación óptima del núcleo sea siempre completamente predecible; sin embargo, este emplazamiento puede predecirse con un alto grado de probabilidad. Como sostiene [Bolinger \(1972: 1\)](#), “El acento [nuclear] es predecible (si eres adivino)” (traducción propia)⁸ y ésta es de hecho una suposición básica que subyace a este modelo algorítmico: puede ser útil como predictor de la ubicación más probable u óptima para el acento nuclear. No suscribe el tipo de predictibilidad defendido por [Chomsky y Halle \(1968\)](#) y [Bresnan \(1971\)](#), quienes afirman que la ubicación del acento nuclear (al que se refieren como acento oracional) viene determinada por la sintaxis y, por tanto, puede predecirse a partir de ella. En consonancia con el argumento principal de Bolinger, se asume aquí que la ubicación del acento nuclear viene determinada únicamente por la intencionalidad del hablante y la ponderación de la informatividad de la palabra en el contexto en el que se produce. Sin embargo, incluso si se adopta un punto de vista puramente semántico-pragmático, puede encontrarse que el grado de informatividad asignado a cada palabra puede variar de un hablante a otro. Aquí es donde surge el aspecto subjetivo de la ponderación de la carga informativa; incluso un elemento introducido previamente en el contexto puede tratarse como nuevo, si es necesario, con fines específicos que pueden ser conocidos sólo por el hablante, como la expresión de insistencia o fastidio. No obstante, el procedimiento que ofrece el presente modelo puede ser útil para sugerir qué candidatos tienen más probabilidades de ser acentuados o desacentuados en un contexto determinado.

Una objeción que puede hacerse a este modelo algorítmico es que la distinción entre lo dado y lo nuevo presupone una visión de las categorías como entidades con bordes bien delimitados. Los límites clásicos de las categorías se basan en la noción de discreción: un elemento es predecible o impredecible. Desde este punto de vista, la pertenencia a una categoría se define mediante condiciones necesarias y suficientes;

⁸ En el original, “Accent is predictable (if you’re a mind reader)”, [Bolinger \(1972: 1\)](#).

una instancia dada de un concepto debe presentar un conjunto de características, y estas características no pueden ser poseídas por ninguna otra entidad. Sin embargo, esta visión estructuralista de las categorías tiene sus limitaciones. Puede haber casos en los que no se pueda decir que la información sea completamente dada o conocida ni completamente nueva. Esto afectará a la predicción de la recuperabilidad.

Las categorías pueden tener límites difusos ([Lakoff, 1987](#)). Los atributos de una categoría pueden no estar necesariamente presentes de forma simultánea en todos los miembros de esa categoría, o pueden estarlo en distintos grados. En consecuencia, puede darse el caso de que la información no sea completamente predecible, aunque tampoco completamente impredecible. Determinados contextos pueden hacer que algunos de los rasgos semánticos de un elemento léxico se inhiban, mientras que otros rasgos ya introducidos en la interacción pueden permanecer activos. Esto puede resultar evidente cuando se aplica la prueba de omisión: la posible pérdida de elementos léxicos omitidos puede afectar al mensaje mínimo resultante, aunque la palabra en cuestión ya esté en juego en la interacción.

La teoría de los prototipos ([Rosch, 1973, 1978](#)) ofrece una visión alternativa de las categorías que puede estar en orden en la asignación de estatus nuevo o estatus conocido o dado. Un prototipo, también denominado categoría básica, es el mejor ejemplar de su categoría. Los bordes de las categorías basadas en prototipos no están claramente definidos, sino que tienen límites difusos. Algunos atributos de los miembros de una categoría determinada pueden no estar presentes en todos los miembros de esa categoría. Puede haber elementos que posean algunas características que los califiquen como miembros de una categoría y que, al mismo tiempo, tengan características que los hagan más afines a otras categorías. En otras palabras, los límites de las categorías pueden solaparse. Esto significa que, en este modelo, algunos elementos léxicos pueden ser buenos o malos ejemplares de las categorías *nuevo* y *conocido*, es decir, un elemento léxico puede clasificarse como más o menos nuevo o conocido en función de una serie de factores externos a la palabra. Así, el estado informativo se convierte en un atributo gradiente.

Este cambio conceptual requiere que la información nueva y la conocida se establezcan en términos de prototipos, mientras que el enfoque de figura y fondo daría cuenta de la acentuación y la nuclearidad al considerar una organización de ejemplares a lo largo de una escala gradiente de prototipicalidad. Así, determinados ejemplares se considerarían muy representativos de la categoría, mientras que los ejemplares pobres se juzgarían menos representativos, es decir, alejados del prototipo. En este sentido, los buenos ejemplares de la categoría *nuevo* se separarían de los ejemplares pobres según la cantidad de rasgos activos o inhibidos. El hablante señalaría esta segregación al oyente mediante la acentuación de los buenos ejemplares y la desacentuación de los ejemplares pobres. Estas consideraciones deberían incorporarse a una ampliación del modelo aquí

presentado. En todos los casos, será la visión del mundo que tenga el hablante y su valoración del mayor o menor grado de recuperabilidad de la información lo que desempeñará un papel crucial en cada nodo de decisión nuevo-dado/conocido y, por tanto, en la asignación de la acentuación en general y de la nuclearidad en particular.

Referencias

- Bolinger, D. L. (1972). Accent is predictable (if you're a mind reader). *Language*, 48, 633-644.
- Brazil, D. (1994). *Pronunciation for advanced learners of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brazil, D. (1997). *The communicative value of intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brazil, D., Coulthard, M. y Johns, C. (1980). Londres: *Discourse intonation and language teaching*. Longman.
- Bresnan, J. (1971). Sentence stress and syntactic transformation. *Language*, 47, 257-280.
- Chomsky, N., y Halle, M. (1968). *The sound pattern of English*. Nueva York: Harper y Row.
- Cruttenden, A. (2007). *Intonation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cruttenden, A. (Ed.). (2014). *Gimson's pronunciation of English*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Crystal, D. (1969). *Prosodic systems and intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1975). *The English tone of voice*. Londres: Edward Arnold.
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (1967). *Intonation and grammar in British English*. La Haya: Mouton.
- Halliday, M. A. K. (1970). *A course in spoken English: Intonation*. Oxford: Oxford University Press.
- Hualde, J. (2014). *Los sonidos del español*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Ladd, R. (1980). *The structure of intonational meaning: Evidence from English*. Bloomington: Indiana University Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things*. Chicago y Londres: The University of Chicago Press.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar I*. Stanford: Stanford University Press.
- O'Connor, J. D. y Arnold, G. F. (1973). *Intonation of colloquial English*. Londres: Longman.

- Ortiz Lira, H. (1995). Nucleus placement in English and Spanish: A pilot study of patterns of interference. En Windsor Lewis, J. (Ed.), *Studies in general and English phonetics. Essays in honour of Professor J. D. O'Connor* (255-265). Oxford: Routledge.
- Ortiz Lira, H. (1998). Word stress and sentence accent. *Cuadernos de la Facultad, Monografías Temáticas*, Nro. 16. Santiago: Facultad de Historia, Geografía y Letras, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.
- Ortiz Lira, H. (2000). La acentuación contextual en español. *Onomázein*, 5, 11-41.
- Perlmutter, D. M. (1978). Impersonal passives and the unaccusative hypothesis. *Proceedings of the Berkeley Linguistics Society*, 4, 157-189.
- Perticone, A. (2024). An algorithmic model for the determination of nuclear accents. En Luchini, P. y Kickhöfel-Alves, U. (Eds.), *Otras Cuestiones del Lenguaje : Traducción y enseñanza de lenguas extranjeras* [libro digital] (289-311). Mar del Plata: Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Rosch, E. (1973). On the internal structure of perceptual and semantic categories. En Moore, T. E. (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language* (111-144). Nueva York: Academic Press.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. En Rosch, E. y Lloyd, B. (Eds.), *Cognition and categorization* (27-48). Londres: Lawrence Erlbaum.
- Selinker, L. (1974). Interlanguage. En Richards, J. (Ed.), *Error analysis: Perspectives on Second Language Acquisition* (31-54). Londres: Longman.
- Tench, P. (1990). *The roles of intonation in English discourse*. Berna: Peter Lang.
- Tench, P. (1996). *The intonation systems of English*. Londres: Cassell.
- Wells, J.C. (2006). *English intonation: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Capítulo 25

Atrición en la competencia formulaica en Inglés como Lengua Extranjera

Ma. Angélica Verdú

 Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue

 Río Negro, Argentina

 maria.verdu@fadel.uncoma.edu.ar

 <https://orcid.org/0009-0003-9118-7260>

Magdalena Zinkgraf

 Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue

 Río Negro, Argentina

 maguizinkgraf@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0005-5104-0656>

Resumen

Estudios recientes en la adquisición de vocabulario en una lengua extranjera ofrecen evidencia de la incidencia positiva de la instrucción explícita en el aprendizaje de secuencias formulaicas ([Boers y Lindstromberg, 2012](#); [Mueller, 2017](#); [Boers, 2020](#)). Estas cadenas de palabras de distinto largo, constitución, grado de composicionalidad y frecuencia, que pueden presentar un espectro de idiomatización, resultan familiares a los hablantes nativos de una comunidad y constituyen formas convencionales de comunicar significados específicos ([Siyanova-Chanturia y Pellicer-Sánchez, 2019: 5](#)). Investigaciones sobre el reconocimiento y la producción de estas secuencias ([Jones y Haywood, 2004](#); [Alhassan y Wood, 2015](#); [Peters y Pauwels, 2015](#); [Janssens, 2016](#)) demuestran un efecto de instrucción luego de dos a tres semanas o tres meses posinstrucción con visibles signos de atrición en reconocimiento, y más significativos en producción ([Alharthi, 2015](#)). Este capítulo explora el grado de atrición en el conocimiento productivo de nueve secuencias formulaicas en estudiantes universitarios



Ir al [Índice](#)

avanzados de inglés hasta ocho semanas posinstrucción. Se recopilaron datos en un pretest y tres postests de tipo *c-test* en dos grupos experimentales con instrucción explícita diferenciada y un grupo control. Una comparación múltiple de medias *a posteriori* (DGC) ([Di Rienzo, Guzmán y Casanoves, 2002](#)) entre las variables *tipo de instrucción* (grupos experimentales vs. control) y *evaluación* (pretest vs. posttest 1 vs. posttest 2 vs. posttest 3) muestra que las medias de ambos grupos experimentales se mantienen estadísticamente significativas y más altas para el grupo control aún luego de ocho semanas. Existe una diferencia significativa a favor del grupo experimental 1, sin aparentes indicios de atrición. El grupo experimental 2 registra medias estables significativamente más altas que para el segundo y el tercer posttest. En conclusión, se observan, en nuestro estudio, indicadores de un proceso de aprendizaje moderadamente efectivo de las secuencias seleccionadas con niveles de atrición mínimos como resultado de los tipos de instrucción explícita.

Palabras clave

Secuencias formulaicas, producción guiada, atrición, enseñanza explícita, inglés como lengua extranjera.



1. Introducción

Con el auge de la lingüística de corpus y los hallazgos que esta ha permitido en cuanto a la naturaleza del lenguaje, muchos autores han analizado por un lado la ubicuidad de cadenas de palabras, que llamaremos *secuencias formulaicas* ([Wray, 2002](#)) como evidencia de que el lenguaje es en una gran proporción formulaico. Esto es claro y observable en el uso de la lengua materna. Sin embargo, en una lengua extranjera, los hablantes no-nativos experimentan dificultades en percibir estas frases frecuentes que comunican significados específicos en situaciones determinadas. Desde la década de los 90, se han llevado a cabo incontables investigaciones sobre el conocimiento de estas secuencias y sobre diversas técnicas para incentivar su aprendizaje, en donde el tipo de *input* se vuelve fundamental. Ante las limitaciones de muchos de los estudios realizados, el presente trabajo¹ es innovador ya que explora, por medio de un diseño experimental

¹ Este trabajo se desprende de las investigaciones llevadas a cabo en el marco de los Proyecto de Investigación J033 “Enseñanza y aprendizaje de secuencias formulaicas en estudiantes de ILE (Inglés como Lengua Extranjera) en escuelas primarias” y J040 “Secuencias formulaicas en leyendas y canciones:

de tipo pre-posttest, la adquisición de conocimiento de secuencias, su durabilidad y el grado de atrición en la competencia formulaica de estudiantes avanzados de inglés como lengua extranjera en la carrera de profesorado en inglés en el nivel universitario en un período de más de un mes concluida la instrucción. A tal fin, se planteó una intervención pedagógica de enseñanza explícita diferenciada con técnicas de enfoque en la forma ([Doughty y Williams, 1998](#)) sobre el uso, el significado y la forma de nueve secuencias formulaicas seleccionadas de un texto del cursado.

A partir de la definición de terminología esencial de aspectos como secuencias formulaicas, y la atrición o deterioro, se procede a describir los antecedentes de otras investigaciones sobre la adquisición de estas cadenas de palabras en idiomas extranjeros en ámbitos universitarios. Se presentan diversos abordajes metodológicos de los cuales se desprenden características cruciales para el diseño del estudio enfocado en este capítulo y se evalúan los alcances de los resultados obtenidos en los mismos. A continuación, se caracteriza la investigación llevada a cabo en la Universidad Nacional del Comahue en términos del contexto y los y las participantes del estudio, los interrogantes que orientan la investigación, las secuencias seleccionadas, así como los procedimientos seguidos en la intervención pedagógica para los grupos experimentales y de comparación, los instrumentos de recolección de datos, y el análisis de los datos. En la sección subsiguiente, se analizan los resultados obtenidos de estas experiencias de instrucción explícita diferenciada en contraposición con un grupo sin intervención, realizando una comparación múltiple de medias *a posteriori* ([Di Rienzo et al., 2002](#)) entre pares de variables estipuladas. A modo de cierre, se comparan los resultados obtenidos con aquellos de los estudios en la literatura hasta el momento, al tiempo que se consideran algunas limitaciones de la investigación en cuestión. Se discute la efectividad de la instrucción explícita para fomentar el aprendizaje de secuencias formulaicas en inglés en un plazo mayor a cuatro semanas, teniendo en cuenta los niveles de atrición registrados en este trabajo.

2. Marco Teórico

En las últimas décadas, la investigación del vocabulario en el ámbito de la enseñanza de una lengua extranjera se ha volcado hacia una perspectiva formulaica. Tras los descubrimientos de la lingüística de corpus en cuanto a la primacía en frecuencia y cantidad de unidades léxicas de más de una palabra (frases, fraseologismos, frases idiomáticas, verbos frasales, colocaciones, proverbios, etc.), se ha vuelto evidente la

enseñanza-aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera en escuelas primarias y secundarias”, subsidiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Comahue.

necesidad de reflejar en la enseñanza de idiomas esta concepción. Se ha comprobado que más del 52 por ciento del lenguaje escrito es formulaico ([Erman y Warren, 2000](#)) y que nuestro repertorio en el uso de un idioma se circunscribe a una serie de cadenas de palabras que compartimos con hablantes de nuestra comunidad. En este trabajo emplearemos el término secuencias formulaicas ([Wray, 2002](#)) para referirnos a unidades de sentido que forman parte del lenguaje formulaico, definido por [Siyanova-Chanturia y Pellicer-Sánchez \(2019: 5\)](#) como:

cadenas de letras, palabras, sonidos, u otros elementos, contiguos o no contiguos, de distinto largo, tamaño, frecuencia, grado de composicionalidad, sentido literal o figurado, abstracción y complejidad, [...] que necesariamente gozan de un grado de convencionalidad o familiaridad entre los hablantes de una comunidad lingüística o grupo y que cumplen una función en comunicar significados (traducción propia)².

A partir de distintas corrientes de enseñanza de vocabulario en idiomas extranjero y los estudios que analizan este proceso, se ha vuelto evidente que el conocimiento logrado sufre modificaciones, que los rastros en la memoria de este conocimiento tienen distintos grados de fijación (algunos se encuentran firmemente enraizados mientras otros son más débiles) y que esto guarda relación con el tiempo transcurrido entre la enseñanza y encuentros subsiguientes con el vocabulario. Durante décadas, la instrucción de vocabulario en una lengua extranjera se ocupó esencialmente de ítems léxicos o palabras aisladas de acuerdo a las corrientes metodológicas de ese momento. Esta tradición se refleja en nuestras propias experiencias como estudiantes y docentes durante nuestro proceso de aprendizaje del idioma extranjero, centrado también en palabras individuales. En ausencia de una percepción consciente de la ubicuidad de las unidades multipalabras, el vocabulario en este tipo de prácticas suele circunscribirse al conocimiento de palabras.

Gradualmente, los libros de texto han incorporado un enfoque más y más formulaico, enfocándose en proverbios, locuciones idiomáticas, colocaciones y verbos frasales. Sin embargo, continúan encontrándose en esos volúmenes actividades que se concentran en palabras individuales, sin dirigir la atención de los y las estudiantes hacia el contexto lingüístico que siempre las acompaña. Desde [Lewis \(1993\)](#), con su propuesta innovadora de un “enfoque léxico”, se comenzó a explorar los alcances de un abordaje formulaico en la enseñanza de vocabulario. Las subsecciones a continuación se refieren al concepto de *atrición* o *deterioro*, para luego volcarse a una breve reseña de los estudios

² Texto original: “strings of letters, words, sounds, or other elements, contiguous or non-contiguous, of any length, size, frequency, degree of compositionality, literality/figurativeness, abstractness and complexity, [...] that necessarily enjoy a degree of conventionality or familiarity among (typical) speakers of a language community or group and that hold a strong relationship in communicating meaning”.

sobre adquisición de vocabulario en contextos de idiomas extranjeros desde una perspectiva formulaica.

2.1. Atrición y deterioro

En el campo de la lingüística, la atrición alude a los efectos que resultan del uso reducido, por parte de un individuo, de aspectos de un idioma que originalmente estaban disponibles y fácilmente accesibles y que, con el paso del tiempo, se vuelven inactivos. Field (2004, citado en [Mousavi, Ghafoori y Saeidi, 2021: 529](#)) explica que aquella información que rara vez se recupera de la memoria es pasible de deterioro y la atrición lingüística es un ejemplo de este deterioro, ya que se puede identificar una regresión limitada del proceso de adquisición. Es precisamente el conocimiento del vocabulario donde posiblemente se experimente de manera más obvia este tipo de proceso, en comparación con otros aspectos lingüísticos. En los estudios de adquisición de lenguas, la atrición se observa como una menor accesibilidad a elementos léxicos específicos. Según [Olshtain \(1989: 151\)](#), “la dificultad de recuperación de palabras parece ser la aflicción más comúnmente percibida por los propios sujetos” (traducción propia)³. Por su parte, [Pellicer-Sánchez \(2020: 164\)](#) define el deterioro (*decay*) como el “ritmo o velocidad (*rate*) con que el conocimiento léxico adquirido o acumulado se olvida” (traducción propia)⁴.

En los estudios de adquisición de vocabulario, el efecto favorable que generalmente se registra en un posttest inmediato luego de la intervención pedagógica puede ser engañoso, ya que se trata de una muestra estática en el tiempo ([Schmitt, 2010](#)). El aprendizaje robusto no suele observarse sino hasta después de un tiempo posinstrucción ([Kremmel, 2020: 408](#)). La literatura, por lo tanto, enfatiza la necesidad de uno o varios posttests diferidos que permitan tomar muestras que respondan a una concepción del aprendizaje de un idioma incremental, dinámico, y no-lineal, y que ofrezcan indicios de un proceso de adquisición estable y más duradero. Según Schmitt (2010, citado en [Kremmel, 2020: 408](#)), sólo los resultados de estas mediciones pueden ser interpretados como indicadores genuinos de aprendizaje, y, si éstas son reiteradas, permiten también identificar en qué momento se aprendieron todos los ítems enfocados y cuándo entra en juego la atrición.

³ Texto original: “The difficulty of retrieval of words seems to be the affliction most commonly noticed by the attriters themselves”.

⁴ Texto original: “the rate at which accrued lexical knowledge is forgotten”.

2.2. Estudios recientes en la adquisición de secuencias formulaicas en una lengua extranjera

Las reseñas de estudios recientes en la adquisición de vocabulario en una lengua extranjera llevadas a cabo por [Boers y Lindstromberg \(2012\)](#), [Mueller \(2017\)](#) y [Boers \(2020\)](#) ofrecen evidencia de que la instrucción explícita incide positivamente en el aprendizaje de secuencias formulaicas especialmente en el ámbito universitario y, en general, de vocabulario en inglés. A continuación, se describen los resultados más significativos en torno a esta problemática de los últimos 20 años. Los estudios se han organizado cronológicamente y proveen datos sobre el análisis de la enseñanza explícita, y su contrapartida, el aprendizaje incidental. Sus diseños metodológicos contemplan, en algunos casos, grupos experimentales y grupo de comparación (estudios experimentales), instrumentos como pretests y postests, postests inmediatos y/o diferidos, y los datos recabados pueden ser de conocimiento receptivo (reconocimiento de las frases) o productivo. En este último caso, todas las investigaciones reseñadas obtienen muestras de producción escrita dentro de los cuales se distinguen datos recabados en contextos controlados de uso (producción guiada o *cued-output*) o de producción espontánea (ensayos o composiciones). Muchos de los estudios hasta la fecha se han enfocado en secuencias que caracterizan el lenguaje académico en tanto que en otros la enseñanza se centra en secuencias formulaicas presentes en textos.

Una investigación pionera, si bien limitada en su poder de generalización, fue la de [Jones y Haywood \(2004\)](#), quienes enseñaron secuencias formulaicas en inglés del registro académico a un grupo experimental y otro de comparación y obtuvieron datos sobre su producción guiada en tareas de compleción (*c-test*). El número reducido de estudiantes en su muestra (24) no opaca lo esclarecedor de sus resultados, que señalan un efecto positivo de la enseñanza de secuencias formulaicas características del inglés académico en ese contexto, tras comparar el conocimiento receptivo y productivo de sus estudiantes. Su estudio presenta otras limitaciones: el pretest y el postest fueron diferentes en su formato y no se contempló en el diseño la inclusión de un postest diferido. Estudios posteriores han intentado contemplar estos aspectos metodológicos en sus diseños para aportar mayor validez y poder de generalización a sus hallazgos.

[Lewis \(2009\)](#) analizó el lenguaje formulaico en tanto reflejo de la idiomatidad, fluidez y proficiencia luego de un breve período de instrucción. En su estudio se comparan los datos recabados entre aprendientes de inglés de nivel intermedio —tres composiciones (una inmediata y dos diferidas luego de la enseñanza) y tests de compleción— con los de un grupo de hablantes nativos. Si bien los ensayos de los y las aprendientes contienen una proporción menor de lenguaje formulaico y un sobreuso de algunas formas pragmáticas y se registra un aumento en el número de usos poco exitosos, la autora concluye que existe evidencia de una competencia formulaica en desarrollo en la proporción de ítems correctos en los tests de compleción de los y las

estudiantes (55%), así como en las respuestas incorrectas que fueron calificadas como “intentos” (*attempts*) por su similitud con la fórmula esperada.

En [Alali y Schmitt \(2012\)](#) se contrastan los procesos de aprendizaje de palabras aisladas y frases idiomáticas en estudiantes de inglés en Kuwait y se exploran los tipos de actividades que favorecen su adquisición. Se midió el reconocimiento de palabras y frases y su producción 12 días posinstrucción. Los resultados indican que, en el primer caso, hubo muy poco deterioro, en tanto que la producción de frases y palabras sufrió una importante regresión. En general, comparativamente, la adquisición de frases fue menos exitosa que la de palabras.

En su estudio cuantitativo sobre la enseñanza de las secuencias formulaicas de registro académico, [Čolović-Marković \(2012\)](#) analizó el efecto de su enseñanza en la escritura de estudiantes universitarios de diferente lengua materna. El grupo experimental superó al grupo de comparación en la producción controlada de secuencias formulaicas pero este efecto no se reflejó en las situaciones de escritura espontánea posintervención. Sin embargo, es difícil estimar las ganancias de aprendizaje en este estudio, ya que no hubo una medición previa a la instrucción.

Por su parte, la investigación de [Ab Manan, Jaganathan y Pandian \(2014a, 2014b\)](#) se centró en medir el impacto de la enseñanza explícita de fórmulas académicas en un grupo experimental y uno de comparación de estudiantes de distintos niveles de inglés en un curso de escritura académica en Malasia. A través del uso de las fórmulas en tareas de escritura previas e inmediatamente al finalizar la intervención de 14 semanas de duración, se determinó que la instrucción tuvo un impacto significativamente positivo en el uso de secuencias formulaicas en los ensayos de los y las estudiantes del grupo experimental y que quienes más se beneficiaron fueron aquellos de nivel inicial e intermedio.

[Peters y Pauwels \(2015\)](#) retomaron el estudio realizado por [Jones y Haywood \(2004\)](#) y resolvieron algunas cuestiones metodológicas en su diseño para analizar el efecto de la enseñanza explícita de secuencias formulaicas en inglés académico en tareas de reconocimiento, en contextos de producción guiada (*cued-output*) y en situaciones de uso espontáneo. La comparación entre pre y posttest inmediato, al finalizar las tres semanas de instrucción, reveló que los y las estudiantes lograron ganancias significativas en términos de aprendizaje y sus trabajos de fin de año mostraron que usaron espontáneamente un número considerable de las secuencias enfocadas. Cabe resaltar, sin embargo, que no se incluyó un post-test diferido.

[Alhassan y Wood \(2015\)](#) exploraron el rol de la instrucción de secuencias formulaicas en la proficiencia escrita de 12 estudiantes de cuatro lenguas maternas distintas a través del análisis de tres informes de tipo académico. La calidad en la producción escrita de los y las participantes mejoró de una manera estadísticamente significativa, al integrar varias secuencias formulaicas como resultado del tipo de

enseñanza explícita. Este incremento se percibió en el mayor uso de secuencias formulaicas tanto en la tarea de escritura inmediata (posttest) como en la diferida (entre 15 y 20 días posinstrucción).

En contraposición a los beneficios obtenidos en las investigaciones reseñadas arriba, [Alharthi \(2015\)](#) midió la producción guiada de secuencias formulaicas a través de un *c-test* (*cloze test*) tres meses después de la experiencia con resultados poco alentadores. En su estudio, la atrición para las secuencias seleccionadas fue muy alta en el reconocimiento, y aún mayor en la producción, pero las condiciones de aprendizaje fueron de tipo incidental, es decir, no hubo enseñanza explícita, que es precisamente donde, por medio de actividades de consolidación, se enfocan ciertas expresiones y se refuerza el conocimiento logrado en la memoria. [Boers y Lindstromberg \(2009\)](#) explican que los encuentros incidentales con secuencias de palabras que aparecen circunstancialmente en distintos textos solo se convierten en aprendizaje estable si las secuencias formulaicas han sido previamente enfocadas.

En síntesis, se registran diferentes grados de atrición en aquellos estudios donde hay mediciones de conocimiento previo, ya sea de reconocimiento o de producción en tareas diferidas, es decir, luego de más de una semana de concluida la intervención pedagógica. Casos como estos son los de [Alali y Schmitt \(2012\)](#), con 12 días de diferencia entre el test inmediato y el diferido, [Alhassan y Wood \(2015\)](#) con entre 15 y 20 días de dilación y [Alharthi \(2015\)](#), cuya medición diferida tiene lugar tres semanas posinstrucción. En esta última investigación, el alto índice de deterioro en el reconocimiento de las secuencias formulaicas está íntimamente relacionado con el aprendizaje incidental y la ausencia de instrucción.

Por otro lado, [Jones y Haywood \(2004\)](#) y [Peters y Pauwels \(2015\)](#) revelan efectos positivos de la enseñanza explícita de unidades multipalabras pero sus diseños no incluyen un test diferido, lo que restaría sustento al impacto observado. Todos los estudios reseñados en esta sección han ejercido un papel fundamental en la investigación sobre el efecto de la enseñanza explícita de secuencias formulaicas en inglés llevada a cabo en la Universidad Nacional del Comahue.

3. Nuestro estudio

De las investigaciones citadas en la sección de arriba, hemos considerado cuestiones importantes para el diseño metodológico que describiremos a continuación. Nuestro estudio se asienta en las investigaciones de [Čolović-Marković \(2012\)](#) sobre los efectos de la instrucción explícita para una serie de secuencias formulaicas en inglés con propósitos académicos. De [Peters y Pauwels \(2015\)](#), tomamos el objetivo de recabar datos sobre la producción escrita guiada de las secuencias seleccionadas a través de una comparación pre-posttest así como analizar la producción espontánea de las frases por

parte de los y las participantes. A fin de obtener mediciones certeras de un proceso de aprendizaje genuino, incorporamos dos mediciones diferidas en nuestro diseño para los postests 2 y 3, según el ejemplo de [Alharti \(2015\)](#) y al igual que [Jones y Haywood \(2004\)](#) y [Lewis \(2009\)](#), recurrimos a pruebas de compleción de tipo *c-test* para la recolección de los datos de producción escrita guiada. En el presente trabajo, nos concentramos únicamente en el análisis de este tipo de datos. Como [Jones y Haywood \(2004\)](#), [Čolović-Marković \(2012\)](#) y [Ab Manan et al. \(2014a, 2014b\)](#), contrastamos los datos de los grupos experimentales con uno de comparación sin instrucción explícita. Con el objeto de determinar qué tipo de actividades favorecen la adquisición de secuencias como en [Alali y Schmitt \(2012\)](#), los grupos experimentales 1 y 2 en nuestro estudio recibieron distintos tipos de instrucción explícita.

La presente investigación tiene por objeto explorar el grado de atrición en el conocimiento productivo escrito de nueve secuencias formulaicas en estudiantes universitarios avanzados de inglés de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue hasta ocho semanas posinstrucción. Se aplicaron dos condiciones de instrucción diferenciada para la enseñanza de secuencias formulaicas a dos grupos experimentales naturales de estudiantes de cuarto año de la carrera de Profesorado en Inglés, cuya producción se contrastó con un grupo de comparación. El grupo experimental 1 estuvo conformado por trece estudiantes de la asignatura Lengua Inglesa III en 2015. El grupo de comparación contó con siete integrantes que cursaron esta materia en 2016 y los 17 estudiantes de esta asignatura en 2017 integraron el grupo experimental 2.

3.1. Secuencias formulaicas seleccionadas

Las nueve secuencias formulaicas fueron seleccionadas de un texto del libro de referencia de la asignatura ([Capel y Sharp, 2013 \[2002\]](#)) sobre la temática referida al arte de viajar, que fue abordado desde el punto de vista de comprensión con las tres cohortes (ver **Tabla 1**). Las razones por las que se eligieron las secuencias objeto del estudio fueron: (a) la novedad en significado y forma (que los y las participantes no las conocieran, según un pretest); (b) la relevancia pedagógica y comunicacional de las frases y (c) su naturaleza formulaica (evaluada según frecuencia en corpus de hablantes nativos y entradas en los diccionarios de inglés).

Secuencias formulaicas enfocadas	
<i>the prospect of</i> / el prospecto de	<i>cloud your appreciation of</i> / nublar tu percepción
<i>outside the constraints of</i> / fuera de los límites de	<i>(be) at once (adjective) and (adjective)</i> /ser a la vez (adjetivo) y (adjetivo)
<i>without the inconveniences of</i> / sin el inconveniente de	<i>be subject to</i> / estar sujeto a
<i>ignore at your peril</i> / ignorar a tu propia costa	<i>for all the good [...] (do) them</i> / para lo que les sirvió
<i>(be) oblivious to sth</i> / estar ajeno a	

Tabla 1 - Secuencias formulaicas seleccionadas del libro de texto ([Capel y Sharp, 2013 \[2002\]: 16-17](#))

Al comparar las secuencias formulaicas seleccionadas, se observa que se trata de ejemplares diferentes en cuanto a su constitución y características: se componen de distintos números de palabras (entre tres y siete), presentan diversos grados de transparencia/ opacidad semántica y algunas de ellas permiten cierta variación interna en tanto que otras no. Asimismo, corresponden a tipos variados de frases (nominales, verbales, preposicionales) y cumplen funciones comunicativas muy disímiles, ya que algunas son más coloquiales que otras y pertenecen a modalidades distintas (oral vs. escrita). Sin embargo, este espectro es una muestra realista de la multiplicidad de tipos de frases que abarcan las secuencias formulaicas. Investigaciones previas como [Jones y Haywood \(2004\)](#), [Lewis \(2009\)](#), [Čolović-Marković \(2012\)](#) y [Ab Manan et al. \(2014a, 2014b\)](#) también seleccionaron secuencias de diversas características, aludiendo a su relevancia comunicativa y pedagógica en los contextos educativos de sus trabajos investigativos, motivo por el cual consideramos pertinente y justificada su inclusión en nuestro estudio.

3.2. Interrogantes de la investigación

Los interrogantes que guiaron la investigación fueron los siguientes:

- A. ¿La instrucción explícita de tipo enfoque en la forma de secuencias formulaicas tiene un efecto en (a) el número de secuencias usadas en contextos controlados (*recall*, ‘recuperación’) y (b) el número de secuencias empleadas espontáneamente?
- B. ¿El tipo de instrucción diferenciada enfocada en secuencias formulaicas tiene un impacto en (a) el número de secuencias usadas en contextos controlados (*recall*, ‘recuperación’) y (b) el número de secuencias empleadas espontáneamente?
- C. ¿Qué tan similares o diferentes son las variantes ofrecidas por los y las participantes para las secuencias objeto del estudio?

Y para las preguntas A y B, se aplica un cuarto interrogante:

- D. De encontrarse evidencia de un impacto positivo, ¿qué duración tiene el mismo luego de concluida la instrucción?

3.3. Procedimientos

A los propósitos de este trabajo en torno a la atrición en el aprendizaje de secuencias formulaicas en un contexto universitario, se discutirán los resultados referidos a A y B arriba en sus incisos (a), y D que está específicamente dirigida a la durabilidad del aprendizaje. Para explorar los interrogantes A y B, la instrucción para ambos grupos experimentales se apoyó en técnicas de enfoque en la forma ([Doughty y Williams, 1998](#)) a través de realce tipográfico (tipografía negrita en las actividades adicionales) y de torrente de input, garantizando múltiples encuentros con las secuencias seleccionadas a través de actividades de análisis y compleción de líneas de concordancia obtenidas de corpus en línea. El grupo de comparación analizó el texto base, realizó actividades de comprensión sobre el mismo y su atención fue dirigida hacia las nueve secuencias y sus significados (actividad de concienciación), tras lo cual no hubo estímulos adicionales ni actividades de repaso. Con el objeto de recabar información para el interrogante B sobre tipo de instrucción, la diferencia entre la instrucción del grupo experimental 1 y del 2 consistió en el tipo de actividades de recuperación o práctica ([Nation, 2001: 67](#)) para reforzar la memoria de cada una de esas secuencias.

Como puede observarse en la **Tabla 2**, en el primer caso, además de actividades de concienciación, la instrucción constó de tareas de compleción de blancos (con las secuencias completas y luego con algunas de sus palabras claves) junto con una tarea de dictoglosia ([Wajnryb, 1990](#)). En el segundo caso, los y las estudiantes trabajaron sólo en actividades de concienciación (*noticing*), y dos instancias de dictoglosia.

	Grupo Experimental 1 (2015)	Grupo de Comparación (2016)	Grupo Experimental 2 (2017)
Instrucción	Enfoque en la forma (torrente y realce del input) + actividades de concienciación + análisis + actividades de compleción de blancos + 1 actividad de dictoglosia	Texto + actividades en el libro del curso + 1 actividad de concienciación de secuencias formulaicas	Enfoque en la forma + actividades de concienciación + 2 actividades de dictoglosia
Duración	5 horas	1 hora	5 ½ horas
Número de participantes	N: 13	N: 7	N:17

Tabla 2 - Descripción de los procedimientos por grupo experimental y de comparación

La dictoglosia es una forma de dictado adaptado en el cual las y los estudiantes escuchan dos veces el texto leído y sólo pueden tomar notas durante una tercera lectura del texto, para luego trabajar en grupos en la reconstrucción centrándose en transmitir lo más fielmente posible los significados del original. En un paso siguiente, se analizan las diversas versiones propuestas por los equipos y se comparan entre sí y con el original, evaluando significado y forma. Este estudio de diseño experimental de tipo pre-postest recopila datos a través de un pretest y tres posttests, uno inmediato (postest 1) y dos diferidos (postests 2 y 3).

Con el propósito de evaluar el interrogante D en cuanto a la durabilidad del efecto de la instrucción, en la **Tabla 3**, se detalla la distancia en el tiempo entre la instrucción y los instrumentos de recolección de datos para cada grupo experimental y para el grupo de comparación. El pretest se administró al inicio de la experiencia y marca el tiempo cero de medición (semanas 1 y 2 según grupos). La instrucción explícita para los grupos experimentales se distribuyó a lo largo de entre seis y ocho semanas, al final de las cuales los participantes completaron el postest 1, que representa la muestra inmediata. Debe observarse que el número de horas destinadas a la intervención pedagógica en las condiciones experimentales es equiparable (ver duración en **Tabla 2**). Las diferencias en semanas entre el pretest y el postest 1 por grupo responden a los calendarios académicos de cada ciclo lectivo (feriados y recesos), motivos que también justifican las diferencias en semanas entre postest 1 y postest 3 por grupo. Atendiendo la importancia que [Webb y Nation \(2017: 74\)](#) le atribuyen al tiempo que transcurre entre encuentros en la instrucción y el testeo del conocimiento logrado, el lapso transcurrido entre el post-test inmediato y el último diferido fluctúa entre seis y ocho semanas para los grupos experimentales, lo que contempla las especificaciones metodológicas estipuladas por [Schmitt \(2010\)](#) para medir efectivamente la adquisición de vocabulario en situaciones experimentales y cuasiexperimentales.

	Pretest	Postest 1	Postest 2	Postest 3
Grupo Experimental 1	Semana 1	Semana 10	Semana 14	Semana 16
Grupo Experimental 2	Semana 2	Semana 7	Semana 12	Semana 15
Grupo de Comparación	Semana 2	Semana 9	Semana 16	Semana 21

Tabla 3 - Distribución de pretest y postests inmediatos (postest 1) y diferidos (postests 2 y 3) en semanas por grupo

El formato utilizado para las mediciones de la producción guiada fue de tipo *c-test*, donde se completan ítems (oraciones completas que, para el propósito de nuestro estudio, fueron adaptadas de líneas de concordancia de corpus) que contienen espacios en blanco en las secuencias formulaicas seleccionadas. Se incluye(n) la(s) primera(s) letra(s) de cada frase como soporte para la compleción del espacio. A continuación, se ofrece uno de los ítems del postest 2 a modo de ejemplo:

- (1) Th_____ seeing her dear friends took Carrie's mind off her apprehensions.
(Postest 2)

Además de las nueve secuencias estudiadas, los postests incluyeron otras cinco frases del mismo texto como distractores para evitar que los y las participantes se percaten de la verdadera naturaleza de la investigación (Schmitt, 2010, citado en [Aliyar y Peters, 2022: 356](#)). El orden de los ítems en cada test fue randomizado y modificado con el objeto de evitar sesgos en los resultados.

3.4. *Análisis de datos*

Para el análisis de los datos se asignaron puntajes a las respuestas de los y las participantes en cada test siguiendo los criterios de [Lewis \(2009\)](#). En su estudio, se contabilizaron las respuestas correctas (asignadas 1 punto), las que no tuvieron respuestas (asignadas 0 punto) y una tercera categoría en la que se incluyeron las variantes (asignadas 2 puntos). Estas últimas constituían versiones similares a las secuencias estudiadas pero que se alejaban en su ortografía o introducían cambios en algunas de las palabras que componen a las secuencias correctas. Para los propósitos de este trabajo, es decir, explorar el grado de aprendizaje de las secuencias enfocadas y el índice de atrición del conocimiento logrado a través del tiempo, sólo se contaron las respuestas correctas y las no-respuestas. No obstante, el estudio de las variantes que los y las participantes ofrecieron como respuesta en distintas proporciones a lo largo de las mediciones brindan una perspectiva más amplia y enriquecedora del proceso de adquisición de la competencia formulaica en una lengua extranjera en estudios con muestras diferidas ([Wiktorsson, 2003](#); [Lewis, 2009](#)).

4. Resultados y discusión

El objetivo de nuestro estudio fue explorar la adquisición en el tiempo de nueve secuencias formulaicas en inglés como lengua extranjera a través de un diseño de pre-postest de producción escrita guiada, luego de una intervención de instrucción explícita diferenciada para dos grupos experimentales. Las variables a analizar en nuestro estudio

fueron efecto del *tratamiento* (tipo de instrucción, es decir, grupos experimentales y de comparación), *tipo de respuesta* (correcta=1, sin respuesta=0 o variante=2), *evaluación* (medición en el tiempo: pretest, postest 1, 2 y 3) y *frase* (características de cada secuencia formulaica). Se empleó un modelo lineal generalizado mixto (con distribución binomial de error) para estudiar las interacciones entre las variables, en el que se observó una interacción entre *tratamiento- evaluación* y *respuestas* (Zinkgraf, Verdú y Ibañez, 2018), y se llevó a cabo una comparación múltiple de medias *a posteriori* (Di Rienzo *et al.*, 2002) entre pares de variables. El análisis de *tratamiento* (Grupo experimental 1 vs. Grupo experimental 2 vs. Grupo de comparación y *evaluación* (pretest vs. postest 1 vs. postest 2 vs. postest 3) para las respuestas correctas (asignadas puntaje 1) muestra un efecto significativo (ver **Tabla 4**).

Source	numDF	denDF	F-value	p-value
TRAT	2	96	39,53	<0,0001
EVALUACIÓN	3	96	5,88	0,0010
TRAT:EVALUACION	6	96	4,60	0,0004

Tabla 4 - Pruebas de hipótesis marginales de análisis interacción tratamiento-evaluación para respuestas correctas

No se registra un efecto en las interacciones en cuanto a la variable *frase*; es decir, las características en composición y función comunicativa de cada secuencia formulaica en el estudio no muestran interacciones significativas con las otras variables como *respuesta*, *evaluación* o *tratamiento*. La naturaleza intrínseca de las secuencias estudiadas no parece afectar el conocimiento logrado por los y las participantes en sus respuestas correctas o con variaciones, en los distintos grupos, o en los post-tests inmediatos y diferidos.

Los resultados arrojados por la comparación múltiple de medias *a posteriori* entre estas variables para las respuestas correctas se ilustran en la **Gráfico 1**, donde se incluyen las medias de respuestas correctas para los distintos grupos (*tratamiento*): grupo experimental 1, grupo experimental 2 y grupo de comparación, y por instrumento de recolección (*evaluación*): PRET indica el pretest, PT1 el postest 1, PT2 el postest 2 y PT3 el postest 3.

FREQ - Medias ajustadas y errores estándares para TRAT*EVALUACION
DGC (Alfa=0,05)

TRAT	EVALUACION	PredLin	E.E.	Media	E.E.	
GE1	PT1	1,20	0,23	0,77	0,04	A
GE1	PT2	0,89	0,20	0,71	0,04	A
GE1	PT3	0,45	0,22	0,61	0,05	A
GE2	PT2	-0,22	0,16	0,44	0,04	B
GE2	PT3	-0,32	0,18	0,42	0,04	B
GE1	PRET	-1,20	0,23	0,23	0,04	C
GE2	PT1	-1,29	0,20	0,22	0,03	C
GE2	PRET	-2,61	0,37	0,07	0,02	C
GC0	PRET	-2,64	0,42	0,07	0,03	C
GC0	PT3	-2,83	0,59	0,06	0,03	C
GC0	PT2	-19,68	1551,45	2,8E-09	4,4E-06	C
GC0	PT1	-19,92	1515,78	2,2E-09	3,4E-06	C

Gráfico 1 - Medias ajustadas y errores estándares para tratamiento*evaluación
(Medias con una letra común no son significativamente diferentes ($p > 0,05$))

El **Gráfico 1** demuestra que las medias de ambos grupos experimentales (amarillo y celeste) son estadísticamente significativas (obsérvese que las distintas letras A, B y C en la última columna indican medias significativamente diferentes) y más altas que para el grupo de comparación (verde) en los postests diferidos, aún luego de ocho semanas.

En cuanto al primer interrogante sobre el impacto de la enseñanza explícita de las nueve secuencias formulaicas, el análisis estadístico indica que las medias para los postests diferidos de ambos grupos experimentales son significativamente más altas que las del grupo de comparación. En el contexto de este estudio, la instrucción recibida en el grupo experimental 1 o en el 2 ha facilitado el aprendizaje de las secuencias estudiadas. La letra C en las medias de los pretests de todos los grupos y de la totalidad de los postests del grupo de comparación señalan que, para este grupo, no ha habido aprendizaje de las secuencias por encuentros incidentales y que las actividades de concienciación iniciales (ver **Tabla 2**) no promueven el tipo de conocimiento productivo en situaciones de escritura controlada como el *c-test*.

