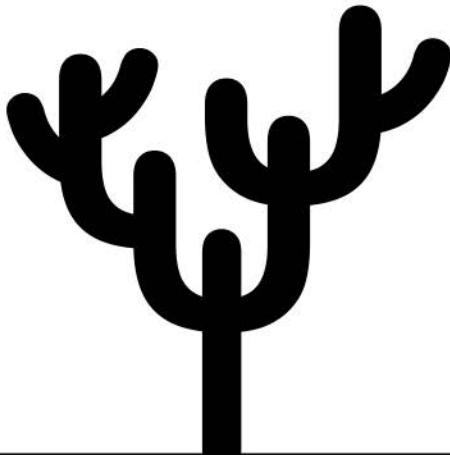


anales de **Linguística**

AUTORES DE ESTE NÚMERO

- José Gabriel Figuera Contreras, Anny Gabriella Perales de Hernández
- Camila Mendoza
- Requier Ávila Peña, Celia María Pérez Marqués, Yaney Bourzac Álvarez, Daqmara López Cordero
- Vanesa Conditto
- Víctor Gonzalo Ramírez Herrera



anales de **Linguística**
ISSN 0325-3597 ISSN 2684-0669 (digital)

Anales de Lingüística

Segunda época – nro.11. julio - diciembre 2023 · CC BY-NC 2.5 AR – Mendoza (Argentina)
ISSN 0325-3597 (papel) - ISSN 2684-0669 (digital)



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS



ARCA
ÁREA DE REVISTAS
CIENTÍFICAS Y
ACADÉMICAS

Revista promovida por ARCA (Área de Revistas Científicas y Académicas)
de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo

Email ARCA: revistascientificas@ffyl.uncu.edu.ar

Facebook: [@arca.revistas](https://www.facebook.com/arca.revistas) | Instagram: [@arca.revistas](https://www.instagram.com/arca.revistas) | LinkedIn: ARCA – FFYL | Twitter: [@ArcaFFYL](https://twitter.com/ArcaFFYL)
Youtube: [área de revistas científicas ARCA](https://www.youtube.com/area-de-revistas-cientificas-arca) | blog: <https://arcarevistas.blogspot.com/>

La Revista **Anales de Lingüística** fue fundada en el año 1941 por el filólogo catalán Joan Corominas, fundador también del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo y autor del célebre Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana, entre otros grandes diccionarios y obras adicionales. Aparte de constituir un órgano difusor de las actividades del Instituto de Lingüística, ya desde su origen la revista tuvo alcance internacional, pues en ella publican lingüistas de la talla del propio Corominas, Leo Spitzer, Robert Salmon, Antonio Tovar, Theodor Elwert y Salvador Canals Frau. Si bien en sus inicios la revista puso un énfasis especial en los estudios etimológicos, poco a poco fue ampliando su horizonte temático hasta incluir en la actualidad trabajos de diversas disciplinas lingüísticas, como la Sociolingüística, la Lingüística Antropológica, la Psicolingüística (en especial, sobre los procesos de comprensión y producción de textos), la Filología Hispánica, la Gramática (sobre todo, descriptiva y cognitivo-funcional), el Análisis del Discurso (en particular, del académico-científico), la Lingüística Aplicada y la Filosofía del Lenguaje, entre otras.

Correspondencia: Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Lingüística “Joan Corominas”, 3er. Piso, Oficina 303. Centro Universitario, Parque General San Martín, (5500) Mendoza, Argentina

Anales del Instituto de Lingüística / Daniela Soledad Gonzalez. – Tomo I (1941); [2ª. época], nro. 11 (julio – diciembre 2023). – Mendoza: UNCUYO. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Lingüística. Centro de Estudios Lingüísticos, 2023. T.; 27 cm. Anual. Cambia de título: Anales de Lingüística (2005-2006-2007) - ISSN 0325-3597

Envíe su trabajo a:

<http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/analeslinguistica>
analesdelinguistica@ffyl.uncu.edu.ar

El envío de un artículo u otro material a la revista implica la aceptación de las siguientes condiciones:

- Que sea publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución - NoComercial 2.5 Argentina <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/ar/>.
- Que sea publicado en el sitio web oficial de “Anales de Lingüística”, de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/analeslinguistica/index> y con derecho a trasladarlo a nueva dirección web oficial sin necesidad de dar aviso explícito a los autores.
- Que permanezca publicado por tiempo indefinido.
- Que sea publicado en cualquiera de los siguientes formatos: pdf, xlm, html, epub; según decisión de la Dirección de la revista para cada volumen en particular, con posibilidad de agregar nuevos formatos aun después de haber sido publicado.

Proceso de evaluación por pares: Las contribuciones son puestas a consideración del arbitraje de dos pares ciegos. En el caso de contar con un dictamen positivo y otro negativo, el escrito se pondrá a consideración de un tercer arbitraje para la decisión final. Los árbitros pueden ser externos (nacionales o extranjeros) o pertenecer al Equipo Editor y/o al Comité Científico Editorial de [Anales de Lingüística](#). En cualquier caso, se priorizará que sean especialistas en la temática por evaluar. Los árbitros dictaminarán su parecer acerca de la calidad científica del trabajo en un plazo máximo de dos meses, por escrito y reservadamente. Los autores recibirán notificación de la aceptación de sus trabajos indicándoles, si es menester, la manera de subsanar deficiencias o realizar los cambios que se solicitan o, eventualmente, recibirán la comunicación de su rechazo con las fundamentaciones especificadas en los informes de los árbitros. [Anales de Lingüística](#) atenderá a los reclamos que los autores presenten. En caso de que el artículo exija modificaciones de importancia, el Comité de Redacción determinará si las introducidas por el autor son suficientes para su publicación.

“¿Qué es el acceso abierto?”

El acceso abierto (en inglés, Open Access, OA) es el acceso gratuito a la información y al uso sin restricciones de los recursos digitales por parte de todas las personas. Cualquier tipo de contenido digital puede estar publicado en acceso abierto: desde textos y bases de datos hasta software y soportes de audio, vídeo y multimedia. (...)

Una publicación puede difundirse en acceso abierto si reúne las siguientes condiciones:

- Es posible acceder a su contenido de manera libre y universal, sin costo alguno para el lector, a través de Internet o cualquier otro medio;
- El autor o detentor de los derechos de autor otorga a todos los usuarios potenciales, de manera irrevocable y por un periodo de tiempo ilimitado, el derecho de utilizar, copiar o distribuir el contenido, con la única condición de que se dé el debido crédito a su autor;
- La versión integral del contenido ha sido depositada, en un formato electrónico apropiado, en al menos un repositorio de acceso abierto reconocido internacionalmente como tal y comprometido con el acceso abierto.”