El **Gráfico 1** también ilustra una diferencia significativa en el tipo de aprendizaje logrado por cada uno de los grupos experimentales (33% de diferencia entre las medias de los post-tests inmediatos de ambos grupos experimentales). El tipo de instrucción del grupo 1 favoreció la adquisición de las nueve secuencias en el contexto de este experimento a un nivel significativamente más alto que el grupo experimental cuya instrucción se caracterizó por las actividades de dictoglosia. El análisis estadístico de los

resultados muestra que, para el interrogante B, las actividades del grupo 1 que incluyeron más exposición a usos múltiples de las secuencias en contextos de líneas de concordancia, y actividades de compleción parecen haber contribuido al alto nivel de éxito en las respuestas del grupo 1 en los tres postests (0,77; 0,71 y 0,61). Los resultados del estudio de [Aliyar y Peters \(2022\)](#) sobre adquisición incidental de palabras del italiano a partir de la lectura de libros de historietas sugieren que el uso espontáneo en actividades de producción posintervención de ítems de vocabulario con el que han interactuado recientemente mejoraría su grado de adquisición de este vocabulario. En el caso del grupo 2 en el contexto de nuestro estudio, la diferencia entre la media del postest 2 (0,44) en relación con el postest 1 (0,22) podría explicarse atendiendo a la producción espontánea de las secuencias formulaicas estudiadas analizadas en [Zinkgraf y Verdú \(2021\)](#). Estas oportunidades de producción espontánea posintervención posiblemente hayan intensificado los efectos de la instrucción explícita en los resultados de los postests en el grupo experimental 1.

Para explorar la durabilidad del conocimiento logrado y su contrapartida, el grado de atrición del mismo (interrogante D), [Kremmel \(2020: 410\)](#) sugiere que el postest inmediato sea considerado el punto de partida para el momento en que comienza a manifestarse la atrición. El postest inmediato es, en teoría, el reflejo fiel del más alto índice de aprendizaje de las secuencias, y los tests diferidos muestran el efecto del tiempo sobre el proceso de adquisición. En nuestro estudio, el grupo experimental 1 logró su máximo exponente de aprendizaje en el postest 1, alcanzando un 77% de respuestas correctas luego de la intervención. A partir de ahí, este porcentaje se reduce en un 6% en el postest 2 cuatro semanas después y un 10% adicional en el postest 3, dos semanas más tarde. La diferencia de las medias entre postest 1 y postest 3 es de 0,15, que no es significativa, ya que todos los postests tienen la misma letra A. Por lo tanto, el índice de atrición no afectó el proceso de adquisición de las secuencias formulaicas en este grupo experimental seis semanas luego de concluida la instrucción explícita.

El grupo experimental 2 presenta una situación diferente en cuanto al comportamiento en los postests. El porcentaje de respuestas correctas en el postest inmediato es significativamente más bajo que el correspondiente al postest 2 cinco semanas después, donde se registra un 20% de incremento. Y las medias entre éste y la última medición sólo experimentan un mínimo descenso de 0,02 (0,44 en postest 2 y 0,42 en postest 3). Al igual que para el grupo experimental 1, los datos ofrecen evidencia de que la proporción del conocimiento que se pierde en el grupo 2 no es estadísticamente significativa, ya que los postests 2 y 3 en ambos grupos experimentales se mantienen dentro de su mismo rango de medias (misma letra). Es posible aseverar que, en el contexto de nuestra investigación, no hubo un nivel de atrición significativo, sino que, por el contrario, los logros en cuanto a conocimiento productivo controlado permanecieron estables seis semanas para el grupo 1 y cinco para el 2.

Estos resultados son relevantes, ya que muy pocos de los y las participantes de los estudios reseñados en este trabajo han obtenido logros en el conocimiento que perduren en el tiempo durante lapsos similares, luego de finalizada la intervención en un contexto de instrucción explícita. Puede argumentarse que el número reducido de secuencias formulaicas estudiadas en nuestra investigación (nueve) haya permitido una instrucción enfocada más delimitada que en las investigaciones de [Čolović-Marković \(2012\)](#), [Ab Manan et al. \(2014a, 2014b\)](#) y [Alhassan y Wood \(2015\)](#), donde se evaluó el conocimiento por parte de los y las participantes de 90, 30 y 40 secuencias, respectivamente. No obstante, cabe recordar que en el transcurso de las siete y ocho semanas durante las cuales se trabajó con las secuencias formulaicas en las cohortes, sólo cinco horas en el grupo experimental 1 y cinco horas y media en el grupo experimental 2 fueron destinadas a la instrucción explícita, de un promedio de alrededor de 50 horas de clase para ese período. El sesgo posible a favor del aprendizaje del reducido número de secuencias parecería desdibujarse al considerar la mínima proporción que la instrucción de las mismas ocupó en esas semanas.

En este estudio, se ofrecieron durante las horas de instrucción una variedad de actividades específicas de recuperación de la memoria (*retrieval*) así como múltiples contextos de uso para las secuencias investigadas, además de por lo menos una actividad de dictoglosia. La combinación de este tipo de tareas y, en particular, la dictoglosia, parece contribuir al aprendizaje sostenido de las mismas, no solamente debido a las repeticiones orales intrínsecas al dictado sino a la tarea de uso controlado y contextualizado que implica la reconstrucción del texto desde el punto de vista de significados. El diseño de la intervención también contempló el tipo de input que recibieron ambos grupos experimentales: todas las apariciones de cada secuencia en las guías de trabajo entregadas a los y las participantes fueron realizadas por medio de tipografía negrita, dirigiendo la atención de los y las estudiantes a su uso en contexto sistemáticamente. Este parece haber sido otro factor coadyuvante a la adquisición y conocimiento productivo en contextos escritos controlados de ambos grupos experimentales.

El presente estudio se planteó controlar alguna de las variables que no habían sido contempladas o incluidas en los estudios preliminares sobre la adquisición de secuencias formulaicas y su atrición. Así, nuestro diseño incluye postests diferidos más de cinco semanas después de concluida la intervención, pretests y postests idénticos, distractores y órdenes variables de los ítems para evitar el efecto de testeo y que los y las participantes perciban el objeto de estudio. No obstante, nuestra investigación posee una serie de limitaciones: en primer lugar, los números de participantes en cada grupo dependió de las cohortes y, desafortunadamente, esta variable no pudo ser controlada. Al encontrarnos con una cohorte muy reducida en número de estudiantes en 2016, optamos por convertir ese grupo en el de comparación. Hubiera sido deseable contar con

más de 20 estudiantes por grupo; nuestra realidad en la asignatura del cuarto año del Profesorado de Lenguas se modificó a partir de 2015 por un cambio de plan de estudios que afectó el número de cursantes.

Además, por cuestiones de calendarios académicos ajenas a la cátedra donde se desarrolló la intervención, y debido a las fluctuaciones entre año y año, los tiempos en los que se administraron los postests no se corresponden exactamente (se registra una semana y media de diferencia entre instrucción y post-test inmediato entre grupos experimentales). Si bien esto atenta en cierta manera con la rigurosidad del método, en teoría, el mayor lapso transcurrido para uno de los grupos experimentales debería haber obrado en detrimento de su nivel de aprendizaje de las secuencias, mostrando índices significativos de atrición. Sin embargo, el grupo experimental 1, lejos de sufrir los efectos de esta distancia en tiempo entre instrucción y el post-test inmediato, fue el que registró mejores medias de respuestas correctas estables en los tres postests, con una diferencia significativa en comparación con el grupo 2.

5. Conclusiones

En el contexto de nuestro estudio, los dos tipos de instrucción explícita redundan en beneficios en cuanto al aprendizaje de las secuencias formulaicas seleccionadas en cada uno de los grupos experimentales. Se comprueba un efecto positivo de la intervención pedagógica en las medias de las respuestas correctas obtenidas en los postests inmediato y diferidos en contraste con las medidas iniciales de los pretests, como resultado de la frecuencia en los encuentros con las secuencias estudiadas, las actividades de recuperación, de dictoglosia y las oportunidades de uso espontáneo. Barclay (2017, citado en [Pellicer-Sánchez, 2020: 164](#)) explica este fenómeno en relación con los procesos que afectan la memoria: a mayor número de encuentros, mejor es la retención, la cual se observa a través de la producción guiada de las secuencias formulaicas en los *c-tests*. Las técnicas de realce del input y torrente de input del abordaje enfoque en la forma (*Focus on Form*), los diversos tipos de tareas en las que se involucraron a los y las participantes, así como las ventajas de la actividad de dictoglosia parecen favorecer la durabilidad del conocimiento productivo logrado y el mínimo grado de deterioro para estos y estas estudiantes entre seis y ocho semanas posintervención según el grupo. Cabe resaltar que las mediciones son de conocimiento productivo, que en la literatura suele registrar niveles mucho más altos de atrición que las tareas de reconocimiento (Crow, 1986; Aitchison, 1994; Schmitt, 2014; citados en [Alharthi, 2015](#)). En ambos grupos experimentales, el decrecimiento en las medias de los post-tests diferidos no es estadísticamente significativo, por lo que este estudio no encuentra evidencia de un proceso de atrición importante.

Dado que nuestro estudio cumple con las condiciones delineadas por [Schmidt \(2010\)](#), [Nation y Webb \(2011\)](#) y [Kremmel \(2020\)](#) para estudios de tipo experimental de pre-posttest para medir la adquisición de vocabulario en una lengua extranjera, y el análisis de los datos obtenidos, es posible aseverar con moderada certeza que, en el contexto de nuestro estudio, existe evidencia de un proceso de aprendizaje efectivo de las secuencias seleccionadas con un nivel de atrición mínimo como resultado de los tipos de instrucción explícita. A diferencia de las investigaciones de instrucción explícita de secuencias formulaicas llevadas a cabo por [Alali y Schmitt \(2012\)](#), [Peters \(2014\)](#), [Alhassan y Wood \(2015\)](#) y [Peters y Pauwels \(2015\)](#), cuyas muestras diferidas tienen lugar entre 12 días y tres semanas luego de la intervención, los datos recabados ofrecen un sustento relativamente confiable sobre la efectividad de la instrucción explícita en la adquisición de secuencias formulaicas medido a través de tests de producción escrita guiada y sobre la durabilidad de este conocimiento hasta ocho semanas después de concluida la intervención.

Referencias

- Ab Manan, N. A., Jaganathan P. y Pandian, A. (2014a). The benefits of formula instruction in enhancing EAP learners' academic writing performance. *Journal of English Language and Literature*, 2 (1), 141-153.
- Ab Manan, N. A., Jaganathan P. y Pandian, A. (2014b). Enhancing academic writing performance through direct instruction of the academic formulas. *International Journal of research in education methodology*, 6 (2), 850-861.
- Alali, F. A. y Schmitt, N. (2012). Teaching formulaic sequences: the same as or different from teaching single words? *TESOL Journal*, 3 (2), 153-180.
- Alharthi, T. (2015). Adding more fuel to the fire: a study of attrition in formulaic sequences by adult learners. *Arab World English Journal*, 6 (3), 230-243.
- Alhassan, L. y Wood, D. (2015). The effectiveness of focused instruction of formulaic sequences in augmenting 12 learners' academic writing skills: A quantitative research study. *Journal of English for Academic Purposes*, 17, 51-62.
- Aliyar, M. y Peters, E. (2022). Incidental acquisition of Italian words from comic books. *Reading in a Foreign Language*, 34 (2), 349-377.
- Boers, F. (2020). Factors affecting the learning of multiword items. En Webb, S. (Ed.), *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies* (143-157). Londres: Routledge.
- Boers, F. y Lindstromberg, S. (2009). *Optimizing a lexical approach to instructed second language acquisition*. Londres: Palgrave Macmillan.

- Boers, F. y Lindstromberg, S. (2012). Experimental and intervention studies on FSs in a second language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 83-110.
- Capel, A. y Sharp, W. (2013 [2002]). *Objective Proficiency*. (2^a ed.). Cambridge: CUP.
- Čolović-Marković, J. (2012). The effects of explicit instruction of FSs on second-language writers [Tesis de doctorado. Universidad de Utah]. Recuperado de <https://collections.lib.utah.edu/details?id=195750&q=Čolović-Marković%2C+>
- Di Rienzo, J. A., Guzman, A. W. y Casanoves, F. (2002). A multiple comparisons method based on the distribution of the root node distance of a binary tree obtained by average linkage of the matrix Euclidian distances between treatment means. *Journal of Agricultural, Biological and Environmental Studies*, 7, 129-142.
- Doughty, C. y Williams, J. (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Erman, B. y Warren, B. (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text and Talk*, 20 (1), 29-62.
- Janssens, H. (2016). Using the dictogloss procedure to improve the retention and use of L2 academic English formulaic sequences [Tesis de maestría, Universiteit Gent]. Recuperado de https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/271/689/RUG01-002271689_2016_0001_AC.pdf
- Jones, M. y Haywood, S. (2004). Facilitating the acquisition of FSs. En Schmitt, N. (Ed.), *Formulaic sequences* (269-300). Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing.
- Kremmel, B. (2020). Measuring vocabulary learning progress. En Webb, S. (Ed.), *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies* (405-418). Londres: Routledge.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2009). *The Idiom Principle in L2 English: Assessing elusive formulaic sequences as indicators of idiomaticity, fluency and proficiency*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Mousavi, S. N., Ghafoori, N. y Saeidi, M. (2021). Noticing, retrieving and generation: an investigation into vocabulary learning and retention. *Práx. Educ.*, 17 (44), 509-540. doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.6298.
- Mueller, C. (2017). Maturational age effects on the status and role of formulaic sequences in first and second language learning. *The Bulletin of the Faculty of Humanities, Fuji Women's University*, 54, 1-55.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: CUP.
- Nation, I. S. P. y Webb, S. (2011). *Researching vocabulary*. Boston, MA: Heinle-Cengage ELT.
- Olshtain, E. (1989). Is second language attrition the reversal of second language acquisition? *Studies in Second Language Acquisition*, 11 (2), 151-165. doi:10.1017/S0272263100000589

- Pellicer-Sánchez, A. (2020). Learning single words vs. multiword items. En Webb, S. (Ed.), *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies* (158-173). Londres: Routledge.
- Peters, E. (2014). The effects of repetition and time of post-test administration on EFL learners' form recall of single words and collocations. *Language Teaching Research*, 18 (1), 75-94.
- Peters, E. y Pauwels, P. (2015). Learning academic formulaic sequences. *Journal of English for Academic Purposes*, 20, 28-39.
- Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Siyanova-Chanturia, A. y Pellicer-Sánchez, A. (2019). Formulaic Language: setting the scene. En Siyanova-Chanturia, A. y Pellicer-Sánchez, A. (Eds.), *Understanding Formulaic Language: A Second Language Acquisition Perspective* (1-15). Londres: Routledge.
- Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford: OUP.
- Webb, S. y Nation, P. (2017). *How Vocabulary Is Learned*. Oxford: OUP.
- Wiktorsson, M. (2003). Learning Idiomaticity: A Corpus-Based Study of Idiomatic Expressions in Learners' Written Production [Tesis de doctorado]. Lund: Departament of English, Lund University.
- Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: CUP.
- Zinkgräf, M. y Verdú, M. A. (2021). Dictogloss steals the show? Productive use of formulaic sequences by advanced learners. *Lexis. Journal in English Lexicology*, 18, 1-23. <https://doi.org/10.4000/lexis.6079>
- Zinkgraf, M., Verdú, M. A. y Ibañez, A. (2018). Formulaic sequence acquisition in advanced university learners: effects of explicit Focus-on-form instruction. En *V Congreso Nacional El Conocimiento como espacio de encuentro, General Roca, 23-25 de agosto*. General Roca: Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue.

Parte VI

Enseñanza de la lengua y glotopolítica

Capítulo 26

Ciclo de “webinarios”. Una experiencia de formación en ELSE

Raquel Alarcón

 Facultad de Humanidades y Cs Sociales, Universidad Nacional de Misiones
 Misiones, Argentina
 raquelalarcon58@gmail.com
 <https://orcid.org/0009-0006-3412-5225>

Hugo Wingeyer

 Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste
 Chaco, Argentina
 hugowingeyer@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0003-2806-8552>

Resumen

El obligado aislamiento y distanciamiento social al que nos sometió la pandemia del COVID 19, paradójicamente, ha fortalecido las posibilidades de contactos, intercambios y acercamientos virtuales. En ese marco, la educación superior se propuso sostener la continuidad pedagógica mediante estrategias y planes de contingencia según las condiciones de las distintas unidades académicas. Así, en el caso de ELSE (Español Lengua Segunda y Extranjera) se concretó una gran cantidad de experiencias de continuidad, cuya acción paradigmática ha sido la digitalización del examen CELU (Certificado de Español Lengua y Uso). Desde la incorporación al Consorcio ELSE- CIN (2016) de dos universidades de la región NEA, Universidad Nacional de Misiones (UNaM) y Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), se conformó una red interinstitucional con proyectos colaborativos de investigación, extensión, formación de recursos y fortalecimiento del CELU en estas instituciones y extensión, en la región. Esta comunicación analizará una experiencia de formación en el grado universitario que, en el contexto de pandemia, permitió articular la temática ELSE y CELU con las



Ir al [Índice](#)

problemáticas de investigación que abordamos, como dimensión curricular, sobre todo las relacionadas con la enseñanza y evaluación de español como lengua segunda y extranjera, y ponerlas en conversaciones con las formas de uso en la región, desde una postura intercultural y policéntrica. El Ciclo de webinarios ELSE, diseñado en el marco de un seminario destinado a estudiantes de las carreras de letras habilitó una puesta al día del estado del arte, abarcó dimensiones acerca de la gestión en lenguas (Gobernanza Lingüística), la evaluación (caso CELU), el componente intercultural y los contenidos fónicos, léxicos y gramaticales en el aula de español para extranjeros. Pretendemos focalizar, describir e interpretar estos casos de experiencias situadas que incrementan oportunidades de aprendizajes y aportan conocimientos para profundizar líneas de investigación a la vez que fortalecen redes de intercambio y acercan voces y pensamientos lejanos en un mismo espacio sincrónico.

Palabras clave

ELSE, curriculum, nivel superior, virtualización, experiencias situadas.

1. Introducción

Las investigaciones de la región NEA en el campo de español para extranjeros tomaron forma sistemática y sostenida desde finales del año 2016, cuando se produce de manera simultánea el ingreso de UNaM y UNNE en el Consorcio ELSE. Respondiendo al compromiso de ser sede del examen CELU iniciamos, sobre la base de relaciones de trabajo ya construidas históricamente entre las carreras de letras de ambas unidades académicas, una serie de proyectos en común a partir de las trayectorias y experiencias previas de los equipos referentes de ambas instituciones.¹

La instalación del proyecto de español en nuestras universidades implicó definir propósitos, analizar posibilidades e iniciar acciones en el marco de una trama integral que articulara la enseñanza con la investigación, la extensión y la transferencia, funciones del nivel superior que nos permiten sostener, además, la línea de formación de recursos humanos. Los proyectos colaborativos consolidan modos de realización de una dinámica *inter* que requiere toma de decisiones y definiciones en el nivel de gestión institucional, lo que nos llevó a profundizar estudios acerca de gobernanza lingüística y

¹ A inicios del 2000 se dio un intento de instalar una línea de investigación en español para extranjeros, también desde un enfoque interinstitucional, pero por diversas razones el proyecto no prosperó.

sus articulaciones con los procesos de internacionalización e integración de la educación superior.

Con el proyecto “Enseñanza del español para extranjeros en el NEA. Dinámica de fronteras” (2017-2021) se inauguró una línea que venía a cubrir una vacancia en el campo investigativo de nuestras universidades. Los interrogantes iniciales acerca de qué características ha de adoptar el español como lengua segunda o extranjera en el complejo contexto de fronteras y sus movilidades interculturales, estaban en correlato con el propósito de configurar un dispositivo interdisciplinar para enseñar y aprender ELSE que respondiera a dicho contexto local y atendiera, a la vez, las pautas generales de CELU y los avances respecto de las lenguas en escenarios globales. El problema se construye en el marco de una comprensión semiótica de las fronteras como espacio y posibilidad de atravesamientos y tensiones geopolíticas, culturales, ideológicas, disciplinares, tecnológicas, etc.; trama que supone complejas operaciones de traducción ([Lotman, 1996](#)) en un abordaje que incluye y supera lo lingüístico. En tal sentido, la enseñanza como objeto de indagación requiere también un abordaje multidimensional para estudiar el aula de ELE como instalación que condensa toda la movilidad y dinámica de los procesos fronterizos interculturales.

En el año 2021, la realización del Seminario de grado “Introducción a los estudios de ELSE” permitió, por un lado, sintetizar la etapa del trayecto investigativo que estábamos concluyendo y, por otro, la incorporación del tema ELE en el currículum de las carreras de letras de las dos facultades. La gestión del proyecto académico, las definiciones curriculares, el diseño de las secuencias didácticas, la incorporación del Ciclo de webinarios a cargo de referentes especialistas, los debates generados y las proyecciones perfiladas conforman un cuerpo de conocimientos al que nos aproximaremos tomando como eje de nuestras reflexiones precisamente los webinarios que estructuraron el ciclo formativo.

Para ello, describiremos y justificaremos los entramados que proporcionan soportes epistemológicos, teóricos y metodológicos para sostener nuestras prácticas de enseñanza, de extensión y de gestión; luego, presentaremos el ciclo de webinarios en tanto dispositivo de abordaje de los problemas de ELSE y su enseñanza, a partir de una organización en dimensiones clave: gestión, enseñanza-aprendizaje, evaluación e interculturalidad; los que serán analizados a partir de los objetivos, contenidos y enfoques planteados en cada participación. Finalmente, a modo de cierre y evaluación de la experiencia, se plantean reflexiones y continuidades que capitalizan los conocimientos contruidos y dan pie a nuevas preguntas de investigación.

2. Una urdimbre sostenedora: docencia- investigación- extensión- gestión

Hacemos hincapié en las funciones sustantivas porque aprendimos en la misma experiencia la importancia de una mirada integral para todo proyecto de formación y en particular para los relacionados con ELSE. Esta mirada integral y comprensiva nos llevó a diseñar el actual proyecto de investigación a modo de un programa de español que concentra las dimensiones del mismo como lengua materna y como extranjera en un intento metodológico de plantear las diferencias específicas y de potenciar los aspectos en común que permiten aproximaciones sinérgicas. El título del mismo intenta representar tales propósitos: “El español de uso en el NEA –lengua materna y extranjera-. *Interoperabilidades lingüísticas, discursivas y semióticas* (16H1575-PI); al igual que la enunciación de sus objetivos generales:

- 1) Construir un dispositivo de estudio de la lengua española en la región NEA como disciplina en múltiples cruces con otros campos del lenguaje.
- 2) Elaborar un cuerpo teórico-conceptual y operativo-metodológico para la adquisición, comprensión, explicación e interpretación de las configuraciones lingüístico-discursivas cuyas categorías sostengan desarrollos para la enseñanza de la lengua a nativos y a extranjeros.
- 3) Generar una dinámica que retroalimente la investigación, la enseñanza, la extensión y la gestión y que propicie la construcción de redes interinstitucionales.

Por su parte, los objetivos específicos explicitan el interés por:

- Comprender e interpretar los matices y sesgos interculturales de las variaciones del lenguaje en los intercambios cotidianos de la región y sus traducciones en la enseñanza en el Nivel Superior y en desarrollos sobre el metalenguaje teórico.
- Desarrollar adecuaciones del dispositivo lingüístico discursivo al estudio de ELSE (español lengua segunda y extranjera) en la región NEA.

Metodológicamente, el abordaje de interfaces atiende las dos dimensiones generales en torno de las cuales se organiza el proyecto -una teórica y otra aplicada-, con el desarrollo en cada una de ellas de una línea o un nodo de estudios relacionados con la lengua española para nativos y otro para español como lengua extranjera, operando en ambos de modo transversal un nodo de enseñanza crítica para el planteo de estrategias situadas, flexibles e integrales para la formación y enseñanza de español en el Nivel Superior y de ELSE en la región NEA.

Las aulas de enseñanza de español -a extranjeros y a profesores en formación- funcionan como verdaderos laboratorios de *lengua-en uso-aprendiéndose-enseñándose*, de modo que activan procesos de indagación y pesquisa, produciendo conocimientos que se resignifican en transferencia, en propuestas de extensión y en nuevos bucles recursivos de preguntas y problemas de investigación que, en varios casos, despiertan el interés de los graduados en iniciar trayectos formativos en esta línea -tesinas de grado, formación de posgrado, participación en congresos y coloquios, etcétera. Además, implica explorar las políticas de implementación y promoción del español como lengua extranjera en los espacios provinciales, regionales y en relación con el Mercosur en tanto territorio de intercambio económico, cultural, social, lingüístico, es decir, estancia de tránsito, pasaje y permanencias de muchas de las variedades que se hablan en uno y otro lado de la frontera.

Las acciones realizadas requirieron la presencia de una urdimbre fundamental para el sostenimiento del entramado: todo un andamiaje relacionado con la gestión institucional dependiente de los Departamentos de letras, las facultades, las áreas de relaciones internacionales, rectorado, organismos externos; caminos y vericuetos formales (y no tanto) que aprendimos a transitar o a generar cuando no estaban creados. Así, los aprendizajes, los logros, las metas por conquistar, las demandas de los nuevos escenarios en la educación superior abonaron un trabajo en coautoría que presentamos en marzo de 2022 en el XI Coloquio CELU, realizado en la provincia de Tucumán, titulado “Devenires ELSE en la región NEA de Argentina”, (Alarcón y Wingeyer, 2022) producción que nos permitió sistematizar cronológicamente las líneas de acción que hemos ido concretando en cada una de las dimensiones y compartirlo en debates públicos genuinos.

3. Inserción de ELSE en la dimensión curricular: Seminario de grado

Los contenidos de ELSE constituyen un área de vacancia en los programas de las carreras de letras de nuestras universidades, y los avances de las incursiones en el campo nos llevaron a plantear un Seminario de grado introductorio. El seminario “Introducción a los estudios de ELSE” significó, en ambas universidades, la inauguración del tema en la propuesta curricular de la formación de especialistas en letras. Concretar esta innovación demandó enfrentar inconvenientes y obstáculos tanto a nivel intra institucional como interinstitucional, ya que la propuesta implicaba la inclusión de un espacio curricular no previsto en el itinerario formativo. Lo resolvimos según las condiciones que cada unidad académica permitió, en la UNaM el Plan de estudios de la Licenciatura en Letras permite el dictado de seminarios optativos y cambiantes de acuerdo con propuestas de los equipos de docentes-investigadores, con lo cual los

estudiantes del profesorado quedaban por fuera del cursado. Presentamos un Programa (cuatrimestral) ajustado a los requisitos formales de estos espacios curriculares a cargo de un equipo de cátedra con docentes de la unidad académica y como profesores invitados incorporamos a los profesores de la otra universidad.

Por su parte, en UNNE se pudo encuadrar dentro de la alternativa que presenta el plan de estudios de ofrecer cuatro seminarios rotativos (dos orientados en semiolingüística) para la licenciatura en letras y se incluyó como docente invitada a la profesora titular de UNaM.

Las Secretarías de investigación poseen una estructura más flexible en relación con los proyectos interinstitucionales permitiendo la conformación de equipos mixtos incluso en la dirección y/o codirección. En cambio, las directrices académicas son más estrictas y rígidas en lo que refiere a los equipos docentes responsables del dictado de espacios compartidos. En este caso tuvimos que funcionar como dos equipos separados en los cuales los locales figuramos como titulares y los foráneos como invitados, aun cuando los docentes participamos de un mismo proyecto de investigación, presentamos el mismo programa y los estudiantes compartían los mismos espacios (virtuales) para seguir las clases.

El Seminario “Introducción a los estudios de Español, Lengua Segunda y Extranjera (ELSE)” planteó los siguientes objetivos y contenidos:

Objetivos generales:

- Aproximarse, de manera introductoria, al campo de los estudios relacionados con el español como lengua segunda y extranjera.
- Comprender los desarrollos de ELSE en el marco de las políticas lingüísticas y de internacionalización de la Educación Superior.
- Conocer los marcos regulatorios de los exámenes de proficiencia a nivel internacional y las características del examen CELU.
- Analizar materiales relacionados con la enseñanza del español a extranjeros desde un enfoque lingüístico, discursivo y semiótico.
- Indagar acerca del tratamiento de los diversos componentes de ELE en los métodos y materiales de enseñanza-aprendizaje.
- Reflexionar sobre las particularidades del español de la región NEA y sus implicancias en la enseñanza de ELE.
- Identificar temas del campo de ELSE para futuras investigaciones.

Contenidos:

Eje 1: **El marco ELSE.**

- El español entre las políticas y el mercado. Espacios, áreas, fronteras. Variedades.
- El contexto de ELSE. Políticas de internacionalización, integración regional y desarrollo de lenguas. El español y sus variedades.

- La evaluación en ELE. El marco regulatorio. Exámenes internacionales. Caso CELU.

Eje 2: **La enseñanza ELSE.**

- Español como lengua segunda y extranjera: su abordaje y enseñanza. Dimensiones de enseñanza de ELE: interculturalidad, cultura, literatura, gramática (interfaces), léxico, oralidad, escritura. Dinámicas de ELSE en las fronteras del NEA.

Además de los contenidos seleccionados para cada eje, nos propusimos reforzarlos con la propuesta de webinarios, diseñado sobre la base de los siguientes criterios: profundizar temas o dimensiones clave en ELSE, actualizar los conocimientos desde investigaciones aplicadas, ampliar nuestra biblioteca especializada, acercar a los estudiantes y a los integrantes de nuestros equipos de investigación (profesores auxiliares, graduados, becarios y estudiantes) a algunos de los referentes más importantes del área de ELSE en la Argentina, a quienes convocamos para el desarrollo de contenidos nodales que luego fueron profundizados por el equipo de cátedra. Algunos de ellos se abordan en las carreras, pero sin la perspectiva ELSE y otros constituyen una debilidad, en tanto su presencia es casi nula o tienen un tratamiento marginal en los planes de las carreras de letras, tal el caso de fonética-fonología y los aspectos de gobernanza. De modo que, el Ciclo de seis webinarios complementó desde diferentes perspectivas los contenidos del programa.

4. Introducción a los estudios en ELSE: ejes estructurantes

Las exposiciones de los especialistas se desarrollaron durante tres meses en el segundo cuatrimestre de 2021 según un cronograma coincidente con los días y horarios del Seminario, de modo que quedaban enmarcados en el programa y articulados con la hoja de ruta del mismo. Esta secuencia nos permitía preparar a los estudiantes para la escucha y participación activa en cada webinar y posteriormente realizar actividades de síntesis y articulaciones generales. El equipo de investigación que participó del mismo pudo resignificar los temas generales a la luz de los interrogantes y las hipótesis que alientan las pesquisas sobre la lengua en uso, objeto de nuestras investigaciones.

En esta oportunidad y con el fin de analizar los contenidos de los webinarios como ejes estructurantes para un estudio introductorio en la formación en ELSE, hemos operado sobre el corpus organizándolos en cuatro dimensiones: gestión de lenguas, el aula de ELSE, evaluación y, como eje transversal, la dimensión intercultural.

4.1. Ciclo de webinarios²

Dimensiones	Tema	Responsable
a) Gestión de lenguas	<i>Gobernanza Lingüística como acción de gestión institucional</i>	Fabio Dandrea (UNRC)
b) El aula de ELSE		
b.1. Interlengua. Fonética	<i>¿“Errores” de pronunciación o fenómenos de interlengua fónica? Abordajes posibles para el aula de ELSE</i>	Ana Pacagnini (UNRN)
b.2. Léxico	<i>Cómo navegar en un mar de palabras: aspectos teóricos y prácticos del enfoque léxico en ELSE.</i>	Ana Principi (UNLP)
b.3. Gramática	<i>La gramática pedagógica ELSE: criterios, problemas y aproximaciones.</i>	Guillermina Piatti (UNLP)
c) Evaluación	<i>Evaluación de ELSE, en el aula y para certificar. El caso CELU</i>	Silvia Prati (UBA)
d) Interculturalidad	<i>Aproximaciones al componente intercultural en el aula de ELSE: posibles implicaciones.</i>	Ana Ávila de Jalil (UNT)

Tabla 1 - Programa Ciclo de webinarios

4.2. Gestión de lenguas

Los conocimientos de esta dimensión se vuelven fundamentales al momento de planificar cualquier acción de enseñanza de ELE tanto a nivel micro (aulas) como a niveles macro (políticas institucionales, internacionalización, movilidades, intercambios, etc.), por ello consideramos prioritario incluir contenidos para situarnos en una perspectiva glotopolítica, entendiendo a esta como “aquella que analiza las políticas lingüísticas y orienta a distintos colectivos sociales sobre medidas de planeamiento del lenguaje” ([Arnoux, 2008b: 1](#)). La autora subraya la importancia de las políticas en todos los campos de actuación:

En un escenario complejo como el actual, las políticas lingüísticas se consideran intervenciones transversales que deben actuar no solo en la administración, el comercio, la diplomacia o la educación sino también en otros campos como el científico, la comunicación audiovisual e Internet. ([Arnoux, 2008b: 1](#))

En tal dimensión macro propone analizar las integraciones regionales en las que se posiciona el español (Unión Europea, Nafta, MERCOSUR, UNASUR) y señala como signo

² La grabación de los webinarios está disponible en el sitio CELU CIN:
<https://www.celu.edu.ar/es/content/ciclo-de-webinarios-else-2021-videos>

facilitador de un “entramado identitario” atender la riqueza de fomentar formas de bilingüismo en Sudamérica. ([Arnoux, 2008b: 1](#))

La misma Arnoux, en este artículo, recupera una definición de glotopolítica propuesta en otro trabajo suyo, que nos parece oportuno recordar acá:

El estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que ellas activan, asociándolas con posiciones sociales e indagando en los modos en que participan en la instauración, reproducción o transformación de entidades políticas, relaciones sociales y estructuras de poder tanto en el ámbito local o nacional como regional o planetario. Este campo de estudio comporta una dimensión aplicada, un hacer experto, el planeamiento lingüístico, tendiente a incidir en el espacio social del lenguaje respondiendo a distintas demandas y convocando la participación de las instancias sociales involucradas. (2008a, citado en [Arnoux, 2008b: 1](#))

En continuidad con esta línea de pensamiento desde una perspectiva glotopolítica preocupada por el estudio de las políticas e ideologías lingüísticas en los espacios sociales tanto en su aspecto teórico como aplicado, encontramos en los desarrollos de [Dandrea \(2015a y 2015b\)](#) una interesante conceptualización acerca de gobernanza lingüística como modo organizativo de una gestión de lenguas integral en la Educación Superior. Así, surge la propuesta del webinar *Gobernanza Lingüística como acción de gestión institucional*, para el cual Dandrea propuso objetivos y contenidos con el fin de exponer los alcances de la gobernanza como un dispositivo para institucionalizar la gestión de políticas lingüísticas; explicar la importancia de la articulación intra e interinstitucional para la internacionalización de las lenguas y ejemplificar las fases del proceso de planificación y ejecución de acciones: proposición, realización, consolidación y proyección poniendo especial atención a la dimensión discursiva en relación con su carácter de acto verbal institucionalizado.

Entusiasmados con la potencialidad heurística de categorías teóricas de este campo para fortalecer el eje de nuestros desarrollos sobre todo en las cuestiones relacionadas con las etapas o fases del proceso de gestión, los roles de actores y agentes y las acciones discursivas implicadas, debatimos al interior de nuestros equipos a partir de las preguntas: ¿Cómo retomamos estos aportes en nuestro contexto? ¿Qué fortalezas tenemos y qué nos falta? ¿Cuál es el grado de desarrollo de la dimensión gestión de lenguas en las instituciones universitarias? ¿En qué medida esta responde a las particularidades lingüísticas de la región?

En los eventos subsiguientes, volvimos a incluir el tema para continuar profundizando y complejizando. En diciembre de 2022, propusimos un nuevo webinar en el marco del Precoloquio, preparatorio del XII Coloquio CELU XII, a cargo de los autores del presente escrito, como referentes de nuestras respectivas universidades. Este evento previo se denominó *ELSE-CELU: Oportunidad para co-gestionar acciones universitarias en la región*. Posteriormente, en el XII Coloquio CELU, Dandrea participó

del Panel *Política lingüística/responsabilidad política, el CELU para fortalecer la internacionalización de la educación superior*, con una exposición virtual titulada "Gobernanza Lingüística: una responsabilidad política institucional". De modo que la semilla sembrada en el seminario inicial continuó dando frutos y retroalimentando nuestra formación para justificar y encuadrar acciones y proyecciones.³ La realización del Coloquio permitió el efectivo contacto con universidades de la región (Paraguay y Brasil), con las cuales iniciamos conversaciones y planteamos proyectos en común que actualmente están en distintas fases de concreción.

4.2. El AULA de ELSE

Entendemos al aula como un espacio donde desplegamos e instalamos artefactos que favorecen interacciones en relación con desempeños orales y escritos a través de experiencias de comprensión, producción y metarreflexión acerca de los usos de la lengua implicados en dichas prácticas comunicativas. A partir de tal concepción de lenguaje, consideramos que los textos constituyen el corazón del aula de ELSE y, si bien estos son constructos integrales, por su carácter multinivel o multidimensional es conveniente que el profesor de español conozca los diferentes niveles, identifique las unidades de lengua y de discurso y sus formas de articulación mediante operaciones de interfaces para tomar decisiones didácticas. Por tal motivo, solicitamos a las especialistas invitadas que pusieran el foco en este ciclo introductorio en los niveles fónicos, lexicales y gramaticales, subcampos de la lengua que, como ya hemos señalado, carecen en nuestras carreras de un abordaje con perspectiva ELSE.

4.2.1. Fonética: ¿“Errores” de pronunciación o fenómenos de interlengua fónica? Abordajes posibles para el aula de ELSE

El interrogante del título que [Pacagnini \(2014, 2017\)](#) propuso para el webinar puso en tensión nuestras representaciones sobre el concepto de “error” frente a fenómeno de interlengua, tema que desarrolla en sus investigaciones, con propuestas específicas de aplicación al aula de ELSE. Esta lingüista sitúa las reflexiones desde “una perspectiva centrada en la interlengua fónica de los aprendientes y no en la L1 de cada uno de ellos” ([Pacagnini, 2017: 2](#)). Citando a [Selinker \(1972\)](#), define interlengua como “sistema lingüístico independiente que debemos atribuir al aprendiz de una L2 sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO (lengua objeto)” ([Pacagnini, 2017: 2](#)).

³ El XII Coloquio CELU se realizó en marzo de 2023 en la ciudad de Posadas, Misiones, Argentina, y fue coorganizado por la UNaM y la UNNE.

La extensión de esta conceptualización al nivel fonológico le permite a la autora cuestionar “los enfoques que se centran exclusivamente en una perspectiva contrastiva (que toma como eje la L1 de los aprendientes), sobre la base de conceptos como *clasificación equivalente* y *sordera fonológica*, *interferencia* y *transferencia negativa*” ([Pacagnini, 2017: 4](#)). Este corrimiento de eje invita a docentes de ELSE a prestar atención a los “procesos propios de la interlengua de los estudiantes” incorporando los “sonidos que no pertenecen ni a la L1 ni a la L2 (y que son propios de la interlengua del evaluado)” ([Pacagnini, 2017: 5](#)). Tal indicación implica proponer una concepción de enseñanza fundamentada en tareas que involucren auténticas actividades de lengua en uso:

Propuestas como estas (no basadas en la predicción de errores a partir de la L1 de los estudiantes, sino enmarcadas en un enfoque por tareas que toma como eje la interlengua de un alumno autónomo y capaz de autorregularse en su aprendizaje, (bajo la guía del profesor) requieren de mucha flexibilidad y versatilidad por parte de los docentes de ELSE. Justamente este tipo de desafíos nos estimula a continuar adelante en la elaboración de iniciativas para una enseñanza de la pronunciación (que, por supuesto, incluyan y prioricen los aspectos prosódicos) integrada al resto de las competencias en la clase de ELSE. ([Pacagnini, 2017: 18](#))

El desarrollo del webinario, con claros ejemplos de intercambios orales de candidatos en situación del examen oral CELU, generó situaciones de escucha en el rol de evaluadores, poniendo a prueba la capacidad de identificar a partir de tales muestras cómo evaluar los ítems de “Pronunciación y entonación” y “Fluidez” de las grillas de evaluación. Pudimos arribar a algunas respuestas, pero fundamentalmente nos quedamos con preguntas para continuar profundizando esta dimensión de los desempeños comunicativos dentro de un enfoque comunicativo-accional. Este proceso se basó en el hecho de

ser conscientes de nuestros propios filtros fónicos (presentes como en todo hablante nativo, a pesar del entrenamiento y la experiencia docente), los cuales también pueden afectar nuestra percepción de la interlengua de los aprendices, fundamentalmente a la hora de detectar y clasificar dificultades fonético-fonológicas. ([Pacagnini, 2017: 17](#))

Los objetivos y contenidos propuestos en el programa del webinario posibilitaron una aproximación a esta dimensión de la adquisición y el aprendizaje de una L2 con herramientas teóricas y metodológicas adecuadas para abordar fenómenos de interlengua fónica en el aula de ELSE. Los desarrollos acerca del relegamiento de la didáctica de la fonética y fonología, tanto en lengua materna como en ELSE, y la comprensión del marco del enfoque por tareas fueron dimensiones que se han puesto en diálogo con las reflexiones y conocimientos de nuestras pesquisas.

4.2.2. Léxico: Cómo navegar en un mar de palabras: aspectos teóricos y prácticos del enfoque léxico en ELSE

La dimensión léxica fue abordada por la profesora Principi, quien inició su exposición con la cita de Bajtín que alude a la vida de las palabras en el continuum sociohistórico de las interacciones: “La vida de una palabra está contenida en su transmisión de una boca a otra, de un contexto a otro contexto, de un colectivo social a otro, de una generación a otra” (Bajtin, citado por Principi en Webinario, 2021: X).

La metáfora de la navegación dio andamiaje a las relaciones entre léxico-gramática y léxico-literatura y sirvió de eje para revisar la información sobre buscadores, archivos y bases de datos sobre léxico. Con ejemplos muy operativos y cercanos a la vida cotidiana, se planteó un trabajo relacionado con las distintas dimensiones de la lengua fundamentalmente con los usos pragmáticos y su relación con la historia, la cultura, la literatura y la vida de la gente. En ese sentido, resulta muy útil y significativa su propuesta de enseñar las *palabras en compañía*, como una estrategia relacional en el aula de ELSE: conocer las palabras tanto en su pronunciación como en su funcionamiento gramatical y su uso en contextos variados. La operación de pensar los sintagmas como una asociación amistosa de palabras impulsó una revisión del corpus de enunciados dialectales del proyecto de investigación para volver a analizar las formas híbridas típicas de las estructuras sintácticas no convencionales y las expresiones mixturadas del “habla regional”.

El desarrollo de este webinario se completó con la actualización de información sobre buscadores, archivos y bases de datos sobre léxico mediante una navegación efectiva *in situ* por bancos de datos de los corpus más conocidos, CREA y CORDE. Esta actividad, con el debate implicado, fue muy útil para alentar investigaciones desde la dimensión léxica y la enseñanza de ELSE.

4.2.3. Gramática: La gramática pedagógica ELSE: criterios, problemas y aproximaciones

Piatti, retomando un trabajo anterior (Piatti, 2013), en el ciclo de webinarios, expuso sus fundamentos para el diseño de una gramática pedagógica en ELSE. Para ello, desarrolló un completo panorama de los estudios del español sobre distintos tipos de gramática, para, luego, centrarse en aspectos específicos de la gramática pedagógica, con ejemplos y casos de una investigación aplicada.

Posteriormente, en el Precoloquio, en noviembre de 2022, Piatti continuó profundizando la dimensión gramatical con un segundo webinario titulado *Gramática y pragmática en ELSE*, en el cual presentó un panorama histórico de los enfoques gramaticales (tradicional normativo, estructuralista, generativista, funcional,

pragmático comunicativo) y sus derivas a los modelos de enseñanza, dando cuenta de la heterogeneidad y complejidad de una disciplina con tantas tradiciones aún vigentes. Desde una postura pragmática (a la que denominó *pragmagramática*) puso el foco en los usos de la lengua en situaciones concretas de comunicación, compartió aspectos y resultados de sus investigaciones a partir de una experiencia de aplicación de la gramática pedagógica en una escuela secundaria con una gran cantidad de ejemplos donde los aspectos gramaticales se derivan del discurso y la comunicación.

A partir de un recorrido por las gramáticas escolares abordó la gramática pedagógica en ELSE bajo los mismos fundamentos teóricos y aplicados de las investigaciones comentadas. La perspectiva pragmagramatical propuesta plantea una interfaz entre los desempeños discursivos que los hablantes manifiestan a partir de opciones formales concretas y una gramática descriptiva de tales manifestaciones que toma en consideración tanto el sistema gramatical como las interconexiones o interdependencias con otros sistemas. Encontramos coincidencias entre los aportes de Piatti y nuestras líneas de trabajo tanto en el campo de la gramática española como lengua materna cuanto en relación con el español como lengua extranjera y su abordaje en territorios de borde donde el estudio del problema requiere operaciones de interfaz.