De: <https://es.unesco.org/open-access/%C2%BFqu%C3%A9-es-acceso-abierto>

Política de acceso abierto: Esta revista proporciona acceso abierto inmediato a su contenido, basado en el principio de que ofrecer los avances de investigación de forma inmediata colabora con el desarrollo de la ciencia y propicia un mayor intercambio global de conocimiento. A este respecto, la revista adhiere a:

- PIDESC. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/derechoshumanos_publicaciones_colecciondeboisillo_07_derechos_economicos_sociales_culturales.pdf
- Creative Commons <http://www.creativecommons.org.ar/>
- Iniciativa de Budapest para el Acceso Abierto. <https://www.budapestopenaccessinitiative.org/translations/spanish-translation>
- Declaración de Berlín sobre Acceso Abierto https://openaccess.mpg.de/67627/Berlin_sp.pdf
- Declaración de Bethesda sobre acceso abierto https://ictlogy.net/articles/bethesda_es.html
- DORA. Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación <https://sfedora.org/read/es/>
- Ley 26899 Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/220000-224999/223459/norma.htm>
- Iniciativa Helsinki sobre multilingüismo en la comunicación científica <https://www.helsinki-initiative.org/es>

Política de detección de plagio: Se utiliza el software Plagius (<https://www.plagius.com/es>). Esta etapa de control está a cargo del Equipo Editor y del Asistente de Edición de la revista.

Aspectos éticos y conflictos de interés: Damos por supuesto que quienes hacemos y publicamos en [Anales de Lingüística](#) conocemos y adherimos tanto al documento CONICET: “Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades” (Resolución N° 2857, 11 de diciembre de 2006) como al documento “Guidelines on Good Publication Practice” (Committee on Publications Ethics: COPE). Para más detalles, por favor visite: [Code of Conduct for Journal Editors](#) y [Code of Conduct for Journal Publishers](#).

Política de preservación: La información presente en el "Sistema de Publicaciones Periódicas" (SPP), es preservada en distintos soportes digitales diariamente y semanalmente. Los soportes utilizados para la "copia de resguardo" son discos rígidos y cintas magnéticas.

Copia de resguardo en discos rígidos: se utilizan dos discos rígidos. Los discos rígidos están configurados con un esquema de RAID 1. Además, se realiza otra copia en un servidor de copia de resguardo remoto que se encuentra en una ubicación física distinta a donde se encuentra el servidor principal del SPP. Esta copia se realiza cada 12 horas, sin compresión y/o encriptación.

Para las copias de resguardo en cinta magnéticas existen dos esquemas: copia de resguardo diaria y semanal.

Copia de resguardo diaria en cinta magnética: cada 24 horas se realiza una copia de resguardo total del SPP. Para este proceso se cuenta con un total de 18 cintas magnéticas diferentes en un esquema rotativo. Se utiliza una cinta magnética por día, y se va sobrescribiendo la cinta magnética que posee la copia de resguardo más antigua. Da un tiempo total de resguardo de hasta 25 días hacia atrás.

Copia de resguardo semanal en cinta magnética: cada semana (todos los sábados) se realiza además otra copia de resguardo completa en cinta magnética. Para esta copia de resguardo se cuenta con 10 cintas magnéticas en un esquema rotativo. Cada nueva copia de resguardo se realiza sobre la cinta magnética que contiene la copia más antigua, lo que da un tiempo total de resguardo de hasta 64 días hacia atrás.

Los archivos en cinta magnética son almacenados en formato "zip", comprimidos por el sistema de administración de copia de resguardo. Ante la falla eventual del equipamiento de lectura/escritura de cintas magnéticas se poseen dos equipos lector-grabadores que pueden ser intercambiados. Las cintas magnéticas de las copias de resguardo diarios y semanal son guardados dentro de un contenedor (caja fuerte) ignífugo.

Copia de resguardo de base de datos: se aplica una copia de resguardo diario (dump) de la base de datos del sistema y copia de resguardo del motor de base de datos completo con capacidad de recupero ante fallas hasta (5) cinco minutos previos a la caída. Complementariamente, el servidor de base de datos está replicado en dos nodos, y ambos tienen RAID 1.



Se permite la reproducción de los artículos siempre y cuando se cite la fuente. Esta obra está bajo una licencia atribución-no comercial 2.5 Argentina (CC BY-NC 2.5 AR). Usted es libre de copiar y redistribuir el material citando la fuente. Bajo los siguientes términos: atribución —debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante. No comercial —no puede hacer uso del material con propósitos comerciales. No hay restricciones adicionales — no puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/ar/>

Esta revista se publica a través del SID (Sistema Integrado de Documentación), que constituye el repositorio digital de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza): <http://bdigital.uncu.edu.ar/>, en su portal de revistas digitales en OJS: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/index/index>

Nuestro repositorio digital institucional forma parte del SNRD (Sistema Nacional de Repositorios Digitales) <http://repositorios.mincyt.gob.ar/>, enmarcado en la leyes argentinas: Ley N° 25.467, Ley N° 26.899, Resolución N° 253 del 27 de diciembre de 2002 de la entonces SECRETARÍA DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN PRODUCTIVA, Resoluciones del MINISTERIO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN PRODUCTIVA N° 545 del 10 de septiembre del 2008, N° 469 del 17 de mayo de 2011, N° 622 del 14 de septiembre de 2010 y N° 438 del 29 de junio de 2010, que en conjunto establecen y regulan el acceso abierto (libre y gratuito) a la literatura científica, fomentando su libre disponibilidad en Internet y permitiendo a cualquier usuario su lectura, descarga, copia, impresión, distribución u otro uso legal de la misma, sin barrera financiera [de cualquier tipo]. De la misma manera, los editores no tendrán derecho a cobrar por la distribución del material. La única restricción sobre la distribución y reproducción es dar al autor el control moral sobre la integridad de su trabajo y el derecho a ser adecuadamente reconocido y citado.

Autoridades (2020 – 2024)

Directora: Prof. Titular Dra. Gisela Elina Müller | **Subdirector:** Prof. JTP Dr. Luis Alejandro Aguirre

Staff de la revista

DIRECTORA

Daniela Soledad Gonzalez (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)

EQUIPO EDITOR

Enrique Menéndez (Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)
Irene Herrera Volpe (Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)
Luis Alejandro Aguirre (Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)
Martina Carbonari (Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)
María Cristina Carrillo (Universidad Nacional de San Juan – Argentina)
María Sol Miralles (Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)
Silvina Analía Negri (Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)
Agostina Rinaldi (Universidad Nacional de Cuyo - Argentina)

DISEÑO GRÁFICO

Clara Luz Muñoz (Área de Revistas Científicas y Académicas ARCA, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)

GESTIÓN OJS

Juan Barocchi (Área de Revistas Científicas y Académicas ARCA, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)

COMITÉ CIENTÍFICO EDITORIAL

Adriana Collado (Universidad Nacional de San Juan – Argentina)
Alejandro Wainelboim (Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales -INCIHUSA-, Centro Científico Tecnológico -CCT- Mendoza – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET- Argentina).
Angela Schrott (Universität Kassel – Alemania)
Claudia Borzi (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET- y Universidad de Buenos Aires – Argentina)
Eva Stoll (Ludwig-Maximilians Universität München – Alemania)
Félix San Vicente (Università di Bologna – Italia)
Giampaolo Salvi (Università EötvösLoránd – Hungría)
Gisela Elina Müller (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)
Herda Haßler (Universität Potsdam – Alemania)
José Jesús Gómez Asencio (Universidad de Salamanca – España)
José María Gil (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET- y Universidad Nacional de Mar del Plata – Argentina)
Karolin Moser (Eberhard-Karls Universität Tübingen – Alemania)
Laura Ferrari (Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad de Buenos Aires).
Liliana Cubo de Severino (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET- y Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)
Lorenzo Renzi (Università di Padova – Italia)
Luis Abraham (Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)
Luis Paris (Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales -INCIHUSA-, Centro Científico Tecnológico -CCT- Mendoza – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET- Argentina)
María Luisa Calero Vaquera (Universidad de Córdoba – España)
Martha Mendoza (Florida Atlantic University – Estados Unidos)
Patricia Hernández (Universidad de Rouen – Francia y Universidad Nacional de General Sarmiento – Argentina)
Pierre Swiggers (Katholieke Universiteit Leuven – Fonds Wetenschappelijk Onderzoek-Vlaanderen – Bélgica)
Romina Trebisacce (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET- y Universidad Nacional de Buenos Aires – Argentina)



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS

anales de **Lingüística**

ISSN 0325-3597 ISSN 2684-0669 (digital)

Instituto de Lingüística "Joan Corominas"
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Cuyo



Mendoza, Argentina
Segunda época
Julio - diciembre 2023, número 11

ÍNDICE

Presentación <i>Presentation</i>	11
ARTÍCULOS	13
La formación de conceptos a través de refranes empleados en el español de Venezuela <i>The Formation of Concepts through Proverbs Used in the Spanish of Venezuela</i> José Gabriel Figuera Contreras, Anny Gabriella Perales de Hernández	15
Una aproximación a los procesos cognitivos involucrados en el uso de recursos cohesivos en narraciones infantiles <i>An Approach to the Cognitive Processes involved in the Use of Cohesive Resources in Children's Narratives</i> Camila Mendoza	49
Relaciones entre entidades nombradas en textos noticiosos <i>Relations between Entities Named in News Texts</i> Reynier Ávila Peña, Celia María Pérez Marqués, Yaney Bourzac Álvarez, Daymara López Cordero	95
Los géneros textuales y las consignas como herramientas mediadoras de la lectura y escritura en la escuela secundaria <i>Textual Genres and Prompts as Mediating Tools for Reading and Writing in Secondary School</i> Vanesa Conditto	135
Sobre las vocales largas en los préstamos del castellano al quechua huanca <i>On the Long Vowels in Spanish Loans to Quechua Huanca</i> Víctor Gonzalo Ramírez Herrera	163

Presentación

Anales de Lingüística fue fundada en el año 1941 por el filólogo catalán Joan Corominas, fundador también del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo y autor del célebre *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana*, entre otros grandes diccionarios, libros y artículos. Ya desde su origen la revista tuvo alcance internacional, pues en ella han publicado lingüistas de la talla del propio Corominas, Leo Spitzer, Robert Salmon y Salvador Canals Frau.

Si bien en sus inicios la revista puso un énfasis especial en los estudios etimológicos, poco a poco fue ampliándose su horizonte temático hasta incluir en la actualidad trabajos de diversas disciplinas relacionadas con las Ciencias del Lenguaje, como la Sociolingüística, la Lingüística Antropológica, la Psicolingüística (en especial, los procesos de comprensión y producción de textos), la Lingüística Cognitiva, la Filología Hispánica, el Análisis del Discurso (en particular, en contextos académico-científicos), la Lingüística Aplicada y la Filosofía del Lenguaje, entre otras.

Los artículos de investigación presentados son evaluados por un comité científico integrado por evaluadores nacionales y extranjeros de reconocido prestigio. El proceso de arbitraje anónimo contempla la evaluación de dos jueces. Se estima un plazo de un mes para que los especialistas comuniquen sus juicios. Dependiendo de las opiniones de los árbitros, la revista informa al autor sobre la factibilidad de la publicación de su trabajo. La periodicidad de la revista es semestral.

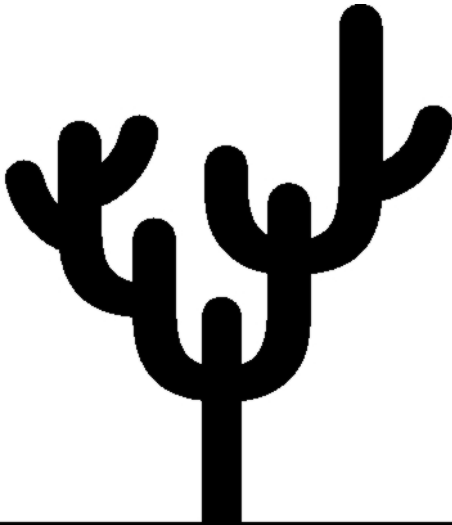
Presentation

Anales de Lingüística was founded in 1941 by the philologist of Cataluña, Joan Corominas, also founder of the Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, and the author of the famous *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana*, among other great dictionaries and additional works. From its origin, this journal had an international character. Indeed, there we can find articles of well-known linguists, like Corominas, Leo Spitzer, Robert Salmon, Antonio Tovar, Theodor Elwert y Salvador Canals Frau.

Although at the very beginnings, the emphasis had been put in etymological studies, nowadays the journal includes papers from several linguistic areas, like Anthropological Linguistics, Psycholinguistics (in particular, the comprehension and text production processes), Sociolinguistics, Cognitive Linguistics, Hispanic Grammar and Philology, Discourse Analysis (particularly, in academic and research settings), Applied Linguistics, and Philosophy of Language, among others.

Research articles are submitted to members of the Scientific Editorial Board or to members of the national and international community of specialists. Manuscripts are reviewed by two anonymous readers. Authors should wait at least one month for a decision. Upon favorable deciding on the acceptance of the manuscript for publication, the Editorial Board will inform the author(s) about readers' decision. The frequency of the journal is biannual.