4.3. Evaluación ELSE - CELU

4.3.1. Evaluación de ELSE, en el aula y para certificar. El caso CELU

La profesora Prati tuvo a cargo el webinar en el cual se abordó el complejo tema de la evaluación en lenguas partiendo de una revisión del concepto en los distintos enfoques teóricos de la lingüística y particularmente en español como lengua segunda y extranjera. En segundo lugar, puso foco en el constructo CELU a partir de su amplia experiencia en el mismo y su injerencia en la virtualización del examen desde el año 2020.

Prati utilizó el marco teórico desarrollado en escritos anteriores ([Prati, 2004, 2007](#)) para desafiar nuestras certezas, mediante preguntas que nos llevaron a sucesivas aproximaciones: ¿qué es saber una lengua y saber una lengua 2?, ¿qué competencias se evalúan?, ¿qué modo de evaluación estoy usando?, ¿qué evalúa el CELU? La revisión descriptiva de la lengua y la evaluación desde el enfoque estructural hasta el comunicativo pusieron en escena la complejidad de los distintos tipos de evaluación. La directa e insoslayable relación y coherencia entre cómo enseñamos y cómo evaluamos queda manifiesta en el enunciado de [Bordón \(2006: 25\)](#) acerca de que “es importante para el profesor y el evaluador de segundas lenguas tener una concepción clara de la lengua que se va a enseñar y, consiguientemente, también evaluar”.

El CELU, constructo evaluativo que certifica uso adecuado de la lengua española en ámbitos laborales y académicos, fue ilustrado por la expositora con ejemplos de consignas del constructo CELU basado en un modelo de lengua en uso organizado sobre la base teórica de los géneros discursivos y muestras auténticas de lengua que circulan en los diversos ámbitos de la praxis (Bajtín). Esta concepción de lenguaje asume una particular ponderación de los aspectos sintácticos (al servicio de la organización discursiva y la comprensión), morfológicos (colaborando con funciones sintácticas y comunicativas) y lexicales (de acuerdo con los registros situacionales, las temáticas y los propósitos).

En el *Módulo didáctico*, producido por la comisión técnico pedagógica de CELU-CIN para el *Taller de escritos CELU D222* de formación de evaluadores, se hace hincapié en la correlación de este enfoque con la instancia de corrección de los exámenes y la importancia del rol de los evaluadores:

El CELU evalúa el desempeño comunicativo de un hablante en una situación dada (escriba un mail de propuesta para crear un sistema de redes solidarias, por ejemplo), con parámetros que puedan generalizarse a los que el hablante habrá de enfrentar en otras situaciones. Es decir, una situación como la propuesta en la consigna del ejemplo requiere que el candidato escriba a un destinatario ajustando el registro, desarrolle un tema, explique y justifique de manera organizada y coherente, seleccione el vocabulario adecuado y necesario y utilice sintaxis y gramática en general comprensibles para cualquier lector de la lengua. (CELU-CIN, 2022)

La formación de evaluadores y los acuerdos previos constituyen un punto fundamental en la instancia de evaluación/corrección y, en este sentido, el dispositivo define claramente los criterios y parámetros que aseguren la confiabilidad en la asignación de niveles. Las bandas y los descriptores colaboran en la construcción de los acuerdos y el entrenamiento de las miradas analíticas y holísticas. Con adecuaciones al registro oral, se plantea el protocolo de evaluación oral y la tarea de los evaluadores para la asignación de niveles. El propósito de base procura asegurar que la herramienta de examen satisfaga los criterios de validez, fiabilidad y viabilidad (Bordón, 2015: 29).

Continuamos profundizando saberes en relación con este eje en el webinario “CELU Digital: diseño e implementación” dictado por la profesora María Alejandra Elichabe en el Precoloquio en noviembre de 2022. Estas aproximaciones nos ilustraron, por un lado, acerca de la necesaria coherencia en todo el proceso de aprendizaje entre el modo o enfoque de enseñanza y la modalidad de evaluación y, por otro, la complejidad de la corrección para asignación de niveles, aspecto que requiere la formación de un equipo de evaluadores especializados que aseguren/garanticen los criterios de calidad del examen.

En relación con nuestras prácticas formativas e investigativas, permanentemente continuamos revisando los dispositivos y propuestas que se

despliegan en acciones de transferencia y extensión en los talleres de español para extranjeros.

4.4. *Dimensión Intercultural: componente transversal*

4.4.1. Aproximaciones al componente intercultural en el aula de ELSE: posibles implicaciones

Ana María de Ávila de Jalil (UNT) programó su intervención con el propósito de aproximar conceptualizaciones y casos para incorporar el componente cultural como una línea transversal en las reflexiones sobre ELSE poniendo en valor los elementos de la cultura con “c” minúscula, relacionados con situaciones experienciales.

Planteamos la transversalidad de este eje entendiendo la potencialidad de la imbricación entre lenguas y culturas en la enseñanza en general y en la de ELSE en particular. Ávila de Jalil ejemplificó con casos de estudiantes extranjeras/os con quienes interactuó en situaciones de inmersión para analizar de qué manera la interrelación lenguas-culturas entrama los mundos de sentidos que se encuentran a través de L1 y L2 en las experiencias de enseñanza y aprendizaje. Este encuentro implica entender la interculturalidad como una actitud necesaria para el formador de ELSE.

En el Glosario Educación Intercultural (2008), Patricia Mata describe la *actitud intercultural* como aquella que implica una postura del formador sobre la base del “*cuestionamiento y reflexión crítica* sobre el propio entorno cultural, así como un distanciamiento que permita descubrir y valorar críticamente el carácter convencional de las formas culturales” (Ruiz de Lobera, 2004, citado por Mata, 2008:14); por otra parte, la *valoración positiva de la diversidad* y el *respeto* por las personas, es decir, sobre la base del *relativismo cultural* asumir los diferentes puntos de vista descartando verdades universales. Finalmente, señala la *apertura al otro*, esa disposición a la escucha y la comprensión que se apoya en la *empatía* y en las *altas expectativas* respecto de las posibilidades de aprender del otro y con el otro.

La perspectiva intercultural considera la comunicación como una experiencia “compartida” y no como un acto personal con actores individuales y demuestra que la diversidad cultural es la matriz de la comunicación. Es decir, nos comunicamos precisamente porque somos diversos y diversas. Entre otras variables culturales, las que mejor explican el éxito o fracaso de la comunicación son: el idioma, los códigos no verbales, la concepción del mundo, los roles que desempeñamos en las relaciones y los patrones de pensamiento. (Argyle, 1982, citado por Aguado, 2008: 30)

Avila de Jalil en el artículo “El léxico referido a aspectos socioculturales: proyección de relaciones de interculturalidad en las clases de E/LE” (2012) expresa que, en el contexto de la enseñanza de las lenguas, el enfoque intercultural “promueve el interés por entender al *otro* en su lengua y su cultura” y pone el acento no solo en las diferencias sino también en las similitudes. Entiende la diversidad cultural como un elemento enriquecedor que, mediante una retroalimentación permanente, permite la valoración de la propia cultura y de las otras culturas presentes, en nuestro caso, en una clase de ELE.

En la literatura que aborda la enseñanza del componente cultural en la clase de ELE es frecuente la expresión cultura con “c minúscula”, para referirse al componente cultural que comprende las tradiciones, las costumbres, las creencias y los valores de un pueblo. En contraposición, también encontramos la expresión Cultura con “C mayúscula”, que comprende el arte, la literatura, la música, la historia y la civilización de un pueblo sobre todo por medio de textos literarios.

Precisamente, poner en valor los contenidos de la cultura con “c minúscula” habilita una amplia gama de posibilidades textuales para pensar la clase de ELE trayendo al aula nuestras costumbres, modos de vida, fiestas, etc. Toda la vida cotidiana en la cual se sumerge el extranjero se pone en contacto con el mundo cultural y lingüístico del otro enriqueciendo un encuentro dialógico y un reconocimiento mutuo de formas de vida, de valores, de modos de aprender. Cada uno desde una idiosincrasia diferente tendrá una “interpretación distinta del mundo y de las cosas”, en ese umbral semiótico los aprendizajes podrán alcanzar “muy diversos rangos de intensidad” en una “compleja convergencia de factores entre los que destacamos la incidencia de las valoraciones”. (Camblong, 2012b: 49)

“Lo intercultural —dice Camblong, refiriendo a Bhabha (1994-2002)— ha contribuido a la investigación sobre el habitar ‘entre’ con un atinado relieve sobre lo espacial primario en las definiciones básicas de la cultura” (Camblong, 2012a: 13). Estar *entre* nos sitúa en dinámicas oscilantes, no siempre resueltas, que en la búsqueda o el intento de construir significaciones y sentidos recurre a operaciones también inter como “mixturas, ensambles, traducciones, transmutaciones, montajes, encastres, articulaciones, hibridaciones y fusiones, inmersos en semiosis infinita” (Camblong, 2012a: 15). El desafío de continuar pensando y buscando maneras propias encuentra en estos encuadres teóricos interesantes asideros además de operaciones metodológicas para la construcción de corpus de situaciones interculturales.

5. Conclusiones

En el balance de la propuesta curricular para el seminario introductorio de ELSE destinado a estudiantes de las carreras de letras, hemos subrayado la importancia de seleccionar contenidos clave en todas las dimensiones que supone aprender a enseñar

español como lengua segunda y extranjera como así también la decisión de articular estrechamente las acciones con las funciones de investigación, extensión y gobernanza lingüística. Además, destacamos el abordaje de todos los temas en su dimensión teórica y práctica dando continuidad a una postura epistemológica para el estudio de los fenómenos del lenguaje.

El Seminario y el Ciclo de webinarios dejaron instalada la necesidad de incorporar contenidos de lingüística aplicada en general y de ELSE en particular en todos los programas formativos del grado -profesorados y licenciaturas-, más allá de la atención particular en un seminario específico. Por otra parte, la continuidad y profundización de estos temas se planteará en seminarios de posgrado específicos que podrían articular con desarrollos formativos en posgrados (orientaciones de trabajos finales de especialización o tesis de maestrías y doctorados).

La experiencia ha potenciado la continuidad de nuestras investigaciones en el campo, en correlatos con el fortalecimiento de redes de intercambio y la formación de RRHH. Los investigadores de ambas unidades académicas se encuentran trabajando en la línea ELSE en el marco de estudios de grado y posgrado con temas-problemas que abordan en los trabajos finales, con presentaciones en reuniones científicas y participación en las actividades propuestas tanto por el Consorcio ELSE CIN como por el núcleo PELSE (enseñanza de portugués / español como lengua extranjera) de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM).

Los aprendizajes y los equipamientos para una educación a distancia -potenciados en pandemia-, nos permiten capitalizar en el actual contexto estos espacios de modalidad híbrida como oportunidad para el desarrollo de encuentros con especialistas de otros territorios en entornos sincrónicos y favorecen la conformación de una base de insumos y materiales a partir de la conservación de registros con los cuales enriquecemos los corpus de trabajo.

En la formación de un profesor de español preparado para enseñar a hablantes nativos y a extranjeros con metodologías flexibles, integradoras y situadas se pueden complementar contenidos y propuestas desde una concepción común de lenguaje funcional, de una pragmática pedagógica intercultural, atenta y sensible a las variantes particulares de los sujetos y los contextos.

Nos hemos propuesto compartir y analizar la experiencia puntual del ciclo de webinarios, pero sin quedarnos en la descripción y el comentario de los mismos, por ello, hemos construido una matriz organizativa de los temas y propósitos de cada uno -en tanto dimensiones a problematizar en el campo del español para extranjeros. En este sentido, fuimos desplegando los nuevos interrogantes de cada dimensión relacionados con el objeto lengua en uso y las características de la variedad dialectal, articulados siempre con las articulaciones con las funciones de la universidad. De modo que los entretejidos expuestos en este capítulo integran la experiencia del trayecto formativo con las conversaciones sostenidas del equipo y enriquecen los trabajos artesanales que

caracterizan un pensamiento mestizo de “habitantes de frontera” donde las interacciones están marcadas, atravesadas, embebidas en variaciones plurales y en polivalentes sentidos.

Referencias

- Aguado, T. (2008). Comunicación Intercultural. En Colectivo Yedra (Coord.) *Glosario Educación Intercultural* (2008) Madrid: Secretaría de Políticas Sociales de FETE-UGT
- Alarcón, M. R. y Wingeyer, H. (2022). Devenires ELSE en la región NEA de Argentina. En Ávila de Jalil A. M. y Castilla C. E. (Eds.) *Nuevos escenarios, nuevos desafío en ELSE: Investigación, enseñanza, evaluación y certificación*. Recuperado de <http://filo.unt.edu.ar/2023/03/27/nuevos-escenarios-nuevos-desafios-en-els/>
- Arnoux, E. (2008). Ámbitos para el español: recorridos desde una perspectiva glotopolítica. *REVERTIR. Revista de Estudios e Reflexões Tecnológicas* de Facultad de Indaiatuba, Br. 6, 1-28. [revista virtual] Recuperado de <https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Arnoux%20Elvira%20-%20Ambitos%20para%20el%20espanol.%20Recorridos%20desde%20una%20perspectiva%20glotopolitica.pdf>
- Ávila de Jalil, A. M. (2012). El léxico referido a aspectos socioculturales: Proyección de relaciones de interculturalidad en las clases de E/LE. En Rojas Mayer, E. M. (Coord.) *Léxico e interculturalidad: nuevas perspectivas*. (162-168) Tucumán: INSIL - Facultad de Filosofía y Letras – UNT.
- Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: Arco Libros.
- Bordón, T. (2015). La evaluación de segundas lenguas (L2). Balance y perspectivas. En *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 4, 2015, 9–30. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/39154166.pdf>
- Camblong, A. (2012a). Habitantes de frontera. En *Cuadernos de reciénvenido/27* Publicação do Curso de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana Universidade de São Paulo Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Departamento de Letras Modernas. Recuperado de <https://dml.fflch.usp.br/sites/dml.fflch.usp.br/files/Cuad.%20de%20Recienvenido%2027.pdf>
- Camblong, A.; Alarcón, R. y Di Módica, R. (2012b). *Alfabetización semiótica en las fronteras*. Vol II. Posadas-Misiones: EDUNAM

- Certificado de Español Lengua y Uso – Consejo Interuniversitario Nacional (2022). Módulo didáctico. En CELU-CIN *Taller de escritos CELU D222*.
- Dandrea, F. (Coord.) (2015a). *Articulación lingüístico y cultural Mercosur 1. El Rol del español lengua Segunda y Extranjera en los procesos de internacionalización de la Educación Superior*. Córdoba: UniRío Editora.
- Dandrea, F. (2015b). *Articulación lingüística y cultural Mercosur 2. Gestión institucional del Español Lengua Segunda y Extranjera en la cooperación con Brasil*. Río Cuarto, Argentina: UniRío Editora.
- Martín García, J. (1999). *El diccionario en la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros.
- Lotman, I. (1996). *La semiosfera. Vol. I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Cátedra.
- Mata, P. (2008). Actitudes del formador/a en interculturalidad. En Colectivo Yedra (Coord.) *Glosario Educación Intercultural* (2008) Madrid: Secretaría de Políticas Sociales de FETE-UGT
- Pacagnini, A. M. (2014). La clasificación de fenómenos de interlengua fónica en la evaluación de dominio de ELSE: El caso del CELU. En *Memoria Académica*. La Plata: FHCE-UNLP. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7499/ev.7499.pdf
- Pacagnini, A. M. (2017). El desafío de la enseñanza de la pronunciación en grupos plurilingües aprendices de ELSE: algunas reflexiones metodológicas. En Pacagnini, A. (Coord. dossier) *SIGNOS ELE*, (11). Recuperado de <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/4121>
- Piatti, G. (Coord.) (2013). *Gramática pedagógica: Manual de español con actividades de aplicación*. La Plata: UNLP. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/27878/Documento_completo_.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Prati, S. (2004). La certificación de la competencia lingüística de ELE en la Argentina, necesidades y desarrollos. En *Actas III Congreso de la Lengua Española*. Rosario, Argentina. Recuperado de http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/internacional/prati_s.
- Prati, S. (2007). *La evaluación en español lengua extranjera. Elaboración de exámenes*. Argentina: Libros de la Araucaria.

Capítulo 27

La analogía como estrategia pedagógica en la clase de gramática

María Teresa Araya

 Universidad Nacional del Comahue
 Universidad Nacional de Río Negro
 Río Negro, Argentina
 maria.araya@fadel.uncoma.edu.ar
 <https://orcid.org/0009-0009-6338-6098>

Resumen

Este trabajo se enmarca en el coloquio “Enseñanza de la gramática en lenguas segundas y extranjeras”, entre cuyos objetivos se encuentra el de favorecer el debate sobre los desafíos actuales en la didáctica de la gramática y el de intercambiar experiencias áulicas. Desde el campo de las Didácticas Específicas, [Brovelli \(2011\)](#) y [De Longhi \(2014\)](#) utilizan el concepto de *conocimiento didáctico del contenido* (CDC) para referirse al conocimiento que todo docente, pero especialmente aquel que trabaje en un profesorado, debe poseer y que es tan importante como el conocimiento curricular de la asignatura. Creemos que las analogías, entendidas como recursos que expresan relaciones de semejanza entre fenómenos disímiles, deberían formar parte del CDC de todo docente ya que facilitan la comprensión por parte de los estudiantes. En este artículo, nos proponemos describir algunas de las analogías que hemos utilizado en la asignatura Gramática Inglesa del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional del Comahue (UNComa) durante el período 2019-2022. Algunos de estos contenidos curriculares incluyen el concepto de variación lingüística, el de función gramatical, la estructura argumental de los predicados, los sujetos implícitos en las oraciones subordinadas con verbo no flexionado y el movimiento de constituyentes. Estas analogías han sido adaptadas de manuales introductorios para la enseñanza de gramática inglesa desde un enfoque generativo. Dado que el uso de las analogías como estrategia pedagógica es común en la enseñanza de las ciencias ([Godoy, 2002](#); [Aubusson, Harrison y Ritchie, 2006](#); [Glynn, 2008](#); [Piovano, 2012](#)), tendremos en cuenta algunas de



Ir al Índice

las recomendaciones que surgen de este ámbito para contribuir a que su uso en el aula de lenguas arroje resultados positivos.

Palabras clave

Enseñanza de gramática, profesorado de inglés, conocimiento didáctico, analogías.

1. Introducción

Como docentes universitarios en un profesorado de inglés como lengua extranjera, es constante nuestra búsqueda de recursos que hagan que los contenidos curriculares de Gramática Inglesa sean más accesibles para los estudiantes. No deseáramos que la falta de estrategias didácticas por parte del docente contribuyera al escozor que ya genera la sola mención de la asignatura en gran parte del alumnado. Si bien, no existe un único método para la enseñanza de gramática que se desprenda de un enfoque generativo, cualquier recurso que se utilice en el aula para explicar un determinado concepto debe contemplar la gramática no como un conjunto de reglas prescriptivas propuestas por una institución externa sino como un sistema formal que representa una capacidad cognitiva de los hablantes como miembros de la especie humana.

Según el plan de estudios del Profesorado en Inglés de la Facultad de Lenguas de la UNComa, [Ordenanza Consejo Superior 430/09](https://fadelweb.uncoma.edu.ar/wp-content/uploads/2021/02/ord_0430_2009-prof.pdf)¹ (al que, de ahora en más, llamaremos el Profesorado), la carrera tiene una duración de cinco años y treinta y siete materias. Durante el primer año, se cursa el Ciclo Introductorio, una única materia de veinte horas semanales llamada Introducción a la Lengua Inglesa, dividida en tres módulos, uno de los cuales corresponde a gramática inglesa. En este espacio, se introducen nociones básicas tales como los tipos de palabras, la estructura de distintos tipos de sintagma, la noción de sujeto y predicado y las diferencias entre los verbos auxiliares, modales y plenos.

En segundo y tercer año de la carrera, dentro del área de Lingüística, orientación Gramática y Sintaxis Inglesa, encontramos cuatro materias cuatrimestrales llamadas Gramática Inglesa I, II, III y IV. En Gramática Inglesa I y II se enseña la gramática desde un enfoque descriptivo y se incluyen contenidos mínimos tales como la noción de raíz y afijos, las categorías léxicas y funcionales y sus proyecciones sintagmáticas, los predicados y los argumentos, la oración simple y la oración compleja. La oración

¹ https://fadelweb.uncoma.edu.ar/wp-content/uploads/2021/02/ord_0430_2009-prof.pdf

compleja se caracteriza según el tipo de flexión de la oración subordinada (oraciones finitas y no finitas de distintos tipos: de infinitivo, gerundio y participio). En Gramática Inglesa III y IV se continúa con el mismo enfoque, aunque se profundiza en aspectos teóricos y se busca que los estudiantes sean capaces de reflexionar críticamente sobre la gramática.

Algunos de los contenidos mínimos en estas asignaturas incluyen el movimiento de constituyentes en oraciones pasivas e interrogativas. Si bien, durante el Ciclo Introductorio el tratamiento de los conceptos gramaticales necesarios para las materias que le siguen, por ejemplo, la descripción de las categorías léxicas, es mayoritariamente descriptivo, ya en Gramática Inglesa I, se introduce al estudiante a la teoría sintáctica desde un marco teórico en particular. Se presenta la Teoría de la Rección y el Ligamiento, también conocida como Principios y Parámetros ([Chomsky, 1981](#)) con cada uno de sus submódulos: la Teoría de la X con Barra, la Teoría Temática, la Teoría del Caso y la Teoría del Control, entre otros. Una de las dificultades más comunes que se repiten año tras año junto con el primer contacto de los estudiantes con la materia es la definición misma del término *gramática*, al que la mayoría asocia con aspectos normativos de las lenguas escritas tales como la puntuación y la ortografía. El paso de esta concepción de la gramática y del lenguaje como un mero instrumento para la comunicación a la concepción del lenguaje como un objeto del mundo natural o un órgano mental y a la gramática como el conocimiento implícito que tiene todo hablante de su lengua materna no es un desafío menor.

Si bien el conocimiento disciplinar es esencial, según el plan de estudios del Profesorado, el profesor de inglés debe contar además con una “formación pedagógica, didáctica y lingüística sólida que le permita tomar las decisiones adecuadas en los distintos ámbitos educativos en los que deba desempeñarse” ([Ord. C. S. 430/09: 16](#)). Nótese el uso de dos adjetivos para referirse a contenidos no curriculares. Este otro conocimiento que debe poseer el profesor o conocimiento didáctico del contenido (CDC) hace referencia a “la capacidad del profesor para entender las formas alternativas del currículum y de presentarlo a sus estudiantes” ([Brovelli, 2011: 110](#)). En líneas similares, para [De Longhi \(2014: 88\)](#) este conocimiento incluye “la secuenciación y organización de los contenidos, así como las analogías, representaciones, ilustraciones y ejemplos de los cuales se valen los docentes para hacer que un contenido sea más accesible”. No cabe duda de que ambos tipos de conocimiento son esenciales para el docente. Así, el conocimiento y uso de diferentes formas de presentar la información, tales como las analogías, se torna tan importante como la información misma y en muchas ocasiones la dificultad que perciben los estudiantes no se desprende sólo de la complejidad inherente a determinados conceptos sino más bien de la forma en que estos se presentan.

Parte del problema se desprende del hecho de que algunos docentes parecieran pensar que el conocimiento curricular es el único saber necesario para enseñar y que el

conocimiento didáctico surge de forma espontánea sin necesidad de una formación específica. Al igual que las autoras, no creemos que esto sea así. Fueron la práctica docente diaria y la búsqueda individual las que nos llevaron a descubrir el potencial del uso de las analogías en el aula, ya que este contenido didáctico no formó parte de nuestra formación de grado. La situación no parece haber cambiado demasiado dado que, como concluyen ambas, si bien hoy en día cualquier profesorado tiene materias que enseñan ambos tipos de conocimiento, “la enseñanza de los contenidos específicos y los de las materias pedagógicas transcurren por carriles separados, que raras veces intentan cruzarse” (Brovelli, 2011: 116).

Las analogías, que forman parte de este conocimiento didáctico que debe poseer el docente, se han definido de distintas maneras. Aquí las entendemos como “un recurso didáctico basado en la comparación entre dos o más objetos, señalando características generales y particulares”, según la definición de Piovano (2012: 10), que nos permite explicar conceptos percibidos como complejos por los estudiantes mediante la comparación de relaciones de semejanza entre fenómenos disímiles. Si bien nuestro foco será la función explicativa de las analogías, según Godoy (2002), estas también sirven para generalizar, formular hipótesis y predecir. Duit (1991) completa esta definición con el concepto de dominio. Así la comparación ocurre entre dos dominios: uno conocido, llamado *dominio de base*, *fuentes* o *análogos* y uno nuevo llamado *meta*, *blanco* u *objetivo*. En este artículo utilizaremos los términos *análogo* y *meta*. La función de popularización de la ciencia no es menos importante y en nuestro país contamos con científicos conscientes de esta importancia tales como Nora Bär, Nadia Chiaramoni, Melina Furman, Diego Golombek y Adrián Paenza, solo por nombrar algunos.

En ocasiones, los términos *analogía* y *metáfora* se usan indistintamente, ya que implican la comparación de dos objetos. Las diferencias, según Aubusson et al. (2006: 3), residen en la naturaleza de esta comparación; es decir, si se explicitan las características o rasgos que tienen en común o no. Así, las analogías son más específicas que las metáforas y “todas las analogías son metáforas pero no todas las metáforas se enriquecen hasta convertirse en analogías”. Para los objetivos de este artículo, utilizaremos ambos términos de manera sinónima, salvo que se especifique lo contrario.

Luego de haber iniciado nuestro recorrido con la descripción del contexto de enseñanza, la estructura del Profesorado y los contenidos mínimos de Gramática Inglesa, de haber ponderado la importancia del conocimiento didáctico para el profesor y de definir las analogías como parte de este conocimiento, este capítulo continúa de la siguiente manera. Primero describimos una analogía enriquecida y enumeramos algunas recomendaciones que se desprenden del uso de las analogías en la enseñanza de las ciencias. Luego veremos que el uso de analogías es compatible con una mirada indagadora o científica de la lengua y que las recomendaciones desde el ámbito de la enseñanza de las ciencias pueden contribuir a enriquecer su uso en el aula de Gramática Inglesa. Por último, en las conclusiones, haremos un breve balance de los beneficios y

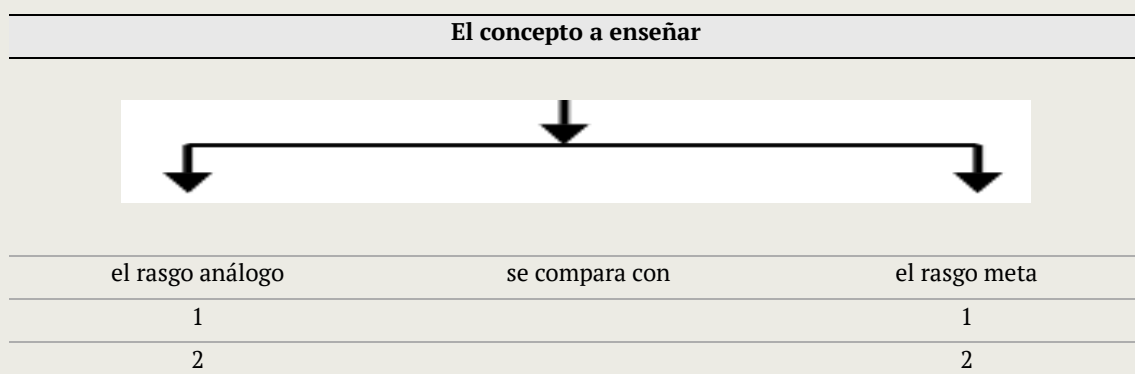
desafíos luego de haber utilizado las analogías en Gramática Inglesa y plantearemos pasos a seguir con el fin de continuar contribuyendo a ampliar, desde la asignatura Gramática Inglesa, los recursos didácticos del profesor de inglés como lengua extranjera.

2. El uso de las analogías en la enseñanza de las ciencias

Damos inicio a esta sección con una analogía entre una cámara fotográfica y el ojo humano y a partir de ella discutiremos las características generales de las analogías enriquecidas. Decir simplemente que la cámara es o funciona como el ojo no contribuye demasiado a facilitar la comprensión del estudiante con respecto al funcionamiento del ojo, especialmente si este no conoce tampoco cómo funciona el análogo, es decir, la cámara, en nuestro caso. Este tipo de analogías se conocen como analogías simples y se oponen a las analogías extendidas o enriquecidas, en las cuales se explicitan las bases de tal comparación.

La **Figura 1** traducida de [Harrison y Treagust \(2006\)](#), muestra una analogía extendida en la que se hacen explícitas tanto las similitudes entre los rasgos del ámbito conocido o análogo y los del ámbito a conocer o meta, como las diferencias entre ellos. La cámara y el ojo se parecen en que en ambos la apertura, ya sea del lente o de la pupila, se ajusta al brillo, en ambos se graba una imagen ya sea en el film o en la retina y ambos cuentan con una capa protectora, ya sea el cristal en la cámara o el párpado que protege la córnea en el ojo y ambos pueden enfocarse en objetos que están cerca o lejos, entre otros. Sin embargo, la cámara y el ojo difieren en cuanto a la cantidad de luz que necesitan para funcionar y en cuanto a la naturaleza de las imágenes que pueden capturar, por ejemplo. Según los autores, este es el tipo de tratamiento previo que debe realizar del recurso aquel docente interesado en incluir analogías en sus clases.

Hemos discutido sólo uno de los numerosos ejemplos de analogías registrados en la bibliografía, a modo de ilustración. Continuaremos discutiendo en detalle las características de las analogías aplicadas al aula de Gramática Inglesa en la próxima sección.



...	...
LA CÁMARA	la cámara se asemeja al ojo porque
la apertura se adapta al brillo	EL OJO
la imagen se graba en la memoria	el tamaño de la pupila varía con el brillo
la tapa protege el lente	la imagen en la retina se envía al cerebro
puede enfocarse en objetos cercanos y lejanos	el párpado protege el ojo
LA CÁMARA	la cámara es distinta al ojo porque
está limitada a una luz muy brillante	EL OJO
capta una imagen	se adapta a una luz muy brillante o muy tenue
	capta dos imágenes que proporcionan visión binocular

Figura 1 - Representación de la analogía: la cámara es como el ojo ([Harrison y Treagust, 2006: 19](#)).

A continuación, solo mencionamos algunos ejemplos que pueden servir de inspiración para el docente interesado en incluir su uso en el aula. En [Oliva \(2004\)](#) podemos encontrar la analogía del átomo como sistema solar, en [Oliva \(2006\)](#) la analogía entre el enlace covalente y dos perros que muerden un mismo hueso y en [Oliva \(2008\)](#) la analogía entre el movimiento de la cadena de una bicicleta y la circulación de la corriente eléctrica. Por su parte, [Piovano \(2012: 14-23\)](#) incluye en su tesis las siguientes analogías: entre la representación del sistema solar y la del átomo de Bohr, imagen que reproducimos en la **Figura 2**; entre un salto con garrocha y el concepto de energía de activación; entre una balanza y la masa atómica del hidrógeno; entre el movimiento de alumnos ocupando bancos y el movimiento de electrones en elementos semiconductores y entre la circulación sanguínea y la circulación de agua por cañería, entre otras.

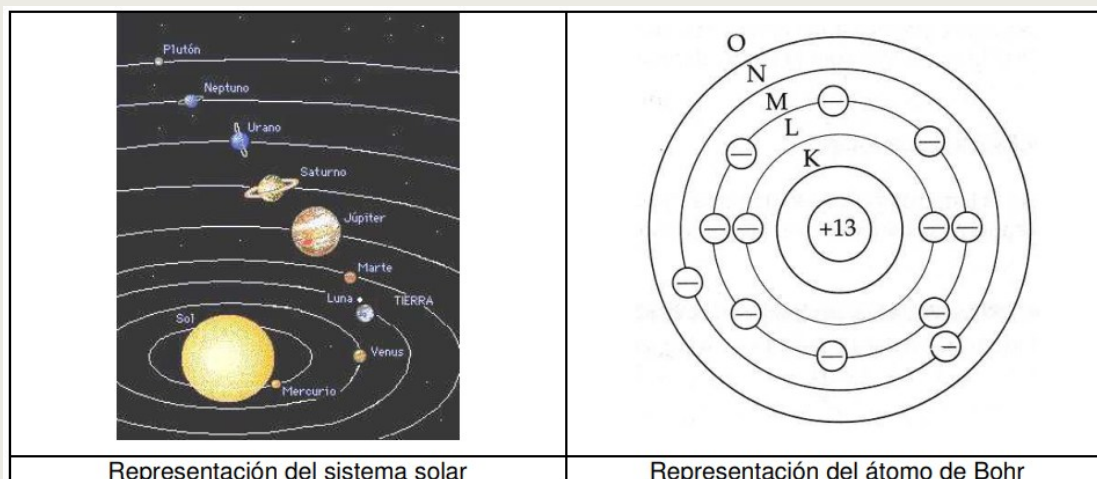


Figura 2 - Analogía entre el sistema solar y la representación del modelo planetario que Bohr propuso para el átomo (Piovano, 2012: 14).

De manera similar a lo que considerábamos en la sección anterior con respecto al conocimiento disciplinar y al conocimiento didáctico, no es suficiente definir una analogía en términos de análogos y metas y conocer que existen analogías simples y extendidas o enriquecidas, sino que resulta necesario determinar también cuándo y cómo incluirlas en el aula, según las características del grupo de estudiantes. A nuestro entender y según lo registrado en la bibliografía, dado que el uso de las analogías tiene un recorrido mayor en la enseñanza de las ciencias, consideramos algunas advertencias y recomendaciones, a modo de decálogo, para tener en cuenta al momento de utilizarlas en la enseñanza de Gramática Inglesa. Estas recomendaciones no son las únicas ni las más importantes sino las que más útiles nos fueron al momento de evaluar cuáles utilizar en el aula de Gramática Inglesa.

1. Evitar utilizar analogías simples o aquellas que ignoran el rol de las imágenes en el aprendizaje (Glynn, 2008).
2. Seleccionar analogías teniendo en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, ya que la claridad de la analogía que le permite al docente utilizarla como modelo de enseñanza no siempre es evidente para los estudiantes (Piovano, 2012).
3. Evitar analogías que “sean tan complejas o más que el propio concepto que se quiere ilustrar” (Oliva, 2004: 37).
4. Ser conscientes de que “una única analogía no explica todas las facetas del nuevo concepto” (Harrison y Treagust, 2006: 22).
5. Raviolo y Garritz (2007) coinciden con la mayoría de las recomendaciones que proponen los autores mencionados arriba, y agregan a la lista la necesidad de partir de distintos análogos para un mismo concepto abstracto, la de destacar las similitudes entre ambos dominios, la de establecer los límites de la analogía, y la

de solicitar que los estudiantes elaboren sus propias analogías. Oliva también identifica la misma preocupación por el papel escaso que se les ha concedido a los estudiantes en la elaboración de sus propias analogías, ya que estas son algo que inventa o adapta el docente. Esta situación debe revisarse si buscamos ser coherentes con “una mirada constructivista del aprendizaje según la cual aprender significa construir significados activamente” ([Oliva, 2008: 20](#)).

3. El uso de las analogías en Gramática Inglesa (2019-2022)

En esta sección describiremos cada una de las analogías que hemos seleccionado para ilustrar diversos conceptos de las tres unidades del programa de Gramática Inglesa, comentando donde sea pertinente, si obedecen a las recomendaciones que se desprenden de la enseñanza de las ciencias.

Existen distintas formas de aproximarse al estudio de la gramática y a cada cual subyace una concepción distinta del lenguaje. Concebir al lenguaje como un objeto natural o un órgano interno significa adoptar la metodología de las ciencias naturales. Así, de la misma manera que el biólogo busca respuestas sobre la organización de un órgano, cómo se desarrolla y cuáles son sus funciones, “el lingüista se hace preguntas semejantes con respecto a las lenguas y a la facultad del lenguaje” ([Eguren y Fernández Soriano, 2004: 33](#)). Esta perspectiva se ve reflejada ya desde el título de los manuales que hemos seleccionado: *La Gramática como Ciencia* ([Larson, 2010](#)) y *Pensar sintácticamente* ([Haegeman, 2006](#)). Estos manuales, destinados a un público de habla inglesa como lengua materna, se utilizan en clase porque sus autores son investigadores y docentes que enseñan gramática generativa y constituyen el material de estudio que proporciona las explicaciones de los conceptos teóricos necesarios para el estudiante. Además, pueden constituir una guía para el docente con respecto a la manera en que se presentan los contenidos, la graduación en el orden y el grado de dificultad y el tipo de ejercicios que se proponen para su comprensión.

Autores tales como [Honda, O’Neil y Pippin \(2009: 175\)](#), para el contexto de la enseñanza de inglés como lengua materna en el nivel primario y medio en escuelas estadounidenses, sostienen que el estudio formal de la lengua se justifica por sí mismo y consecuentemente proponen problemas lingüísticos para que “los estudiantes se acerquen a la lengua de forma descriptiva y analítica, no con el objetivo de convertirse en mejores lectores o escritores sino de proporcionarles una forma científica de pensar sobre la lengua”. En líneas similares, [Bosque \(2018: 168\)](#), desde el ámbito de la enseñanza de español como lengua materna en nivel medio en España, identifica una asimetría entre las habilidades que fomentan los profesores de ciencias y aquellas que fomentan los profesores de lengua y sostiene que es necesario incluir en el aula de

lengua ciertas capacidades que se fomentan en las clases de ciencias. Así, mientras que el profesor de ciencias propone actividades como “reflexionar, observar, argumentar, formular hipótesis o experimentar, el profesor de lengua insiste en que los estudiantes reconozcan e identifiquen categorías y funciones, actividades más mecánicas y propias de los estadios iniciales de las disciplinas científicas”. A pesar de referirse a distintos contextos educativos y distintos países, ambas propuestas comparten la convicción de que existe un valor inherente en el estudio de la lengua desde una perspectiva científica e indagadora y de que en el aula de lengua también se puede hacer ciencia.

En nuestro contexto universitario, es decir, dentro del Profesorado en inglés de una universidad pública argentina, [Carnie \(2013 \[2002\]\)](#), [Haegeman \(2006\)](#), [Larson \(2010\)](#) y [Radford \(2009\)](#), los autores de los textos que utilizamos en clase y de los cuales hemos seleccionado y adaptado diversas analogías, coinciden en que una de las propiedades de la gramática generativa, iniciada por Noam Chomsky en los años cincuenta, es que utiliza la metodología de las ciencias naturales. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la gramática no puede ser una tarea mecánica y repetitiva, sino que debe fomentar las habilidades que menciona [Bosque \(2018\)](#) en el párrafo anterior y que son moneda corriente en la enseñanza de las ciencias. Las tareas en el aula no deben ser de carácter taxonómico y reducirse a etiquetar categorías y funciones de forma irreflexiva, sino que deberían apuntar a descubrir cómo funciona la lengua.

Otra idea compatible con una mirada indagadora hacia la enseñanza de la gramática es, como sostiene [Lieber \(2009\)](#) para la morfología, que la mejor manera de aprender morfología es haciendo morfología, a partir del análisis de datos de lenguas desconocidas que nos permiten reconocer patrones, identificar afijos y proponer hipótesis, aunque parciales, que den cuenta del funcionamiento de la lengua. La idea de aprender haciendo es compatible a su vez con una concepción del estudiante como agente activo de su propio aprendizaje o con la mirada constructivista del aprendizaje que menciona [Oliva \(2008\)](#) para el aprendizaje de las ciencias. Pasemos ahora a describir las analogías que utilizamos en Gramática Inglesa.

Los contenidos mínimos tomados del Plan de estudios del Profesorado se plasmaron en un programa dividido en tres unidades. La unidad uno incluye contenidos tales como las diferencias entre la gramática descriptiva y la gramática prescriptiva, la competencia y la actuación, el lenguaje como capacidad humana y la variación lingüística dentro de la Teoría de Principios y Parámetros. La unidad dos está dedicada a las palabras y a los sintagmas e incluye las clases abiertas y cerradas, las palabras léxicas y las palabras funcionales, la estructura jerárquica de los sintagmas, la noción de constituyente, la de función gramatical y la de estructura argumental. En la unidad tres se trabajan las oraciones simples y distintos tipos de oraciones complejas que incluyen las subordinadas finitas o con verbo flexionado y las no finitas o con verbo no flexionado y la operación de movimiento de constituyentes en las preguntas totales y en las construcciones pasivas e inacusativas, entre otras.

De la unidad uno, hemos elegido ilustrar el concepto de variación lingüística. En la Teoría de Principios y Parámetros, la variación se explica en términos de parámetros y de opciones binarias. Así, según el Principio de Proyección Ampliado, toda oración en cualquier lengua natural, debe poseer un sujeto. Sin embargo, este sujeto puede tener realización fonológica o no, según el Parámetro del Sujeto Nulo. Esta opción es lo que da lugar a la variedad entre las lenguas: mientras que el español permite sujetos tácitos, esto no es posible en inglés. [Chomsky \(1989: 57\)](#) explicaba la facultad del lenguaje como “una red compleja e intrincada dotada de un conmutador consistente en una serie de interruptores que puedan estar en una de dos posiciones”. A partir de entonces, distintos autores han recurrido a explicar este fenómeno mediante analogías similares: [Carnie \(2013 \[2002\]\)](#) lo ha hecho por medio de la analogía entre las lenguas y los interruptores eléctricos, [Koenenman y Zeijlstra \(2017\)](#) mediante las normas de tránsito y [Larson \(2010\)](#) compara las posibilidades de variación que permite la Gramática Universal (GU) con la variación en la coloración facial de los Sifaka, un grupo de primates de Madagascar, que hace que se los considere especies distintas aunque sean genéticamente idénticos, como vemos en la **Figura 3**.

[Carnie \(2013 \[2002\]\)](#) utiliza la analogía de los interruptores eléctricos para compararlos con los sintagmas que permite generar la Teoría de X con Barra con sus reglas para los núcleos, los complementos y los adjuntos. Según la posición en la que estén estos interruptores; ya sea *on* u *off*, dicha lengua permitirá que un complemento ocurra a la izquierda o a la derecha del núcleo que lo selecciona. Así, en lenguas como el español o el inglés, el núcleo precede al complemento, mientras que en japonés sucede lo opuesto. [Koenenman y Zeijlstra \(2017\)](#) utilizan la analogía de la variación en las lenguas con las normas de tránsito según las cuales los conductores en Estados Unidos manejan por el carril derecho mientras que en Gran Bretaña lo hacen por el izquierdo. Estas diferencias superficiales entre las lenguas o entre el lado de la ruta que utilizan los conductores representan los parámetros mientras que lo que tienen en común se refiere a los principios. Lo que tienen en común los conductores de cualquier país es que sólo pueden conducir por un lado de la calle y no es algo que puedan decidir según sus intereses. El principio se referiría a que todos los conductores de todo el mundo solo pueden conducir de un lado del camino, la diferencia sería si ese lado es el derecho o el izquierdo.

[Larson \(2010\)](#) por su parte, pretende enfatizar la idea de principio como algo común a todas las lenguas y la idea de parámetro como diferencias superficiales. Así, si bien, nadie dudaría que el japonés, el inglés y el español son distintos en la superficie, hay algo que comparten, de la misma manera que los Sifaka de la familia *perrieri*, *tattersalli*, *coquerelli* y *candidus* comparten el mismo ADN. Antes de pasar a las analogías seleccionadas para la unidad dos, recordemos las recomendaciones de [Harrison y Treagust \(2006\)](#) y de [Piovano \(2012\)](#) para el aula de ciencias según las cuales debemos saber que una única analogía no explica todas las facetas de un concepto y que debemos

seleccionar analogías teniendo en cuenta los conocimientos previos de nuestros estudiantes. Así, podemos utilizar más de una de estas analogías para explicar la variación lingüística, ya que para un grupo de estudiantes puede ser más adecuada la analogía con situaciones cotidianas como el manejo de un vehículo que la analogía con una situación que requiere conocimientos básicos sobre biología y genética.



Figura 3 - Variaciones faciales en los Sifaka de Madagascar ([Larson, 2010: 367](#)).

De la unidad dos describimos dos analogías para definir el concepto de palabra, una para definir la función gramatical de modificador o adjunto y una que da cuenta de parte del conocimiento gramatical que poseen los hablantes nativos de su lengua materna, es decir, el conocimiento de categorías y orden de constituyentes. Para explicar el hecho de que las palabras complejas contienen una estructura interna que no es lineal sino jerárquica, [Lieber \(2009: 38\)](#) sostiene que las palabras se parecen más a las capas de una cebolla que a las cuentas en un collar. La **Figura 4** muestra la estructura interna de la palabra del inglés *unhappiness* ‘infelicidad’, ‘desdicha’, cuya raíz o capa más interna es *happy* ‘feliz’ a la que se adosa en primer lugar el prefijo *un-* ‘in-’ y luego a esta base se adosa el sufijo *-ness* ‘-idad’.

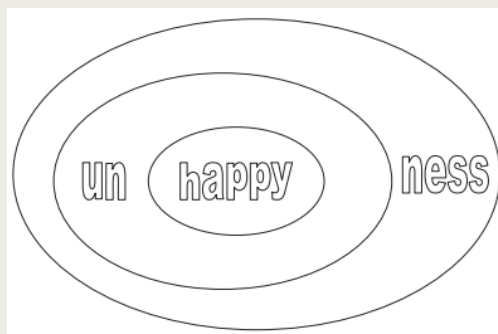


Figura 4 - Analogía entre la estructura de la palabra infelicidad (*unhappiness*) y las capas de una cebolla (Lieber, 2009: 38).

Según una de las recomendaciones de [Oliva, Aragón, Mateo y Bonat \(2001\)](#), deberíamos establecer relaciones claras entre el objetivo y el análogo y establecer las limitaciones de la analogía. Así deberíamos explicar que las capas de la cebolla se asemejan a los distintos componentes de una palabra; la raíz y todos los afijos que se adosan a ella. Una posible limitación de esta analogía es que la imagen de capas de una cebolla no distingue que hay distintos tipos de afijos, así no todas las capas serían iguales. A su vez, [Koeneman y Zeijlstra \(2017: 30\)](#) definen las palabras, independientemente de si son palabras simples o complejas, como los ladrillos o bloques de Lego. De la misma manera que los Lego se utilizan para construir castillos o robots, las palabras se combinan siguiendo ciertas reglas para formar unidades mayores como frases (o sintagmas) y oraciones. El hecho de contar con más de una analogía para explicar el concepto de *palabra* obedece a las recomendaciones de [Raviolo y Garritz \(2007\)](#) de partir de más de un análogo para el mismo concepto abstracto.

Otro grupo de conceptos que suele causar dificultades a los estudiantes es el contraste entre complementos y adjuntos, por un lado, y entre argumentos y no argumentos, por el otro. En la teoría de X con Barra, se distingue entre complementos y adjuntos (ó modificadores), como sintagmas que mantienen distintos grados de obligatoriedad respecto del núcleo. Por su parte, la Teoría Temática se refiere a los argumentos como aquellas expresiones que forman parte de la estructura argumental de un predicado. Así, en *Juan estudia las analogías como parte de su beca*, diremos que el predicado verbal *estudiar* selecciona dos argumentos: uno externo que recibe el rol de agente y uno interno que recibe el rol de tema. El agente se representa como un sintagma de determinante (SD), es decir, [Juan] y el tema es el SD [las analogías]. Cada SD, además, cumple una determinada función gramatical dentro de la oración. Mientras que el SD [Juan] funciona como sujeto, el SD [las analogías] cumple la función de complemento. Como podemos observar en nuestro ejemplo, el SD [las analogías] es a la vez un complemento, según la Teoría de X con Barra y un argumento, según la Teoría Temática. Probablemente por esta superposición, algunos estudiantes realizan una generalización equivocada y asumen que todo complemento es a la vez un argumento. Existe un grupo de verbos en inglés llamados *phrasal verbs* ‘verbos frasales’ como *look after* ‘cuidar’ o

grow up ‘madurar’ que seleccionan un complemento preposicional. El significado de las preposiciones, en estas instrucciones, no tienen el significado que tendrían por sí solas, es decir, *after* no significa ‘después’ y *up* no significa ‘arriba’. Sin embargo, su presencia es esencial, ya que los verbos sin estos complementos no significan ‘cuidar’ o ‘madurar’. Estas construcciones nos sirven para ilustrar que los conceptos de complemento y argumento pueden referirse a la misma entidad, si bien esto no siempre es así. Pareciera más sencillo para los estudiantes identificar los modificadores o adjuntos. En nuestro ejemplo, el sintagma preposicional (SP) [como parte de su beca] es un adjunto ya que puede omitirse sin que la oración se torne agramatical y no es un argumento ya que no lo selecciona el predicado verbal *estudiar*. Para intentar explicar la diferencia entre adjuntos y complementos, [Haegeman \(2006\)](#) compara los primeros al garaje de una casa. Los complementos serían todas aquellas habitaciones esenciales sin las cuales una casa no puede considerarse como tal. Por otro lado, los adjuntos serían aquellas partes opcionales de una casa. Para que una construcción se considere una casa, no necesita tener un garaje y si este se demuele, la casa seguirá siendo una casa. El garaje, entonces, se comporta como un adjunto, a diferencia de una cocina o un baño, sin cuya presencia, una casa no se consideraría como tal.

Por último, [Larson \(2010\)](#) para dar cuenta de la información que poseen sobre su lengua los hablantes nativos en su cerebro, utiliza el orden de los platos en una comida formal y los ingredientes adecuados y no adecuados para cada uno. Los ingredientes se asemejan a las categorías que el hablante posee, mientras que el orden de los platos se refiere al orden en el que aparecen los constituyentes. Conviene saber que el autor ilustra la idea de que el hablante conoce ciertas categorías y los órdenes posibles de combinación con platos típicos de Inglaterra, Italia, Japón y la India. En nuestro caso, para que la analogía no falle porque los estudiantes desconocen qué son la sopa miso, la carne estilo teriyaki o si el sushi se debe comer antes o después de la sopa, tendríamos que adaptar estos patrones a lo que es propio en nuestro continente o país. Por ejemplo, un orden posible para una cena de Navidad sería comer la lengua a la vinagreta primero, luego el pollo con ensalada rusa, de postre turrón y champagne o sidra para brindar. El tipo de alimentos que consumimos y el orden en que lo hacemos sigue una secuencia fija de la misma manera que un sintagma de determinante se forma con un determinante seguido de un sustantivo y no al revés. Nuevamente, debemos recordar la recomendación de [Oliva \(2004\)](#) de que la analogía no debe ser más compleja que el concepto que se pretende ilustrar.

En la unidad tres se discuten las oraciones subordinadas con verbo no flexionado y el movimiento de constituyentes, en particular, el de los sintagmas de determinante (SD). La Teoría del Control se encarga de estudiar las propiedades de la categoría vacía conocida como *PRO grande* (ver [Figura 5](#)) para distinguirla del sujeto tácito o *pro* de las oraciones flexionadas en español o de las oraciones imperativas en inglés. En una oración subordinada, como la que se aparece entre corchetes en *La policía quiere [atrapar*

al científico], el predicado verbal *atrapar* selecciona dos argumentos; uno que se refiere a la entidad atrapada, es decir, el SD [el científico] y el otro que se refiere a la entidad que atrapa. A primera vista, la oración subordinada pareciera no tener un sujeto, lo cual violaría el Principio de Proyección Extendida y el Criterio Temático. Sin embargo, debemos poder explicar cómo es posible que la oración sea gramatical. La respuesta es que existe una categoría vacía que, si bien carece de realización fonológica, cumple una función gramatical y recibe un rol temático. Para explicar este fenómeno, es decir, que hay un sujeto, aunque no lo veamos, [Larson \(2010: 314\)](#) hace referencia a la novela de ciencia ficción del escritor inglés Herbert George Wells titulada *El Hombre Invisible* (1987) en la cual un científico comete crímenes con la ayuda de una poción que ha inventado y que lo hace invisible. Algo similar decía Marilina Ross, casi cien años después, con respecto al sol. El desafío de la policía es encontrar al delincuente. Esta tarea es compleja, pero no imposible, porque, aunque no lo pueden ver, sí pueden inferir su presencia por medio de las huellas que deja al caminar y el oxígeno que consume al respirar, por ejemplo.

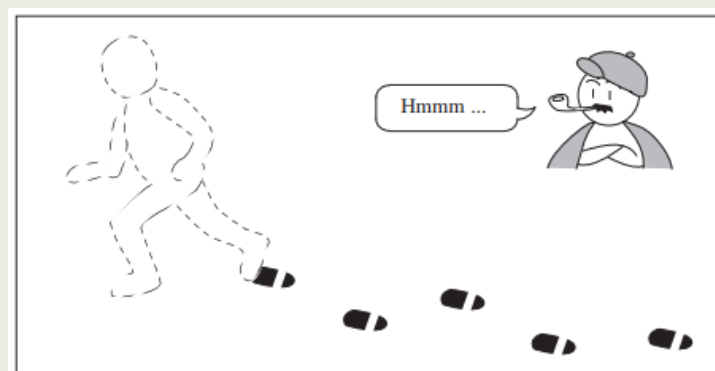


Figura 5 - Analogía entre el sujeto implícito de las oraciones con verbo no flexionado y un hombre invisible ([Larson, 2010: 314](#)).

Con respecto al movimiento de constituyentes y de sintagmas preposicionales (SP), en particular, el inglés ofrece dos posibilidades. En los ejemplos de (1) - (4) observamos cuatro oraciones interrogativas parciales. Los ejemplos (2) y (4) corresponden a las versiones españolas de (1) y (3), respectivamente. En el primer caso, se desplaza todo el SP, es decir, la preposición junto con su complemento, como vemos en (1) donde el segmento tachado indica la posición original del constituyente desplazado. La otra opción disponible en inglés consiste en mover solo el complemento de la preposición y dejar la preposición en la posición original, como vemos en (3). El primer caso se conoce como *pied-piping*, mientras que el segundo se denomina *preposition stranding*. No hemos encontrado una traducción del todo satisfactoria hasta el momento para estos dos fenómenos por lo que hemos recurrido a describirlos. Nótese que el español sólo permite

el movimiento de todo el SP (2) y no permite dejar la preposición varada o huérfana, como vemos en el ejemplo agramatical de (4).

- (1) To who(-m) did you talk [~~to who(-m)~~]?
 - (2) ¿Con quién hablaste [~~con quien~~]?
 - (3) Who did you talk to [~~who~~]?
 - (4) *¿Quién hablaste con [quien]?

Para explicar el fenómeno de *pied-piping*, es decir, aquel en el que la preposición al desplazarse se lleva consigo o arrastra su complemento, [Radford \(2009\)](#) utiliza la figura del flautista de Hamelin, la leyenda alemana registrada por los hermanos Jacob y Wilhelm Grimm según la cual un joven flautista aleja a las ratas del pueblo que lo siguen como hipnotizadas y cuándo va a buscar la recompensa prometida, el alcalde del pueblo se burla de él. En represalia, decide volver a tocar su flauta, pero esta vez lo siguen todos los niños del pueblo, que desaparecen, dejando a todas las familias huérfanas de hijos. Nótese que el término *pied-piping* deriva de *pied-piper* ‘flautista’, en inglés. Si bien esta analogía puede parecer atractiva a primera vista, presenta algunas dificultades. En primer lugar, no hace uso de imágenes, según recomienda ([Glynn, 2008](#)), aunque según experimentamos en clase, la inclusión de la imagen del flautista seguida de una hilera de ratas o de niños por sí sola tampoco facilita la comprensión por parte de los estudiantes. Esto puede deberse al factor generacional, ya que la mayoría de los estudiantes desconocen el cuento, por lo que se pierde tiempo explicando la trama para que luego puedan comprender la analogía, algo que no siempre sucede. Esta situación refuerza la importancia de la recomendación de [Piovano \(2012\)](#) de lo esencial de tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes al seleccionar una analogía para trabajar en clase. Ante esta dificultad, una opción es contar con otro análogo para explicar el mismo concepto. Esto logró un estudiante que comentó que se parecía a la pesca de arrastre que causa la destrucción masiva de hábitats marinos, por ejemplo, al arrastrar junto con el salmón a miles de delfines. El estudiante logró capturar el significado que la imagen del flautista no pudo. Sin embargo, la analogía de la pesca de arrastre puede llegar a ser tan compleja como la del flautista de Hamelin para algunos estudiantes. Otra opción es enriquecerla en conjunto con los estudiantes haciendo explícitas sus similitudes y sus limitaciones, según recomiendan [Raviolo y Garritz \(2007\)](#). Así, el análogo en la analogía sería el flautista y la meta la preposición: ambos se desplazan de un lugar a otro y al hacerlo, se llevan consigo a las ratas y a los niños en el caso del análogo y al sintagma que funciona como complemento en el caso de la meta.

Para finalizar esta sección quisiéramos comentar una analogía que tuvo resultados diversos en el aula; mientras contribuyó a la comprensión del tema por parte de algunos estudiantes, fue contraproducente para otros con distintos conocimientos

previos, lo que nos lleva a confirmar que es esencial contar con más de una analogía para explicar el mismo fenómeno, en caso de que una de ellas falle. En la **Figura 6** vemos dos imágenes en la que una persona retira un huevo de un recipiente. La analogía pretende explicar qué sucede con la posición original en un esquema de árbol cuando se desplaza un sintagma. El análogo es esta analogía es el huevo y la meta cualquier sintagma que se desplace, ya sean sintagmas preposicionales o elementos *qu-* como en los ejemplos de (3) y (4) arriba o un SD como el que se encuentra entre corchetes en una construcción inacusativa como *[El avión] llegó tarde*.

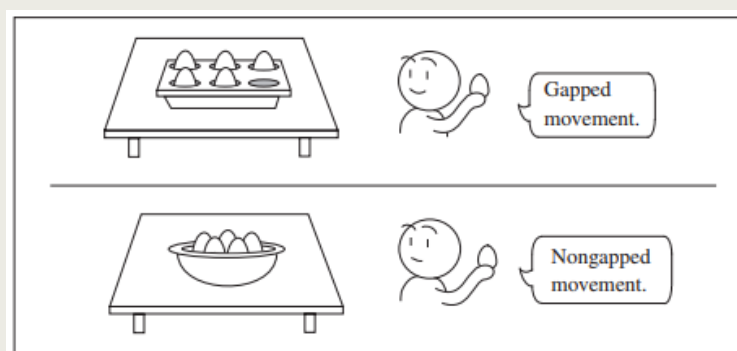


Figura 6 - Movimiento con huella (en inglés, *gapped movement*) y sin huella (en inglés, *nongapped movement*) ([Larson, 2010: 384](#)).

Cuando se desplaza un objeto, hay dos posibilidades para la posición original: o queda una huella del elemento desplazado o no queda nada y esa posición desaparece. Retirar un huevo de un maple o cartón de huevos se asemeja al movimiento con huella o *gapped movement* y retirar un huevo de una huevera se asemeja al movimiento sin huella o *nongapped movement*. Al sacar un huevo de un maple es evidente que queda un espacio vacío (o *gap*). Por el contrario, al sacar un huevo de una huevera, por efectos de la gravedad, los huevos restantes se acomodan y rápidamente ocupan ese lugar de manera tal que es imposible saber a simple vista si falta uno o no. Esta analogía no resultó del todo exitosa con nuestro grupo de estudiantes en particular. Utilizamos tiempo valioso de clase que podríamos haber resuelto con una imagen quizás más simple, como la de las huellas que quedan en la playa cuando uno camina, y esto nos hizo recordar que debemos evitar aquellas analogías que sean potencialmente más complejas que el concepto que deseamos ilustrar, según [Oliva \(2004\)](#).

4. Conclusiones

En este artículo hemos reflexionado sobre la importancia que supone para el profesor poseer tanto un sólido conocimiento curricular de la asignatura como un conocimiento didáctico que le permita adaptar, graduar y presentar los contenidos de la manera que

sea más provechosa para el grupo de estudiantes en particular. Ante la dificultad que suponen para los estudiantes algunos conceptos abstractos que se incluyen en Gramática Inglesa descubrimos que solo el uso cuidadoso de las analogías apropiadas podría facilitar la comprensión y el aprendizaje. Con ese fin, recopilamos distintas analogías de los libros de texto que utilizamos en la asignatura. Luego incorporamos en su selección las recomendaciones de los profesores de ciencias. La práctica cotidiana nos llevó a reservar algunas analogías para usos futuros ya que facilitaron la comprensión del concepto que se pretendía enseñar, a modificar otras, ya sea porque no hacían uso de imágenes, o porque no eran claras las relaciones entre el análogo y la meta y a descartar otras porque no se correspondían con los conocimientos previos de los estudiantes y resultaron más complejas que lo que pretendíamos explicar.

Nos resta consolidar un banco de analogías para distintos temas de manera tal que contemos con distintas analogías para un mismo tema que se adecuen a distintos grupos de estudiantes, generar las propias, como equipo docente y también en conjunto con los estudiantes. Algunas limitaciones de este trabajo, que preferimos conceptualizar más como desafíos o pasos a seguir, incluyen el lograr integrar las tareas docentes cotidianas con las tareas como docentes investigadores y lograr transformar esta experiencia áulica en entrevistas semiestructuradas donde los estudiantes puedan ofrecer su retroalimentación con respecto a la contribución de las analogías a su aprendizaje o un diseño experimental que nos permita evaluar de forma cuantitativa la efectividad de algunas analogías en particular.

Referencias

- Aubusson, P., Harrison, A. y Ritchie, S. (Eds.). (2006). *Metaphor and Analogy in Science Education*. Nueva York: Springer.
- Bosque, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de gramática. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1 (1), 11-35.
- Brovelli, M. (2011). Las didácticas específicas: entre las epistemologías disciplinares y la enseñanza. Algunas notas sobre la formación del profesorado. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (6), 101-120.
- Carnie, A. (2013 [2002]). *Syntax. A Generative Introduction. Third Edition*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Chomsky, N. (1989). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor.
- De Longhi, A. (2014). El conocimiento didáctico del profesor: una bisagra. En Civarolo, M. M. y Lizarriturri, S. (Eds.), *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior* (85-107). Villa María: Universidad Nacional de Villa María.

- Duit, R. (1991). On the Role of Analogies and Metaphors in Learning Science. *Science Education*, 75 (6), 649-672.
- Eguren, L. y Fernández Soriano, O. (2004). *Introducción a una sintaxis minimista*. Madrid: Gredos.
- Glynn, S. M. (2008). Making science concepts meaningful to students: Teaching with analogies. En Mikelskis-Seifert, S., Ringelband, U. y Brückmann, M. (Eds.), *Four decades of research in science education: From curriculum development to quality improvement* (113- 125). Münster: Waxmann.
- Godoy, L. (2002). Sobre la estructura de las analogías en ciencias. *Interciencia*, 27 (8), 422-429.
- Haegeman, L. (2006). *Thinking Syntactically: A Guide to Argumentation and Analysis*. Massachusetts: Blackwell Publishing.
- Harrison, A. y Treagust, F. (2006). Teaching and Learning with Analogies: Friend or foe? En Aubusson, P., Harrison, A. y Ritchie, S. (Eds.), *Metaphor and Analogy in Science Education* (11-24). Nueva York: Springer.
- Honda, M., O'Neil, W. y Pippin, D. (2009). On promoting linguistics literacy: Bringing language science to the English classroom. En Denham, K. y Lobeck, A. (Eds.), *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education*, (175-188). Cambridge: Cambridge University Press.
- Koeneman, O. y Zeijlstra, H. (2017). *Introducing Syntax*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Larson, R. (2010). *Grammar as Science*. Massachusetts: MIT Press.
- Lieber, R. (2009). *Introducing Morphology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliva, J. M. (2004). El pensamiento analógico desde la investigación educativa y desde la perspectiva del profesor de ciencias. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 3 (3), 363-384.
- Oliva, J. M. (2006). Actividades para la enseñanza/aprendizaje de la química a través de analogías. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 3 (1), 104-114.
- Oliva, J. M. (2008). Qué conocimientos profesionales deberíamos tener los profesores de ciencias sobre el uso de analogías. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 5 (1), 15-28.
- Oliva, J. M., Aragón, M. M., Mateo, J. y Bonat, M. (2001). Una propuesta didáctica basada en la investigación para el uso de las analogías en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 19 (3), 453-470.
- Piovano, N. (2012). *La analogía como estrategia didáctica en la enseñanza del concepto de reactivo limitante y la recuperación de análogos útiles en contenidos de mayor complejidad* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional del Litoral]. Recuperado de <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/820>
- Radford, A. (2009). *An Introduction to English Sentence Structure*. Cambridge: Cambridge University Press.

Raviolo, A. y Garritz, A. (2007). Uso de analogías en la enseñanza de la química: necesidad de elaborar decálogos e inventarios. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 51 (1), 28-39

Capítulo 28

Ideologías lingüísticas y formación docente: análisis del Diseño Curricular (Buenos Aires, 2017)

Florencia Baez Damiano

 Universidad de Buenos Aires

 Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires

 Buenos Aires, Argentina

 florenciabaezd@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8555-5974>

Resumen

El artículo analiza las ideologías lingüísticas dominantes en el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua, de la provincia de Buenos Aires, elaborado en 2017. Específicamente, se indaga en la distribución y la denominación de las materias vinculadas a las Ciencias del Lenguaje, la carga horaria y los contenidos que se seleccionan. El acercamiento desde un enfoque glotopolítico permite, por un lado, concebir este documento como un instrumento lingüístico (Arnoux, 2016), que comporta una dimensión ideológica vinculada a las condiciones en las cuales fue elaborado. Este instrumento no solo incide en las prácticas, disciplinándolas, sino que, además, construye una jerarquía entre los saberes considerados valiosos para la formación y los que se desvían de la propuesta. Así, se compara este documento oficial con el diseño curricular precedente, correspondiente al año 1999 (en adelante, DC 1999), a partir de los procedimientos de ampliación y reformulación en torno a la propuesta de enseñanza de la lengua. Por otro lado, el enfoque glotopolítico permite indagar en los ideogramas que, al formar sistema, constituyen ideologías lingüísticas en torno a la lengua que se enseña. Se identifican en el análisis dos ideogramas (Del Valle, 2007), es decir, dos máximas que funcionan como presupuestos del discurso: la lengua es un sistema completo y cerrado y usar el lenguaje supone conocer ese sistema para lograr una “comunicación adecuada”. Estos postulados son considerados condensados



Ir al Índice

ideológicos ([Arnoux, 2000](#)), que orientan la evaluación de las situaciones y la formulación de propuestas y van articulando ideologías lingüísticas. Por último, se interpreta la propuesta curricular en relación con las condiciones sociohistóricas de producción y con ideologías más amplias.

Palabras clave

Enfoque glotopolítico, instrumento lingüístico, documento oficial, ideologemas.

1. Introducción

El Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura de la provincia de Buenos Aires fue elaborado en 2017 (en adelante, [DC 2017](#)), durante el gobierno presidencial de Mauricio Macri y la gestión de la gobernadora bonaerense María Eugenia Vidal, e implementado al año siguiente en los Institutos de Formación Docente de la provincia. La formación docente tiene una duración de cuatro años, en 2018 se realizó la nueva propuesta curricular y en diciembre de 2021 se recibió la primera cohorte de profesores. Este nuevo diseño curricular reemplaza al [DC 1999](#), durante el gobierno presidencial de Carlos Saúl Menem y el gobernador bonaerense Eduardo Duhalde, que otorgaba el título de Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Lengua y Literatura.

En este trabajo analizamos el [DC 2017](#), un documento provincial oficial, realizado por las autoridades políticas y pedagógicas. Este discurso funciona como un dispositivo de poder/saber ([de Alba, 2012](#)), en el cual se articulan prácticas sociales y se construye una hegemonía discursiva ([Angenot, 2010](#)). Para ello responde a cuatro preguntas: ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar?

En este trabajo indagamos acerca de cuáles son las ideologías lingüísticas ([Arnoux y Del Valle, 2010](#); [Arnoux y Bein, 2019](#)) presentes en la formación docente que esta política lingüística impulsa y materializa en la elaboración del Diseño Curricular. En primera instancia, analizamos el diseño curricular y lo consideramos un instrumento lingüístico ([Auroux, 1994](#); [Arnoux, 2016](#)). [Arnoux \(2016: 26-27\)](#) define los instrumentos lingüísticos como: “Textos que no tematizan el lenguaje pero que construyen representaciones de lo social que permiten comprender las tensiones, las limitaciones, los objetos privilegiados por los textos lingüísticos, las exclusiones que operan, incluso las decisiones teóricas que adoptan”.

Luego, atendemos, fundamentalmente, a las materias vinculadas a las Ciencias del Lenguaje, que definen, en gran medida, la orientación y la selección de contenidos

para abordar en el aula. Destacamos cómo la elección de determinados objetivos y contenidos por sobre otros responde a una concepción de lengua y tiende a reproducir prejuicios lingüísticos, que no sólo circulan en el profesorado, sino que se pueden cristalizar en el ejercicio de la docencia en el nivel secundario, al difundir el mandato de la homogenización y evitar la tensión que supone abordar la diversidad lingüística. Para realizar este análisis recurrimos al enfoque glotopolítico ([Arnoux y Bein, 2015](#)), el cual considera que las determinaciones sobre qué contenidos lingüísticos enseñar y cómo hacerlo son el resultado de proyectos políticos en curso, representaciones particulares sobre las lenguas y vínculos entre ellas y sus condiciones históricas.

2. La Glotopolítica

Este trabajo se inscribe en la Glotopolítica ([Arnoux, 2014](#); [Del Valle, 2017b](#)), un enfoque de indagación crítico, que estudia los discursos y las intervenciones en el espacio público del lenguaje e interroga las ideologías lingüísticas en las que se apoyan estas intervenciones. Este enfoque, impulsado en la Argentina por Elvira [Arnoux \(2000: 3\)](#), indaga en “las distintas formas en que las acciones sobre el lenguaje participan en la reproducción o transformación de las relaciones de poder”, es decir, se aborda la intersección entre el lenguaje, la política y la historia.

Esta propuesta interdisciplinaria se interesa por diversos tipos de acciones sobre el lenguaje llevados a cabo, como señala [Arnoux \(2000, 2008\)](#), desde espacios institucionales oficiales y no oficiales. No se limita al estudio de las acciones sobre las lenguas, sino que aborda las múltiples intervenciones que se pueden ejercer en el espacio del lenguaje en general, que inciden sobre las evaluaciones (representaciones e ideologías) y los comportamientos de las prácticas lingüísticas.

Así, [Arnoux \(2000, 2008\)](#) retoma la línea propuesta por los sociolingüistas franceses [Marcellesi y Guespin \(1986: 5\)](#), citado en [Del Valle 2017b: 20](#)), quienes afirman:

Básicamente, en nuestra opinión, [“glotopolítica”] ofrece la ventaja de neutralizar, sin hacerlo explícitamente, la oposición entre langue y parole. Se refiere a las diversas aproximaciones de que dispone una sociedad para actuar sobre el lenguaje, ya sea de modo consciente o inconsciente: sobre la langue, por ejemplo, cuando la sociedad legisla el estatus relativo del francés y de las lenguas minoritarias; sobre la parole cuando reprime un uso dado en un contexto dado; sobre el discurso cuando la escuela convierte la producción de un determinado tipo de texto en materia de examen. “Glotopolítica” es necesaria para abarcar todos los hechos del lenguaje en los que la acción social reviste la forma de lo político.

De acuerdo con estos autores, la Glotopolítica actúa no sólo sobre el estatuto de las lenguas sino también sobre las prácticas lingüísticas y abarca, de este modo, a la política

de la lengua entendida en sentido tradicional ([Calvet, 1997](#)). [Guespin y Marcellesi \(1986\)](#) añaden que el término Glotopolítica puede ser utilizado con dos fines: tanto para la evocación de las prácticas como para la designación del análisis. La Glotopolítica es, a la vez, una práctica social y una disciplina de investigación. Se interesa entonces por las intervenciones en el espacio público del lenguaje asociándolas con posiciones sociales, relaciones de poder vinculadas a actividades políticas y económicas y con las ideologías lingüísticas que emergen.

El estudio glotopolítico recurre al Análisis del Discurso como herramienta metodológica y trabaja con diversos materiales del archivo histórico (pasado y reciente) en los que se consideran los textos como discursos ([Arnoux, 2006](#)). Diversas propuestas del Análisis del Discurso entienden el discurso como sistemas genéricos históricamente situados que, “en una sociedad dada, organizan lo decible —lo narrable y opinable y aseguran la división del trabajo discursivo” ([Angenot, 2010: 23](#)). Según [Fairclough \(1992\)](#), los discursos son espacios sociales conformados por dos procesos sociales fundamentales que se producen simultáneamente: conocimiento y representación del mundo, e interacción social. Según [Arnoux \(2006: 19\)](#), el Análisis del Discurso es ante todo “una práctica interpretativa y según los problemas de los que parta recurre a unas u otras disciplinas lingüísticas o no lingüísticas”.

2.1. Ideologías lingüísticas

El concepto de ideologías lingüísticas fue definido por [Arnoux y Bein \(1999\)](#) como “pantallas ideológicas” que median y se interponen entre la praxis y la conciencia social de la praxis e influyen en ella, y están dotadas de materialidad discursiva. [Del Valle \(2007: 20\)](#) sostiene que las ideologías lingüísticas “son sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas”. El autor sostiene que las ideologías lingüísticas se inscriben en regímenes de normatividad que, al actuar desde las instituciones, son generadores de discursividades legítimas. Posteriormente, [Arnoux y Del Valle \(2010: 9\)](#) consideraron que las ideologías lingüísticas están asociadas con ideologías más amplias “que dependen de posiciones políticas y cuyo peso relativo deriva del carácter dominante o subordinado de las fuerzas en pugna”. Esta categoría teórica se caracteriza, de acuerdo con [Del Valle y Meirinho Guede \(2016\)](#), por tres elementos: la contextualidad, el efecto naturalizador y la institucionalidad, en la cual los sistemas de ideas transforman el significado según el contexto sociopolítico de producción y recepción y se presentan como incuestionables, naturales, evidentes.

En los últimos años, [Arnoux y Bein \(2019\)](#) revisan el concepto y consideran que las ideologías lingüísticas constituyen un conjunto de representaciones, que dependen de sistemas ideológicos más amplios y contraen vínculos con posicionamientos sociales y políticos. Al mismo tiempo, crean una apariencia de inevitabilidad al legitimar un

orden sociolingüístico ([Del Valle y Meirinho Guede, 2016](#)). Por último, como explica [Lauria \(2022\)](#), la mirada discursiva a la que adscribe la glotopolítica permite reparar en el hecho de que muchas veces resuenan y se reactualizan ideologías de otras temporalidades pero que asumen, en el acontecimiento, un sentido y una función social diferentes, atados a los tiempos en los que se producen y circulan.

Un concepto que hemos considerado para la descripción de las ideologías lingüísticas es el de ideologema. El concepto de ideologema fue introducido por [Angenot \(1982: 179-182\)](#) como una reelaboración del concepto de topos empleado por Aristóteles para dar cuenta de uno de los aspectos de la *inventio* retórica: la de los lugares o máximas en las que se apoyan los razonamientos. Angenot propone llamar al lugar común de la antigua retórica ideologema: máxima ideológica que subyace a un enunciado. Estas máximas suelen no estar explicitadas en el discurso mismo, no requieren demostración, pero resultan un componente activo en la delimitación de un campo de validez y legitimación.

Asimismo, los ideogramas pueden también aparecer explicitados en la superficie, y van articulando ideologías lingüísticas a la vez que integran sistemas ideológicos más amplios. [Arnoux \(2008\)](#) y [Del Valle \(2007\)](#) estudian las ideologías lingüísticas a partir, entre otros elementos, de los ideogramas que las componen. Así, [Del Valle \(2007: 17\)](#) sostiene que los ideogramas son “postulados o máximas que funcionan como presupuestos del discurso”. Por su parte, [Arnoux \(2008: 17\)](#) define la concepción desde la cual trabaja los ideogramas y explica: “son postulados o máximas que funcionan como presupuestos del discurso y que pueden realizarse o no en superficie”.

2.2. El diseño curricular del Profesorado en Lengua como instrumento lingüístico

El concepto de instrumentos lingüísticos fue acuñado por [Auroux \(1994\)](#) para referirse a las gramáticas y los diccionarios, considerados pilares del saber metalingüístico. [Arnoux \(2016\)](#) amplía el alcance a aquellos objetos técnicos que exponen un saber metalingüístico, que puede ser de naturaleza especulativa o práctica. En relación con este último caso hace referencia a los instrumentos que tienen la finalidad de adquirir un dominio vinculado a la enunciación (la capacidad del hablante de adecuar sus palabras a un objetivo dado), de lenguas (maternas u otras) o de la escritura (la capacidad de leer y escribir). [Arnoux \(2016\)](#) incluye tratados sobre aspectos del léxico, glosarios, silabarios, diccionarios, manuales de traducción, ortografías, comentarios sobre el estilo de los autores, artes de escribir, manuales periodísticos, entre otros. Incluso, la autora considera instrumentos lingüísticos “textos que no tematizan el lenguaje pero que construyen representaciones de lo social que permiten comprender las tensiones, las

limitaciones, los objetos privilegiados por los textos lingüísticos, las exclusiones que operan, incluso las decisiones teóricas que adoptan” ([Arnoux, 2016: 26-27](#)).

Consideramos que los diseños curriculares del Profesorado en Lengua y Literatura son instrumentos lingüísticos que describen y prescriben al mismo tiempo, y que se encuentran implicados en situaciones sociohistóricamente situadas. Se seleccionan los contenidos que se pretenden enseñar en la formación docente y se toman decisiones sobre cuáles no son pertinentes, cuánto tiempo considera que hay que destinarle a cada uno, cómo denominar a las materias, cuáles son los objetivos en cada cátedra, cómo se recomienda llevar a cabo la enseñanza sobre la lengua, qué lenguas enseñar (materna y/o extranjera), cómo evaluar los contenidos. Al mismo tiempo, implica reflexionar sobre el lenguaje, la lengua, la norma, el uso y la variación en la enseñanza.

En palabras de [Arnoux \(2016: 28-29\)](#): “Estos instrumentos no solo exponen un saber destinado a incidir en las prácticas comunicativas disciplinándolas, sino que también establecen jerarquía entre aquellos sometidos a las normas y los que son ajenos o se desvían de ellas” e incluso pueden colaborar en la reproducción de las desigualdades sociales. Este instrumento lingüístico que se propone regular la lengua y las prácticas es considerado una acción glotopolítica y, de ahí, la importancia de atender a las condiciones de producción y circulación.

De este modo, el diseño curricular se concibe como un instrumento lingüístico que, lejos de ser neutral o transparente, comporta una dimensión ideológica vinculada con las condiciones de producción en las cuales fue elaborado. Es decir que se define a partir de dos dimensiones. Por un lado, como un objeto discursivo histórico, porque no puede ser comprendido por fuera de las condiciones de producción. Y, por otro lado, se presenta como ideológico porque, como sostiene [Lauria \(2022\)](#), proyecta una representación concreta de lengua, en la que se pueden encontrar indicios del modo en que los sujetos producen lenguaje. La autora explica que desmontar en los discursos la ideología subyacente, no dicha y a veces en contradicción con la explicitada y, al mismo tiempo, revelar los mecanismos por los que se naturalizan posiciones ideológicas, son dos metas del análisis del discurso.

2.3. Condiciones sociohistóricas de producción

A continuación, nos detenemos brevemente en las condiciones sociohistóricas de producción del actual diseño curricular del Profesorado en Lengua y Literatura con el objetivo de lograr una comprensión contextualizada del documento. Sin embargo, no es posible atribuir todas las decisiones plasmadas en el documento a las políticas implementadas en un gobierno, debido a que conviven elementos de tradiciones anteriores.

El Diseño Curricular del Profesorado en Lengua y Literatura fue elaborado en 2017. El 10 de diciembre de 2015 asumió la presidencia Mauricio Macri y la gobernación bonaerense María Eugenia Vidal, con la coalición política denominada Cambiemos, una alianza conducida por el Partido Propuesta Republicana (PRO), por la Unión Cívica Radical y por la Coalición Cívica-ARI. Como sostiene [Dagatti \(2018: 154\)](#): “organizada en torno de actores provenientes mayoritariamente, aunque no de forma exclusiva, de diferentes tradiciones de la derecha argentina y de viejos y nuevos políticos, gerentes y empresarios, cuya extracción varía entre ONGs, agrupaciones religiosas y empresas de variadas ramas”.

Desde el análisis del discurso político, [Dagatti \(2018\)](#) sostiene que esta etapa (2015-2019) estuvo interesada en instalar una frontera entre el pasado reciente de la administración de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015), con la articulación de un clivaje principal: el de la Argentina del siglo XXI versus la Argentina del pasado, basado en tres ejes que el orador manifiesta como centrales: “pobreza cero, vencer el narcotráfico y unión de los argentinos”. El autor demuestra cómo en el discurso de asunción presidencial se recurre al “lenguaje del nuevo capitalismo” descrito por [Fairclough \(2000\)](#): “pobreza”, “ampliar la economía”, “producir una transformación”, “felicidad”, “tranquilidad”, “seguridad”, “desarrollo”, “inversión inteligente y expansiva”, “crecimiento”, “prosperidad” (o “creatividad”, “innovación”, “integración”, “colaboración”).

Desde el punto de vista pedagógico, [Puiggrós \(2021: 56\)](#) sostiene:

La gestión de Cambiemos tiene una orientación disciplinadora y conductista; utiliza una versión degradada de la neurociencia como instrumento de segregación social y concentra su atención en la evaluación que efectúa a través de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, en especial la mencionada PISA. Fueron desestructurados los equipos técnico-pedagógicos del Ministerio de Educación, el INFOD, el INET, el programa Conectar Igualdad y el Programa Nacional de Lectura.

En el terreno de las lenguas esta etapa político-económica también impuso su ideología y construyó un proyecto que consistió en ocultar a la Argentina como un país multicultural y multilingüe. Una de las políticas lingüísticas que evidencia esta concepción es la eliminación, en 2017, de la Dirección de Gestión Educativa del Ministerio Nacional de Educación de la cual dependían todas las modalidades del sistema educativo nacional, incluso la Modalidad Intercultural Bilingüe. El Estado desligó las responsabilidades en las provincias, que no siempre tienen los recursos para llevar a cabo estas decisiones.

Esta implementación de políticas lingüísticas que tienden a corregir u ocultar la diversidad en las aulas también se puede evidenciar en el documento oficial que analizamos. En contraposición, la sanción de la Ley de Educación Nacional 26206, en un

contexto político postneoliberal, creó las condiciones para la inclusión y propuso respetar las diferencias y garantizar la igualdad educativa. En el caso de nuestra disciplina, esta decisión supuso un espacio para reconocer los derechos, “respetar las particularidades y, al mismo tiempo, lograr disponer de un conocimiento que brinde iguales oportunidades en el ingreso al mundo del trabajo y la cultura” ([Ábalos, 2020: 12](#)).

3. Análisis del diseño: la distribución de las materias

El diseño curricular, considerado un dispositivo pedagógico, comienza recuperando aspectos generales de la formación docente. Uno de los cambios significativos en relación con el [DC 1999](#), es la denominación de la carrera. Con la implementación del [DC 2017](#), la carrera comienza a llamarse Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura y abandona la denominación Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Lengua y Literatura. Esta modificación obedece al cambio en el sistema educativo del polimodal, que surgió en la década del noventa con la implementación de la Ley Federal de Educación y fue reemplazado por la educación secundaria, con la Ley de Educación Nacional 26206. Si bien en el año 2006 se configuró esta modificación, el polimodal se mantuvo vigente hasta que las camadas de estudiantes que habían iniciado con este sistema pudieran completarlo. La implementación de la educación secundaria se llevó a cabo en la provincia de Buenos Aires en el año 2010 y los institutos de formación docente permanecieron otorgando títulos orientados a la educación polimodal hasta la elaboración del [DC 2017](#) e implementado gradualmente a partir de 2018.

La duración de la formación inicial continuó con la conformación de cuatro años previstos en el [DC 1999](#), aunque se modificó la carga horaria total de la carrera. Anteriormente, la formación docente en Lengua y Literatura estaba conformada por 3.120 horas reloj, distribuidas en cuatro espacios: espacio de la fundamentación pedagógica; espacio de la especialización por niveles; espacio de la orientación; espacio de la práctica docente. En el espacio de la fundamentación pedagógica se centra la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje y son materias generales. En el plan se puede observar que en primer año se proponían tres materias y gradualmente van disminuyendo hasta que en el último año de la formación todas las materias son específicas del área de estudio en lengua y literatura. El espacio de la especialización por niveles está conformado por una materia general en primer año, Psicología y Cultura en la Educación y, en segundo año, una materia denominada Psicología y Cultura del Alumno de EGB 3 y Polimodal. El tercer espacio está conformado por las materias específicas del profesorado en lengua y literatura. Y, por último, el espacio de la práctica docente se encuentra presente en todos los años de la formación.

El diseño curricular que actualmente está vigente propone una reducción en la carga horaria de la formación, constituida por 3104 horas reloj. También cambia la

distribución y la organización y propone referirse a “campos” en lugar de “espacios”. De este modo, la formación docente se distribuye en tres campos: Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de la Formación en la Práctica Profesional. Esta organización estaba prevista en el documento mencionado anteriormente titulado [Lineamientos Curriculares Nacionales](#) para la Formación Docente Inicial, aprobado por la resolución N° 24/07 y elaborado por el Instituto Nacional de Formación Docente.

En relación con la formación específica, se observa una importante reducción en la cantidad de horas destinadas a la lengua y la literatura. En el [DC 1999](#) los estudiantes cursaban durante los cuatro años de formación 2058 horas reloj de materias específicas del área: en primer año, 384; en segundo año, 448; en tercer año, 554; y, en cuarto año, 672. Actualmente, en el [DC 2017](#), se disminuye a un total de 1760 horas reloj destinadas a la formación específica, distribuidas: en primer año, 416 horas; en segundo año, 448 horas; en tercer año, 416 horas; y, en cuarto año, 480 horas.

El Diseño Curricular realiza una justificación de la propuesta y argumenta que la elaboración presenta una relación directa con las leyes provinciales y nacionales, que fueron sancionadas en un modelo político, económico y educativo que responden a matrices ideológicas diferentes. En distintos pasajes se hace referencia a la “no discriminación”, “igualdad de oportunidades”, “respetar los derechos humanos”, e incluso menciona que uno de los ejes de la formación docente es el “enfoque de la diversidad”.

El Diseño Curricular para la formación docente en educación secundaria asume el desafío de promover diferentes modos de intervención educativa para diferentes sujetos, en variadas condiciones y circunstancias, resignificando el acto pedagógico para arribar a fines comunes. La consideración de esos diferentes sujetos implica pensar en un enfoque curricular que reconozca la interculturalidad, la diversidad y la complejidad de repertorios culturales que expresan y producen, en sí y entre sí, una multiplicidad de diferencias. Para ello será necesario considerar diversas estrategias de enseñanza, tiempos de aprendizaje, modos de agrupamiento y consignas diferenciadas, y diversas modalidades de evaluación. ([DC 2017: 13](#))

Sin embargo, estas ideas no aparecen plasmadas en las propuestas vinculadas con las áreas de Ciencias del Lenguaje, en las cuales se evidencia un retroceso a partir de la construcción de las materias y la selección de los contenidos. El [DC 1999](#) proponía cuatro abordajes de la Lingüística, uno para cada año de la formación. En el primer año, se proponía dentro del espacio de la orientación —es decir, de las materias específicas de la formación docente— la materia Lingüística, Gramática Textual e Introducción a la Psicolingüística y Sociolingüística, a la que se le destinaban 128 horas reloj anuales. En el segundo año, Lingüística y Gramática II, con una carga horaria de 96 horas. En el tercer año, Lingüística y Gramática III, con 96 horas. En cuarto año, Lingüística y Gramática IV,

con 96 horas. Además, en el último año de la formación se proponían dos materias específicas: Psicolingüística, con una carga de 64 horas y Sociolingüística a la que se destinaban 96 horas.

De acuerdo con los [Lineamientos Curriculares Nacionales](#), a partir de 2007, la formación docente comenzó a dividir las materias de acuerdo con tres campos: el campo de la formación general, el campo de la formación específica y el campo de la formación en la práctica profesional. El actual Diseño Curricular propone un cambio en el paradigma y en el enfoque, que se pone en tensión con las propuestas, anteriormente mencionadas, vinculadas a respetar la diversidad y los derechos humanos.

En primer año, la materia Lingüística y Gramática I abandona la introducción a la Psicolingüística y a la Sociolingüística y deja de situar el eje en la gramática textual. En relación con la carga horaria, se continúa destinando 128 horas anuales. En el segundo año, la materia continúa con la denominación del plan anterior Lingüística y Gramática II y se le asigna 96 horas. En el tercer año, la materia continúa como en el plan anterior y se propone dictar Psicolingüística, suprimiendo la materia en cuarto año. En el último año de la formación docente, permanece la propuesta de Lingüística y Gramática IV y Sociolingüística tiene una reducción de la carga horaria. Anteriormente se le destinaban 96 horas y con el cambio curricular se reduce a 64 horas anuales. A continuación, mostramos el cambio en un cuadro comparativo entre los dos diseños.