ARTÍCULOS



La formación de conceptos a través de refranes empleados en el español de Venezuela

*The Formation of Concepts through Proverbs
Used in the Spanish of Venezuela*


José Gabriel Figuera Contreras

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüística y Literarias "Andrés Bello"
Venezuela

 <https://orcid.org/0000-0002-5673-7437>
jfiguera.ipc@upel.edu.ve

Anny Gabriella Perales de Hernández

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüística y Literarias "Andrés Bello"
Venezuela

 <https://orcid.org/0000-0001-8378-3466>
annygabriellaperales22@gmail.com

Resumen

La investigación se propuso analizar el desarrollo del lenguaje desde el nivel léxico-semántico, específicamente en la formación de conceptos. Esto se hizo mediante los refranes empleados en el español de Venezuela por niños, niñas y adolescentes en edades comprendidas entre 11 a 17 años, todos habitantes de Caracas y Miranda. El andamiaje teórico se sustentó en Piaget (1976, 1973), Vygotsky (1962) y Clemente (2000). Se realizó un trabajo de campo de carácter explicativo e interpretativo. La información se recabó a través de una entrevista videograbada y un instrumento escrito. Con la evidencia recopilada se creó una clasificación con ocho tipos de respuestas: sinonímicas, descriptivas empíricas, descriptivas imprecisas, descriptivas analíticas, ejemplificativas, literales, aisladas y exactas. El análisis de los resultados obtenidos evidenció que estos informantes no poseen

completamente desarrolladas algunas competencias vinculadas con el desarrollo léxico-semántico propio de su edad, por ejemplo, las relacionadas con la comprensión del lenguaje metafórico que contienen los refranes.

Palabras clave: desarrollo del lenguaje, léxico-semántico, formación de conceptos, refranes.

Abstract

The research proposed to analyze the development of language from the lexical-semantic level, specifically in the formation of concepts. This was done by means of the proverbs used in Venezuelan Spanish by children and adolescents between 11 and 17 years of age, all inhabitants of Caracas and Miranda. The theoretical scaffolding was based on Piaget (1976,1973), Vygotsky (1962) and Clemente (2000). Field work was carried out with an explanatory and interpretative character. The information was collected through a videotaped interview and a written instrument. With the evidence collected, a classification was created with eight types of responses: synonymic, empirical descriptive, imprecise descriptive, analytical descriptive, exemplifying, literal, isolated and exact. The analysis of the results obtained showed that these informants do not have fully developed some competences linked to the lexical-semantic development proper to their age, for example, those related to the comprehension of the metaphorical language contained in proverbs.

Keywords: language development, lexical-semantic, concept formation, proverbs.

Introducción

Durante mucho tiempo se pensó que, a la edad de siete años, coincidiendo con el inicio de la escolaridad, los niños y las niñas dominaban su lengua materna. No obstante, las evidencias muestran lo contrario. Esto condujo al estudio del proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje desde distintas propuestas, tales como la conductista, la innatista, la funcionalista, la cognitivista, la estructuralista, la socioconstructivista, entre otras. Pese a las diferencias propias de los distintos enfoques, hay un hecho cierto: la adquisición y el desarrollo de la lengua materna no se alcanza a temprana edad, porque las lenguas presentan complejidades que no son procesadas de la misma forma por todos los hablantes. Tales

complejidades varían en relación con el desarrollo fonetológico, gramatical, léxico-semántico o pragmático. En el presente estudio nos dedicaremos al desarrollo léxico-semántico; específicamente, analizaremos la comprensión del lenguaje metafórico que caracteriza los refranes por parte de informantes venezolanos, con lo que se pretende contribuir con los estudios psicolingüísticos del español de Venezuela.

En congruencia con esto, se considera lo expuesto por Oléron (1999), quien señala que “debemos buscar la productividad, como capacidad de emitir enunciados nuevos que no son la copia de enunciados oídos o ya producidos, en los enunciados complejos” (p.43); “el niño expresa la misma combinación semántica, empleando el mismo orden de los términos, sin tratarse de una mera copia de los enunciados del adulto” (p.177). Esto demuestra que, aunque el niño emule ciertas estructuras lingüísticas adultas, crea su propio modelo. En este sentido, la adquisición del lenguaje no se centra en la apropiación de formas verbales cada vez más complejas, sino en la capacidad del niño para ajustarse a la lengua en cuestión.

Consideraciones generales y antecedentes de la investigación

Numerosas investigaciones han registrado que el lenguaje en uso y en contextos reales exige para su interpretación procesos cognitivos cada vez más complejos. En estos, ya no solo se debe decodificar, sino que se debe establecer una distinción categórica entre el mensaje dicho, la forma de transmisión y las múltiples implicaturas que conlleva la comprensión de una información que no se dice explícitamente, pero que deja entrever un trabajo de inferencia por parte del receptor.

Dentro de este contexto, no debe olvidarse que, como sostiene la pragmática, todo acto comunicativo trae consigo una segunda intención, que busca guiar la interpretación del oyente; y que, como se ha esbozado en las líneas precedentes, estos actos o mensajes no siempre se hacen explícitamente, sino que contienen inmersas informaciones que precisan de inferencias para que sea determinado el significado e intención. Ante esto, la educación actual, en razón de que el lenguaje es metafórico por

excelencia, habría de formar ciudadanos competentes para procesar y comprender mensajes con información de carácter denotativo y connotativo.

Como se ha podido apreciar, la formación de conceptos es un tema de gran importancia en la adquisición del conocimiento de los seres humanos, puesto que es la manera en la que se describe la realidad que circunda al individuo, a la vez que permite apropiarse de los nombres de los distintos elementos y objetos del entorno que intervienen y dan lugar a la comunicación. Por tal motivo, no se considera la formación de conceptos como una parcela de los especialistas en lengua, debido a que el lenguaje es un eje transversal que se estudia desde distintas disciplinas.

En este mismo orden de ideas, se encuentra un trabajo realizado por Báez *et al.* (2009), titulado *Interpretación de refranes y enfermedad de Alzheimer*. Este tuvo por objetivo establecer las características del desempeño de pacientes con EA (Enfermedad de Alzheimer) en estadio leve/moderado en comparación con controles, en una tarea de abstracción de material verbal que involucra la interpretación del significado implícito de refranes. Para el cumplimiento de su objetivo se realizó un análisis cualitativo-cuantitativo de la ejecución de 30 pacientes con EA y 30 controles pareados por edad, género y nivel educativo. Entre sus conclusiones destacan que existe una alta correlación entre los años de escolaridad de los sujetos y la puntuación total de la prueba de interpretación de refranes, es decir, los sujetos con mayor grado de escolaridad tienden a mostrar puntuaciones mayores en la prueba, aunque refieren que el desempeño de los sujetos pertenecientes a los diferentes niveles de escolaridad no fue significativo. Por todo esto, concluyen que, si bien la escolaridad puede tener un efecto positivo sobre el rendimiento en la prueba, no constituye un factor pronóstico ni determinante del rendimiento.