Consideramos que esta reducción obedece a la inscripción de este instrumento lingüístico en un proyecto educativo más amplio, basado en la adopción y reproducción de un modelo monocéntrico, que sirvió para elevar una variedad y estigmatizar otras. Según [López García \(2020\)](#), el concepto de estándar y, consecuentemente, la norma prescripta, es pilar de este tipo de modelos de uniformización. Esta adopción —que supone un trabajo con la lengua estándar— desconoce que “diferentes grupos sociales llegarán a la institución educativa con competencias diferentes que dependerán del espacio en el cual hayan realizado su primera socialización” ([Bixio, 2012: 45](#)).

	Diseño Curricular (1999) Espacio de la orientación	Diseño Curricular (2017) Campo de la formación específica
Primer año	<i>Lingüística, Gramática textual e introducción a la Psicolingüística y Sociolingüística</i> 128 horas reloj anuales	<i>Lingüística y Gramática I</i> 128 horas reloj anuales
Segundo año	<i>Lingüística y Gramática II</i>	<i>Lingüística y Gramática II</i>

	96 horas reloj anuales	96 horas reloj anuales
Tercer año	<i>Lingüística y Gramática III</i> 96 horas reloj anuales	<i>Lingüística y Gramática III</i> 96 horas reloj anuales
		<i>Psicolingüística</i> 64 horas reloj anuales
Cuarto año	<i>Lingüística y Gramática IV</i> 96 horas reloj anuales	<i>Lingüística y Gramática IV</i> 96 horas reloj anuales
	<i>Psicolingüística</i> 64 horas reloj anuales	
	<i>Sociolingüística</i> 96 horas reloj anuales	<i>Sociolingüística</i> 64 horas reloj anuales

Tabla 1 - Comparación entre las materias de los dos diseños curriculares

Desde el título de las materias y la carga horaria es posible observar un corrimiento de la sociolingüística y de la gramática textual del diseño curricular. Anteriormente, se recibía a los estudiantes de primer año con un acercamiento a la sociolingüística. Esta decisión es modificada con los nuevos diseños curriculares, que tienden no solo a evitar el enfoque sociolingüístico, como veremos en la selección de los contenidos, sino que se observa una reducción en la carga horaria de la materia Sociolingüística, correspondiente a cuarto año.

La enseñanza de la lengua en el sistema educativo argentino (su alcance social, los instrumentos lingüísticos, la formación docente, entre otros aspectos) fue discutida en relación con políticas públicas más generales ([Arnoux y Bein, 2015](#)). Desde fines del siglo XIX, el Estado intentó “borrar las lenguas de los inmigrantes para forjar una ciudadanía homogénea” ([Arnoux y Bein, 2015: 15](#)). De hecho, en 1880, el gobierno de Julio Argentino Roca transformó el aparato productivo argentino a partir de la promoción de las corrientes inmigratorias, con el propósito de facilitar préstamos e inversiones provenientes del exterior ([López García, 2020](#)). En este contexto fue necesario gestionar un discurso que ordenara la voz de los inmigrantes y silenciara lenguas y pobladores originarios ([López García, 2020](#)). La autora sostiene que esto supuso la creación de una voz nueva que sería monolingüe y monocéntrica, en acuerdo con el modelo madrileño. Estos factores históricos no son un dato menor, dado que afectan las decisiones de formación y el ejercicio docente.

En este sentido, el monocentrismo no es exclusivo de la etapa actual de la educación, pero las condiciones de producción en las cuales se crea este diseño curricular tienen un impacto en las propuestas de enseñanza. La lógica del gobierno transparente y de una gestión basada en lo tangible, sin símbolos político-partidarios (marchas ni banderas), analizada por [Dagatti y Onofrio \(2019\)](#) en el plano político, presenta un correlato con la propuesta sobre la enseñanza de la lengua.

4. Análisis del diseño: los contenidos de las materias

A continuación, nos detenemos en los contenidos y los objetivos propuestos para las materias que conforman la formación lingüística y gramatical en la carrera docente. Específicamente, nos detenemos en las cuatro materias denominadas Lingüística y Gramática, que se encuentran distribuidas en cada uno de los cuatro años que conforman la formación docente.

En nuestro análisis nos centramos en la presencia de dos ideologemas, que “al formar sistema constituyen ideologías lingüísticas en torno de las lenguas” ([Di Stefano y Pereira, 2014: 156](#)). Como destaca [Arnoux \(2000\)](#), los ideologemas son condensados ideológicos que orientan en cada época, de una manera bastante restrictiva, la evaluación de las situaciones y la formulación de propuestas. Los ideologemas a los que se apela en el diseño curricular son:

- La lengua es un sistema completo y cerrado.
- Usar el lenguaje supone conocer ese sistema para lograr una “comunicación adecuada”.

A partir de la implementación del [DC 2017](#), los estudiantes ingresan al nivel superior y se introducen durante primer año en contenidos lingüísticos que se remontan a los orígenes de la lingüística, con las lecciones de Saussure y la lengua como sistema. En el diseño curricular el título de estos contenidos se denomina “El estudio del lenguaje. La reflexión sobre el lenguaje, su uso y enseñanza”. En los propósitos se explicita la posibilidad de generar un espacio para reflexionar sobre las problemáticas del estudio del lenguaje “desde el estructuralismo hasta la actualidad”, sin embargo, no se correlaciona con los contenidos, que se centran solamente en una concepción estructuralista de la lengua y se le otorga prioridad a la oración.

En el orden gramatical, se propone un recorrido bajo el título “Los niveles de análisis del sistema” y comienza por la fonología, la morfología, las estructuras de las palabras y la sintaxis, que se detiene particularmente en la oración simple, núcleo, complementos y adjuntos. Asimismo, se propone el eje “distintos paradigmas gramaticales” y “el reconocimiento de las problemáticas de las prácticas del lenguaje”,

aunque no hace referencia a ningún paradigma específico y tampoco a qué problemáticas se refiere.

En segundo año, en la materia Lingüística y Gramática II existe un desfase entre las finalidades formativas que se vinculan con los desarrollos teóricos centrados “en el texto como unidad de enunciación y el modelo pragmático de la enunciación y su impacto en la enseñanza de la lengua” y los contenidos que se propone desarrollar. El recorrido de los contenidos comienza con “el estudio de las estructuras gramaticales” y amplía el análisis sintáctico a la oración compuesta, oración compleja y tipos de subordinadas. Se concibe a la gramática como “explicación de las intuiciones de los sujetos hablantes” y se detiene en la descripción gramatical y en los procesos de comprensión y producción de textos.

En relación con la lingüística, la materia se centra en la lingüística del texto a partir del estudio de los géneros discursivos y el texto, la coherencia y la cohesión, el tema y rema y finalmente, el texto y el discurso. La formación en lingüística se basa más en la consideración de los textos como inmanencia que en contenidos que permitan abordar el lenguaje en su complejidad y poner de manifiesto los mecanismos de poder y conflicto en el uso. En este sentido, la educación lingüística crítica ([Unamuno, 2003](#)) —que sostiene que todo uso lingüístico connota tomar una posición respecto a lo que comunicamos y que los usos de los textos perpetúan o reproducen relaciones sociales dominantes— parece quedar relegada de la propuesta.

La materia Lingüística y Gramática III se centra en la teoría de la enunciación y aborda la distinción entre oración y enunciado, la deixis, las modalidades, los subjetivemas y la polifonía. También propone contenidos vinculados a las teorías pragmáticas, específicamente se centra en la vertiente anglosajona, los “actos de habla de John Austin y las teorías de John Searle y Paul Grice. La teoría de la cortesía de George Lakoff y la argumentación de Oswald Ducrot” ([DC 2017: 95](#)).

En relación con la gramática, propone un recorrido por los modelos epistemológicos de la gramática: estructural, generativo, comunicacional y pragmáticotextual. Además, menciona los aportes de la teoría a los modos de enseñanza.

En tercer año del profesorado, los estudiantes comienzan a realizar prácticas supervisadas en las cuales diseñan, desarrollan e implementan proyectos de enseñanza y asumen las tareas del docente a cargo del grupo durante un período de tiempo. Sin embargo, hasta este momento los estudiantes se encontraron con contenidos y saberes que proponen una construcción de la lengua como sistema completo y cerrado¹, es decir,

¹ Como sostiene [Zavala \(2019: 20\)](#), frente a la noción de lengua como un sistema completo y cerrado que se diferencia clara y neutralmente de otros, la sociolingüística crítica prefiere asumir la lengua como una práctica que es parte de un conjunto más complejo de actividades sociales, en las que los sujetos, como actores sociales, echan mano de recursos lingüísticos para lograr propósitos específicos bajo condiciones particulares ([Heller, 2007](#)).

el sistema de la lengua en su versión “poco productiva con la gramática o la normativa y, por ende, con el modelo de ‘buena lengua’” ([Unamuno, 2003: 54](#)).

Todavía no se les presentó contenidos o problemas con diferentes grados de complejidad para comprender los conflictos, las tensiones y los intereses que surgen en los usos lingüísticos. Incluso es posible identificar una concepción respecto de la lectura, la escritura y la oralidad en la que subyace una única mirada o intención en los textos. A esta concepción basada en considerar que la escritura y la lectura se presentan como transparentes, [Zavala \(2019: 22\)](#) la denomina literacidad académica —en su sentido tradicional— y considera que estas ideas naturalizan las convenciones, “cuando en realidad se trata de un tipo de discurso construido desde lo social y al que —como sabemos— no todos acceden fácilmente”.

Si analizamos los contenidos propuestos para el tercer año vinculados a la lingüística y a la gramática podemos sostener que hay una visión del sujeto que habla como alguien que tiene una intención clara y un objetivo específico y explícito. [Bixio \(2000: 44\)](#) demostró cómo la corriente pragmática anglosajona, una de las corrientes que tiene mayor predominancia en el ámbito educativo, excluye la “idea de que podemos ser hablados por el lenguaje, o la posibilidad de que se hagan varias lecturas o interpretaciones de un mismo texto o discurso”, debido a que se considera que los hablantes quieren que se conozca su intención comunicativa y, en este modelo, comprender es reconstruir estas intenciones que tiene el hablante. De este modo, resulta complejo articular esta propuesta, basada en una “finalidad explícita, intenciones públicas, abiertas, racionalizadas, planes claros y eficiencia” ([Bixio, 2000: 45](#)) con las conceptualizaciones sobre la polifonía y la interdiscursividad. En palabras de la autora:

Descreo de que esta línea de análisis y reflexión sobre el lenguaje —sobre el uso, como se dice— pueda ser fructífera para el análisis de emisiones efectivamente producidas. Y esto porque, aunque todas estas investigaciones destacan la determinación contextual de los hechos que analizan, en realidad, parten de una noción de contexto reducida al entorno en el que se desarrolla el discurso, y recurren a esta categoría de análisis con el objeto de iluminar intenciones. ([Bixio, 2000: 46](#))

En relación con la enseñanza de la gramática se seleccionan contenidos para abordar “los modelos epistemológicos”. Específicamente se mencionan los siguientes modelos: estructural, generativo, comunicacional y pragmáticotextual ([DC 2017: 95](#)). La centralidad en los modelos podría perpetuar una visión exclusivamente normativa del lenguaje y formar docentes mimetizados con la norma lingüística.

Por otra parte, la propuesta de contenidos se encuentra en relación con los propósitos que buscan “comprender las decisiones de los hablantes y tomar decisiones para producir enunciados acordes a la intencionalidad en cada situación” ([DC 2017: 94](#)) y “presentar las teorías pragmáticas como aportes a la comprensión de las situaciones

comunicativas” ([DC 2017: 95](#)). Así, las referencias al contexto de uso son consideradas en función de la intencionalidad y de las situaciones comunicativas como si los sujetos hablantes fueran libres y voluntarios.

La selección respecto de qué enseñar y para qué enseñar parece construirse a partir de la idea de que la gramática y la lingüística pueden ser neutras, apolíticas. El lenguaje se presenta como un sistema desligado de la praxis social y de los hablantes, producto de la razón autónoma y de las decisiones deliberadas. Por lo dicho anteriormente, la materia omite aspectos sociopolíticos del lenguaje, dado que parece excluir el estudio de las relaciones entre el lenguaje y el poder y el abordaje respecto de cómo el poder y lo político influyen en el uso y en la enseñanza del lenguaje. Esta perspectiva también se elimina en los modelos gramaticales, al evitar explicitar que la gramática no es producto de la razón autónoma, sino que “es la vida social la que ha construido las regularidades del lenguaje, la que las ha elevado a la condición de norma cuando, por medio de distintos mecanismos, ha generado modelos lingüísticos impregnados de moralidad” ([Del Valle, 2017b: 15](#)).

En el último año de la formación docente, Lingüística y Gramática IV “progresar en la dimensión pragmática, al reflexionar en el pasaje del texto al discurso” ([DC 2017: 105](#)) y “permite avanzar en la reflexión respecto del uso del lenguaje, tanto individual como social” ([DC 2017: 105](#)). Los contenidos se encuentran divididos en tres ejes. El primer eje se denomina “El estudio del significado” y propone una serie de contenidos como los distintos tipos de significados conceptual o denotativo, pragmático o contextual, connotativo o intencional. También se abordan las relaciones semánticas: sinonimia, hiperonimia y meronimia. El contexto y la intencionalidad y su relación con el significado conceptual o denotativo. En último lugar, “ideología y discurso”. El segundo eje de contenidos se denomina “De la lingüística del texto al análisis del discurso” y se propone abordar el discurso y el racismo, la ideología, el poder, discurso y etnia, género. Y el último eje se denomina “La enseñanza de la competencia comunicativa” y se centra en la gramaticalidad y la adecuación, los procesos de comprensión y producción de textos.

En el último año, la formación lingüística comienza a construir una propuesta que tiende a develar las luchas que se ocultan en la regulación de la lengua. Sin embargo, consideramos que existe una propuesta cercana a la estandarización lingüística y a la corrección, que evita incorporar explícitamente líneas o contenidos que permitirían la inclusión y valoración de las variedades.

Asimismo, la propuesta de contenidos recurre al paradigma de lo adecuado o apropiado ([Leeman, 2005](#)) al ámbito de uso. Este paradigma supone que algunas palabras no pueden utilizarse en el ámbito educativo porque constituyen usos desprestigiados o bien se asocian con posiciones regionales o socialmente marginales. Esta concepción “reproduce las mismas jerarquías de los modelos más puristas” ([Del Valle, 2017a: 281](#)) y considera que enseñar implica adoptar “una perspectiva normativa

que asume las convenciones dominantes de lo apropiado como naturales y necesarias” ([Zavala, 2019: 37](#)).

La serie de contenidos “Discurso y racismo. Discurso y élite. Discurso y poder. Discurso e ideología. Discurso y conocimiento. Discurso y étnica, género e ideología. Discurso y poder” no presenta ningún propósito que oriente ni guíe el trabajo en el aula. Los propósitos están vinculados a “producir enunciados acordes a la intencionalidad de cada situación” y “analizar la pragmática del discurso como aporte a la comprensión de las situaciones comunicativas” ([DC 2017](#)). Esta orientación construye una perspectiva descriptiva o normativa, en la que se presenta un estado de cosas a partir de la estabilidad y de la “comprensión” de aquello que sucede. Sin embargo, no se propone una perspectiva crítica que contemple las dinámicas de poder. La enumeración de contenidos obedece más a un tono declaratorio, en el que se celebra la diversidad y la diferencia, pero en el diseño curricular actual no se prevén instancias o modos de abordarlas.

5. Conclusiones

El trabajo realizado ha mostrado que, en el Diseño Curricular del Profesorado en Lengua y Literatura, elaborado en 2017 e implementado al año siguiente en los Institutos de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires, se proponen contenidos y propósitos para enseñar la lengua a partir de dos ideologemas: por un lado, el que concibe a la lengua como un sistema completo y cerrado y, por otro, el que considera que usar el lenguaje supone conocer ese sistema para lograr una “comunicación adecuada”.

Si bien se funda en una retórica de la igualdad de oportunidades, de la justicia social y de la diversidad, en las propuestas de las materias correspondientes al área de Lengua no se explicitan los contenidos que podrían dar respuestas a una educación para la diversidad.

Consideramos que el diseño curricular suscribe a las ideologías prescriptivas “que dictaminan que existe solo una forma correcta de utilizar las lenguas y que privilegian arbitrariamente prácticas lingüísticas particulares mientras estigmatizan otras” ([Flores y Rosa, 2020: 150](#)). Asimismo, se observa que el plan propone un paradigma que concibe la lengua como un sistema estático, desligado de la vida social. Las decisiones que nos permiten sostener esta idea son el corrimiento de la Sociolingüística en la denominación de la materia en primer año, la reducción de la carga horaria, en cuarto año, de la materia Sociolingüística, y la selección de los contenidos propuestos en las cuatro Lingüísticas. Asimismo, el único acercamiento que tienen los estudiantes a los conceptos de variación, diversidad lingüística y a las tensiones entre norma estándar y variedades se encuentra en la materia Sociolingüística, ubicada en el último año de la formación docente, incluso posteriormente a que los estudiantes realicen sus prácticas frente al curso de nivel secundario en tercer año del profesorado.

En cuarto año, la materia Lingüística y Gramática incluye una serie de contenidos que permiten realizar una aproximación al lenguaje y su vinculación con las prácticas sociales. Sin embargo, consideramos que obedece más a un tono celebratorio, presente también en la fundamentación del currículum como documento que contempla las variedades y los derechos humanos, pero que no tiene una correlación con las decisiones que se toman vinculadas a la lengua, tampoco con los objetivos ni con los contenidos que indican qué es relevante enseñar. De este modo, la concepción de lengua que defiende el diseño curricular se orienta hacia una perspectiva normativa, que considera la lengua de manera estática, apolítica y construye un sujeto que decide qué lengua usar en cada situación comunicativa. Este proyecto excluye la perspectiva crítica, fundamental para hacer frente a la discriminación lingüística en las escuelas.

Para que un docente pueda construir un trabajo en el aula que contemple las variedades lingüísticas y, al mismo tiempo, pueda abordar los estándares, sin eludir la tensión que ello supone, deberá tener una formación no solo en la perspectiva descriptiva sino en aportes que permitan reflexionar y poner de manifiesto las contradicciones, conflictos e intereses a los que la lengua responde. Consideramos que quedaron fuera del programa de enseñanza modelos lingüísticos que permiten construir una formación crítica y, específicamente, contenidos vinculados a la perspectiva glotopolítica, a las ideologías lingüísticas y a los derechos lingüísticos como derechos humanos.

Corpus

- Diseño Curricular para el Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Lengua y Literatura. (1999). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/superior/lenguayliteratura/13259-99-modif-por-3581-00leng-y-lit.pdf>
- Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura (2017). Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Disponible en: https://isfdyt33-bue.infed.edu.ar/sitio/lengua/upload/Profesorado_de_Educacion_Secundaria_en_Lengua_y_Literatura_2017.pdf
- Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (2007). Resolución N° 24/07, Instituto Nacional de Formación Docente.

Referencias

- Ábalos, D. E. (2020). Las variedades lingüísticas en el aula: el imperio en el imperio. Una propuesta de trabajo. En Herrera de Bett, G. (Comp.), *Lengua y Literatura. Temas de enseñanza e investigación a 20 años de la carrera de Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura* (4-21). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Recuperado de https://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/35/2021/03/EBOOK_ENSEÑANZA_LENGUA.pdf
- Angenot, M. (1982). *La parole pamphlétaire. Contribution à la typologie des discours modernes*. Paris: Payot.
- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Arnoux, E. (2000). La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. En *Lenguajes: teorías y prácticas* (3-27). Buenos Aires: Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”. Secretaría de Educación.
- Arnoux, E. (2006). *Análisis del discurso*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Arnoux, E. (2008). “La lengua es la patria”, “Nuestra lengua es mestiza” y “El español es americano”: desplazamientos significativos en el III Congreso de la Lengua Española, 2004. En Hofmann, S. (Ed.), *Más allá de la nación. Medios, espacios comunicativos y nuevas comunidades imaginadas* (17-39). Berlín: Tranvia.
- Arnoux, E. (2014). Glotopolítica: delimitación del campo y discusiones actuales con particular referencia a Sudamérica. En Zajícová, L. y Zámec, R. (Eds.), *Lengua y política en América Latina: Perspectivas actuales* (s. p.). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Arnoux, E. (2016). La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Matraga*, 38 (23), 18-42.
- Arnoux, E. y Bein, R. (Comps.). (1999). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux, E. y Bein, R. (2015). *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Biblos.
- Arnoux, E. y Bein, R. (2019). Las representaciones del lenguaje. En Arnoux, E. y Bein, R. (Comps.), *Prácticas y representaciones del lenguaje* (9-15). Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux, E. y Del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. *Spanish in Context*, 7 (1), 1-24.
- Auroux, S. (1994). *La révolution technologique de la grammatisation*. Lieja: Mardaga.
- Bixio, B. (2000). Grietas entre el hablar y el hacer. En Herrera de Bett, G. (Comp.), *Lengua y Literatura: Temas de enseñanza e investigación* (43-52). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

- Bixio, B. (2012). Consideraciones sociolingüísticas: Lenguaje y discurso en las instituciones escolares. En Bombini, G. (Coord.), *Lengua y literatura: teorías, formación docente y enseñanza* (23-49). Buenos Aires: Biblos.
- Calvet, L. (1997) *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial.
- Dagatti, M. (2018). “Pioneros de un nuevo mundo”. El discurso de investidura del presidente argentino Mauricio Macri. *Revista Conexão Letras*, 12 (18), 153-174. Recuperado de <https://doi.org/10.22456/2594-8962.79466>
- Dagatti, M. y Onofrio, P. (2019). Visiones políticas. El sistema imaginario de Cambiemos (Argentina, 2015-2018). *Cuadernos.Info*, (44), 79-98.
- de Alba, A. (2012). Pensar la política educativa universitaria desde el espacio del currículum. El currículum como dispositivo educativo de poder-saber. Voluntad de poder y voluntad de ser. En *The Fourth World Curriculum Studies Conference*. Rio de Janeiro, Brasil.
- Del Valle, J. (Ed.). (2007). *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. España: Iberoamericana Vervuert.
- Del Valle, J. (2017a). La normatividad en el aula de español en EE.UU. ¿Qué variedad enseñar? En Bein, R., Bonnin, J., di Stefano, M., Lauria, D. y Pereira, M. C. (Coords.), *Homenaje a Elvira Arnoux. Estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura Tomo I: Glotopolítica* (267-285). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Del Valle, J. (2017b). La perspectiva glotopolítica y la normatividad. En *Anuario de Glotopolítica*, 1, 17-39.
- Del Valle, J. y Meirinho-Guede, V. (2016). Ideologías lingüísticas. En Gutiérrez-Rexach, J. (Ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (622-631). Londres/Nueva York: Routledge.
- Di Stefano, M. y Pereira, M. C. (2014). Tópicos e ideologías lingüísticas sobre lenguas aborígenes en discursos de la prensa en torno al Bicentenario. En Arnoux, E. y Nothstein, S. (Eds.), *Temas de glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo* (151-189). Buenos Aires: Biblos.
- Fairclough, N. (1992). Una teoría del discurso. Discurso y cambio social (M. S. Vasallo, trad.). Ficha de Cátedra, Sociolingüística, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Fairclough, N. (2000). El lenguaje del nuevo capitalismo. En Pardo, M. L. y Noblia, M. V. (Ed.). *Globalización y nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Biblos.
- Flores, N. y Rosa, J. (2020). Deshaciendo la noción de adecuación: ideologías lingüístico-raciales y diversidad lingüística en educación. En Niño-Murcia, M., Zavala, V. y De los Heros, S. (Comps.), *Hacia una sociolingüística crítica. Desarrollos y debates* (149-183). Perú: Instituto de Estudios Peruanos.
- Heller, M. (2007). Bilingualism as Ideology and Practice. En Heller, M. (Ed.), *Bilingualism: A Social Approach* (1-22). Nueva York: Palgrave.
- Lauria, D. (2022). *Lengua y política. Historia crítica de los diccionarios del español de la Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.

- Leeman, J. (2005). Engaging critical pedagogy: Spanish for native Speakers. *Foreign Language Annals*, 38 (1), 35-45.
- López García, M. (2020). La clase de lengua como espacio de resistencia a la mirada monocéntrica y unipolar del español. *Didacticae*, 8, 78-96.
- Puiggrós, A. (2021). *Avatares de la educación en el período democrático (1983-2015)*. Buenos Aires: Galerna.
- Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. España: Biblioteca de Textos.
- Zavala, V. (2019). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Lulú Coquette*, 8, 8-40. Buenos Aires: El Hacedor.

Capítulo 29

Educación Intercultural Bilingüe en países de América Latina: de la oficialización a la implementación

Lidia Chang



Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, Universidad de Buenos Aires



Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina



changlidia21@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0001-9322-7738>

Resumen

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en América Latina tiene su antecedente en experiencias en educación indígena llevadas a cabo por organizaciones indígenas, ONGs y/o instituciones religiosas en distintos países desde las primeras décadas del siglo XX. Luego de su oficialización, en los años 80 y 90, esta modalidad educativa se fue desarrollando de modos distintos. Por un lado, en el caso de Perú y México, fue establecida por el Estado en su interés de constituir a la educación bilingüe en una oferta del sistema educativo. En cambio, en los casos de Ecuador, México y Bolivia, la EIB se generó a partir de un conjunto de luchas de los movimientos indígenas y por la intensificación del discurso de organismos internacionales respecto de la necesidad de reconocer la diversidad étnica, cultural y lingüística. En el caso de Argentina, las políticas de EIB surgen en el marco de las reformas legislativas posdemocráticas (1983) e impulsadas por las demandas de los movimientos y organizaciones indígenas. A partir del análisis de los resultados presentados por organismos estatales y publicaciones de los especialistas en el tema, el objetivo de este artículo de revisión es abordar, de forma comparativa, los logros y desafíos que enfrenta la EIB en estos países en la actualidad: legislación respecto de la EIB, capacitación docente en metodologías de enseñanza de primera y segunda lengua; desarrollo de esta modalidad educativa en todos los niveles



Ir al **Índice**

educativos; revitalización de lenguas indígenas, implementación de la EIB en escuelas en contextos rurales y urbanos, entre otros.

Palabras clave

Modelos de educación, educación intercultural bilingüe, pueblos indígenas, América Latina.



1. Introducción

Desde que en la primera mitad de la década del 70 Esteban Monsonyi y Omar González Nãñez, lingüistas antropólogos, propusieron el concepto de interculturalidad “para describir sus experiencias con los indígenas arhuacos de la región de Río Negro, en Venezuela” ([Ferraó Candau, 2010: 335](#)), la Educación Intercultural Bilingüe (en adelante, EIB) ha recorrido un largo camino —que supone logros, retrocesos y/o problemáticas sin resolver— en distintos países de América Latina en los que se implementó. A partir de los trabajos e informes realizados por especialistas en el tema, la presente contribución consiste en un artículo de revisión sobre la génesis y desarrollo de la EIB en cinco países de América Latina: México, Perú, Ecuador, Bolivia y Argentina. Hemos seleccionado estos casos porque, a nuestro entender, permiten exponer algunas de las características centrales de este tipo de educación y de su desarrollo en la región. Nuestra intención es, sin pretensiones de exhaustividad, que excederían los objetivos de la presentación, ofrecer una mirada comparativa de los distintos casos seleccionados que echen luz sobre algunas de las cuestiones y problemáticas a las que es imprescindible atender a la hora de analizar políticas educativas dirigidas a los pueblos indígenas.

El trabajo está organizado en tres secciones. En la primera de ellas describiremos los distintos modelos para la implementación de la EIB en la región. A continuación, daremos a conocer de forma breve los orígenes de la educación indígena en cada uno de los países seleccionados y el proceso que llevó a la implementación de la EIB. En la tercera parte detallaremos las metas alcanzadas y plantearemos, a modo de discusión, cuáles son los principales desafíos pendientes. Por último, presentaremos conclusiones generales.

2. Modelos para la implementación de la Educación Intercultural bilingüe

Tras el período colonial, etapa que se caracterizó por una violencia explícita hacia las comunidades indígenas en la “labor” de imponer las culturas hegemónicas, a inicios del siglo XX se impuso el modelo asimilacionista en toda América Latina. Este modelo, que se extendió hasta las décadas de 1980 y 1990, implicó una política que buscó integrar los pueblos indígenas a los Estados nacionales modernos, a partir de procesos de aculturación, homogeneización y asimilación a la cultura dominante, vista como único modelo posible. Por primera vez, las lenguas indígenas se incorporaron al espacio escolar, además de la oficial. Sin embargo, salvo algunas excepciones, esta educación bilingüe tomó la lengua materna de los indígenas como “lengua puente”, como recurso temporal para facilitar y agilizar la transición al conocimiento, dominio y uso de la lengua oficial y la cultura hegemónica ([López, 1997](#); [Fajardo Salinas, 2011](#)).

La lucha de agrupaciones indígenas, movimientos intelectuales y apoyo internacional traería cambios a partir de la década del 70 y, con ello, el desarrollo de otros modelos posibles de implementación de la EIB. Uno de ellos fue el modelo compensatorio, que tomó como punto de partida que la diferencia era una deficiencia. Por ello, relacionó el multiculturalismo y el multilingüismo con la carencia de las comunidades indígenas, a las que caracterizó como sectores atrasados, carentes de medios económicos y sociales modernos de bienestar. Según esta mirada, las comunidades indígenas deben acercarse, mediante políticas compensatorias, a la clase media urbana, modelo social de progreso. El peligro de este tipo de políticas es que identifican al indígena como desprovisto de todo saber y conocimiento. La alumna o el alumno carenciado es visto como un desposeído, al que la escuela debe enseñarle todo, ignorando y desvalorizando el capital cultural que ha incorporado en su socialización primaria. La sociedad mayoritaria subvalora la cultura y la lengua indígena, y es probable que se genere una conciencia de minusvaloración incluso entre los propios miembros de los grupos indígenas, lo que, a su vez, hace más difícil que la lengua mantenga su vitalidad ([Palacios, 2004](#); [Sagastizábal, 2004](#)).

Otro es el denominado modelo multicultural, que reconoce el multiculturalismo y, por tanto, el multilingüismo. El multiculturalismo implica un interés especial en la situación de los grupos socioculturalmente diferentes, en tanto minorías culturales insertas en sociedades nacionales mayores en el marco de Estados liberales y de una cultura dominante ([Corbetta et al., 2018](#)). Si bien este modelo tiene a su favor que no conduce a la extinción de las lenguas, posee un punto en contra: acentúa aún más las diferencias entre las culturas y, con ello, impide la interacción positiva entre las diferentes comunidades ([Sagastizábal, 2004](#)). Al centrarse en la tolerancia de las diferencias, ubica a los grupos en compartimentos estancos; es decir, se considera que esos colectivos y sus culturas se mantienen claramente delimitados y que las relaciones

entre ellos no las transforman ([Corbetta et al., 2018](#)). Así pues, la educación multicultural se caracteriza por establecer un plano de igualdad entre las culturas, con un alto grado de celebración de sus singularidades y con un énfasis en la promoción de la convivencia pacífica, pero sin llegar a un intercambio dinámico basado en los puntos culturales afines o comunes ([Fajardo Salinas, 2011](#)).

Por su parte, el modelo intercultural se concibe como un modelo integrador y pluralista, pues considera que la diversidad cultural y multilingüe debe respetarse, lo que significa una revalorización de las realidades indígenas y la implementación de la EIB. Existe, por tanto, un interés manifiesto en la supervivencia y difusión de las culturas y lenguas indígenas. Las propuestas de la interculturalidad se diferencian y deben ser comparadas con aquellas del multiculturalismo en la medida en que superan la idea de la tolerancia, en la que cada uno se mantiene en un espacio discreto. En lugar de ello, se busca tender puentes que permitan reformular las posiciones de cada uno en la estructura social, establecidas a través de los procesos históricos ([Corbetta et al., 2018](#)). Como se verá en el siguiente apartado, este es el modelo implementado en la actualidad en los distintos países de América Latina.

3. Génesis y oficialización de la EIB en países de América Latina

3.1. México

México se reconoce a sí mismo como un país multicultural y pluriétnico. Existen 56 pueblos indígenas en 23 de los 31 Estados del país ([Moya, 1998](#)). En el Censo de Población y Vivienda del año 2020 se identificaron 7.364.645 hablantes de alguna lengua indígena, lo que equivale al 6,1 % de la población total ([Instituto Nacional de Estadística y Geografía \[INEGI\], 2022](#)).

Hacia las primeras décadas del siglo XX, durante la posrevolución, caracterizada por una política dirigida a los pueblos indígenas que buscaba integrarlos a la sociedad nacional, se inicia la primera etapa de la relación entre el Estado mexicano y los pueblos indígenas ([Gallardo, 2018](#); [Sartorello, 2019](#)). Alrededor de los años 30, la educación bilingüe surge como alternativa a las políticas de castellanización¹ del gobierno, gracias a experiencias previas que habían demostrado que el analfabetismo era menor en aquellas regiones indígenas en las que los maestros usaban las lenguas indígenas en el aula ([Fajardo Salinas, 2011](#)).

¹ En este trabajo, usaremos los términos *español* y *castellano* como sinónimos.

Debido a los buenos resultados y a la necesidad de establecer una lengua común dentro del proyecto nacionalista mexicano, la EIB se convirtió en una metodología válida para la integración de la población indígena, por lo que sus lenguas servían como puente para la castellanización de la población; es decir, el enfoque respondió al modelo asimilacionista del que hablamos en el apartado anterior ([Fajardo Salinas, 2011](#)). Esta educación bilingüe de transición (en la que la lengua indígena es solo un puente para el aprendizaje del español), la mantuvieron los misioneros evangélicos traductores de la Biblia del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) durante la segunda mitad del siglo XX, tanto en México como en el Perú ([López, 2021](#)).

En la década de 1970 se dio paso a políticas de educación bilingüe y bicultural impulsadas inicialmente por intelectuales indígenas, que derivaron en la creación de la Dirección General de Educación Indígena, perteneciente a la Secretaría de Educación Pública en 1978. De esta manera, se conformó un subsistema de educación específico que incluía la enseñanza de la lengua y cultura originarias complementaria al aprendizaje del español y la cultura nacional ([Dietz, 2014](#)). Sin embargo, según señala [Sartorello \(2019\)](#), lo indígena fue incluido de manera idealista, sin tener en cuenta los contextos sociolingüísticos. En la práctica, la educación nacional continuó intacta en su núcleo cultural y se profundizaron las desigualdades entre el subsistema indígena y el sistema pedagógico nacional.

Durante los inicios de la década de 1990 se dieron avances importantes en el plano normativo: en 1992 se modificó la Constitución, lo que implicó el reconocimiento de la composición pluricultural de la nación mexicana ([Dietz, 2014](#)). Un año después la Ley General de Educación reconoció la importancia de promover la educación en lenguas indígenas ([Martínez Buenabad, 2015](#)). Todo esto serviría de respaldo oficial a una nueva etapa que se inició con el impulso de las demandas zapatistas y del movimiento indígena reunido en el Congreso Nacional Indígena, fundado en 1996, y la intensificación del discurso de organismos internacionales respecto de la necesidad de reconocer la diversidad étnica, cultural y lingüística.

En el 2001, se reformuló uno de los artículos de la Constitución:

[Las entidades federativas y los municipios] tienen la obligación de [...]

II. Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación. ([Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2024 \[1917\]: Artículo 2](#))

Como explican [Czarny y Briceño Roa \(2021\)](#), esta modificación implantaba un escenario jurídico idóneo para realizar cambios en la educación. Sin embargo, se mantuvo la idea del indígena como un sujeto vulnerable al que hay que atender en términos de políticas públicas. En otras palabras, mantenía los principios del modelo educativo compensatorio (que vimos en el apartado anterior).

A partir de los cambios realizados en 2019 en la [Ley General de Educación](#), se considera finalmente la interculturalidad como uno de los criterios transversales para todo el sistema pedagógico nacional. Según [Czarny y Briceño Roa \(2021\)](#), esta nueva perspectiva aún no ha sido implementada en todo el sistema de enseñanza. Distintos especialistas coinciden en que el desarrollo de la EIB en México está marcado por los avances y retrocesos: aunque se identifican importantes progresos en el plano normativo, se señalan las limitaciones de las políticas implementadas, puesto que estas dependen del interés y la buena voluntad de los gobiernos.

3.2. Perú

El Perú es considerado como uno de los países con mayor diversidad étnica y lingüística. El Censo de Población y Vivienda del año 2017 identificó la existencia de 55 pueblos indígenas, 51 de ellos amazónicos y 4 andinos. El 16,3 % de la población del país tiene como lengua materna una lengua indígena ([Instituto Nacional de Estadística e Informática \[INEI\], 2021: 16](#))

La primera experiencia en educación bilingüe en el Perú la encontramos en 1902 cuando el maestro Manuel Zúñiga Camacho fundó la Escuela Rural Indígena en el altiplano puneño del sur andino peruano. La escuela estaba dirigida tanto a niños y niñas, como a maestros indígenas ([Ruelas Vargas, 2017](#)). Como esta, existieron otras experiencias educativas dirigidas por docentes indígenas y por misiones religiosas (como mencionamos antes) que brindaban educación elemental a niños, niñas y personas adultas indígenas (tanto en Perú como en Bolivia); y, en la Amazonía, misiones católicas lo hacían a través de internados ([López, 2021](#)).

Los dos grandes proyectos pedagógicos estatales desarrollados entre fines del siglo XIX y la década de 1970 fueron el civilista y el indigenista. A pesar de sus diferencias, no dejaron de ensalzar al español y a la cultura occidental. Así, el objetivo del proyecto civilista, ejecutado con mayor intensidad durante las dos primeras décadas del siglo XX, fue la “civilización” del indígena, es decir, usar a la educación como estrategia de inclusión, lo que significaba castellanizar a la población indígena e inculcar hábitos occidentales en los campos de la salud, la nutrición, la economía y las relaciones sociales. El segundo proyecto, el indigenista, siguió promoviendo la castellanización de las comunidades indígenas, a pesar de que no fue impulsado por las élites de la capital sino por intelectuales de otras provincias ([Paredes Espejo, Vera Flores, La Serna](#)

[Studzinski y Barrionuevo Tacunan, 2016](#)). Así pues, como ocurrió en México, durante casi todo el siglo XX se implementó el modelo asimilacionista.

Fue la reforma del año 1972 la que concretó la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB), entre cuyos lineamientos se destacaba la necesidad de superar las condiciones de pobreza de los indígenas y propiciar un proceso de cambio estructural orientado hacia la eliminación de los mecanismos de dependencia y dominación. Aunque evidenciaba un interés por la problemática, la PNEB no incluyó el concepto de interculturalidad de manera explícita. Más adelante, en 1989, la Política de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) incorporó el término, aunque limitaba este tipo de educación a la inclusión de conocimientos de la cultura de los indígenas y a la incorporación gradual de contenidos procedentes de otras tradiciones culturales. Finalmente, la Política de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe Intercultural (PEIEB) de 1991 amplió los alcances de este enfoque al concebir la interculturalidad como principio rector de todo el sistema de enseñanza ([Vásquez Huamán, Chumpitaz y Jara, 2009](#); [Paredes Espejo et al., 2016](#)).

Durante las siguientes décadas habría importantes avances legales, que serían reconocidos internacionalmente. En 1993 se promulgó la nueva Constitución Política del Perú. En ella se expresa que: “[El Estado] fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional” ([Constitución Política del Perú, 1993: Artículo 17](#)).

Tal y como destaca [López \(2009\)](#), si bien los avances legales fueron importantes, en el ámbito educativo quedaba mucho por hacer para consolidar estas transformaciones legales, ya que las carencias caracterizaban tanto a la educación de la población indígena como la de los no indígenas. Durante las décadas del 2000 y el 2010, la EIB fue derivada a distintas direcciones dentro del Ministerio de Educación² y cada una de ellas creó proyectos en vistas de lograr mejores resultados de aprendizaje. En la actualidad, las políticas de interculturalidad educativa se elaboran en la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA) ([Ruelas Vargas, 2021](#)).

Como podemos observar, el desarrollo de la EIB en el Perú presenta avances, estancamientos y retrocesos, por estar a merced únicamente de las decisiones de los gobiernos nacionales que se han sucedido en el tiempo.

² La Dirección Nacional de Educación Bilingüe (DINEBI), La Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural (DEGEIBIR), etc. Para una explicación más detallada, véase [Ruelas Vargas \(2021\)](#).

3.3. Ecuador

En la actualidad, el 7,7 % de la población ecuatoriana se identifica como indígena y el 3,95 % habla alguna lengua indígena ([Instituto Nacional de Estadística y Censos \[INEC\], 2023](#)). Los primeros artículos de su Constitución declaran que: “El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico” ([Constitución de la República del Ecuador, 2008: Artículo 1](#)).

En Ecuador, la EIB está estrechamente ligada a los procesos de organización y movilización del movimiento indígena desde la década de 1940. Las múltiples experiencias de educación indígena, de orientación propia y con distintos grados de cobertura (local, regional y/o nacional) se construyeron en torno a proyectos de desarrollo comunitario en la sierra y a proyectos territoriales en la Amazonía, y se sustentaron en procesos de participación y empoderamiento comunitario del proyecto educativo ([Zavala, 2007](#)). Esta educación se iba desarrollando de manera paralela al modelo institucional que, como en México y en Perú, era asimilacionista.

Décadas más tarde, estas experiencias verían su fruto en una serie de disposiciones legales a nivel nacional. En 1982 se promulgó un acuerdo ministerial, en el que se oficializó la educación bilingüe bicultural y se establecieron planteles primarios y medios en los que se impartiría instrucción en los idiomas kichwa u otra lengua vernácula y español en las zonas de predominante población indígena. Tras la reforma del artículo 27 de la Constitución, en 1983, se determinó que los sistemas de educación que se desarrollaban en las zonas de predominante población indígena utilizarían, como lengua principal de educación, la de la cultura respectiva, y el español como lengua de relación intercultural. Finalmente, en 1988, mediante la reformulación del Reglamento General a la Ley de Educación, se institucionalizó la EIB con la creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIB) ([Conejo Arellano, 2008](#)).

Las organizaciones del movimiento indígena propiciaron la creación de esta Dirección y adecuaron su propio funcionamiento para responder y acompañar el desarrollo de esta política pública. Lograron, especialmente durante los primeros años, que el director o directora nacional, los directores o directoras provinciales y docentes de las comunidades fueran elegidos a partir de ternas de candidatos presentadas ante el Ministro de Educación para su posterior designación como funcionarios, funcionarias o docentes ([Zavala, 2007](#)). Además, la Dirección adquirió funciones y atribuciones propias: desarrollo de la currícula propia, formación y capacitación docente, producción y utilización de materiales didácticos, etc. ([Conejo Arellano, 2008](#)). De este modo, se configuraba el primer sistema de enseñanza en América Latina diseñado y dirigido por los movimientos indígenas y de carácter estatal ([Perino, 2022](#)).

Según [Martínez Novo \(2016\)](#), la EIB en Ecuador sufrió un proceso de desmantelamiento estatal desde que en el año 2009 se derogó la autonomía del sistema a través de un decreto ejecutivo, ratificado luego por la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) publicada en 2011. Desde ese momento, la EIB pasó a depender del Ministerio de Educación. Si bien se creó un Consejo de Nacionalidades para regir la educación intercultural, como explica la autora, en la práctica los dirigentes indígenas sólo participaban como consultores. La LOEI eliminó la separación entre el sistema de educación llamado hispano y el intercultural bilingüe, y declaró a todo el sistema educativo intercultural. Lejos de ser una buena noticia, esto significó que la interculturalidad pasó de ser un proyecto político del movimiento indígena a una vaga declaración estatal. Los líderes históricos de la DINEIB y de las Direcciones Provinciales (DIPEIBs) fueron sustituidos, según la autora, por personas cercanas al gobierno de turno. Estos cambios trajeron, a su vez, consecuencias negativas al desarrollo de la EIB: cierre de escuelas, cambios en la currícula, eliminación de materiales especializados, entre otros. De este modo, “la población indígena vuelve a ser sujeto pasivo de los proyectos políticos estatales que la afectan directamente, y se le usurpa su papel de promotora activa y líder de las políticas educativas en el sistema EIB” ([Perino, 2022: 197](#)). Y es que, como dice [Perino \(2022: 196\)](#), la EIB en Ecuador “sufre todavía de un estigma relacionado con el concepto de ‘educación de segunda clase’”.

3.4. Bolivia

El Estado Plurinacional de Bolivia se caracteriza por presentar una diversidad étnica y lingüística en los nueve departamentos que lo conforman. Según el censo de 2012, en Bolivia el 30,3 % de la población tiene como lengua materna alguna de las 35 lenguas indígenas. ([Instituto Nacional de Estadística \[INE\], 2012: 31](#)).