Otra investigación que gira en torno a la comprensión del lenguaje metafórico es la realizada por Schnitzler Sommerfeld (2015), denominada *Comprensión de metáforas en niños con trastorno específico del lenguaje (TEL)*. Este trabajo presentó como objetivo “aplicar una estrategia de

intervención para incrementar la comprensión de metáforas en niños con TEL, consistente en el entrenamiento de habilidades lingüísticas y cognitivas” (p.6). Entre sus conclusiones se destaca que: 1) A los niños con trastorno específico del lenguaje se les dificulta en mayor medida comprender el lenguaje metafórico que a los que no se les ha diagnosticado ningún TEL. Asimismo, se enfatiza que el grupo objeto de esta investigación falla en los resultados ideales para el rango de edad estudiado, pues se espera que los niños a los 6 años sean capaces de entender una metáfora de manera correcta; es decir, que usen adecuadamente la información que se encuentra en su contexto para lograr interpretar el lenguaje metafórico, valiéndose de sus habilidades cognitivas y lingüísticas. 2) No se evidencian variaciones sustanciales entre los niños con TEL y los no diagnosticados, en los casos de comprensión de expresiones literales.

Asimismo, se tiene un trabajo realizado por Oliviussón (2010), titulado *La comprensión de refranes en estudiantes de español como lengua extranjera. A buen entendedor, pocas palabras bastan*. La autora de este proyecto refiere que el tema de la tesina es cómo se accede a la comprensión de los refranes en personas que estudian el español como lengua extranjera. Para ello, se propuso el objetivo de “investigar el nivel de comprensión que tiene el grupo de informantes y tratar de ver si han adquirido estos conocimientos a través de interacciones con hablantes nativos o del estudio formal de la lengua” (p.4). La metodología escogida consistió en utilizar encuestas dirigidas a 25 informantes. De una página de internet que trataba sobre los refranes, se escogieron 21 y se le pidió a un grupo de control (formado por informantes hispanohablantes de varios países de habla hispana) las versiones correspondientes a estos refranes, junto con sus respectivas definiciones. De este grupo se seleccionaron las definiciones y las formas más extendidas de los refranes que posteriormente se usaron en las encuestas. Entre las conclusiones, se menciona que la hipótesis fue comprobada, es decir, se encontró que la relación que los informantes mantienen con los hablantes nativos es relevante en la interpretación de los refranes. A estas conclusiones se añade que la comprensión de los refranes es muy limitada en los

estudiantes de español como lengua extranjera y está disminuyendo entre los hablantes nativos del español.

Entre las distintas investigaciones es pertinente mencionar un estudio realizado en Venezuela por Adrián y Jáimez (2014), investigadoras del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”. El trabajo se titula *La comprensión de refranes por estudiantes venezolanos de Educación Media*. Dicha investigación tuvo como objetivo correlacionar el tipo de comprensión con el grado de escolaridad de los estudiantes venezolanos que respondieron la prueba. Para lograr este objetivo contemplaron la relación entre el nivel académico y la comprensión de refranes por parte de un grupo de estudiantes. Con el propósito de recoger los datos, se trasladaron a las aulas de clase y efectuaron en condiciones reales una encuesta cerrada en la que el escolar debía realizar una selección simple. Específicamente, a los estudiantes se les pidió resolver un test contentivo de seis ítems y tres respuestas para escoger una. Cada ítem se elaboró sobre la base de un refrán de uso bastante generalizado en Venezuela. En cuanto a las respuestas, ninguna era incorrecta, sino que las diferencias estaban dadas por el tipo de comprensión al que se las asociaba: literal, básica e interpretación. En sus conclusiones destacan que, si nos detenemos en los porcentajes de manera individual, es decir, grupo por grupo, se detecta que, en todos los refranes, más del 50% de respuestas del alumnado de primer año se ubica en los niveles de comprensión literal y comprensión básica. Otro aspecto relevante que cabe mencionar es que quinto año de bachillerato obtuvo mayores porcentajes de interpretación en todos los refranes, lo que se corresponde con la presunción de que a mayor nivel académico aumenta el nivel de comprensión. Dicho de otro modo, a mayor nivel educativo, mayor competencia para entender el lenguaje metafórico.

Devenido de los trabajos previamente citados, se puede observar que los estudios en torno a la comprensión del lenguaje metafórico han buscado respuestas en los principios esenciales del pensamiento y del desarrollo de las habilidades cognitivas de los seres humanos, por ello se tienen proyectos que corroboran la relación existente entre la comprensión del

lenguaje figurado y los refranes. A su vez, se ha demostrado la presunción de que la edad evolutiva del individuo juega un papel trascendental.

Fundamentos teóricos

Lenguaje, comunicación y pensamiento

Desde una perspectiva comunicativa, el ser humano tiene como rasgo fundamental la posibilidad de socializar sus experiencias a través del lenguaje, puesto que esta capacidad es la herramienta psicosociolingüística necesaria para materializar, en palabras, las representaciones sociales y culturales. Tal como se refiere a continuación:

En el siglo IV A.C., Aristóteles había entendido la necesidad de definir el lenguaje y de utilizarlo como un instrumento creativo del pensamiento, puesto que, en su concepción, el propósito del lenguaje era expresar los sentimientos y experiencias del alma, por lo que las palabras eran símbolo de las distintas actividades de la inteligencia. (Páez Urdaneta, 1995, p. 87)

En este orden de ideas se presenta lo que consideran algunos teóricos sobre el lenguaje asociado a la concepción de pensamiento. Bruner (1984) habla de las actividades internas que implican la manipulación de imágenes ejecutivas (o motoras), icónicas (o perceptuales), o simbólicas (o lingüísticas). Piaget (1976) plantea la noción de pensamiento como una herramienta que después de ser adquirida, favorecería al lenguaje, proporcionándole un nivel superior de estructuración.

Vygotsky (1962) presenta al lenguaje y al pensamiento como dos círculos que están en interacción continua y poseen independencia entre sí, lo que da lugar a la función simbólica, la cual es preponderante en los postulados de Piaget (1976), quien la define como el lenguaje representativo en el que un niño pasa por distintos niveles, apropiándose de los esquemas sociales que le permiten tener una visión de la realidad particular. Este individuo se apropia de tales patrones por medio de la asimilación y la acomodación. Desde esta premisa, el lenguaje se desarrolla cuando estos niveles

ascienden, lo cual convierte a esta actividad en un proceso individual e interaccional.

A propósito de lo anteriormente planteado, Bourne *et al.* (1975) definen el pensamiento como un “proceso complejo con múltiples facetas; esencialmente interno [...] que implica representaciones simbólicas, eventos y objetos no presentes en la realidad inmediata, pero iniciado por algún evento externo (estímulo). Su función es generar y controlar la conducta manifiesta” (p. 17). En primer lugar, hay que tener en cuenta que todo acto comunicativo, sin importar el contexto en que se dé, tiene como función primordial el entendimiento e intercambio de conocimientos o ideas entre los participantes. Es así que de este proceso se espera la mayor cooperación comunicacional posible entre los interlocutores para la efectiva transmisión del mensaje, y que este llegue sin alteraciones en su significado.