En los antecedentes de la EIB en Bolivia, encontramos las escuelas indígenas clandestinas que se desarrollaron a principios del siglo XX. Sus protagonistas fueron educadores indígenas aimaras que, de manera oculta, enseñaban a leer y escribir en español a sus compañeros. De este modo, se preparaban para recuperar sus tierras expropiadas por los latifundistas y defender sus derechos civiles para fortalecer el movimiento indígena en busca de un mejor modo de vida ([Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos \[PROEIB Andes\], 2008](#)).

Como en el caso de Ecuador, la demanda de EIB por parte de los movimientos indígenas en Bolivia jugó un papel muy importante en la construcción de la identidad indígena, pues implicó la puesta en el escenario público de la discusión sobre el reconocimiento de las diferencias culturales en igualdad de condiciones ([Cruz Rodríguez, 2014](#)). El resultado fue la creación de distintos proyectos pedagógicos desde la década de 1930. Por un lado, las políticas implementadas desde el Estado estaban orientadas a que los indígenas dejen de serlo y se conviertan en campesinos. Se trató de

una política de mestizaje. La finalidad era generar una educación bilingüe de tránsito, al igual que en los casos de México, Perú y Ecuador ([PROEIB Andes, 2008](#); [Cruz Rodríguez, 2014](#)). Simultáneamente, se desarrollaron experiencias independientes por parte de ONGs y agrupaciones religiosas —como mencionamos antes— ([Cruz Rodríguez, 2014](#)).

Sin embargo, en los años 80, con el retorno de la democracia y durante el gobierno de la Unidad Democrática Popular, surgen distintos reclamos de asociaciones indígenas a raíz de la indiferencia estatal a los pedidos y necesidades de las distintas comunidades. Uno de estos reclamos lo realizó la Confederación Nacional de Maestros de la Educación Rural de Bolivia (CONMERB) que cuestionó la acción política hegemónica y homogeneizadora del Estado con relación a los pueblos indígenas y, dentro de ella, la acción colonizadora y reproductora del sistema socioeconómico que realizan las y los maestros ([Machaca Benito, 2010](#)). En el plano lingüístico y cultural, las demandas concretas eran la oficialización de las lenguas originarias en la administración y la implementación de la educación bilingüe ([López, 2021](#)).

En 1983, como resultado de la implementación de una campaña de alfabetización masiva en un país con un analfabetismo del 32 %, líderes indígenas, sindicatos campesinos y otras organizaciones sociales se involucraron en la elaboración de alfabetos unificados para el quechua y el aimara (lenguas indígenas mayoritarias). El impacto social de estas medidas condujo a una profunda reforma educativa en la década de 1990: se expandió la EIB en regiones indígenas, se permitió el desarrollo de estrategias participativas para desarrollar alfabetos para la mayoría de las 33 lenguas indígenas habladas en las tierras bajas y permitió la implementación de un proyecto de educación primaria igualmente eficaz. Así, la EIB se constituyó en política pública con la Ley de Reforma Educativa, en 1994 ([López, 2021](#)).

El cambio de década trajo consigo más reclamos indígenas y el surgimiento de nuevos actores políticos que exigieron la descolonización y la autonomía respecto de la EIB. A estos reclamos se suma, como explica [López \(2021\)](#), la urgencia ideológica de romper con todas las reformas de la era del neoliberalismo global. De ahí que el nuevo gobierno decidiera refundar la educación. Así, en 2009, la EIB se convirtió en política constitucional, inserta en la carta magna. De este modo, esta propuesta de educación pasó a ser denominada Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIP) ([Machaca Benito, 2010](#)).

Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país. ([Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, 2009: Artículo 1](#))

La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. ([Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, 2009: Artículo 5](#))

Pero, entre el desmontaje de la EIB y la creación de una nueva ley de educación, transcurrió casi una década. Cuando en 2010 se aprobó la nueva norma, muchos maestros y maestras indígenas habían regresado a las prácticas previas y el español había reconquistado su lugar de privilegio frente a las lenguas indígenas.

En la actualidad, las lenguas indígenas son altamente elogiadas y ocupan un papel clave en un elaborado discurso plurinacional ([López, 2021](#)). La EIB es una política de Estado para todo el sistema de enseñanza. De este modo, marca una diferencia y se constituye en un referente para otros países ([PROEIB Andes, 2008](#)). Sin embargo, en la práctica, como veremos en el tercer apartado, todavía hace falta recorrer un camino largo para que la educación en Bolivia sea plenamente intercultural.

3.5. Argentina

Según el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (2022), 1.306.730 de personas se reconocen como pertenecientes a un pueblo indígena, lo que corresponde aproximadamente al 2,9 % de la población total. De este porcentaje, 540.567 hablan y/o entienden lenguas indígenas ([Instituto Nacional de Estadística y Censos \[INDEC\], 2024](#)).

A pesar de la diversidad etnolingüística, por mucho tiempo la existencia de los pueblos indígenas de Argentina se ocultó tras un imaginario asociado a una población oriunda de la migración europea ('los argentinos venimos de los barcos'). Durante el siglo XIX, se marginó y discriminó cultural y lingüísticamente a los pueblos indígenas; esto hizo que oculten y nieguen su propia identidad étnica. Las políticas dirigidas a las poblaciones indígenas iban desde la homogeneización y asimilación al modelo hegemónico hasta el exterminio físico³ ([Hecht, 2007](#)).

No obstante, a partir de algunos cambios políticos que se inician con la llegada de la democracia (1983) y los nuevos paradigmas sobre la pluralidad cultural que, como ya vimos en el caso del resto de países seleccionados, se estaban gestando en América Latina, comienzan a desarrollarse proyectos educativos para incluir y atender las necesidades de las poblaciones indígenas. Es así como se inicia el camino al surgimiento de la EIB en Argentina ([Hecht, 2015, 2020](#)).

³ Uno de los casos es el de las mal denominadas Conquistas al Desierto, en las que el imaginario social representa a la región patagónica como un desierto, aunque en realidad estaba habitada por numerosas comunidades mapuches, entre otras. Otro de los casos fue el de las campañas militares (1884–1911) en el norte de la Argentina, con el fin de “pacificar” y “afianzar” las fronteras ([Hecht, 2007](#)).

Es importante destacar que la educación en poblaciones indígenas del país presenta un desarrollo desigual en los diferentes territorios. En algunos casos (como Chaco, Salta y Misiones), los antecedentes de la EIB están vinculados a la educación impartida por instituciones religiosas dentro de las comunidades. A partir de ellas y fruto de las demandas de las comunidades, se desarrollaron experiencias oficiales en algunas provincias. Esto es posible, y es lo que diferencia a la Argentina de otros países de la región, porque cada gobierno provincial cuenta con un Ministerio de Educación Provincial encargado de elaborar, ejecutar y supervisar la política educativa para todos los niveles y modalidades considerando la legislación nacional. Cuentan con autonomía para desarrollar planes y proyectos de gestión y diversificación curricular.

Una de las provincias pioneras en proyectos de educación indígena es la provincia de Formosa, cuyas primeras experiencias tuvieron lugar en la localidad de Ingeniero Juárez, donde docentes del Barrio Obrero implementaron en 1978 una modalidad bilingüe en la enseñanza con la incorporación a la escuela de un indígena para facilitar el aprendizaje de los niños y niñas. En 1985 se crearon en la provincia cuatro centros pedagógicos de nivel medio con orientación docente para comunidades autóctonas y sectores marginales, en los que se formaban los Maestros Especiales de Modalidad Aborígena (MEMA). Por su parte, a mediados de la década de 1980, se creó en la provincia de Salta el Proyecto de Regionalización Educativa para el Área Aborígena (Prepara) que se basaba en una propuesta de educación intercultural ([Hirsh y Serrudo, 2016](#)). Finalmente, en la provincia del Chaco, donde esta modalidad educativa se contempla desde la sanción de la Ley del Aborígena Chaqueño en 1987,⁴ se comenzaron a desarrollar acciones para la capacitación de Auxiliares Docentes Aborígenes (ADA) por intermedio del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígena (CIFMA) en 1987 y un incipiente Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PROEBI) con el apoyo del Equipo Nacional de Pastoral Aborígena (ENDEPA) ([Serrudo, 2011](#)).

Como explica Serrudo, la EIB pasó a la esfera nacional con la reforma educativa y la Ley Federal de Educación de 1993, lo que significó una nueva mirada acerca de la educación en contextos de población indígena. Dicha transformación se tradujo en una serie de acciones compensatorias: desde 1993 las escuelas con población escolar indígena comenzaron a recibir una atención focalizada por parte de algunas áreas del Ministerio de Educación Nacional. Pese a las dificultades, se logra, así, instalar la temática de la educación destinada a la población indígena en la Argentina en el

⁴ En lo que respecta a la educación, esta ley, cuya denominación actual es Ley de las Comunidades Indígenas, reconoce: “Los aborígenes tobas, wichís y mocobíes tienen derecho a estudiar su propia lengua en las instituciones de enseñanza primaria y secundaria de las áreas aborígenes” ([Ley 3258, 1987: Artículo 14](#)) y “La educación impartida en los establecimientos escolares que atiende el universo indígena se realizará en forma bicultural y bilingüe” ([Ley 3258, 1987: Artículo 15](#)).

Ministerio Nacional y en los Ministerios de algunas provincias con población indígena significativa ([Serrudo, 2011](#)).

En 1994, la reforma de la Constitución Nacional modificó las obligaciones del Estado con las comunidades indígenas: “Son atribuciones del Congreso de la Nación: reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural” ([Constitución de la Nación Argentina, 1994: Artículo 75](#)).

Diez años después, el Ministerio de Educación de la Nación crea el Programa Nacional de EIB bajo la supervisión de la Dirección Nacional de Programas Compensatorios, dependiente de la Subsecretaría de Equidad y Calidad. Esta decisión atentó contra el enfoque intercultural transversal al sistema escolar y reinstaló el modelo compensatorio: la diferencia cultural es un problema o carencia a subsanar ([Hecht, 2015](#)).

A partir de la [Ley de Educación Nacional N° 26206](#) del año 2006, la EIB comenzó institucionalmente a formar parte del sistema educativo nacional. Hoy es una de las ocho modalidades que el Estado reconoce junto a los tres niveles de educación obligatoria (Inicial, Primaria y Secundaria) y el nivel de Educación Superior. Forma parte del área Niveles y Modalidades de la Secretaría de Educación del Ministerio de Capital Humano. Dentro de sus líneas de acción, esta modalidad coordina actividades con el Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI), organización que representa a los pueblos indígenas del país. Desde 2010, el CEAPI es la entidad consultiva y de asesoramiento a la modalidad de EIB con la finalidad de lograr una participación real y efectiva que guíe con pertinencia la práctica educativa.

A pesar de los grandes avances, distintos especialistas ([Hecht, 2015, 2020](#); [Núñez y Casimiro Córdoba, 2020](#)) señalan la enorme brecha entre, por un lado, los fines que dan origen a la EIB y las políticas públicas que inspiran y, por otro lado, las formas concretas adoptadas desde las instituciones para abordar la temática. Sobre esto hablaremos en el siguiente apartado.

4. Implementación de la EIB en países de América Latina

4.1. Logros

Luego de algunas décadas desde la implementación de la EIB, son indudables las metas logradas. Como vimos en el apartado anterior, en los cinco países se han logrado avances sustanciales en la normativa. Sin duda, el caso emblemático es el de Bolivia, país en el que la EIB se convierte en la modalidad de todo el sistema pedagógico.

La institucionalización de la EIB en estos países habilitó la participación política de distintos agentes sociales, desde parlamentarios y parlamentarias indígenas hasta la participación activa de dirigentes indígenas y familiares en las decisiones escolares: se diseñan y rediseñan programas y contenidos educativos que buscan responder a las demandas y necesidades de las comunidades indígenas. Además se elaboran y distribuyen materiales didácticos que incluyen esta nueva perspectiva pedagógica.

Por supuesto, ofrecer desde el Estado una (nueva) modalidad educativa con estas características implicó un esfuerzo grande y prolongado en el tiempo de capacitación y formación a docentes que debían especializarse en EIB. Hoy en día, no solo se cuenta con pedagogos especializados, sino con docentes indígenas bilingües. Aquellos niños y niñas de las primeras generaciones de egresados de la modalidad EIB ahora cumplen la labor docente. Contamos, así, con las personas idóneas para estos puestos, dado que cumplen el papel de mediadores lingüísticos y culturales en las aulas (con sus alumnos y alumnas), entre los miembros indígenas y no indígenas de la escuela y de la comunidad (son mediadores en distintos ámbitos sociales: centros de salud, instituciones públicas y/o judiciales, etc.).

Sin duda, la oficialización e implementación de la EIB en estos cinco países y, en general, en América Latina, obligó a las sociedades hegemónicas, dominantes, a reconocer la existencia, demandas y derechos de las distintas comunidades indígenas. En cuanto a las lenguas, en particular, se inició una nueva etapa en la que se reconoce la importancia de revalorar y fortalecer las lenguas indígenas en tanto elementos constitutivos de la identidad de las personas.

En este punto de nuestra revisión es importante destacar que lo ocurrido en estas décadas nos muestra que en aquellos países en los que el Estado asume la autoridad y responsabilidad total de la implementación de esta modalidad, sin una participación de las y los agentes de las comunidades indígenas, los avances y retrocesos dependen de las decisiones tomadas por los gobiernos de turno. Este es el caso de Perú, en donde “el problema es la falta de voluntad política” ([López, 2009: 22](#)), y México, cuyo proceso de creciente institucionalización de la EIB se ve marcado por avances y retrocesos ligados, en importante medida, a los cambios del gobierno central, como se señala en diversos trabajos sobre el tema ([López, 2009](#); [Dietz, 2014](#); [Martínez Canales et al., 2018](#); [Sartorello, 2019](#); [Ruelas Vargas, 2021](#)). Si a este aspecto se suma el hecho de que el desarrollo de esta modalidad educativa depende de la financiación de organizaciones internacionales, como en el caso de Perú, no es posible asegurar el desarrollo sostenido de la EIB. Por el contrario, en países donde el Estado está comprometido a financiar e implementar propuestas de EIB impulsadas y desarrolladas por las organizaciones indígenas y otros agentes de la sociedad civil (investigadores, técnicos, etc.), los logros y avances (aunque sean pocos) se sostienen. A pesar de que pueden darse estancamientos, no se evidencian retrocesos profundos en el proceso.

4.2. Problemáticas y desafíos

Pese a los importantes avances que se han generado en la EIB de estos países, los resultados educativos obtenidos muestran que aún existe una brecha muy grande entre el aprendizaje que logran los y las alumnas de escuelas de sistemas generales, y los alumnos y alumnas de escuelas de modalidad EIB.

Uno de los aspectos a resaltar es la falta de docentes formados y capacitados para implementar esta modalidad educativa. Como explican los especialistas, muchos docentes no están capacitados en metodologías de enseñanza de primera y segunda lengua, así como en estrategias didácticas que les permitan abordar conocimientos y saberes de la cultura propia para, posteriormente, promover el diálogo con conocimientos y saberes de la cultura occidental y de otros horizontes culturales ([PROEIB Andes, 2008](#); [Machaca Benito, 2010](#); [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación \[INEE\], 2018](#); [Zúñiga, 2019](#)).

Aunque los Estados nacionales y las comunidades educativas comprenden la importancia de la EIB, en la práctica muchas veces no existe consenso en cómo implementarla. Por un lado, hay docentes que se muestran inflexibles a las modificaciones de contenidos y metodología, y se apegan a sus prácticas pedagógicas tradicionales ([PROEIB Andes, 2008](#)). Por otro lado, el rechazo a la EIB proviene muchas veces de los familiares de los y las estudiantes. Por ejemplo, en algunas comunidades bolivianas, el rechazo se debe a que los padres y madres creen que el haberse centrado en la enseñanza y aprendizaje de la lengua indígena descuidó el desarrollo de la lectura y escritura en español y prefieren anotar a sus hijos e hijas en escuelas que no son de modalidad EIB ([Machaca Benito, 2010](#)).

En la mayoría de los lugares en donde se desarrolló, la EIB abarcó sólo el nivel primario y aún está pendiente la tarea de definir políticas, estrategias y lineamientos metodológicos para su incorporación en el nivel secundario ([Machaca Benito, 2010](#); [Ministerio de Educación del Perú \[MINEDU\], 2016](#); [INEE, 2018](#)). En el caso de la Argentina, por ejemplo, si bien la Ley Nacional de Educación establece esta modalidad educativa para los tres primeros niveles de enseñanza, en la práctica se ha atendido principalmente al nivel inicial y a los primeros años del nivel primario.

Otra de las problemáticas a resolver es la elaboración y distribución de materiales didácticos adecuados a las distintas comunidades indígenas. Los recursos materiales existentes son insuficientes y existe poca voluntad política y técnica para elaborar el currículo complementario ([PROEIB Andes, 2008](#); [Machaca Benito, 2010](#)). En muchos casos estos materiales sólo hacen alusión al bilingüismo y presentan características culturales de las comunidades indígenas reducidas a meras consideraciones folklóricas.

Con algunas excepciones, el desarrollo de la EIB se restringe a contextos rurales. Esto deja a muchos niños, niñas y adolescentes sin la posibilidad de acceder al tipo de enseñanza que les corresponde. Por ejemplo, en Guayaquil viven más de 300.000

hablantes de kichwa. Muchos de ellos asisten a instituciones educativas urbanas en las que el aprendizaje transcurre en español, situación que los coloca en una franca desventaja que los mantiene marginados y con altos índices de fracasos académicos que contribuyen a la pérdida de la autoestima y con ello a la deserción escolar ([Paronyan y Cuenca Díaz, 2018](#)). En el caso de Perú, casi la mitad de la población hablante de una lengua indígena en el país, sobre todo en el caso andino, habita hoy en centros urbanos ([Zavala, 2007](#); [PROEIB Andes, 2008](#); [Zúñiga, 2019](#)). Por su parte, en las zonas urbanas de México se profundiza la falta de respuestas para la población escolar indígena, pues en esos ámbitos el sistema escolarizado mexicano reproduce una universalidad hegemónica ([Sartorello, 2019](#)). [Machaca Benito \(2010\)](#) señala que una de las dificultades para el desarrollo de la EIB en Bolivia es que está presente sólo en contextos rurales. El caso de la Argentina no es distinto, puesto que el 80 % de la población indígena vive en áreas urbanas y más del 50 % en grandes aglomerados ([Villarino y Piñeiro Carreras, 2023](#)).

Como mencionamos en el segundo apartado, uno de los objetivos principales de la implementación de la EIB durante las décadas de 1980 y 1990 era el fortalecimiento y/o revitalización de las lenguas indígenas. Lamentablemente, no se ha logrado detener la amenaza de la muerte de muchas de estas lenguas. Por ejemplo, a pesar de que el kichwa es la lengua indígena más usada en Ecuador, la mayoría de los hablantes la abandonó en favor del español. Sólo el 10 % de las comunidades todavía usa esta lengua de manera permanente ([Paronyan y Cuenca Díaz, 2018](#)). Por otro lado, a pesar del régimen político plurinacional vigente en Ecuador (2008) y Bolivia (2009), las lenguas indígenas no son usadas en la administración pública nacional o regional ([López, 2021](#)).

A continuación, intentaremos destacar algunas conclusiones generales acerca de los aspectos desarrollados a lo largo del trabajo.

5. Conclusiones

En estas páginas hemos realizado un somero recorrido por la educación indígena de México, Perú, Ecuador, Bolivia y Argentina, desde las primeras experiencias educativas hasta la implementación de la EIB. Sin duda, la oficialización de esta modalidad educativa fue el primer gran paso hacia una educación más democrática en el continente.

Ahora bien, una mirada comparativa respecto de cómo fue el proceso en los cinco países nos permite distinguir dos tendencias. Por un lado, los gobiernos de México y Perú decidieron implementar la EIB porque vieron en ella una forma de integrar a las comunidades indígenas al Estado nacional. Los y las representantes indígenas no fueron convocados a participar de la planificación y la puesta en funcionamiento de esta modalidad de aprendizaje. Ambos países muestran avances y retrocesos en el desarrollo

de la EIB, porque dependen únicamente de las decisiones de los gobiernos de turno: de su interés o desinterés hacia los grupos indígenas y hacia la EIB.

La segunda tendencia corresponde a Ecuador, Bolivia y Argentina. En estos países, la implementación de la EIB como sistema paralelo o general educativo es el resultado, en gran parte, a los procesos de organización, movilización y lucha de las comunidades indígenas por una educación de calidad, adecuada a sus contextos sociolingüísticos. La intervención del Estado en estos países es la respuesta a sus demandas. Sus referentes participaron —en mayor o menor medida, con más o menos poder de decisión— en la planificación y puesta en marcha de la EIB. El hecho de que en estos países el desarrollo de esta educación no dependa sólo de las decisiones del Estado, sino sobre todo del trabajo de los referentes indígenas explica que, aunque puedan ocurrir estancamientos, no se observan retrocesos profundos en el proceso.

El punteo de los logros alcanzados y los desafíos pendientes en la EIB de los países seleccionados nos muestra un cambio de época. Dado los distintos temas aún no resueltos en todas estas décadas, la percepción que podemos tener al acercarnos a los trabajos de muchos de los especialistas es de desesperanza. Sin embargo, nos parece válido pensar que, luego de tantos años, es necesario reconocer que los y las docentes presentan otras características (muchos han realizado su camino como estudiantes de nivel escolar y superior en la modalidad EIB; su meta ya no es el reconocimiento de la necesidad de una EIB, sino determinar qué EIB), las necesidades en el aula son distintas (hace falta capacitación en la enseñanza de primeras lenguas y de español como segunda lengua), los contextos son otros (el mayor porcentaje de población indígena vive en zonas urbanas). En este sentido, creemos que las y los referentes políticos, sociales y educativos (indígenas y no indígenas) a cargo debieran volver a las comunidades indígenas y escuchar de boca de los alumnos y alumnas, docentes y familiares qué es lo que la EIB de hoy en día necesita, de modo tal de encaminar el trabajo a futuro.

Referencias

- Conejo Arellano, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso. *Alteridad*, 64-82.
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F. y Vergara Parra, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos*. Santiago de Chile: CEPAL, Naciones Unidas.
- Cruz Rodríguez, E. (2014). ¿Qué tan interculturales han sido las políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)? Una reflexión sobre los casos de Bolivia y Ecuador. *Magistro*, 8 (5), 59-87.

- Czarny, G. y Briceño Roa, J. (2021). Dicotomías y emblematizaciones persistentes en la educación intercultural bilingüe. Una lectura desde México. *Runa*, 43 (1), 171-187.
- Dietz, G. (2014). Educación intercultural en México. *Revista CPU-e*, 18, 172-181. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283129394009>
- Fajardo Salinas, D. M. (2011). Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: un breve Estado de la cuestión. *LiminaR. Estudios sociales y humanísticos*, 9 (2), 15-29.
- Ferrão Candau, V. M. (2010) Educación intercultural en América Latina. Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI (2), 333-342.
- Gallardo, A. L. (2018). El referente identitario del currículum de la educación básica mexicana: causas y consecuencias de la injusticia curricular. *Revista Educação Unisinos*, 22 (1), 74-82. Recuperado de <http://bit.ly/2sIMCe0>
- Hecht, A. C. (2007). Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 29, 65-85.
- Hecht, A. C. (2015). Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: un panorama actual. *Revista Ciencia e Interculturalidad*, 16 (8), 20-30.
- Hecht, A. C. (2020). Exploraciones sobre Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (1), 103-113.
- Hirsch, S. y Serrudo, A. (2016). Trayectorias de la docencia en contextos interétnicos: la labor de los docentes wichi y guaraní en Salta. En Hecht, A. C. y Schmidt, M. (Comps.), *Maestros de la educación intercultural bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos* (179-201). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Instituto Nacional de Estadística. (2012). *Censo de Población y Vivienda. Características de Población*. Bolivia: INE. Recuperado de <https://www.ine.gob.bo/index.php/publicaciones/censo-de-poblacion-y-vivienda-2012-caracteristicas-de-la-poblacion/>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2021). *Perú: Estado de la población en el año del Bicentenario, 2021*. Lima: INEI. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1803/libro.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2023). *Censo Ecuador 2022. Presentación de resultados nacionales*. Ecuador: INEC. Recuperado de https://www.censoecuador.gob.ec/wp-content/uploads/2023/10/Presentacio%CC%81n_Nacional_1%C2%B0entrega-4.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (Marzo de 2024). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. Resultados definitivos. Población indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios*. Buenos Aires: INDEC. Recuperado de

https://censo.gob.ar/wp-content/uploads/2024/03/censo2022_poblacion_indigena.pdf

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (8 de agosto de 2022). *Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas. Comunicado de Prensa N° 430/22*. México: INEGI. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd22.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Documentos ejecutivos de la política educativa. Políticas para mejorar la educación indígena en México. Documento 8*. México: INEE. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/documento8-educacion-indigena.pdf>
- López, L. E. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 47-98.
- López, L. E. (2009). Hacia el sinceramiento de políticas y prácticas: Para cerrar la brecha entre retórica y realidad. En Vázquez Huamán, E., Chumpitaz, A. y Jara, C., *Niñez indígena y educación intercultural bilingüe en el Perú. Estadísticas recientes, preguntas (i)resueltas y tareas pendientes* (131-173). Lima: Care Perú - Educa Instituto de Fomento de una Educación de Calidad - Save the Children - Tarea Asociación de Publicaciones Educativas - UNICEF.
- López, L. E. (2021). Hacia la recuperación del sentido de la educación intercultural bilingüe. *Ciencia y Cultura*, 46, 41-66.
- Machaca Benito, G. C. (2010). De la EIB hacia la EIIP. Logros, dificultades y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia en el marco del Estado plurinacional. *Guatemala*, 2 (3), 71-218.
- Martínez Buenabad, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones*, 141, 103-131.
- Martínez Canales, A., Erape Baltazar, A. E., Gallardo Gutiérrez, A. L., Rodríguez Sánchez, B., Martínez Buenabad, E., Salmerón Castro, F., Mendoza Zuany, G., Dietz, G., Hernández Vásquez, J. I., Casillas Muñoz, L., Moreno Medrano, L. M., Raesfeld, L., Bertely Busquets, M., Silva Laya, M., Ortelli, P., Barriga Villanueva, R., Durán González, R. E., Sartorello, S., Schmelkes del Valle, S.,... Sierra Soler, Y. (2018). *Agenda intercultural para la educación nacional*. Recuperado de <https://www.uv.mx/personal/romendoza/files/2018/12/versiocc81n-final20nov.pdf>
- Martínez Novo, C. (2016). El desmantelamiento del Estado multicultural en el Ecuador. *Ecuador Debate*, 98, 35-50.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021*. Lima: MINEDU.

- Moya, R. (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación / Educação*, 17, 105-187. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.35362/rie1701105>
- Núñez, Y. I. y Casimiro Córdoba, A. V. (2020). La Educación Intercultural Bilingüe y sus desafíos para población guaraní de Salta y Misiones (Argentina). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25 (85), 419-447.
- Palacios, A. (2004). Factores que influyen en el mantenimiento, sustitución y extinción de las lenguas: las lenguas amerindias. En Lluís i Vidal-Folch, A. y Palacios Alcaine, A. (Eds.), *Lenguas vivas en América Latina: IV Jornadas Internacionales sobre Indigenismo Americano. II Fòrum Amer y Cat de les Llengües Ameríndies* (111-126). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid - Institut Català de Cooperació Iberoamericana.
- Paredes Espejo, D. E., Vera Flores, D., La Serna Studzinski, K. y Barrionuevo Tacunan, W. (2017). *Diagnóstico de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Perú*. Informe de la Universidad San Martín de Porres. Recuperado de <http://institutodelperu.pe/>.
- Paronyan, H. y Cuenca Díaz, M. (2018). Educación intercultural bilingüe en Ecuador: retos principales para su perfeccionamiento y sostenibilidad. *Transformaciones*, 14 (3), 310-326.
- Perino, E. (2022). *La Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: historia, discursos y prácticas cotidianas*. Quito: Latin America Research Commons - FLACSO Ecuador.
- Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos [PROEIB Andes]. (2008). *La educación intercultural en Bolivia*. Cochabamba: Red Internacional de Estudios Interculturales.
- Ruelas Vargas, D. (2021). Origen y perspectivas de las políticas de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú: utopía hacia una EIB de calidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23 (36), 205-225.
- Sagastizábal, M. A. (Dir.). (2004). *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural de la teoría a la práctica*. Rosario: NOVEDUC. Recuperado de https://recapcilac.irice-conicet.gov.ar/system/files/diversidad_cultural_y_fracaso_escolar.pdf
- Sartorello, S. (2019). La agenda pendiente de la educación intercultural bilingüe en México. *RED*, 12, 40-57.
- Serrudo, A. (2011). De Programa a Modalidad: reflexiones desde la política educativa y los desafíos de la gestión con participación. En Serrudo, A. (Coord.), *La modalidad de educación intercultural bilingüe en el sistema educativo argentino* (11-17). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Vásquez Huamán, E., Chumpitaz, A. y Jara, C. (2009). Niños indígenas y educación intercultural bilingüe. Estadísticas recientes, preguntas (i)resueltas y tareas pendientes. Lima: Care Perú - Educa Instituto de Fomento de una Educación de

Calidad - Save the Children - Tarea Asociación de Publicaciones Educativas - UNICEF.

- Villarino, J. y Piñeiro Carreras, J. (2023). Los aglomerados urbanos y la diversidad poblacional: aportes para una futura actualización de la regionalización dialectal del español en Argentina. *RASAL Lingüística*, 2, 59-97. Recuperado de <https://doi.org/10.56683/rs232090>
- Zavala, V. (2007). *Avances y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*. Lima: CARE Perú.
- Zuñiga, M. (2019). Educación intercultural bilingüe, privatización por defecto y desigualdad entre los docentes awajún de la región San Martín. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 11, 39-68.

Documentos

- Constitución de la Nación Argentina [Const.]. Art. 75. 22 de agosto de 1994 (Argentina).
- Constitución de la República del Ecuador [Const.]. Arts. 1 y 2. 20 de octubre de 2008 (Colombia).
- Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia [Const.]. Arts. 1 y 5. 25 de enero de 2009 (Bolivia).
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.]. Art. 2. 5 de febrero de 1917, última reforma 15 de septiembre de 2024 (México).
- Constitución Política del Perú [Const.]. Art. 17. 29 de diciembre de 1993 (Perú).
- Ley 3258 de 1987. De las comunidades indígenas. 29 de mayo de 1987. B. O. Provincial del 05 de junio de 1987 (Chaco).
- Ley 26206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006. B. O. No. 31062 (Argentina).
- Ley General de Educación de 2019. D. Of. del 30 de septiembre de 2019 (México).

Capítulo 30

Análisis lógico y gramatical en el *Manual de gramática castellana* (1875) y la *Nueva gramática del idioma nacional* (1886) de Pedro P. Calderón

Carla De Natale



Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas



Universidad de Buenos Aires



Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina



carladenatale@filo.uba.ar



<https://orcid.org/0009-0009-4918-369X>

Resumen

El presente trabajo, inscripto en el marco teórico de la historiografía de la gramaticografía didáctica ([Swiggers, 2012](#)), se propone analizar las secciones dedicadas al análisis lógico y gramatical presentes en el *Manual de gramática castellana* ([1875](#)) y la *Nueva gramática del idioma nacional* ([1886](#)) de Pedro P. Calderón, quien se desempeñó como docente de gramática y literatura en el Colegio Nacional de San Juan y en el de La Rioja. La distinción entre estas dos formas de análisis encuentra su origen en la tradición filosófica francesa, esto es, la corriente de pensamiento iniciada por aquellos intelectuales que consideraban sus enfoques cercanos a lo establecido en la *Grammaire générale et raisonnée* de Port Royal ([Arnauld y Lancelot, 1660](#)); cfr. [Graffi \(2001\)](#), [Ricken \(1984\)](#). Esta tradición, si bien ya había sido asimilada desde los inicios de la corriente gramatical argentina ([Senillosa, 1817](#); [Catalá y Codina, 1821](#)), resultó particularmente interesante a partir de la década de 1860, cuando comenzó el proceso de centralización de la educación secundaria ([Lidgett, 2017a](#); [Blanco, 2022 \[2005\]](#)). Las ideas provenientes de la corriente francesa significaron una alternativa atractiva para renovar los métodos de enseñanza de los colegios nacionales, en especial con la introducción del análisis lógico y gramatical, a tal punto que a partir de la década de 1870 pasó a ser contenido



Ir al [Índice](#)

obligatorio en los planes de estudio ([Lidgett, 2017b](#); [Blanco, 2022 \[2005\]](#); [De Natale, 2022](#)). A partir de lo expuesto, y entendiendo que la gramática escolar funciona como un espacio fundamental de circulación y transmisión de las distintas corrientes que estimularon el desarrollo de la lingüística ([Calero Vaquera, 2008, 2009](#)), se espera indagar en la forma en la que [Calderón \(1875, 1886\)](#) reformula categorías provenientes de la tradición filosófica francesa y atender a los lineamientos establecidos por la legislación escolar de entonces.

Palabras clave

Pedro P. Calderón, historiografía lingüística, gramaticografía didáctica, análisis lógico y gramatical.



1. Introducción

Nuestro trabajo se inscribe en el proyecto UBACyT “La biblioteca virtual de la gramática escolar argentina (1817-1922)”, que tiene por objetivo la elaboración de la *Bibliografía de la gramática escolar argentina* [BIGEA], un catálogo digital de las gramáticas escolares publicadas en la Argentina entre 1817 y 1922; y que es continuación del proyecto UBACyT “Los inicios de la gramática escolar en la Argentina (1863-1922)” y el PIP-CONICET “La configuración de la gramática escolar argentina (1862-1922)”, que ofrecieron aportes sustanciales al trazado de una historia de la gramática escolar argentina. El periodo de tiempo contemplado por el proyecto actual encuentra su justificación, en primer lugar, en el hecho de que [1817](#) es el año en el que Felipe Senillosa publica la *Gramática española o principios de la gramática general aplicados a la lengua castellana*, la primera gramática escolar publicada en la Argentina de la que se tenga conocimiento. En segundo lugar, en 1922 se crea el Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires, circunstancia a partir de la que comienza a emerger la profesionalización de la lingüística ([Toscano y García, 2009](#); [Toscano y García y García Folgado, 2012](#)). Al tratarse de una etapa previa a la constitución de la lingüística como un campo científico autónomo, del mismo modo que la prensa pedagógica y la legislación escolar, las gramáticas suponen un espacio fundamental para estudiar la circulación de teorías y saberes lingüísticos contemporáneos en el territorio argentino. De esta manera, el análisis del corpus de gramáticas permite conocer los antecedentes teóricos anteriores a la profesionalización del campo en Argentina ([Lidgett, 2011](#)). 1.1. La tradición filosófica francesa Entre las líneas teóricas salientes de las gramáticas

escolares de nuestro corpus, nos encontramos con ideas y concepciones del lenguaje provenientes de la tradición filosófica comenzada en la *Grammaire* de Port-Royal. Esta obra de Antoine [Arnauld y Claude Lancelot \(1660\)](#), en parte imbuida por las reflexiones de los modistas y de la *Minerva* del [Brocense \(1587\)](#), resulta indisociable de la *Logique* que [Arnauld y Pierre Nicole](#) publican en 1662. De hecho, ambos ensayos se redactaron complementariamente en 1659 ([Bustos Guadaño, 1999](#)). El lenguaje tiene un lugar preponderante en ambas obras y está estrechamente ligado al pensamiento, por lo que la lógica no puede separarse de lo lingüístico. En realidad, lógica y lingüística “no son más que las dos caras de un mismo objeto, que no es otro que la forma de todo pensamiento humano” ([Arce Carrascoso, 1972: 70](#)). A partir de esto, puede inferirse que René Descartes constituyó otra clara influencia para los estudiosos de Port-Royal. La gramática es el arte de hablar y la lógica, el arte de pensar. De acuerdo con [Bustos Guadaño \(1999\)](#), las concepciones cartesianas establecían una “estrecha conexión” entre ambas disciplinas, que eran complementarias, en el siguiente sentido: si bien es innegable que hablar constituye una actividad material, lo cierto es que también es trascendente, ya que la materialidad del sonido se corresponde con nuestro espíritu, que es sustancia inmaterial.

Cada vez que en este capítulo hagamos referencia a la tradición filosófica francesa, nos referiremos, entonces, a la tradición lingüística que surgió a partir de las reflexiones de Port-Royal. Por supuesto, se trata de una tradición heterogénea, bajo la que se agrupó a pensadores cuyas teorías muchas veces difirieron en puntos irreconciliables, como puede ser el caso de empiristas y racionalistas. Sin embargo, se los considera como parte de una misma tradición porque todos sus aportes al estudio del lenguaje tuvieron dos puntos en común: en primer lugar, en función de la estrecha conexión que encontraron entre el lenguaje y el pensamiento, todos consideraron que su estudio no podía separarse del de la lógica; en segundo, asumieron que, independientemente de las diferencias *de superficie*, las categorías lógico-lingüísticas eran las mismas en todas las lenguas ([Ricken, 1984](#); [Graffi, 2001](#)). Esta tradición se extendió hasta el siglo XIX y entre los principales pensadores que la continuaron podemos mencionar a los sensualistas Étienne Bonnot de Condillac (1714-1780) y Antoine-Louis-Claude Destutt de Tracy (1754-1836), discípulos y modificadores de las ideas John Locke (1632-1704) respecto del origen de las ideas. Tanto las producciones de Condillac como las de Tracy y de otros gramáticos-filósofos resultaron muy influyentes en la gramática general de tipo escolar desarrollada en Francia desde fines del siglo XVIII y también en España desde principios del siglo XIX ([Mourelle-Lema, 1968](#); [Hassler, 2012](#); [García Folgado, 2014](#)). Es necesario resaltar que las gramáticas escolares, que son gramáticas de lenguas particulares, si bien se constituyen a partir de nociones surgidas en el marco de esta tradición, no buscan “unas características comunes a todas las lenguas, sino tan solo probar que el idioma en cuestión se atiene a las leyes de la razón y de la lógica” ([Gómez-López, 2002](#)).

1.2. La tradición lógica en la Argentina

La tradición de Port-Royal llegó a la Argentina en el siglo XIX, principalmente a través de inmigrantes europeos españoles y franceses, muchas veces obligados a dejar su patria por conflictos políticos, o mediante personalidades influyentes que viajaron al extranjero y se familiarizaron con esta corriente teórica y sus métodos de enseñanza. Respecto de las investigaciones realizadas sobre este tema en la Argentina, existen trabajos que tratan cuestiones relativas al modo de introducción de las categorías provenientes de la gramática filosófica en obras puntuales del corpus. Este es el caso de [Lidgett \(2017a, 2019\)](#), que analiza el desarrollo de la categoría de oración en una serie de gramáticas escolares y encuentra en las primeras obras del corpus una preponderancia de la tradición filosófica, que considera la oración o proposición como la expresión de un juicio que puede descomponerse en categorías lógicas (generalmente sujeto, atributo y cópula). La preeminencia de la concepción oracional de la tradición sintáctico-lógica paulatinamente se va desplazando a favor de la tradición gramatical, cuyo origen se remonta a la obra de Dionisio de Tracia (166 a. C.) y que entiende la oración a partir de un criterio semántico, puesto que esta se define como la expresión de un pensamiento completo. La influencia que tuvo la gramática de Bello en la Argentina a fines del siglo XIX fue uno de los factores que contribuyó a que en las gramáticas comience a diferenciarse la oración (definida semánticamente) de la proposición (definida de acuerdo a los principios de la lógica). También contamos con trabajos que, al igual esperamos hacer con la obra gramatical de Pedro P. [Calderón \(1875, 1886\)](#), se enfocan en el análisis de gramáticas particulares, como [Lidgett \(2018\)](#), que estudió la confluencia de distintas tradiciones teóricas en la gramática de [Isaac Larraín \(1881\)](#) con especial atención a la recepción de las categorías de la gramática filosófica francesa; [García Folgado \(2010\)](#), quien ha estudiado la influencia de distintos planteamientos empiristas procedentes de diversas corrientes filosófico-gramaticales en la obra de Felipe [Senillosa \(1817\)](#); [Arnoux \(2012, 2014\)](#), que, desde una perspectiva glotopolítica, abordó tanto la *Gramática Española* de [Senillosa \(1817\)](#) y su propuesta analítica como los *Principios elementales de gramática castellana (1851) de D. V.* y su vinculación con otros compendios gramaticales contemporáneos publicados en el mundo hispano; y [De Natale \(2018, 2022\)](#), quien ha investigado la influencia de la tradición lógica en las gramáticas de [José Catalá y Codina \(1821, 1824\)](#) y de Andrés [Pujolle \(1867, 1868\)](#).

Las gramáticas de [Senillosa \(1817\)](#) y [Catalá y Codina \(1821, 1824\)](#) prueban que esta tradición está presente en la producción gramatical decimonónica desde sus comienzos. Ahora bien, a partir de la década de 1860, cuando el gobierno nacional se propone centralizar la educación y consecuentemente el volumen de gramáticas se amplía considerablemente ([Toscano y García y García Folgado, 2012](#)), las ideas y métodos de enseñanza propios de la tradición filosófica francesa, especialmente la

incorporación de los ejercicios de análisis lógico y gramatical, que formaron parte de los planes de estudio a partir de la década de 1870, resultaron atractivos como alternativa a otras metodologías consideradas tediosas y memorísticas.¹

Así como lo hicimos en otros trabajos previos con otros autores, en este trabajo particular nos proponemos analizar, tomando como marco teórico la historiografía de la gramaticografía didáctica ([Swiggers, 2012](#)), dos gramáticas del corpus, a saber, el *Manual de gramática castellana* ([1875](#)) y la *Nueva gramática del idioma nacional* ([1886](#)) de Pedro P. Calderón. Puntualmente, nos interesa aportar al estudio de los saberes lingüísticos decimonónicos analizando cómo estas gramáticas fueron articulándose a los distintos planes de estudio y, además, de qué manera el autor incorporó categorías de la tradición filosófica francesa, con especial atención al desarrollo del análisis gramatical y lógico. Para ello, organizaremos nuestro trabajo en torno a dos ejes: en primer lugar, desarrollaremos los datos biográficos de Calderón, junto con información histórica de su contexto que consideramos relevante; en segundo, analizaremos las gramáticas en relación con los planes de estudio del momento de su publicación y la forma en la que en ellas fueron asimiladas las categorías de la tradición filosófica. Cabe aclarar que, debido a que la gramática de [1886](#) es una versión reducida de la de [1875](#), no tenemos intenciones de realizar un trabajo comparativo-contrastivo y analizaremos las dos obras conjuntamente.

Esta investigación contribuye, a su vez, a un objetivo más grande como lo es la elaboración de una tesis de doctorado que analice la influencia de la tradición sintáctico-lógica de Port-Royal en las gramáticas escolares argentinas desde 1817 hasta la reforma del plan de estudios de 1884. El estudio de la reformulación de la gramática filosófica en la Argentina supone que “la creación de todo texto lingüístico está condicionado por su historicidad, esto es, por la especial relevancia que en él cobra la preexistencia de otros textos” ([Gaviño Rodríguez, 2019: 296](#)). De esta manera, no se puede abordar un estudio gramaticográfico sin atender a los antecedentes teóricos necesarios para la confección de las gramáticas, ni tampoco a las fuentes epihistoriográficas ([Zamorano Aguilar, 2009](#)), como es el caso de la legislación escolar, material fundamental para trazar una historia de la introducción del análisis gramatical y lógico en los planes de estudio. Por supuesto, las tradiciones lingüísticas son inabarcables, así que las investigaciones historiográficas establecen delimitaciones —temporales y del tipo y la cantidad de textos que conforman el corpus— a partir de series textuales, esto es, “un conjunto seleccionado de textos pertenecientes o no a una misma tradición discursiva y que, relacionados entre sí por aspectos globales comunes, nos sirven como categoría para el estudio

¹ Más allá del atractivo teórico de la propuesta, [Blanco \(2022 \[2005\]\)](#) señala que, al leer los programas de 1874 se puede inferir que los ejercicios de análisis lógico y gramatical eran tediosos para los estudiantes, ya que se les recordaba a los profesores que el análisis debía ser seguido por toda la clase y no solamente por el estudiante que era interrogado.

historiográfico por medio del examen de sus relaciones de transtextualidad” ([Gaviño Rodríguez, 2019: 296](#)).

2. Pedro P. Calderón

Respecto de los datos biográficos de Calderón, disponemos únicamente de los que se encuentran explicitados en las gramáticas del corpus. En la portada de la *Nueva Gramática* puede leerse que Calderón se desempeñó como docente de Gramática y Literatura en el Colegio Nacional de San Juan,² y que, al momento de la publicación de esta gramática, es rector y profesor de las mismas asignaturas en el Colegio Nacional de La Rioja.³ En el prólogo de la *Nueva gramática del idioma nacional* (1886) manifiesta haber pasado casi dos tercios de su vida en el medio de la juventud argentina, a partir de lo que podemos hipotetizar que se trata de un docente extranjero, probablemente español.