En segundo lugar, se debe tener dominio en el manejo del lenguaje, lo que permitirá que se logre la interacción comunicacional sin barreras que obstaculicen la información, siendo esta una de las funciones de la comunicación: lograr el entendimiento entre emisor y receptor. En este punto juega un papel preponderante el modo en que se transmiten las informaciones, lo que influye directamente en las relaciones humanas, puesto que los interlocutores se personifican al momento de emitir algún juicio y toda su carga emotivo - sentimental deberá estar en consonancia con la idealización personal y la visión que se tiene del receptor.

En tercer lugar, no se debe olvidar la función social del lenguaje como aquella que construye colectivos y permite la relación entre estos; una persona que domine las habilidades lingüístico-discursivas podrá mantener un carácter ecuánime en las relaciones sociales. Con todo, la comunicación pasa a ser un elemento totalizador que engloba distintas realidades, es la génesis de las relaciones sociales, pues, en torno a ella giran las distintas acciones de la cotidianidad, en las cuales resulta necesario ser un buen receptor para poder fungir como emisor, y a su vez de manera inversa. Consecuentemente, se ha dicho que una de las características inherentes al lenguaje es la de transmitir un determinado mensaje a través de códigos

que posteriormente serán interpretados, tal y como puede verse “el lenguaje humano es así equivalente a un mecanismo comunicacional que permite la ejecución de una amplia serie de actividades distintivas relacionadas con la vida de la especie” (Páez Urdaneta, 1995, p. 17).

Con referencia a la cita anterior, este mismo autor expone las “Funciones del Lenguaje Humano”. Por un lado, considera tres funciones centrales: la función *referencial* (que alude a algún tópico y a la capacidad de transmitir información); la función *expresiva* (referida al emisor y al estado emotivo del mismo); y finalmente, la función *conativa* (que busca obtener una respuesta del receptor para comprobar los canales comunicacionales). Por otro lado, se añaden cuatro funciones más que se complementan con las antes citadas: la función *fática* (que permite el contacto interaccional centrándose en el canal comunicativo); la función *contextual* (que hace alusión al contexto o situación); la función *metalingüística* (utilización del código lingüístico) y la función *poética* (referida al mensaje y a la capacidad creativa, estética y lúdica del lenguaje).

Cabe decir que las funciones antes expuestas son las que componen el esquema comunicacional; Halliday (1982) menciona al respecto que circundar las funciones del lenguaje es imposible por su carácter globalizador, y explica algunos otros rasgos del lenguaje. Este autor afirma que “el lenguaje sirve para la expresión del ‘contenido’: esto es, de la experiencia que el hablante tiene del mundo real, incluyendo el mundo interior de su propia conciencia”. Esta es la *función ideativa*. Asimismo, “el lenguaje sirve para establecer y mantener relaciones sociales (...) también sirve para la expresión y el desarrollo de su personalidad”; a esto lo podemos denominar *función interpersonal*. Por último, “el lenguaje tiene que proveer los medios para establecer correspondencia consigo mismo y con ciertos rasgos de la situación en que se usa” (p. 89); en este caso, estamos ante la *función referencial*.

Sobre la lengua y su adquisición

A los fines de esta investigación resultan relevantes los planteamientos vinculados a las corrientes que dan preponderancia al contexto; en estas se circunscriben los postulados conductistas de Skinner (1981), quien concibe el lenguaje como la respuesta a un estímulo. Toda relación lingüística y comunicativa sería el resultado del mecanismo *estímulo - respuesta - refuerzo*. En lo referente al lenguaje, presenta un modelo ideal de aprendizaje denominado condicionamiento operante, visto este como la recompensa a una acción realizada de manera casual y repetida por el mismo sujeto, con el fin integrarla a su conducta.

Por su lado, en la corriente innatista confluyen las ideas de Chomsky (1974), quien establece que el lenguaje posee un carácter creativo en el cual se utilizan reglas universales que son aplicables a todas las lenguas, mientras que para Piaget (1976) el lenguaje es el modo en que el individuo se relaciona e interactúa con el medio que lo rodea, capta y representa lo observado. También plantea que el lenguaje está conformado por niveles de representación que forman la función simbólica.

Por otro lado, Vygotsky (1962) expone que el infante se apropia de los modos sociales de actuación y los traslada a sí mismo. De acuerdo con cómo estas formas sean adquiridas, comenzará el proceso de interacción comunicativa del infante, por lo que, a juicio del autor, la sociedad y el pensamiento operan de manera individual, aunque mantienen una estrecha relación de dependencia. Halliday (1982) se acerca a Vygotsky (1962) y Piaget (1976), puesto que sospecha que el lenguaje es imitativo. En esa imitación confluyen el significado y el sentido, diferentes entre sí. Toda emisión del niño puede ser tomada como comunicación. Del mismo modo, estudia el lenguaje a través de su función pragmática y situacional. Considera que es en el contexto donde el acto de habla adquiere gran determinismo, así que aprecia cómo el niño interactúa con el ambiente. Esto da lugar a la idea de que pensamiento y lenguaje están entrelazados y relacionados con el entorno social, lo que le lleva a afirmar que “el diálogo implica formas puramente lingüísticas de interacción social y al mismo

tiempo ejemplifica el principio general por el que las personas adoptan papeles, los asignan, y aceptan o rechazan los que les asignan” (Halliday, 1982, p. 256). Con todo, se puede advertir que el lenguaje se encuentra disponible en el inconsciente de cada individuo, esperando el estímulo adecuado para materializarse y asignarle un sentido, aunque es la semántica la disciplina que estudia el significado de cualquier tipo de lexías, incluso, las textuales.

La formación de conceptos

En la formación de conceptos, las habilidades individuales propias del ser humano se relacionan con sus habilidades sociales.

Esta idea es desarrollada por Vygotsky (1962):

La formación de conceptos no sigue el modelo de una cadena asociativa en la cual un eslabón origina al otro; es un proceso dirigido por un objetivo, una serie de operaciones que sirven como peldaños hacia la meta final. El memorizar las palabras y conectarlas con objetos, no conduce en sí mismo a la formación de concepto; para que el proceso se ponga en marcha debe surgir un problema que no pueda solucionarse más que a través de la formación de nuevos conceptos. (p.83)

Desde esta perspectiva, la formación de conceptos es el mecanismo que organiza el conocimiento individual y colectivo que posee un individuo, situación que le permite describir y establecer relaciones entre signos que dan lugar a una respuesta o a un concepto. La formación de conceptos tiene arraigadas bases en las convenciones colectivas que delinear la realidad de los seres humanos según su contexto, puesto que el lenguaje se produce en sociedad y está sometido a sus normas.

Autores como Piaget (1973) refieren que hay cuatro etapas en el desarrollo del lenguaje y que, para que una se desarrolle, es necesario que la anterior se consolide. En cada estadio se muestran qué competencias debería alcanzar el niño desde su nacimiento hasta los doce años de edad. La primera etapa se inicia desde los 0 a los 2 años, denominada *sensoriomotriz*. Esta es de suma importancia para el desarrollo fonológico

y el reconocimiento de los rasgos suprasegmentales; en este estadio predomina la holofrase y el lenguaje telegráfico. Seguidamente, a partir de los 2 hasta los 7 años, el niño se encuentra en lo que se denomina etapa *preoperacional* y en ella hay un predominio de oraciones simples, así como también una marcada influencia del lenguaje egocéntrico. De los 7 a 12 años, el niño ya se encuentra en la etapa de operaciones *concretas* y puede crear oraciones complejas y utilizar términos no mecánicamente, sino tratando de comprenderlos y asimilarlos. Por último, se encuentra la etapa de operaciones *formales* que parte desde los 12 años en adelante, momento en el cual el niño tiene la capacidad para formular hipótesis, discernir, emitir juicios y razonar, siendo capaz de crear redes de conceptos, es decir, establecer analogías entre un concepto u otro.

Partiendo de lo anterior, para explicar qué se entiende por formación de conceptos es necesario tener en cuenta los postulados de autores como Piaget (1976), quien plantea que el lenguaje es parte del desarrollo cognoscitivo, por lo que está subordinado al pensamiento y es desarrollado espontáneamente a través de la acción; mientras que Vygotsky (1962) afirma que los dos tienen la misma importancia, debido a que ambos se desarrollan desde los 0 años. Esto se opone a los postulados de Piaget (1976) cuando sostiene que el lenguaje y el pensamiento se desarrollan en función de la interacción. Así se mantiene que el desarrollo conceptual o la formación de conceptos se fundamenta en el desarrollo semántico y cognitivo. En atención a estos complejos procesos, el uso del lenguaje con implicaciones metafóricas se puede percibir en el empleo y la comprensión de ciertas expresiones léxicas que develan la inagotable representación del componente histórico y sociocultural de una lengua que se pone en práctica cuando se analizan los refranes de determinada comunidad lingüística.

La semántica

Ullmann (1978) explica que “la lengua existe en un estado potencial: es un sistema de signos almacenados en nuestra memoria, presto para ser actualizado, traducido a sonidos físicos, en el proceso del habla” (p. 22). A

partir de esta idea se puede decir que la semántica permite estudiar la imagen que se crea cuando se es consciente de las múltiples relaciones que se pueden establecer entre las palabras y sus referentes. Por su parte, Clemente (2000) presenta la semántica como la disciplina cuyo campo de estudio es el significado, aspecto de vital importancia para esta investigación por dos razones: en primer lugar, porque la valoración o interpretación coherente de un refrán depende del significado que a este se le asigne. Y, en segundo lugar, porque de dicho proceso deriva una conceptualización que permite analizar el desarrollo léxico-semántico de los informantes objeto de este estudio.

En este sentido, la semántica es la disciplina cuyo campo de estudio es el significado (Clemente, 2000). Abarca todo lo referente al contenido del lenguaje, de esta forma se estudia el significado y las distintas combinaciones que pueden tener las palabras

Por su parte, Pottier (1993) propone que:

La semántica general se ocupa de los mecanismos y operaciones que conciernen al sentido, a través del funcionamiento de las lenguas naturales. Intenta explicitar los vínculos que existen entre los comportamientos discursivos inmersos en un entorno siempre renovado y las representaciones mentales que, a lo que parece, comparten los usuarios de las lenguas maternas. (p.30)

Partiendo de esto, se puede decir que el niño, mucho antes de aprender estructuras morfológicas o sintácticas, es capaz de efectuar distintas representaciones mentales, además de comprender y aprender la lengua desde sus aspectos semánticos y pragmáticos. Siguiendo este orden de ideas, en el campo de la semántica debe partirse de la noción de que la comprensión se adelanta a la expresión. En este sentido, Clemente (2000) explana que:

hay evidencias en todos los idiomas de que la comprensión se adelanta a la expresión, en lo que a la interpretación de enunciados se refiere. La edad de referencias, más habitual para su inicio, prescindiendo de las comprensiones basadas en la entonación y en índices gestuales que

pueden adelantar la comprensión, son los nueve meses. Consideramos, por tanto, el último trimestre del primer año de vida como el tiempo clave para el inicio de la comprensión léxica. (p. 67)

Sumado al planteamiento de la semántica como ciencia que estudia el significado de las palabras, es necesario establecer que el desarrollo semántico en el individuo depende de prerequisites a nivel cognoscitivo que permitirán al sujeto comprender su significado. No obstante, este desarrollo también dependerá, como explica Vygotsky (1962), de la relación y de los distintos contactos que tenga el niño con su medio, es decir, de cómo es el lenguaje entre los individuos que lo rodean. En este sentido, hay que considerar que los componentes de la lengua (fónico, morfológico, sintáctico, léxico, semántico y grafemático) y las funciones del lenguaje (referencial, expresiva, conativa, fática, contextual, metalingüística y poética) son de suma importancia y no se puede prescindir de ellas, pues constantemente forman parte de las relaciones que se establecen entre los seres humanos en diversos contextos.

Tomado en cuenta lo anterior, se puede ilustrar así que el nivel semántico es necesario para comprender el significado léxico, sin dejar de lado las variables contextuales que afectan al individuo.

El léxico

El significado de las palabras depende de la comunidad lingüística y del contexto en el cual se utilizan. El signo lingüístico tendrá los significados que los hablantes le atribuyan y se convertirán en el léxico o vocabulario de todos, desde la visión de Prado Aragonés (2004):

El léxico de la lengua está constituido por el conjunto de palabras que componen esa lengua, gran parte de las cuales se recogen en el Diccionario General de la misma. El número de términos que lo constituyen es muy elevado y varía de una lengua a otra. Además, evoluciona en un continuo devenir renovador, pues es el nivel más inestable y versátil del sistema lingüístico y el que refleja con más exactitud los cambios sociales y culturales. (p. 285)

En suma, el léxico es también una forma de expresar las características del entorno al cual se pertenece y, de igual manera, es capaz de expresar el nivel de competencia y actuación lingüística que posee un hablante, lo que constituye su léxico individual. En congruencia con esto, Clemente (2000) explica que los seres humanos son capaces de descifrar el significado de un infinito número de expresiones lingüísticas en las que todas las palabras tienen un referente, entrada o espacio léxico que se conoce con el nombre de lexicón. Si una persona está aprendiendo inglés como segunda lengua y el profesor apela a la relación de traducción (por ejemplo, entre *mesa* y *table*), está pensando que en la memoria del aprendiz hay una entrada para el elemento en el primer idioma y trata de que el estudiante aprenda ese elemento en la segunda lengua a partir de esa entrada que ya posee en el lexicón de la primera lengua.