Calderón ejerce la docencia en un momento crucial para la historia de la educación argentina. En 1862 se funda el Colegio Nacional de San Juan bajo el nombre de Colegio Preparatorio, ya que inicialmente carecía del estatus de escuela nacional. Al momento de su fundación, Calderón es designado secretario de la institución. Insistimos en el hecho de que se trata de un tiempo clave en la historia de la educación de nuestro país debido a que, en 1863, tan solo un año después de la fundación de este colegio, el entonces presidente Bartolomé Mitre y Eduardo Costa, ministro de Justicia e Instrucción Pública, firman el decreto por el que, sobre la base del Colegio de Ciencias Morales, se crea el Colegio Nacional de Buenos Aires. Este hecho marca el inicio del proceso de centralización de la educación argentina ([Lidgett, 2017b](#); [Blanco, 2022 \[2005\]](#); [De Natale, 2022](#)), puesto que el CNBA pretendía funcionar como un modelo para los otros colegios nacionales que el gobierno creó posteriormente. En el caso particular del Colegio Preparatorio, en 1864 se convierte por decreto en el Colegio Nacional de San Juan. Ahora bien, con el objeto de reconstruir la biografía de Calderón, cuyos datos son escasos, creemos que puede ser enriquecedor hacer un breve repaso por las circunstancias bajo las que se creó esta institución en la que se desempeñó como secretario y docente desde el momento de su fundación.

El Colegio Preparatorio de San Juan fue fundado durante la gobernación de Domingo F. Sarmiento. Se trata de la primera escuela secundaria de la provincia cuyana, por lo que su creación supone un gran avance respecto del acceso a la educación en la Argentina; y lleva el nombre de “preparatorio” precisamente porque se esperaba brindar a los estudiantes la preparación necesaria para continuar sus estudios superiores. El 29 de junio de 1862, con el motivo de la fundación del colegio, Sarmiento pronuncia un discurso en el que enfatiza la importancia de incrementar la cantidad de

² Hoy Colegio Nacional Monseñor Pablo Cabrera.

³ Hoy Colegio Provincial N° 1 “Joaquín V. González”.

establecimientos educativos de la nación. El gobernador expone una situación crítica: quien quiere estudiar en San Juan, se ve obligado a trasladarse al extranjero o a otros lugares del territorio nacional, como Buenos Aires o Córdoba, y no exclusivamente para cursar estudios superiores, sino también para adquirir los conocimientos necesarios para ingresar a la universidad, por lo que ha de hacerse desde muy temprana edad. Esta posibilidad, por supuesto, está limitada a aquellos que poseen los recursos para hacerlo. De todos modos, [Sarmiento \(1899 \[1862\]\)](#) también señala el perjuicio que esto provoca en las clases acomodadas: teniendo que alejarse de sus familias, los niños sanjuaninos que buscan instrucción por fuera de su provincia rompen sus lazos familiares y comienzan una vida alejada de las enseñanzas morales de sus padres. Además, una vez que estos niños se convierten en profesionales, no regresan a San Juan, sino que casi en su totalidad tienden a permanecer en las ciudades en las que fueron educados. De esta manera, las provincias —y con ellas, la nación toda— no pueden progresar:

no hay un abogado para reemplazar al juez que renuncia; no lo hay para defender á las partes [...] y es en vano suspirar por remedio, si no nos decidimos una vez por todas, á ir a la fuente del mal, creando establecimientos de educación, que provean en pocos años y por años hombres idóneos para los tribunales, la agrimensura, la minería, etc. ([Sarmiento, 1899 \[1862\]: 143](#))

En sintonía con la aspiración de incrementar el número de profesionales sanjuaninos, [Sarmiento \(1899 \[1862\]\)](#) piensa en articular los cursos dictados en el Colegio Preparatorio con los de la Universidad de Buenos Aires. Esto lo dice inmediatamente después de llamar la atención respecto de la responsabilidad del gobierno nacional para garantizar el acceso a la educación de los habitantes de las provincias:

Pero nosotros no podemos destruir *desde aquí* aquel fatal sistema, y debemos someternos á sus prescripciones. Por eso he llamado el Colegio cuyas aulas abrimos hoy, Colegio de educación preparatoria; para que sus alumnos puedan, si adquiere la fama de enseñar bien y debidamente las ciencias cuyo conocimiento se requiere como indispensable antes del estudio del derecho ó la medicina, solicitar la entrada en aquellos seminarios [la Universidad de Buenos Aires, la de Córdoba e incluso universidades extranjeras] ([Sarmiento, 1899 \[1862\]: 142](#)).

De todos modos, los deseos de Sarmiento no fueron suficientes, y la afiliación que existió entre el Colegio Nacional de San Juan y la Universidad de Buenos Aires fue sólo nominal, ya que el rector de la universidad, Juan María Gutiérrez, no se encontraba en condiciones de garantizar que los docentes de la institución, entre los que se encontraba nuestro Pedro Calderón, fueran idóneos para el cargo, ya que ingresaban a las cátedras sin concursar. De esta manera, lo único que sucedió fue que la relación entre ambos establecimientos se limitó a la comunicación de los métodos utilizados en la

universidad, las asignaturas que se enseñaban y su duración, y demás cuestiones que no excedían lo estrictamente informativo.

Lo cierto es que la escuela sanjuanina se encontró con varias dificultades, incluso una vez devenida en colegio nacional. En su tesis de maestría, [Blanco \(2022 \[2005\]\)](#) incluye informes que Pedro Álvarez, rector del colegio, envió al ministro Costa en 1866, 1867 y 1868. En esos informes, Álvarez señala una serie de inconvenientes que ocurrieron en la escuela y que perjudicaron la instrucción de los niños. Lo más relevante era el retraso que por distintos motivos se produjo en la llegada a San Juan de los libros de texto que el gobierno nacional se había comprometido a enviar. La falta de textos afectaba el área de gramática, y cuando se confeccionaron estos informes aún faltaban varios años para que Calderón escribiese una gramática propia. Sin embargo, se trata de un momento muy incipiente del proceso de centralización de la educación argentina, por lo que la necesidad de los manuales era aún objeto de debate y no existía una regulación firme.

La tesis de [Blanco \(2022 \[2005\]\)](#) recoge un evento de la década de 1860 que puede ayudar a ilustrar lo que fueron estos primeros pasos en materia de regulación estatal. En 1865, un año antes de la redacción del primero de estos informes, el entonces rector del CNBA, Amadeo Jacques,⁴ envió una carta al Ministerio de Instrucción Pública como respuesta a la solicitud de formar “cinco colecciones con los textos adoptados en el colegio de la Capital para enviar a los establecimientos recién creados el número de ejemplares necesarios para cubrir las necesidades de 100 alumnos” (citado en [Blanco, 2022 \[2005\]: 107](#)). Allí, Jacques (1865, citado en [Blanco, 2022 \[2005\]](#)) mostró sus reparos respecto del establecimiento de libros oficiales. De acuerdo con el pedagogo, la bibliografía oficial es sinónimo de prescripción y exclusión. Adoptar un libro oficial implica coartar la libertad y creatividad del educador, lo que vuelve vulnerable al proceso de enseñanza y aprendizaje de convertirse en un acto meramente repetitivo: “es inmovilizar y por lo tanto matar la instrucción, que vive de movimiento y de progreso” (Jacques, 1865, citado en [Blanco, 2022 \[2005\]: 107](#)). Para Jacques, el maestro es “el texto vivo” de la clase. La nación necesita docentes instruidos, que sean lo suficientemente capaces de ajustarse a los contenidos de los programas oficiales de las asignaturas a partir de sus propias lecciones. La tarea de la redacción del libro, en el aula ideal de Jacques, quedaría en manos del alumno nutrido por las enseñanzas orales de su maestro. De todos modos, el rector del CNBA reconoce que algunas asignaturas precisan de libros de texto, como es el caso de las matemáticas, la historia, el latín, el francés y el inglés.

⁴ Amadeo Jacques (París, 4 de julio de 1813 – Buenos Aires, 13 de octubre de 1865) fue un pedagogo francés y doctor en Letras graduado en la Universidad de la Sorbona que tuvo que dejar su patria durante la monarquía de Napoleón III Bonaparte. En 1851 llegó a Montevideo y, antes de su traslado definitivo a Buenos Aires en 1862, vivió en varias provincias argentinas. Gracias a la influencia del vicepresidente argentino Marcos Paz, fue nombrado profesor en el CNBA. En 1864, Jacques sucedió al fallecido rector José Eusebio Agüero hasta 1865, año en el que murió.

Resulta llamativo que esta necesidad se percibe en la enseñanza de gramáticas de las lenguas clásicas y extranjeras, mas no en la del idioma nacional.

Calderón, entonces, fue docente en uno de los primeros colegios nacionales argentinos desde la apertura de sus puertas, durante la etapa más incipiente del proceso de centralización de la educación secundaria que impulsó el gobierno de Mitre. La emergencia del proceso afecta directamente a la composición de materiales didácticos, como hemos podido apreciar en el hecho de que aún no había un debate zanjado respecto del uso de textos escolares para la enseñanza de la lengua materna, lo que no eximía a la escasez de libros de ser un problema para el desarrollo de las clases. De esta manera, los textos gramaticales de [Calderón \(1875, 1886\)](#) constituyen una fuente fundamental para aproximarse a la circulación de las ideas lingüísticas en colegios nacionales del interior de la Argentina durante sus primeros años de funcionamiento.

3. El Manual de gramática castellana (1875) y la Nueva gramática del idioma nacional (1886)

3.1. Contexto de producción

Calderón publica sus gramáticas a mediados de las dos décadas siguientes a la de 1860, por lo que para su análisis deberemos tener en cuenta algunos hechos históricos que aún no hemos tratado. En el caso del *Manual de gramática castellana*,⁵ publicado en San Juan en [1875](#) se nota el alineamiento con el plan de estudios de 1874, ya que en el prólogo dice que dos años de estudio de Gramática Castellana son más que suficientes para continuar con el tramo de literatura (v. [Tabla 1](#)). Según la lógica del plan, los conocimientos gramaticales eran un pilar necesario para poder abordar exitosamente el estudio de la literatura y la composición. Los alumnos de primer año deberían enfocarse en ejercicios de lectura, de ortografía y de recitación, además de aprender nociones básicas de gramática —específicamente de analogía, ortología y prosodia—; los de segundo, por su parte, se encargarían de realizar ejercicios de lectura razonada, de análisis lógico y gramatical, de recitación y de composición. A partir de segundo año, entonces, los estudiantes avanzarían en las cuestiones relativas a la ortografía y la sintaxis. El interés por incluir ejercicios mostraba “una orientación definida relativa a la pedagogía de la lengua nacional que privilegia los contenidos procedurales frente a los conceptuales” ([Blanco, 2022 \[2005\]: 156](#)), algo que sin dudas puede apreciarse en esta obra de [Calderón \(1875\)](#).

⁵ El *Manual* de ahora en adelante.

1874	1° año	2° año	3° año	4° año	5° año	6° año
Castellano	4 ⁶	2	—	—	—	—
Literatura y ejercicios de composición	—	—	2	2	1	—

Tabla 1 - Plan de estudios de 1874 (tomado de [Blanco, 2022 \[2005\]](#))

Otro dato relevante es que los programas de 1874 incluían indicaciones sobre la bibliografía que podían utilizar tanto estudiantes como docentes. Para los maestros de gramática, se recomendó la gramática de Andrés Bello y de la Real Academia Española. En consonancia con esta directiva, [Calderón \(1875: III\)](#) dice en el prólogo del *Manual* que, para componer su gramática, enriqueció sus anotaciones “con el estudio de las obras de acreditados autores, tales como Bello, Saavedra, Avendaño, Salvá, Martínez López, i muchos otros”. Al mismo tiempo, para reforzar la legitimidad de su obra, le dedica su gramática a Sarmiento, que hasta el año anterior había sido el presidente de la Argentina, y quien previamente había fundado la escuela en la que aún trabajaba en calidad de gobernador de San Juan.

En cuanto a la *Nueva gramática del idioma nacional*, esta es publicada en 1886, es decir, dos años después de la reforma impulsada por Amancio Alcorta en 1884. Alcorta era rector del CNBA y el diseño curricular de 1884 se basó en gran parte en un trabajo que este había presentado ante el Ministerio de Instrucción Pública. Respecto de la reforma de Alcorta, [Blanco \(2022 \[2005\]: 172\)](#) señala que “esta medida integró un conjunto de acciones legislativas que ordenaron jurídicamente el aparato educativo y contribuyeron a su consolidación de acuerdo con el ideario ‘civilizador’ de la llamada generación del 80”, como es el caso de la creación del Consejo Nacional de Educación y la sanción de la [Ley de Educación Común 1420 \(1884\)](#). Contrario a la tendencia de los primeros planes de estudios, orientados a formar a la clase dirigente argentina, Alcorta ve en la educación secundaria una doble finalidad: por un lado, las escuelas debían brindar formación para que los estudiantes puedan continuar sus estudios universitarios; por el otro, el fin general de la escuela tenía que ser el de “proporcionar los conocimientos indispensables para todas las clases sociales”. Tal vez una de las acciones más claras respecto de esta concepción utilitarista de la educación frente a la mirada enciclopedista del proyecto mitrista fue la de volver optativos los cursos de latín, mientras que se incrementaron las lecciones semanales tanto de Idioma Nacional como de Inglés y Alemán, lenguas vivas que otorgaban la posibilidad de establecer lazos con el extranjero:

⁶ Los números hacen referencia a la cantidad de lecciones semanales.

creo que ni el griego ni el latín deben enseñarse en la instrucción secundaria, aunque sí como ramos facultativos o de la enseñanza superior literaria en la Facultad de Filosofía y Letras o Humanidades de las Universidades, y que los idiomas vivos deben enseñarse en el mayor número posible. (Alcorta, 1886, citado en [Blanco, 2022 \[2005\]: 176](#))

En lo que respecta al análisis lógico y gramatical y a las demás categorías provenientes de la tradición de Port-Royal, paulatinamente fue perdiendo su atractivo inicial. Las fuertes olas inmigratorias que caracterizaron la segunda mitad del siglo XIX argentino, por ejemplo, motivaron el surgimiento de otras urgencias en la enseñanza de la lengua, que tenía un rol homogeneizador: si se comparan las gramáticas de la década de 1860 o 1870 con las posteriores, estas últimas dedican grandes apartados a condenar vulgarismos y rechazar variedades lingüísticas por fuera de la norma estándar.

Uno de los primeros síntomas del nuevo plan de estudios que notamos en las gramáticas de [Calderón](#) (1875, 1886) es el cambio en el título. En cuanto a sus contenidos, los textos prácticamente no difieren entre sí. Ahora bien, el *Manual de gramática castellana* se publica en un contexto en el que la asignatura en la que se enseñaba la lengua materna se llamaba Castellano, mientras que la *Nueva gramática del idioma nacional* surge cuando esa materia, muy en sintonía con el nacionalismo de tipo esencialista que caracterizó al Estado argentino de ese entonces ([De Jong, 2005](#)), lleva el nombre de Idioma Nacional.

Plan 1884	1° año	2° año	3° año	4° año	5° año	6° año
Idioma Nacional	5 ⁷	3	3	2	—	—
Literatura General	—	—	—	—	2	—

Tabla 2 - Plan de estudios de 1884 (tomado de [Blanco, 2022 \[2005\]](#))

Por último, antes de comenzar a revisar los contenidos gramaticales de las obras, quisiéramos resaltar dos características que llaman la atención de la *Nueva Gramática*. En primer lugar, resulta curioso que su lugar de publicación sea Buenos Aires, aunque en la portada sólo se hace referencia a la labor docente de Calderón en San Juan y La Rioja. Esto nos lleva a preguntarnos si Calderón también ejerció la docencia en Buenos Aires o si fueron otros los motivos que hicieron que esta gramática se imprima tan lejos de la región de Cuyo. En segundo lugar, es interesante que la *Nueva gramática* está dirigida a los estudiantes de las escuelas primarias, ya que, si bien es más reducida que el *Manual*, el modelo de análisis propuesto es en esencia el mismo. En el prólogo de la

⁷ Los números hacen referencia a la cantidad de lecciones semanales.

obra de 1886 —ya no dedicado a Sarmiento, sino a los jóvenes argentinos estudiantes de nivel primario—, [Calderón \(1886: 3\)](#) manifiesta que su “*Nueva gramática* responde á una necesidad palpitante en las Escuelas Primarias, donde abunda multitud de textos que se adoptan sin exámen, haciendo imposible su uniformidad en la enseñanza”.

3.2. La influencia de la tradición filosófica francesa

Si bien es cierto que la tradición de Port-Royal llega a la Argentina principalmente por influencia del desarrollo que tuvo en España, esto no quiere decir que se haya replicado de la misma forma. Por el contrario, en el caso particular del análisis lógico y gramatical existe una diferencia fundamental. Como ya señalamos, el ideario sintáctico-lógico estuvo presente en la tradición gramatical argentina desde sus comienzos: tanto [Senillosa \(1817\)](#) como [Catalá y Codina \(1821\)](#) ponderaron las categorías lógicas en sus obras didácticas y se mostraron críticos hacia las gramáticas que seguían la organización y preceptos de la Real Academia Española ([García Folgado, 2010](#); [Arnoux, 2012](#); [De Natale, 2018](#)). Sin embargo, no es hasta la década de 1860 cuando aparece por primera vez la división explícita entre análisis lógico y gramatical en las gramáticas de [Andrés Pujolle \(1867, 1868\)](#). Ahora bien, la primera distinción de estos dos métodos de análisis en la tradición española surge en la gramática *Análisis lógica y gramatical de la lengua española*, publicada en 1843 por [Juan Calderón](#). Respecto de estas dos operaciones, [Juan Calderón \(1843: 4\)](#) consideraba lo siguiente:

Nuestro plan es muy sencillo, y enteramente analítico: empezamos a descomponer lo más compuesto para llegar a los más simples elementos del lenguaje. Analizamos el razonamiento en periodos; descomponemos el periodo en proposiciones; y descomponemos la proposición en sus partes o elementos inmediatos. A este trabajo damos el nombre de análisis lógica. Analizamos finalmente cada una de las partes de la proposición en las palabras de que se compone. A esto llamamos análisis gramatical.

La diferencia con el desarrollo de la tradición filosófica en la Argentina radica en que, mientras [Juan Calderón \(1843\)](#) veía al análisis lógico y gramatical como dos planos de un mismo objeto —la proposición—, [Andrés Pujolle \(1867, 1868\)](#), [Pedro Calderón \(1875, 1886\)](#) y los gramáticos que publicaron sus obras en Argentina en general consideraban el análisis gramatical como propio de la analogía o morfología y ligaban el análisis lógico con lo sintáctico. El análisis gramatical, entonces, estaría ligado a la clasificación por clases de palabras. El análisis lógico, en cambio, por su carácter sintáctico, tiene un lugar de mayor importancia respecto del gramatical. En el *Manual*, [Calderón \(1875: 162\)](#) señala esta distinción entre los dos métodos de análisis, y adhiere a la postura generalizada en la Argentina de que uno reviste más importancia que el otro:

Bajo este punto de vista, las palabras deben ser consideradas atendiendo a su importancia y al rango que ocupan en el razonamiento, que es lo que se llama Análisis lógico, trabajo mucho más serio que el anterior [el análisis gramatical], puesto que ántes se han examinado aislada i separadamente las varias partes del lenguaje para averiguar a qué clase pertenecen sus palabras, cuáles son sus accidentes, sus propiedades i los elementos que las componen.

El *Manual* está organizado en cuatro partes: análisis gramatical, ortología, análisis lógico y ortografía. Paralelamente, la *Nueva gramática* también se organiza en torno a cuatro apartados, aunque los que en la gramática de 1875 llevaban el nombre de “análisis gramatical” y “análisis lógico”, en la de 1886 se les agrega el subtítulo de “analogía” y “sintaxis” respectivamente, lo que refuerza esta visión particular de la tradición argentina del análisis gramatical como análisis morfológico y el análisis lógico como análisis sintáctico (v. **Tabla 3**).

<i>Manual de gramática castellana</i> (1875)	<i>Nueva gramática de la lengua castellana</i> (1886)
Análisis gramatical	Análisis gramatical. Analogía
Ortología	Ortología
Análisis lógico	Análisis lógico. Sintaxis
Ortografía	Ortografía

Tabla 3 - Organización general de las gramáticas de [Calderón \(1875, 1886\)](#)

La proposición es definida por Calderón como “una reunión de palabras destinada a expresar un solo pensamiento” (1875: 162) o como “la manifestación de un juicio completo” (1886: 56). De acuerdo con la tradición sintáctico-lógica, la oración se define como la expresión de un juicio, a diferencia de lo que ocurre con la tradición gramatical-semántica de las gramáticas de la Academia, para la que la oración se define como la expresión de un pensamiento completo (cf. [Lidgett, 2019](#)). La idea de sentido completo que para la tradición gramatical de la Academia tenía la oración, para los gramáticos de tradición lógica va a estar en el período. [Calderón \(1886: 62-63\)](#) define al período como “una reunión de proposiciones que forman un sentido completo”. Al respecto de esta categoría, [Lidgett \(2019: 10\)](#) señala que

mientras que la oración se define en el plano sintáctico lógico como la expresión de un juicio y se considera una unidad articulada por un sujeto y un atributo, el período se caracteriza como una unidad semántica del orden del discurso que permite establecer un puente entre la dimensión retórica y la gramatical. En ese sentido, tanto el período como la cláusula o la frase, unidades utilizadas indistintamente por algunos autores, son definidos siguiendo el criterio semántico que se rechaza para la oración, como construcción con sentido completo.

Para el análisis lógico entonces se parte de los conjuntos: periodos o proposiciones. El análisis supone la descomposición del conjunto en unidades sintáctico-lógicas, y al descomponer las proposiciones nos encontramos con dos unidades esenciales: el sujeto y el atributo. De acuerdo con [Lidgett \(2019: 11\)](#), la división de la oración en sujeto, verbo y atributo, o en sujeto y predicado, “atravesará a todas las obras del corpus” y “tiene su origen en el análisis tripartito que proponen los gramáticos de Port Royal, quienes consideran que toda proposición puede descomponerse en *sujeto*, *cópula* y *atributo*” (cursivas en el original). Respecto del sujeto, [Calderón \(1875: 163\)](#) lo define en ambas gramáticas como “el objeto de un juicio”, es decir, adopta un criterio semántico, así como también lo hicieron [Pujolle \(1867, 1868\)](#) y otros gramáticos (cf. [Lidgett, 2019](#)). Si bien no elige un criterio morfosintáctico para definirlo, tanto en el *Manual* como en la *Nueva gramática*, en subapartados dedicados a la concordancia, indica que el sujeto concuerda en número y persona con el verbo. En el caso del atributo, este es “lo que se dice o juzga del sujeto” ([Calderón, 1875: 163](#)), así que también lo define a partir de un criterio semántico. Es interesante lo que ocurre con la cópula, cuya definición podría verse influida por la teoría del verbo único, que aparece por primera vez en la producción de Port-Royal ([Gómez-López, 2002](#)), y según la que existe un único verbo, que cumple una función copulativa. [Pujolle \(1867: 18\)](#), por ejemplo, incluyó esta teoría en su *Gramática española teórica analítica*: “todos los otros verbos resultan de la combinación de *ser* o *estar* y de un *atributo* y por ese motivo los han llamado verbos *atributivos* o *adjetivos*”. Calderón, por su parte, no se refiere al verbo *ser* al definir los distintos tipos de atributos. Sí lo menciona en el apartado de análisis gramatical, y lo llama verbo sustantivo, “el que forma la existencia de los seres”. Tanto *ser* y *estar* como *tener* y a veces *haber* son verbos sustantivos para él.

La última cuestión de la tradición sintáctico-lógica presente en la producción de Calderón que trataremos es la del orden lógico, natural o analítico, al que se le opone el orden figurado. El orden natural de una proposición es la estructura Sujeto-Verbo-Objeto (o Sujeto-Atributo-Complemento, en este caso):

Este orden de colocación, que designaremos con el calificativo de *natural*, reclama el primer puesto para el sustantivo *sujeto* y el segundo para el *atributo*; pero como ambas partes de la proposición pueden componerse de varias modificaciones, empezaremos por colocar primeramente el sujeto con sus calificaciones correspondientes, distribuidos según su importancia; después el verbo, el complemento directo, el indirecto [...]. ([Calderón, 1875: 193-194](#))

El orden figurado remite a la ruptura de ese ordenamiento lógico. Ahora bien, para [Calderón \(1875\)](#), el orden figurado se alaba en tanto permite sacar al lector de la monotonía discursiva que indiscutiblemente tendría un texto que sólo siguiera un ordenamiento de tipo S-V-O. Se refiere, entonces, a las licencias creativas de un escritor, mas nada dice respecto de las desviaciones del orden lógico que se producen todo el

tiempo en los hablantes: “los escritores poseen un resorte inestimable que comunica a la lengua aquella sonoridad i armonía, aquella dulzura i suavidad que incitan i arrebatan al lector, estasiándole ante una hermosa composición, llena de majestad i de belleza” ([Calderón, 1875: 124](#)). Para la ejercitación en esta temática, [Calderón \(1875\)](#) toma la misma propuesta didáctica que César Chesneau Dumarsais (1676-1756), un gramático francés de la corriente filosófica que la utilizó para enseñar latín a sus estudiantes. El método de Dumarsais consistía en reordenar frases en latín según la gramática francesa. De esta manera, se cambiaba la construcción o el orden figurado por uno simple o lógico. De la misma manera, en la *Nueva gramática* [Calderón \(1886: 68-69\)](#) propone el siguiente ejercicio:

“Del monte en la ladera
De mi mano plantado tengo un huerto
Que en primavera
De bella flor cubierto,
Ya muestra en esperanza el fruto cierto”

Para efectuar el análisis de la prosa y con más razón del verso, se ha de restablecer el orden lógico, porque así aparecen las relaciones y la verdadera significación de las palabras.

El último ejemplo quedará, pues, reducido á la forma siguiente: —“Tengo un huerto cubierto de bellas flores, plantado con mi mano en la ladera del monte, que ya muestra con la primavera el fruto de cierta esperanza”.

A esta concepción subyace una teoría del lenguaje según la que el habla es reflejo del pensamiento, que en su estado más desarrollado se expresa a través de la estructura gramatical S-V-O. De acuerdo con [Luis \(2016: 30\)](#), Dumarsais entendía que esos desvíos eran perfectamente posibles en el habla, “y aceptables en tanto el espíritu los analice y los reduzca al estado natural: esto es, a las reglas que la lógica y la gramática prescriben al hablante”. Sin embargo, no toda la tradición lógica acordaba en este punto. Condillac, a diferencia de Dumarsais, no adhería a la división entre orden natural o lógico y *renversé*:

No hay orden directo ni orden inverso en la mente, ya que esta percibe al mismo tiempo todas las ideas que juzga, y las pronunciaría todas a la vez si le fuera posible pronunciarlas a medida que las percibe [...]. Por consiguiente, sólo en el discurso las ideas tienen un orden directo o inverso, porque sólo en el discurso se suceden unas a otras. Estos dos órdenes son igualmente naturales (Condillac, 1789 [1775]: 383-384, citado en [Calero Vaquera, 2009](#); traducción propia).⁸

⁸ Texto original: “Il n’y a dans l’esprit ni ordre direct, ni ordre renversé, puisqu’il apperçoit à la fois toutes les idées dont il juge, il les prononceroit toutes à la fois s’il lui étoit possible de les prononcer comme il les

Este punto sirve para ilustrar un ejemplo específico de la existencia de diferencias entre distintas concepciones de todos los grandes exponentes de la tradición de Port-Royal. Esta heterogeneidad se vuelve manifiesta en las gramáticas: los principios de los lógicos, que más allá de algunos consensos básicos comunes no podemos caracterizar como homogéneos ([Ricken, 1984](#); [Graffi, 2001](#)), han sido incorporados y reformulados en los manuales escolares argentinos. El análisis de textos como las gramáticas de [Calderón \(1875, 1886\)](#) ofrece una aproximación particular al modo en el que las nociones sintáctico-lógicas circularon en la Argentina previa a la profesionalización del campo lingüístico, que a su vez puede colaborar con trabajos de índole comparativa en los que se establezcan diferencias y puntos en común con otras obras decimonónicas.

4. Conclusiones

Poco sabemos de la vida académica y profesional de Calderón más allá de su labor docente en los colegios nacionales de San Juan y La Rioja, pero resultó particularmente interesante el análisis de su producción gramatical en relación con el contexto histórico. Respecto de este punto, y a partir de lo expuesto, podemos concluir que, independientemente de que Calderón haya escrito sus gramáticas mientras se encontraban en vigencia distintos planes de estudio, esto no provocó más que cambios superficiales en la escritura de su segunda gramática, a la que podemos leer como una reversión simplificada de la primera. Aunque el programa humanista del proyecto de centralización de la educación secundaria llevado a cabo por el expresidente Mitre distaba mucho de la orientación utilitarista que adquirieron los planes de estudio a partir de la reforma impulsada por Alcorta, Calderón continuó abogando por la enseñanza de la gramática a partir de la tradición filosófica francesa. El análisis lógico y gramatical se corresponde con la clasificación iniciada por Pujolle en la década de 1860, según la cual el análisis gramatical era relativo a la analogía o morfología y el lógico, a la sintaxis.

Este análisis inicial de la obra de Calderón, que consideramos puede reforzarse en futuros trabajos de índole comparativa, en los que su producción sea contrastada con la de otros gramáticos contemporáneos, supone un nuevo aporte a la historia de la lingüística en la Argentina. Como ya hemos mencionado, las gramáticas resultan un espacio fundamental para indagar cuáles eran las teorías que circulaban en el territorio antes de la constitución de la Lingüística como disciplina científica autónoma, y el análisis conjunto con factores extralingüísticos, como es el caso de la legislación escolar, permite reconstruir los motivos de la predominancia de una(s) teoría(s) por sobre otra.

aperçoit [...]. C'est par conséquent dans le discours seul que les idées ont une ordre direct ou renversé, parce que c'est dans le discours seul qu'elles se succèdent. Ceux deux ordres sont également naturels".

Por supuesto, siempre hablamos en términos de tendencias y gradualidad: todas las gramáticas del corpus han sido elaboradas bajo principios provenientes de más de una teoría lingüística, por lo que en su fundamento teórico son heterogéneas. Es por ello por lo que concluimos que la producción gramatical de [Calderón](#) (1875, 1886) toma y reformula categorías originarias de la tradición de Port-Royal, sin que eso implique que *todas* las nociones allí presentes remitan a esta línea teórica. De todos modos, cabe destacar que la propuesta de análisis de [Calderón](#) (1875, 1886) demuestra la preeminencia de la tradición lógica.

A modo de cierre, quisiéramos mencionar que en un futuro, a partir del análisis del corpus de gramáticas publicadas entre 1817 y 1884 que estamos llevando a cabo, esperamos poder independizarnos del término *tradición filosófica francesa* para darle lugar a la *tradición filosófica argentina*. Como ya hemos expuesto, la corriente filosófica de Port-Royal ha sido trasladada a los textos escolares franceses y españoles, y la reformulación de cada país reviste su propia impronta, del mismo modo que ocurre con lo producido en Argentina. A modo de ejemplo, en este mismo trabajo hemos señalado la diferencia existente entre la concepción de análisis del español [Juan Calderón \(1843\)](#) y la adoptada en el territorio argentino. Lo que se espera lograr, entonces, es realizar un análisis lo suficientemente exhaustivo del corpus señalado para poder establecer cuáles son las concepciones y categorías características de la tradición sintáctico-lógica presentes en el corpus y de qué manera se reformularon para incorporarse a las gramáticas.

Referencias

- Arce Carrascoso, J. L. (1972). Metodología cartesiana y lógica de Port-Royal. *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 7, 65-84.
- Arnauld, A. y Lancelot, C. (1660). *Grammaire générale et raisonnée de Port Royal*. París: L'Imprimerie de Munier.
- Arnauld, A. y Nicole, P. (1662). *La Logique ou L'art de penser*. París: Chez Charles Savreux.
- Arnoux, E. (2012). La primera gramática escolar “general” publicada en Buenos Aires en los años de independencia: la *Gramática Española o Principios de la Gramática General aplicados a la Lengua Castellana* de Felipe Senillosa. *Histoire Épistémologie Langage*, 34 (2), 43-61.
- Arnoux, E. (2014). Hacia una gramática castellana para la escuela secundaria: opciones y desplazamientos a mediados del siglo XIX. *Boletín de filología*, 49 (2), 19-48.
- Blanco, M. I. (2022 [2005]). La enseñanza de la lengua nacional en los colegios secundarios argentinos (1863-1898). *Revista argentina de historiografía lingüística*, 14 (1), 73-254.

- Bustos Guadaño, E. (1999). *Filosofía del lenguaje*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Calderón, J. (1843). *Análisis lógica y gramatical de la lengua española*. Madrid: Carrera de San Gerónimo número 43.
- Calderón, P. P. (1875). *Manual de gramática castellana*. San Juan: Imprenta de la Voz de Cuyo.
- Calderón, P. P. (1886). *Nueva gramática del idioma nacional*. Buenos Aires: Estrada.
- Calero Vaquera, M. L. (2008). Análisis lógico y análisis gramatical en la tradición española: hacia una (r)evolución de la sintaxis. En Maquieira Rodríguez, M. A. y Martínez Gavilán, M. D. (Eds.), *Gramma-temas 3: España y Portugal en la tradición gramatical* (11-42). León: Publicaciones Universidad de León.
- Calero Vaquera, M. L. (2009). Lo que la sintaxis le debe a la filosofía. En Veyrat Rigat, M. y Serra Alegre, E. (Eds.), *Estudios dedicados al Profesor Ángel López García con ocasión de su sexagésimo aniversario* (25-36). Madrid: Arco libros.
- Catalá y Codina, J. (1821). *Compendio gramatical de la lengua nacional llamada castellana*. Buenos Aires: Imprenta de Expósitos.
- Catalá y Codina, J. (1840 [1824]). *Explicaciones sobre el compendio de gramática*. Montevideo: Imprenta de la Caridad.
- De Jong, I. (2005). Entre indios e inmigrantes: el pensamiento nacionalista y los precursores del folklore en la antropología argentina del cambio de siglo (XIX-XX). *Revista de Indias*, 65, 405-426.
- De Natale, C. (2018). La enseñanza de la gramática en el sistema de Lancaster: el *Compendio gramatical de la lengua nacional llamada castellana* de José Catalá y Codina (1821). *Revista argentina de historiografía lingüística*, 10 (2), 125-143.
- De Natale, C. (2022). El análisis lógico en la *Gramática española teórica analítica* (1867) y la *Gramática castellana-analítica* (1868) de Andrés Pujolle. En Sidrach de Cardona López, M., Junquera Martínez, A., Puerta Sánchez, A., Ruíz Sánchez, I. y Fernández González, M. (Eds.), *Una lengua diversa y mudable. Nuevas perspectivas en historiografía e historia de la lengua española* (237-250). Berlín: Peter Lang.
- D. V. (1851). *Principios elementales de gramática castellana recopilados de los mejores autores. Dispuestos para el uso de la juventud*. Buenos Aires: Imprenta Republicana.
- García Folgado, M. J. (2010). Estudiar gramática bajo un orden analítico: la obra de Felipe Senillosa (1817). En Encinas Manterola, M. T., González Manzano, M., Gutiérrez Maté, M., López Vallejo, M. A., Martín Gallego, C., Romero Aguilera, L., Torres Martínez, M. y Vicente Miguel, I. (Coords.), *Ars longa. Diez años de AJIHLE* (663-678). Buenos Aires: Ediciones Voces del Sur.
- García Folgado, M. J. (2014). La gramática general y las enseñanzas lingüísticas. *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, 9, 91-109.
- Gaviño Rodríguez, V. (2019). Tradiciones discursivas y series textuales en historiografía lingüística. *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft*, 29 (2), 293-312.

- Gómez-López, R. (2002). La teoría del 'verbo único' en la gramaticografía vasca del s. XIX. En Esparza, M. Á., Fernández, B. y Niederehe, H. J. (Eds.), *SEHL 2001. Estudios de Historiografía Lingüística. Tomo I: Gramaticografía* (179-195). Hamburgo: H. Buske.
- Graffi, G. (2001). *200 years of syntax. A critical survey*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Hassler, G. (2012). Los conceptos de análisis lógico y análisis gramatical en gramáticas de la primera mitad del siglo XIX. *Revista argentina de historiografía lingüística*, 4 (1), 23-37.
- Larraín, I. (1881). *Curso gradual de gramática castellana*. Buenos Aires: Librería Rivadavia.
- Ley 1420 de 1884. Por la cual se establece la educación primaria común, gratuita y obligatoria. 8 de julio de 1884. Registro Nacional No. 1882/84.
- Lidgett, E. (2011). Gramática escolar y políticas lingüísticas en la Argentina: un análisis de la *Gramática de la lengua castellana* (1893) de Baldmar Dobranich y Ricardo Monner Sans. *Revista argentina de historiografía lingüística*, 3 (2), 109-132.
- Lidgett, E. (2017a). Definiciones y clasificaciones de la oración en el corpus de la gramática escolar argentina (1863-1922). *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft*, 1, 43-72.
- Lidgett, E. (2017b). La consolidación de un modelo gramatical escolar en la enseñanza secundaria Argentina (1863-1936). *Boletín de filología*, 27, 119-145.
- Lidgett, E. (2018). Una gramática escolar filosófica: reflexiones sobre el *Curso gradual de gramática castellana* de Isaac Larraín (1881). *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, 12, 123-153.
- Lidgett, E. (2019). La categoría de oración en la gramática escolar argentina (1863-1922). En García Folgado, M. J., Carsten, S. y Toscano y García, G. (Eds.), *Clases y categorías en la gramática española desde una perspectiva historiográfica* (75-90). Leipzig: Leipziger Universität.
- Luis, C. R. (2016). Dumarsais y la gramaticalización del significado. *Revista argentina de historiografía lingüística*, 8 (1), 29-36.
- Mourelle-Lema, M. (1968). *La teoría lingüística del siglo XIX*. Madrid: Editorial Prensa Española.
- Pujolle, A. (1867). *Gramática española teórica analítica*. Buenos Aires: Imprenta y Librería de Mayo.
- Pujolle, A. (1868). *Gramática castellana-analítica*. Buenos Aires: Imprenta y Librería de Mayo.
- Ricken, U. (1984). *Sprache, Anthropologie, Philosophie in der Französischen Aufklärung*. Berlín: Akademie-Verlag.
- Sánchez de las Brozas, F., El Brocense. (1752 [1587]). *Minerva, seu De causis linguae latinae commentarius [...]*. Ámsterdam: Fratrum De Tournes.

- Sarmiento, D. F. (1899 [1862]). *Obras de D. F. Sarmiento. Tomo XXI. Discursos populares. Primer volumen*. Buenos Aires: Imprenta y litografía “Mariano Moreno”.
- Senillosa, F. (1817). *Gramática española o principios de la gramática general aplicados a la lengua castellana*. Buenos Aires: Imprenta de Expósitos.
- Swiggers, P. (2012). Historiografía de la gramaticografía didáctica: apuntes metodológicos con referencia a la (historia de la) gramática española y francesa. En Vila Rubio, N. (Ed.), *Lengua, literatura y educación en la España del siglo XX* (15-39). Berlín: Peter Lang.
- Toscano y García, G. (2009). Materiales para una historia del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires (1920-1926). *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 7 (13), 113-135.
- Toscano y García, G. y García Folgado, M. J. (2012). La configuración de la gramática escolar argentina (1863-1922). En Battaner Moro, E. y Calvo Fernández, V. (Dirs.), *Historiografía lingüística: líneas actuales de investigación. Vol II* (888-894). Münster: Nodus Publikationen.
- Zamorano Aguilar, A. (2009). Epihistoriografía de la Lingüística y Teoría del Canon. En Veyrat Rigat, M. y Serra Alegre, E. (Eds.), *La Lingüística como reto epistemológico y como acción social. Estudios dedicados al Profesor Ángel López García con ocasión de su sexagésimo aniversario* (209-220). Madrid: Arco Libros.

Capítulo 31

La enseñanza de los géneros textuales orales: el caso de la exposición oral *persuasiva*

Paula Navarro

 Universidad Nacional de Rosario
 Universidad Nacional del Litoral
 Rosario, Argentina
 paulacecilianavarro@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-9015-3267>

Resumen

La línea de análisis del trabajo docente del interaccionismo sociodiscursivo ([Bronckart, 2004, 2007](#); [Bronckart, Bulea, Filliettaz, et al., 2004](#); [Riestra, 2008, 2010](#)) es el marco teórico-metodológico de la investigación que se expone en este capítulo sobre el estado actual de la enseñanza de los contenidos de comprensión y producción oral en el nivel secundario, en particular, acerca de los géneros textuales orales. El análisis de documentos curriculares, la realización de entrevistas de investigación con docentes de ese nivel educativo y la observación de clases en escuelas públicas y privadas de la ciudad de Rosario buscan conocer qué géneros orales definidos como objetos de enseñanza en los textos oficiales efectivamente se enseñan en clases de Lengua y Literatura, cómo y desde qué marcos de referencia. La categorización de dos estados de situación de la enseñanza de la comprensión y producción oral y de los géneros textuales orales en el nivel secundario en Rosario (enseñanza *formalizada* y *no formalizada*; [Navarro, 2023](#)) y la constatación del predominio de la enseñanza no formalizada en la mayor parte del conjunto de clases observadas (5 de 16) expone como hallazgo que la enseñanza formalizada de los contenidos de comprensión y producción oral es el medio que posibilita, por un lado, el conocimiento por parte de la/os estudiantes secundarios de un género oral formal en su funcionamiento concreto y, por otro, la actualización del modelo de género exposición oral en exposiciones orales *persuasivas*. En pos de



Ir al [Índice](#)

concretizar el proyecto —aún pendiente— de desarrollo de la capacidad discursivo-textual oral de la/os estudiantes secundarios resulta fundamental investigar las prácticas sociales que se producen en el contexto escolar.

Palabras clave

Géneros textuales orales, enseñanza (no) *formalizada*, exposición oral *persuasiva*, prácticas sociales escolares.



1. Introducción

En la reforma educativa de la década de 1990, en el marco de la [Ley Federal de Educación N° 24195](#), se predefinió para el espacio curricular *Lengua y Literatura* de nivel secundario la enseñanza de un bloque de contenidos de *lengua oral*, autónomo de los contenidos de los ejes *lengua escrita*, *literatura* y *reflexión metalingüística*. Las finalidades sociales que se expusieron referían a la formación en la lengua oral pública e institucional que se desarrolla en géneros orales formales.

A partir de la sanción en 2006 de la [Ley de Educación Nacional N° 26206](#), el eje de saberes prioritarios se denomina “En relación con la comprensión y producción oral” y mantiene como contenidos de enseñanza géneros textuales orales como la exposición oral, el debate, la entrevista, la conversación formal.

La investigación cuyos resultados se exponen en este escrito delimita como objeto de estudio un aspecto no indagado en el contexto argentino: la realidad de la enseñanza de los contenidos de comprensión y producción oral, en particular, de los géneros textuales orales, en clases de Lengua y Literatura de nivel secundario en Rosario (Santa Fe, Argentina). La investigación se circunscribe a los géneros textuales orales formales porque son los que se realizan en contextos públicos e institucionales y, por lo tanto, su conocimiento y dominio depende de acciones formativas concretas.

La línea del análisis del trabajo docente del interaccionismo sociodiscursivo ([Bronckart, 2004, 2007](#); [Bronckart et al., 2004](#); [Riestra, 2008, 2010](#)) organiza la observación y comprensión que se expone en este escrito respecto de las acciones formativas efectivas de enseñanza de los contenidos de comprensión y producción oral, en particular, de los géneros textuales orales formales en el nivel secundario en la ciudad de Rosario.

Ello implicó, en primer lugar, analizar los lineamientos oficiales formulados en siete documentos curriculares (cinco nacionales y dos provinciales, caso Santa Fe) respecto de la enseñanza de los contenidos de comprensión y producción oral. En segundo lugar, realizar entrevistas de investigación con dieciséis docentes en ejercicio que se desempeñan en escuelas secundarias públicas y privadas de Rosario para conocer su interpretación acerca de la enseñanza de la lengua materna, en general, y de los géneros textuales orales, en particular. Por último, observar clases de la/os docentes previamente entrevistada/os¹ (dieciséis clases) a los fines de conocer y comprender la realidad de las prácticas concretas de enseñanza. En particular, nos preguntamos qué géneros orales formales definidos como objetos de enseñanza en el nivel secundario efectivamente se enseñan, cómo y desde qué marcos de referencia.

El análisis textual ([Bronckart, 2004, 2013](#)) y de contenido ([Bronckart, 2007](#); [Krippendorff, 1990](#)) de dieciséis clases observadas permitió identificar, con [Brousseau \(1986\)](#), dos tipos de contratos didácticos según si la tarea se indica en la consigna estricta (segmentos de textos que definen e inician la actividad de la clase) o en el marco de la consigna ampliada (aclaraciones y precisiones que encuadran y comentan la consigna estricta; [Riestra, 2008](#)). Dicho análisis derivó en la categorización de dos estados de situación de la enseñanza de la comprensión y producción oral y de los géneros textuales orales formales en el nivel secundario en Rosario:

- I. enseñanza *formalizada*: en 5 clases de 16 el contrato didáctico se formaliza y hace explícito en las consignas estrictas al comienzo de la clase,
- II. enseñanza *no formalizada*: en 9 clases de 16 el contrato didáctico se delimita de manera implícita e informal en las consignas ampliadas.

Se pudo determinar que en la mayor parte de las clases observadas, los contenidos de comprensión y producción oral circulan como objetos de enseñanza no formalizados en consignas escuetas que se presentan en el desarrollo de la clase, cuya consigna estricta —verbalizada al comienzo— configura un contenido de enseñanza que no es del eje específico de “comprensión y producción oral”.

Este estado de situación coincide con las concepciones de la/os docentes entrevistada/os, quienes no perciben la enseñanza de la comprensión y producción oral como un aspecto central de su trabajo.

En este sentido, el desafío al que nos enfrentamos refiere, por un lado, a que la enseñanza de los géneros textuales orales que se supone “se aprenden en la escuela” ([Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2014](#)) no se ha hecho realidad en

¹ La/os dieciséis docentes entrevistada/os coinciden con las personas observadas, no con el objetivo de buscar correspondencias individuales sino de analizar las relaciones de ajuste y/o desajuste entre las distintas dimensiones del trabajo docente.

las aulas de Lengua y Literatura debido a que en una clase de dieciséis se enseña un género textual oral formal: la exposición oral *persuasiva* (clase 7). Por otro lado, en el espacio formativo de la escuela, las prácticas orales desbordan ([Dolz y Gagnon, 2010](#)) los modelos sociales de referencia que se indican como objetos de enseñanza en los documentos curriculares.

Precisamente, en este trabajo nos interesa detenernos en la clase 7, en la que las/os estudiantes exponen oralmente ante un auditorio (el curso) con la finalidad de persuadirlo. De este modo, el modelo social del género exposición oral que se predefine como objeto de enseñanza en los documentos curriculares de nivel secundario, se actualiza en el contexto escolar como exposición oral *persuasiva*.

El capítulo se organiza en tres secciones. Se expone, en primer lugar, el marco teórico y metodológico propuesto. En segundo lugar, se presentan sucintamente los resultados de la investigación acerca del estado actual de la enseñanza de los contenidos de comprensión y producción oral y de los géneros textuales orales formales en el nivel secundario en Rosario. En tercer lugar, se expone la realidad de la enseñanza del género exposición oral *persuasiva* en correlación con el trabajo predefinido en los documentos curriculares para la enseñanza del género exposición oral.

2. Marco teórico-metodológico

El interaccionismo sociodiscursivo (en adelante, ISD) es una corriente teórico-metodológica contemporánea de las ciencias humanas/sociales que concibe el lenguaje “como una *actividad articulada a un marco social* y como una actividad que se realiza en *textos*, textos que se inscriben en un *género* y que se construyen con los recursos de una *lengua natural dada*” ([Bronckart, 2013: 39](#)).

Para esta perspectiva, la categoría *género textual* resulta fundamental porque la persona humana se configura en el proceso general de apropiación y dominio de los géneros concebidos como “instrumentos de adaptación y participación de la vida social/comunicativa” ([Bronckart, 2007: 158](#)). El modelo de la arquitectura textual que fuera elaborado por el ISD “para responder a preguntas de enseñantes que no sabían cómo analizar las redacciones, las producciones de sus alumnos” (Bronckart, 2002, citado en [Riestra, 2002: 16](#)) permite describir y diferenciar los distintos géneros textuales.

A su vez, ese modelo técnico se utiliza en la investigación didáctica para estudiar las características de las intervenciones verbales de las/os enseñantes en clase. Se aplican, según los objetivos, los tres niveles de organización de los textos: la infraestructura general, los mecanismos de textualización y los mecanismos de responsabilidad enunciativa.

La línea de análisis del trabajo docente que desarrolla el ISD ([Bronckart et al., 2004](#); [Bronckart, 2007](#); [Riestra, 2008, 2010](#)) se inscribe en las corrientes ergonómicas contemporáneas que conceptualizan el trabajo como un tipo de actividad humana que se organiza en tres dimensiones: trabajo *real*, trabajo *prescripto* y trabajo *representado*.

Para este campo, el conjunto de datos central corresponde a la dimensión del *trabajo real*, es decir, “las características efectivas de las diversas tareas realizadas por los trabajadores en una situación concreta” ([Bronckart, 2007: 171](#)). Ese “objeto enigmático” que se desconoce se busca reconstruir o coconstruir con las/os trabajadoras/es. Por ello, el estudio del trabajo de un humano incluye su punto de vista o *trabajo representado* ([Bronckart, 2007](#)). Por su parte, el *trabajo prescripto* refiere al trabajo predefinido en los documentos de las instituciones con el objetivo de planificar, organizar y regular el trabajo a realizar por los trabajadores ([Bronckart, 2007](#)).

En este marco, la investigación de [Riestra \(2008, 2010\)](#) sobre las consignas de tareas “trata sobre un aspecto decisivo del *trabajo real de los enseñantes* como lo es la *formulación y la gestión de las consignas* destinadas a los alumnos” (Bronckart 2002, citado en [Riestra, 2008: 22](#)) debido a que su identificación y análisis permite determinar qué se ha enseñado en las clases.

En el diseño de la investigación que se sistematiza en este artículo nos basamos en los trabajos de Bronckart y el grupo LAF (Lenguaje Acción y Formación, Universidad de Ginebra) ([Bronckart et al., 2004](#); [Bronckart, 2007](#)) y de [Riestra \(2008, 2010\)](#) con el objetivo de indagar cómo determinado proyecto de enseñanza es puesto en práctica. De forma específica se estudió cuál es la situación actual de la enseñanza de los géneros textuales orales en el nivel secundario en Rosario.

Para ello se delimitó tres conjuntos de datos que permitieron examinar las tres dimensiones que componen el trabajo humano:

- A. Siete documentos curriculares (cinco nacionales y dos provinciales, caso Santa Fe) que fueron elaborados desde la recuperación de la democracia para organizar la enseñanza de la lengua materna en el nivel secundario en Argentina (dimensión del trabajo prescripto).
- B. Dieciséis entrevistas dirigidas de investigación con enseñantes en ejercicio que se desempeñan en nueve escuelas secundarias de Rosario (cinco públicas y cuatro privadas, cuatro de zona centro, tres de zona sur y dos de zona norte) (dimensión del trabajo representado).
- C. Dieciséis clases observadas de los/las enseñantes que previamente habían sido entrevistada/os² (dimensión del trabajo real).

² Los dieciséis docentes entrevistados coinciden con las personas observadas, no con el objetivo de buscar correspondencias individuales sino de analizar las relaciones de ajuste y desajuste entre las distintas dimensiones del trabajo docente.

Para conocer —antes de la etapa de observaciones de las clases— la interpretación de las/os docentes acerca de su trabajo de enseñanza de la comprensión y producción oral y de los géneros textuales orales se aplicó como dispositivo de recolección de datos la entrevista dirigida de investigación ([Riestra, 2008](#)) o entrevista basada en un guión ([Bulea y Bronckart, 2017](#)).³ En el caso del trabajo efectivo o realizado, el método adoptado fue la observación no participante ([Woods, 1989](#)).

En el análisis de enunciados de los textos orales (entrevistas, clases)⁴ y escritos (documentos curriculares) se adoptaron tres instrumentos metodológicos:

- a. Métodos diseñados por el ISD: para examinar los textos que componen los tres conjuntos de datos se aplicó el modelo de la arquitectura textual ([Bronckart, 2004, 2013](#)) en sus tres niveles, con variantes según el propósito específico del análisis textual en cada dimensión del trabajo docente.
- b. Métodos de análisis adoptados por el ISD: para analizar los documentos prescriptivos y enunciados de los enseñantes en las entrevistas se utilizó el procedimiento el análisis de contenido ([Bronckart, 2007](#)). Esta técnica comprende los datos como fenómenos simbólicos cuyo contenido es abordado como objeto de análisis de forma directa ([Krippendorff, 1990](#)).
- c. Métodos de análisis desarrollados en Argentina: para el estudio de las interacciones sociodiscursivas de la clase se adoptó como instrumento metodológico de investigación la *consigna de tarea* de [Riestra \(2008\)](#) que, en tanto instrumento mediador de la acción docente, permite identificar los objetos de enseñanza que circulan en las clases.

3. La enseñanza de la producción y comprensión oral en el nivel secundario

El estudio de las interacciones didácticas en dieciséis clases de nivel secundario de Rosario permitió conocer las características del trabajo real de la/os enseñantes. Se

³ El cuestionario de la entrevista se organizó en tres ejes temáticos que agrupan trece preguntas con la finalidad de objetivar los pensamientos de los docentes acerca de su concepción de la enseñanza de la lengua materna, en general, y de la comprensión y producción oral y de los géneros textuales orales, en particular. La información de cada entrevista, cuya extensión osciló entre 20 y 30 minutos, se registró mecánicamente a través de una grabación en audio que fue desgrabada y transcrita para su análisis. Se realizó una transcripción ortográfica ([Blanche-Benveniste, 2005](#)) con especial cuidado en que la puntuación no alterara el sentido de lo dicho.

⁴ Como el propósito general es conocer el estado actual de la enseñanza de la comprensión y producción oral y de los géneros textuales orales en el nivel secundario, en los textos de las entrevistas y las clases el análisis se circunscribe a los enunciados de las/os enseñantes.

identificaron dos tipos de contratos didácticos, es decir, de proyectos de enseñanza-aprendizaje que comparten el enseñante y las/os estudiantes según su carácter explícito/implícito y formal/informal ([Brousseau, 1986](#)). A partir de allí, se categorizaron dos estados de situación de la enseñanza de los contenidos del eje “En relación con la comprensión y la producción oral”:

1. Una *enseñanza formalizada* que define un contrato didáctico explícito y formal de los contenidos de comprensión y producción oral (clases 1, 5, 7, 8, 14). La/os docentes orientan la actividad al comienzo de la clase en las consignas estrictas, es decir, en los segmentos de texto en los que instruyen la/s tarea/s que debe/n realizar la/os estudiantes ([Riestra, 2008](#)). Dicha tarea se concretiza en el trayecto formativo posterior a partir de aclaraciones y precisiones de la consigna inicial. Sin embargo, cuatro de las cinco clases en las que se formaliza la enseñanza de contenidos de comprensión y producción oral definen dos tareas en la consigna inicial y no jerarquizan el contenido de enseñanza del eje específico de oralidad.
2. Una *enseñanza no formalizada* que delimita un contrato didáctico implícito e informal en actividades de producción oral (clases 6, 10, 12, 15, 16), comprensión oral (clases 9, 11) y lectura en voz alta expresiva u oralización de textos escritos (clases 2, 11, 16). Las/os docentes proponen este tipo de actividades en el marco de lo que [Riestra \(2008\)](#) denomina consigna ampliada o en sentido amplio, es decir, las reformulaciones y aclaraciones de la consigna estricta. Por lo tanto, los contenidos de comprensión y producción oral se enuncian de forma incidental en consignas ocasionales cuando las/os enseñantes reformulan las consignas estrictas, que son las que delimitan como objetos de enseñanza contenidos de literatura, de lectura y escritura o de reflexión metalingüística.

En la **Tabla 1** se muestran los contenidos curriculares del eje “En relación con la comprensión y la producción oral” que circulan en las clases observadas como objetos de enseñanza formalizados y no formalizados según si se enuncian en las consignas estrictas o se instruyen en las consignas ampliadas como actividades a realizar en el marco de la enseñanza de otros contenidos.

Nº de clase	Enseñanza formalizada (5 clases de 16)
1	Elementos paraverbales y no verbales de la comunicación oral en una representación teatral
5	Presentación oral del trabajo evaluativo sobre la historia del español

7	Exposición oral <i>persuasiva</i> de posibles representantes del curso ante el Certamen de Oratoria
8, 14	Argumentación en la modalidad oral para escribir un texto argumentativo (8) y elaborar una definición de argumentación (14)
Nº de clase	Enseñanza no formalizada (9 clases de 16)
6, 12, 13, 15	Explicación oral de conceptos y temas
10	Argumentación oral sobre una obra literaria (novela)
16	Renarración oral de obras literarias (novelas)
6	Planificación de un cuestionario de preguntas para realizar una entrevista
9	Comprensión oral para la toma apuntes de textos orales (exposición didáctica)
11	Comprensión oral para la toma de apuntes de textos escritos oralizados (cuento fantástico)
2, 11, 16	Lectura en voz alta de textos literarios y no literarios

Tabla 1 - Contenidos de comprensión y producción oral como objetos de enseñanza formalizados y no formalizados

En relación con los géneros textuales orales, en una clase de dieciséis se enseña el género textual oral formal exposición oral *persuasiva* (clase 7). En cambio, en las cuatro clases restantes, la enseñanza formalizada se orienta a instancias de producción oral diversificadas en actividades sociales (presentación oral de un trabajo evaluativo sobre el contenido “historia del español” en la clase 5) y tipos textuales (producción de enunciados orales inscriptos en el prototipo argumentativo en las clases 8 y 14). En la clase 1 se forma a las/os alumnas/os en el uso de los elementos paraverbales y no verbales en una representación teatral.

Por otro lado, en la enseñanza no formalizada de contenidos de producción y comprensión oral no se relevan géneros textuales orales sino que se focaliza en la lectura en voz alta de géneros textuales escritos y en la producción de enunciados orales en distintos prototipos (*explicación* de conceptos, *argumentación* sobre una obra literaria y *renarración* de obras literarias) en el marco de actividades que los docentes indican en la interacción dialógica de la clase.

En síntesis, en el conjunto de clases observadas predomina una enseñanza no formalizada de la comprensión y producción oral (nueve clases de dieciséis). A su vez, en las clases en que dichos contenidos se configuran como objetos de enseñanza formalizados (cinco clases de dieciséis), solo en una de ellas se enseña un género textual oral formal, es decir, una unidad comunicativa global (Bronckart, 2004). De hecho, los géneros textuales que circulan en las clases como objetos de enseñanza formalizados son escritos y mayormente literarios (once clases de dieciséis).

En correlación con los dos estados de enseñanza relevados en las clases, en las verbalizaciones de las/os docentes en las entrevistas de investigación, la mayor parte no percibe la enseñanza de los contenidos del eje “En relación con la comprensión y producción oral” como un aspecto central de su trabajo. Por el contrario, la/os enseñantes manifiestan que consideran prioritarios los contenidos de lectura y producción escrita (8 clases de 16) y de reflexión sobre el lenguaje, orientada a actividades de lectura y escritura (6 clases de 16), como se observa en la **Tabla 2**.

Comprensión y producción oral	Nº de entrevista	Total
La escucha (Escribir y) hablar	7 15	2
Lectura y producción escrita	Nº de entrevista	Total
La lectura y la escritura	4, 6	
La comprensión de texto y la producción de texto	8	
Comprensión lectora	10	
La lectura de textos informativos y argumentativos	12	8
La comprensión lectora y el desarrollo de la crítica	13	
El acceso a distintos géneros discursivos (lectura y escritura) y la reescritura	16	
Escribir (y hablar)	15	
Literatura	Nº de entrevista	Total
Interpretación textual de textos literarios y escritura	14	1
Reflexión sobre el lenguaje	Nº de entrevista	Total
La gramática en uso y el placer de la lectura	1	
La coherencia y la cohesión. La ortografía	2	6
Ortografía, vocabulario, estructuras gramaticales	9	
La reflexión metalingüística a partir del uso de la lengua	11	
La conciencia de la eficacia comunicativa de producciones orales y escritas	3, 5	

Tabla 2 - Concepciones sobre los contenidos de enseñanza más importantes en la enseñanza de la lengua

Del mismo modo, los géneros textuales orales no se interpretan como objetos de enseñanza prioritarios debido a que de las veintidós menciones relevadas en las entrevistas, once géneros son escritos (veintiún ocurrencias) y un género es oral (una ocurrencia en la entrevista 7). A su vez, entre los géneros escritos lo más recurrentes son el cuento y la novela (cinco y cuatro ocurrencias, respectivamente), como se presenta en la **Tabla 3**.

Géneros de texto-objetos de enseñanza	Escritos	Orales
Informe	1	-
Carta	1	-
Crónica	2	-
Ensayo	2	-
Monografía	1	-
Exposición oral	-	1
Mito	1	-
Artículo de opinión	2	-
Artículo de divulgación científica	1	-
Currículum vitae	1	-
Novela	4	-
Cuento	5	-
Total	21	1

Tabla 3 - Concepciones sobre los géneros textuales escritos y orales como objetos de enseñanza

Por su parte, el análisis de contenido ([Krippendorff, 1990](#)) de siete documentos oficiales —nacionales y provinciales— para la enseñanza de la comprensión y producción oral en el nivel secundario permitió identificar como finalidad global del eje de formación específico el perfeccionamiento del desempeño público de los estudiantes en instancias comunicativas institucionales y formales orientadas mayormente a la producción oral y, en menor medida, a la comprensión oral.

Los contenidos de producción y comprensión oral se presentan diversificados en actividades sociales, géneros textuales y prototipos textuales y secuenciales. Con respecto a los géneros textuales orales, desde 1993 los géneros exposición oral, debate,

entrevista y conversación formal son objetos de enseñanza jerarquizados de la formación en lengua materna, como se muestra en la **Tabla 4**.

Documentos oficiales	Fuentes para la transformación curricular (1996)	CBC para la educación general básica (1995)	CBC para la educación polimodal (1997)	Núcleos de aprendizajes prioritarios (2011, 2012)	Diseño curricular para la educación secundaria (2014)	Núcleos interdisciplinarios de contenidos (2017a)
Géneros textuales orales	Debate	Debate	Debates públicos	Debate	Debate	Debate
	Exposición oral	Exposición oral	Exposición oral	Exposición	Exposición	Exposición
	Entrevista	Entrevista	Entrevista	Entrevista	Entrevista	-
	-	Conversación (coloquial y formal)	-	Conversación	Conversación formal	Conversación

Tabla 4 - Géneros textuales orales-objetos de enseñanza

En cambio, en el conjunto de clases de nivel secundario que fueron observadas, los géneros textuales orales, a diferencia de los géneros escritos, no forman parte de la formación en la última instancia obligatoria de la educación formal, con excepción de una clase de dieciséis en la que se enseña el género exposición oral persuasiva.

4. Los géneros orales en el contexto escolar: la exposición oral persuasiva

Desde 1993, el género exposición oral se incluye como objeto de enseñanza en los documentos oficiales del espacio curricular *Lengua y Literatura* para nivel secundario.

En los documentos de los años 90, el género exposición oral se formalizó como contenido del bloque “Lengua oral”: “Exponer oralmente un tema previamente investigado apoyándose en documentos escritos, visuales o auditivos” ([Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996: 201](#)).

A partir de la [Ley de Educación Nacional de 2006](#), el género exposición oral se inscribe como contenido curricular del eje “En relación con la comprensión y producción oral”. Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios ([Ministerio de Educación, 2011, 2012](#)) (en

adelante, NAP) plantean una progresión para su enseñanza entre los ciclos básico y orientado.

En el ciclo básico se hace hincapié en la planificación de este género oral, etapa que contempla la búsqueda y jerarquización de la información, su organización textual y la selección de los recursos a utilizar. Su caracterización muestra que la orientación formativa refiere a una exposición de tipo explicativo, por el tratamiento que se propone del tema que es objeto de exposición y los recursos que permiten el despliegue de la información previamente seleccionada.

En la exposición, con la colaboración del docente y a partir de la lectura de distintos textos, realizar la selección, análisis y contrastación de distintas perspectivas; ordenar, jerarquizar la información y seleccionar los recursos propios de la exposición (definiciones, ejemplos, comparaciones, reformulación de ideas, recapitulaciones, entre otros); tener en cuenta las partes de la exposición (presentación del tema, desarrollo, cierre) y establecer relaciones entre los diferentes subtemas. Al exponer, dentro y fuera del aula, utilizar esquemas, ilustraciones u otros soportes gráficos; elaborar un inicio atractivo para los oyentes y una síntesis con los aspectos fundamentales tratados. Responder las preguntas del auditorio. ([Ministerio de Educación, 2011: 17](#))

En el ciclo orientado se profundizan las tareas que conlleva la planificación de la exposición oral, en particular, en relación con la búsqueda de información para el despliegue explicativo del género, aunque también se prevé la inclusión de argumentos: “Consultar textos discontinuos (gráficas, tablas, infografías, cuadros, etc.) para la búsqueda de datos e información específica que puede enriquecer el desarrollo explicativo o que utilizará como sostén de los argumentos que se enunciarán” ([Ministerio de Educación, 2012: 31](#)).

Del mismo modo, se promueve la incorporación de procedimientos “propios de la explicación (definiciones, descripciones técnicas, ejemplos, comparaciones, analogías, reformulaciones, etc.) y de la argumentación (citaciones de autoridad, sentencias, concesiones, correcciones, antítesis, modalizaciones, etc.)” ([Ministerio de Educación, 2012: 31](#)).

Este último texto curricular es el único del corpus de siete documentos oficiales analizado que prefigura, además del desarrollo de un razonamiento explicativo, la enunciación de argumentos en el género exposición oral. En casi todos los documentos oficiales consultados, las orientaciones propuestas proyectan que su valor de uso es “transmitir, compartir y acrecentar los saberes de un auditorio en un campo particular (geografía, ciencias naturales, etc.)” ([Bronckart, 2007: 161](#)).

Por ejemplo, en Santa Fe, los Núcleos interdisciplinarios de contenidos ([Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2017: 24](#)) proponen “exponer los resultados de una investigación: hablar para aprender, escuchar para compartir”. Por su parte, en el Diseño Curricular de la Educación Secundaria Orientada ([Ministerio de](#)

[Educación de la Provincia de Santa Fe, 2014](#)) se diferencia el tratamiento del tema/problema en dos géneros orales distintos: la exposición oral y el debate. La organización argumentativa se asocia con este último:

Participación en debates, con conocimiento del tema/problema, utilizando estrategias argumentativas, desempeñar roles de moderador/coordinador. Exposición, definición y delimitación el tema/problema, el análisis del perfil de la audiencia prevista, del universo temático que enmarca la exposición, de los propios conocimientos intereses y capacidades. Valoración crítica de las relaciones plan-evolución y el propio desempeño, con el aporte de propuestas superadoras. ([Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2014: 127](#))

De este modo, en el conjunto de documentos oficiales analizado no se prefigura, con excepción de los NAP del Ciclo Orientado ([Ministerio de Educación, 2012](#)), la posibilidad de una realización argumentativa, además de explicativa, del género exposición oral.

En todos los textos oficiales se indica la planificación de la exposición que incluye el apoyo de soportes gráficos y/o auditivos: “Al exponer, dentro y fuera del aula, utilizar esquemas, ilustraciones u otros soportes gráficos; elaborar un inicio atractivo para los oyentes y una síntesis con los aspectos fundamentales tratados. Responder las preguntas del auditorio” ([Ministerio de Educación, 2011: 17](#)).

Por otro lado, la noción de auditorio —y no de interlocutor— prefigura, aunque no se exprese en esos términos, que la exposición oral asume como forma verbal el monólogo, más allá de que se fomente la interacción con la audiencia, generalmente como etapa final de la exposición: “promover la participación de la audiencia, intercambiar con ella comentarios y apreciaciones, responder preguntas, completar con aclaraciones o nueva información ante las demandas que pudieran surgir” ([Ministerio de Educación, 2012: 31](#)).

En suma, de acuerdo con los lineamientos de los documentos oficiales analizados, la enseñanza de la exposición oral supone la toma de la palabra en público por parte de los estudiantes en situaciones de comunicación oral formal para desarrollar “de manera explícitamente estructurada un tema relacionado con el saber” ([Bronckart, 2007: 160](#)).

En el conjunto de dieciséis clases observadas se enseña un solo género textual oral formal: la exposición oral persuasiva (clase 7).

La clase 7 se desarrolla en una escuela secundaria pública de la zona centro de la ciudad de Rosario. La consigna estricta que la docente formula al comienzo de la clase indica a la/os estudiantes que su finalidad es seleccionar a seis representantes del curso (tres titulares y tres suplentes) para el Certamen de Oratoria que la escuela organiza todos los años y en el que participan alumna/os de distintos cursos de tercer año. El día de la observación exponen dieciséis estudiantes. En la clase anterior habían expuesto otras/os alumnas/os. La docente recuerda los temas desarrollados y sus expositora/es

para que al final de la clase puedan definir qué exposiciones son más persuasivas y, en función de ello, elijan quiénes van a ser sus representantes.

- (1) Los votos son a viva voz, cantado así y acá quiero ser sumamente clara, la votación es abierta porque nosotros no tenemos conflictos a quién elegimos, estamos eligiendo a alguien que nos va a representar. Es decir, no lo elegimos porque es mi amigo, es decir, por amiguismo, sino que elegimos porque me gusta el tema, porque me interesa, porque me convence, porque la verdad es que Fulanito, Fulanita, Fulanite, lo dice bien, ¿sí? su forma, su gesticulación, su tono de voz, es lo que a mí me convence. Estamos dando argumentación, quiere decir que ese discurso tiene que persuadir, es el que tiene más fuerza (enseñante).

El núcleo de la clase se desarrolla de forma esquemática: los estudiantes pasan al frente del aula a exponer y la docente, y en ocasiones algunas/os compañeras/os, realizan una devolución en función de los aspectos trabajados en clases anteriores.

Del análisis de las dieciséis exposiciones orales de estudiantes de tercer año (clase 7) se concluye que, a diferencia de la caracterización del género exposición oral que se formula en casi la totalidad de los documentos curriculares consultados (seis de siete), los textos de la/os alumna/os presentan una orientación argumentativa debido a que su objetivo social o “valor de uso” ([Bronckart, 2004](#)) no es desarrollar un tema relacionado con el saber sino persuadir al destinatario.

Consideramos que esta orientación *persuasiva* del género exposición oral se relaciona con el Certamen de Oratoria en el que participará un jurado externo que es el que escuchará y ponderará las exposiciones de la/os estudiantes y premiará a una de ellas.

Este aspecto del contexto socio-subjetivo ([Bronckart, 2004](#)) impacta en diversos órdenes de las exposiciones orales *persuasivas* que los estudiantes realizan en la clase 7: en la organización discursiva y textual, en el tratamiento del tema de la exposición, en la selección de recursos discursivos y visuales, entre otros aspectos.

Asimismo, las devoluciones que verbaliza la docente luego de que cada estudiante finaliza su exposición visibilizan que la *adopción* del género exposición oral y su *adaptación* a la situación de comunicación ([Bronckart, 2004](#)) actualiza las orientaciones de los textos oficiales. De manera generalizada, se enseña la exposición oral *persuasiva* de un razonamiento argumentativo.

Así, como mostramos en la **Tabla 5**, los comentarios de la enseñante refieren a saberes específicos de una puesta en texto oral de orientación *persuasiva* que hace acopio de recursos argumentativos. La exposición se planifica y se apoya en un ayudamemoria. Por otro lado, se pondera el manejo de los elementos paraverbales y no verbales durante la exposición.

Enunciado evaluativo de la enseñante	Criterio de valoración considerado
Eso, tenés que ponerte el buzo donde se te vean las manos y poder gesticular un poquito más, me gusta mucho la fuerza con la que vos dijiste y como que hasta hubo ciertos términos donde le pusiste más énfasis (un compañero señala algo)	Elementos no verbales (gesticulación) y paraverbales (tonos de voz)
Primero, ¿qué hablamos de la muletilla “ehh”? ¿Y eso cuándo sucede? (Se ríen). Perdón, shh, nos escuchamos. ¿Cuándo sucede esto? Cuando no sabemos lo que estamos diciendo. Entonces, para todos, podemos eh, interpretar de una u otra forma el texto, podemos en algún momento decir una palabra que no es la que teníamos escrita pero atengámonos a lo que escribimos.	Muletilla, memorización
Para eso nos tenemos que acordar de la estructura de la argumentación. Si nos acordamos cuál es la estructura del texto.	Organización secuencial
Bueno, Naza, ¿qué dijimos del texto? Palabras clave para que no tengas que perderte y decir “paren las rotativas, me olvidé”. No tengo que dar el menor indicio de que me olvidé. Entonces qué hago. Bajo la mirada, veo la palabra que refuerza mi idea y sigo. ¿Ok?	Memorización, ayudamemoria
Estuvo muy bueno que hayas podido desembarazarte del texto para decirlo.	Ayudamemoria
Si ustedes escucharon, a comparación de la clase anterior, Mariana le cambió la persona, estaba, ella hablaba en segunda persona, ella cambió, y además estaba usando mucho el imperativo	Persona gramatical
Le agregaste la anécdota personal que antes no lo habías dicho	Recursos argumentativos
No empieces tan rápido porque parece que en lugar de decirlo estás escupiendo el texto. Tomate tu tiempo para que eso salga y llegue al otro con esa fuerza, con ese ímpetu que vos querés, se atropellan las palabras si no y es muy importante el mensaje que tenés que dar, ¿bien?	Elementos paraverbales (velocidad)
No te aprendas el texto de memoria porque te olvidás una palabra y viene el acabose. Entonces, tratamos de incorporarlo ¿eh?, aprehenderlo, tomarlo. Y acordate que te tienen que escuchar, un poco más alto.	Memorización Elementos paraverbales (volumen de voz)
¿En escuelas “normales”? ¿Te acordás lo que dijimos Sobre “escuelas normales”? ¿Qué escuelas?	Selección léxica
Escuchame, se vuelve muy tedioso porque está leeentooo (lo hace delante de todos). ¿Cómo se le da ritmo? Haciendo énfasis en algún párrafo, por tiempo, ¿sí? cambiando el tono de voz, ¿sí?, dando, por ejemplo, más ritmo a una parte que a otra y conclusión que no termina de tener conclusión.	Elementos paraverbales (velocidad de la voz) Organización secuencial

Tabla 5 - Criterios de evaluación de las exposiciones orales *persuasivas*

En la clase observada, los textos de la/os alumna/os organizan su contenido en un razonamiento argumentativo, en correlación con las devoluciones de la enseñante:

- (2) Para eso nos tenemos que acordar de la estructura de la argumentación. Si nos acordamos cuál es la estructura del texto.

Por ejemplo, en (8), la introducción no es únicamente una presentación o esquematización del tema objeto de la exposición, sino que incluye la formulación de la hipótesis del orador:

- (3) Al nombrar la palabra violencia lo primero que se nos pasa a todos por la cabeza es la agresión física. Muchos de nosotros no entendemos que la violencia psicológica también está. Es menos visible, nadie se da cuenta de su existencia, pero eso no la hace menos importante. ¿Alguna vez nos pusimos a pensar por qué nadie le da tanta importancia? ¿Por qué está tan naturalizado en nuestra mente permitir que nos agredan psicológicamente y pensar que está bien? Nadie tiene el derecho a hacerte sentir inferior de ninguna manera, ya sea atacando a tu cuerpo o a tu cabeza.

El correlato de esta variante argumentativa de la introducción —que incluye la verbalización de la hipótesis— es una conclusión que no supone en cierre conceptual sobre el tema expuesto (transmitido o compartido con el auditorio), sino que busca convencer y para ello se sustenta mayormente en la presentación de sugerencias o consejos:

- (4) Y es ahí que nos tenemos que dar cuenta como sociedad que la belleza está en el interior y que no tenemos que llegar bajo ningún punto a esa situación física y que sos hermoso o hermosa sea como sos. Y finalmente, si están pasando por estos trastornos o conocés a alguien que lo puede estar pasando, que se comunique con un adulto o con alguien de confianza para no llegar a un punto que no pueda salir.
- (5) En conclusión, los estereotipos no son relativamente graves, excepto obviamente los que son de discriminar, pero el tema que si es que estamos en uno o nos caracterizan con uno, no hay que dejarnos sentirnos mal por ellos, pero igual, una cosa, siempre hay que tener una buena impresión la primera vez, porque esa puede ser la más influyente en tu vida.

En (9) se observa un enunciado bisagra entre el desarrollo argumentativo y la conclusión que asume la forma de recomendación. En (10) el marcador discursivo “En conclusión” delimita claramente la fase final que recupera el concepto de “estereotipo” desarrollado previamente en pos de una recomendación final.

La orientación persuasiva de las exposiciones orales de la/os alumna/os se sostiene también en los recursos relevados debido a que la mayoría de los estudiantes

introduce el tema de exposición a partir de su conceptualización mediante el recurso de la definición —que es característica de la explicación— pero su finalidad no es epistémica sino argumentativa debido a que opera como la antesala de la formulación de la hipótesis sobre el tema expuesto, como se observa en la siguiente introducción (11):

- (6) El que quiere, ¿realmente puede? El que quiere y el que puede es el que tiene recursos, el que tiene el poder de decidir. Mis viejos, por ejemplo, que pudieron construir sus vidas estudiando, porque tuvieron opciones, pero hay una gran parte de la población que no puede construir sus vidas, las tienen que soñar. Mientras que un montón de familias pasan hambre y frío en las calles, otras disfrutan de un plato de comida caliente cómodamente en sus casas. Mientras que un montón de pibes salen a pedir monedas a los semáforos, un rico, desde adentro del auto, los repudia y los manda a trabajar. Este sistema fue escrito por la meritocracia. La meritocracia es un sistema basado en el mérito, lo que quiere decir que tu capacidad o tu inteligencia o tu esfuerzo va a determinar tu posición jerárquica. Los pobres no pueden elegir como eligieron mis viejos y seguramente los viejos de ustedes. Los pobres tienen que soñar sus vidas, porque no tienen plata ni para comprarse una campera ni un par de zapatillas, ¿y en esas condiciones realmente los van a mandar a estudiar?

En (11) la definición de “meritocracia” no se inscribe en el objetivo social del género exposición oral de acceso a nuevos saberes, sino que se presenta en función de la hipótesis que guía la exposición.

Del mismo modo, los ejemplos (12) o anécdotas personales que se relevan de manera recurrente en el desarrollo de las exposiciones orales de las/os estudiantes buscan persuadir:

- (7) ...no solo las personas pueden tener estereotipos, casi todo puede tenerlo, no sé, desde personas, razas, grupos, animales, empresas, marcas, hasta en nuestra escuela tenemos estereotipos de agro, info y artes. Acá somos, los de arte, somos todos hippies, supuestamente; los de info son todos frikis de la computadora y los de agro son todos ñoños.

En relación con el soporte escrito, las/os estudiantes no proyectan esquemas o afiches para orientar la escucha y comprensión oral del auditorio, sino que este funciona como un ayudamemoria para el propio orador (en soporte papel mayormente). La enseñante realiza observaciones precisas sobre esta técnica:

- (8) Bueno: ¿qué dijimos del texto? Palabras clave para que no tengas que perderte y decir “paren las rotativas, me olvidé”. No tengo que dar el menor indicio de que me olvidé. Entonces ¿qué hago? Bajo la mirada, veo la palabra que refuerza mi idea y sigo.

Por su parte, los elementos paraverbales y no verbales, según las devoluciones de la docente, proyectan también un enfoque persuasivo:

- (9) No empieces tan rápido porque parece que en lugar de decirlo estás escupiendo el texto. Tomate tu tiempo para que eso salga y llegue al otro con esa fuerza, con ese ímpetu que vos querés, se atropellan las palabras si no y es muy importante el mensaje que tenés que dar, ¿bien?

A modo de síntesis del análisis de los documentos curriculares y de los textos de la/os estudiantes, en la **Tabla 6** sistematizo la caracterización del género exposición oral que se presenta en los textos oficiales nacionales y provinciales para nivel secundario (caso Santa Fe) y de las exposiciones orales *persuasivas* de estudiantes de tercer año de la ciudad de Rosario (clase 7).

Para consignar las características del modelo de género exposición oral y de las exposiciones orales persuasivas como prácticas sociales del contexto escolar se tuvo en cuenta, en primer lugar, las dimensiones enseñables del género que se jerarquizan en el corpus de siete textos oficiales analizados, así como los comentarios evaluativos que la docente realiza luego de la exposición oral persuasiva de dieciséis estudiantes en la clase 7 (cfr. **Tabla 5**). En segundo lugar, se consideraron algunas de las dimensiones que recupera [Bronckart \(2007\)](#) para definir y describir el género exposición oral.

Dimensiones enseñables	Exposición oral	Exposición oral <i>persuasiva</i>
Objetivo social	Transmitir y acrecentar los saberes del auditorio	Persuadir al auditorio
Situación de comunicación	Formal pública	Formal pública
Participantes	Orador y auditorio	Orador y auditorio
Organización textual	Presentación del tema, desarrollo de los temas anunciados en la apertura y cierre.	Presentación del tema y la hipótesis, desarrollo de los argumentos, conclusión con recomendaciones.
Organización secuencial	Explicativa (un solo documento curricular prefigura la organización argumentativa)	Argumentativa
Recursos textuales	Definiciones, ejemplos, comparaciones, reformulación de ideas, recapitulaciones	Definiciones, anécdotas personales, ejemplos personales, citas de autoridad
Recursos gráficos	Esquemas, ilustraciones u otros soportes gráficos	Ayudamemoria escrito de uso personal
Elementos paraverbales	Dicción, entonación, intensidad, pausas y ritmo	Ritmo e intensidad

Elementos no verbales	Actitud corporal, gestos, miradas, mímica facial, lugares a ocupar y gestión	Gestos
	Documentos curriculares nacionales y provinciales	Textos de estudiantes en contexto escolar

Tabla 6 - Características del género exposición oral según los textos oficiales y su actualización en el contexto escolar como exposición oral *persuasiva*

En síntesis, la singularidad que presenta la enseñanza de un género textual oral en la clase 7 pone de relieve que en la escuela se generan prácticas sociales ([Bronckart y Schneuwly, 1996](#)) como consecuencia de la interdependencia entre las formas de la interacción social y las formas discursivas ([Voloshinov, 2009](#)). En la clase 7 el Certamen de Oratoria es la actividad social que actualiza la orientación pragmática del género exposición oral como *persuasiva*.

5. Conclusiones

Investigar la enseñanza de los géneros textuales orales formales en el nivel secundario nos permitió conocer —con la cooperación de los enseñantes— qué géneros indicados como objetos de enseñanza en los documentos oficiales efectivamente se enseñan y de qué modo y, como consecuencia, interrogarnos respecto del estado actual de la enseñanza de los contenidos de comprensión y producción oral en el terreno de la lengua materna en Argentina.

En particular, nos parece importante destacar, primero, que la enseñanza formalizada de los contenidos de comprensión y producción oral posibilita el conocimiento por parte de las/os estudiantes secundarios de un género textual oral. Segundo, que ese tipo de contrato didáctico formal y explícito entre docentes y estudiantes es el marco en que se produce la actualización del género exposición oral con una orientación persuasiva. De este modo, la enseñanza formalizada —en un mismo gesto— expone cómo las instituciones educativas son transmisoras pero también productoras de prácticas sociales.

Por eso, consideramos que la profundización de esta línea de investigación colaboraría con la formación de la próxima generación de estudiantes en “las formas de la comunicación semiótica verdadera” ([Voloshinov, 2009: 155](#)), en decir, en géneros textuales orales y escritos. Para ello resulta fundamental construir, en el campo científico, conocimiento sobre los géneros orales que se producen en el contexto escolar actual, además de los modelos sociales de referencia que se predefinen como objetos de enseñanza en los documentos curriculares.

De esa manera, es posible identificar las dimensiones enseñables de los géneros textuales orales que efectivamente se realizan en la escuela, como la exposición oral persuasiva que identificamos en una clase de nivel secundario en Rosario.

A su vez, ese estudio produciría conocimiento acerca del dominio discursivo y textual concreto de las/os alumnas/os y podría orientar el diseño de materiales de enseñanza que promuevan su desarrollo próximo.

En definitiva, estaríamos más cerca de concretizar el proyecto —aún pendiente— de desarrollo de la capacidad discursivo-textual oral de estudiantes de nivel secundario.

Referencias

- Blanche-Benveniste, . (2005). Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura. Barcelona: Gedisa.
- Bronckart, J-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J-P. (2013). En las fronteras del interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. En Riestra, D., Tapia, S. M. y Goicoechea, M. V. (Comps), *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas* (39-59). Bariloche: Ediciones GEISE.
- Bronckart, J-P., Bulea, E., Fillietaz, L., Fristalon, I., Plazaola Giger, M. I. y Revaz, F. (2004). *Agir et discours en situation de travail. (Les Cahiers de la section des sciences de l'éducation. Cahier N° 103)*. Genève: Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Bronckart, J-P. y Schneuwly, B. (julio de 1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (9), 61-78.
- Brousseau, G. (1986). Fundamentos y métodos de la didáctica de las matemáticas. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7 (2), 33-115.
- Bulea, E. y Bronckart, J-P. (2017). As representações do agir educacional no quadro do gênero entrevista. *Raído, Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da UFGD*, 6 (11), 131-148.
- Dolz, J. y Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38 (2), 497-527. Recuperado de <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v38i2.4917>

- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Ley 24195 de 1993. Ley Federal de Educación. 29 de abril de 1993. B. O. No. 27632.
- Ley 26206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 27 de diciembre de 2006. B. O. No. 31062.
- Navarro, P. (enero-junio de 2023). La oralidad y los géneros de textos orales institucionalizados en el nivel secundario argentino: enseñanza no formalizada pero posible. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1 (18), 39-56. Recuperado de <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/777>
- Riestra, D. (2002). Entrevista a Jean-Paul Bronckart. *Revista Propuestas. De la problemática del aula a las propuestas concretas. Lengua y Literatura*, (7), 7-18.
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo-sociodiscursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Riestra, D. (2010). El trabajo docente en la enseñanza de la lengua: Los textos y el análisis entre los géneros y los tipos de discurso. En Castel, V. M. y Cubo de Severino, L. (Eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística* (1129-1138). Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
- Voloshinov, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Documentos curriculares

- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1996). *Fuentes para la Transformación Curricular. Lengua*. República Argentina: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Dirección General de Investigación y Desarrollo. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007779.pdf>
- Ministerio de Educación. (octubre de 2011). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Ciclo Básico. Educación Secundaria. 1° y 2° / 2° y 3° Años. Lengua*. Buenos Aires: Ministerio de Educación - Consejo Federal de Educación. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/110569/nap-lengua-educacion-secundaria-ciclo-basico>
- Ministerio de Educación. (2012). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Campo de Formación General. Ciclo Orientado. Educación Secundaria. Lengua y Literatura*. Buenos Aires: Ministerio de Educación - Consejo Federal de Educación. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/132581/nap-lengua-y-literatura-educacion-secundaria-ciclo-orientado>

- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (2014). *Diseño curricular de Educación Secundaria Orientada*. Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Recuperado de <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/218364/1135170/file/Anexo%20III%20Resol%202630-14.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (julio de 2017). *Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC). Orientaciones para Lengua y Literatura*. Santa Fe: Secretaría de Educación. Dirección Provincial de Desarrollo Curricular y Relaciones Académicas. Recuperado de <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/PDF-Libro-NIC-Orientaciones-para-Lengua-y-Literatura.pdf>

Editores



Dr. Sebastián Sayago

Director del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias de la Patagonia, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina. Profesor del área de lingüística en la sede Comodoro Rivadavia del Departamento de Letras de esta universidad.



Dr. José Silva Garcés

Profesor de Gramática española del Departamento de Letras, Universidad Nacional del Comahue. Becario posdoctoral de CONICET.



Ir al [Índice](#)

Estudios

SAEL 2025

Estudios SAEL 2025 es un volumen que continúa la serie que selecciona los escritos elaborados a partir de las exposiciones realizadas en cada congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos. Contribuye a mantener un registro actualizado de los avances en el campo disciplinar en el país, a la vez que confirma la vitalidad de las investigaciones desarrolladas en centros académicos localizados en diferentes puntos del territorio. Reúne treinta y un capítulos, distribuidos en seis partes: *I. Asuntos gramaticales, II. Lenguas indígenas y contacto lingüístico, III. Paisajes lingüísticos e interlenguas, IV. Estudios discursivos, V. Adquisición y procesamiento lingüístico y VI. Enseñanza de la lengua y glotopolítica*. Cada pieza de esta obra colectiva propone una mirada original y rigurosa sobre aspectos específicos de un fenómeno complejo y maravilloso: el lenguaje. El resultado es un material que seguramente será objeto de consulta tanto de investigadores y docentes como de estudiantes interesados en especializarse en alguna de las corrientes de la lingüística.

ISBN 978-631-90890-1-1