Clark y Clark (1977) plantean seis aspectos sobre cómo adquiere un niño el léxico o forma conceptos:

1. Sus propiedades físico-perceptivas, es decir, su apariencia (color, tamaño, características externas, etc.).
2. Sus propiedades funcionales (lo que hace, para qué sirve, etc.).
3. Sus comportamientos habituales (corre, rueda, crece, etc.).
4. Sus orígenes (es planta, animal..., procede de, etc.).
5. Su historia (hechos memorizados sobre el propio objeto).
6. Otros aspectos, entre los que se incluyen connotaciones más personales. (Clemente, 2000, p.63)

Otro planteamiento que se complementa con esta idea es que:

ningún hablante puede llegar a conocer todo el léxico de una lengua, tan solo una parcela del mismo, que será más o menos amplia en función de su nivel cultural. La adquisición del vocabulario es un proceso continuo que exige al hablante de una lengua un constante aprendizaje de nuevas palabras. Pero el aprendizaje del léxico supone no solo aprender nuevas palabras sino, y más importante, aprender a utilizar con propiedad las que ya se conocen en función de cada situación comunicativa. (Prado Aragón, 2004, pp. 285-286)

En síntesis, es necesario, a la hora de hablar sobre el léxico, establecer su relación con la semántica en lo que se refiere al significado de la palabra y

bajo qué parámetros se adquiere y desarrolla. Esto se debe a que el desarrollo léxico-semántico toma en cuenta no solo el nivel de vocabulario que posee el hablante, sino también el nivel de comprensión que tiene él mismo de la lengua y de cómo utiliza dicho léxico con pertinencia en el acto comunicativo, siendo esta última una de las principales labores del profesor de lengua.

Por todo esto se concibe que:

La enseñanza de la lengua tiene que plantear el aprendizaje del léxico de una manera paralela a la adquisición que supone el contacto con la realidad y con el resto de materias educativas. Por eso, su función no es la de ampliar solamente el bagaje léxico de los alumnos, sino también sus conocimientos sobre las características y el funcionamiento de las palabras como unidades, en todas sus dimensiones. (Cassany *et al.*, 2003, p. 379)

Consecuentemente, la relación que se establece entre el lenguaje, el pensamiento y su respectivo desarrollo hoy en día depende, en gran medida, de la escuela psicológica a la que se pertenezca. De hecho, es casi inobjetable que una de las formas más eficaces de observar la construcción de significados es a partir de la oralidad.

El lenguaje y los refranes

El lenguaje es un rasgo inherente al ser humano que le permite comunicarse y es un mecanismo con el que accede a la descripción, representación o reproducción de la realidad. Esta multidireccionalidad del proceso comunicativo facilita que las sociedades puedan constituirse y, así, interpretar el mundo desde su particularidad. De esta forma, quedan marcas ineludibles de la sociedad a la que se pertenece, lo que constituye el sistema simbólico cultural que denota la noción de vida y organización de la comunidad.

Por esta razón, el lenguaje se convierte en reflejo del pensamiento, guiando la interpretación de diversas situaciones, y la palabra se convierte en símbolo e imagen de la realidad sujeta al individuo y al ambiente en que

se desarrolla. Por consiguiente, hacer referencia a los refranes es adentrarse en el mundo de las ideas y de la interpretación, sujeto al conocimiento del individuo, de su realidad y su capacidad para convertirla en palabras.

Según el *Diccionario de la Lengua Española* (RAE y ASALE, 2023), un refrán es un “dicho agudo y sentencioso de uso común”. La carga semántica que posee esta definición se encuentra regida por esa marca de perspicacia aludida a estas expresiones, aunada a su carácter enfático de verdad y a sus rasgos moralizantes, incluso con matiz de consejo. De esta manera, los refranes constituyen aquello denominado de “uso común”, siendo locuciones de dominio popular y que, de una u otra forma, parecieran ser interpretados por cualquier persona.

Desde esta misma perspectiva se concibe que:

Los refranes son la quintaesencia del ancestral y completo conocimiento del mundo de una comunidad desde sus orígenes y cristalización hasta su pleno desarrollo y madurez; desvelan el anhelo del hombre de conocer la esencia de la vida, su esfuerzo de poner en conocimiento de todos los datos de la existencia y de revelar lo bella y enaltecedora que es (Munteanu, 2007, p. 468).

En tal sentido, se podría precisar que los refranes se presentan a través de palabras que se usan para expresar lo pensado, por lo que la efectividad del mensaje transmitido depende del manejo que se tenga de esas palabras. En los dichos populares pareciese ser ineludible el conocimiento cultural en el que se enmarcan para lograr su comprensión, pues muy pocas veces aluden a hechos o eventos literales. Asimismo, los refranes forman parte de normas no escritas, de formas de concebir la realidad y describir el mundo; los refranes son construcciones lingüísticas creativas que develan la cosmovisión de una sociedad.

Según lo refieren algunos teóricos, las sentencias sirven para reafirmar el significado simbólico de la palabra, alejándola de lo estrictamente lingüístico, el *Diccionario de la Lengua Española* (RAE y ASALE, 2023) define la palabra como “unidad lingüística, dotada generalmente de significado, que se separa de las demás mediante pausas potenciales en la

pronunciación y blancos en la escritura”. De esta premisa se aleja la definición que se le otorga a la palabra vista como sentencia, juicio, veredicto o posición que alguien fija por medio de su expresión.

Con todo, la palabra no es simplemente la emisión o transmisión de una idea, es toda una construcción intencional e intelectual que trasmite una opinión y que se espera sea entendida por el interlocutor.

El refrán como lexía textual

El refrán es denominado “la paremia por excelencia, en él se dan cinco características definitorias: lexicalización, autonomía sintáctica y textual, valor de verdad general y carácter anónimo” (Corpas Pastor, 1996, p. 148). De esta descripción se denota el carácter lingüístico y extralingüístico propio de los proverbios, en los que quizá lo dicho no resulte igual que lo comunicado, puesto que esto dependerá de la ecología conceptual de los participantes y del contexto situacional en el que el aforismo tenga lugar.

En la definición antes citada se evidencia cómo la lexicalización equivale al uso que se hace de las palabras para constituir un enunciado con sentido propio. Asimismo, pareciera que el orden gramatical no rige la significación del refrán, lo que le permite cierta autonomía con valor metalingüístico. Tampoco este axioma tendrá que ser colindante con ninguna otra estructura dentro de un texto, porque el refrán posee lo que se ha denominado autonomía textual.

Conviene precisar, además, que poseer conocimientos del lenguaje, concibiéndolos como el dominio de las reglas gramaticales, no da certeza de su apropiación total en las diversas situaciones comunicativas. El hecho de que un hablante se comunique en su lengua materna no quiere decir que decodifique efectivamente todos los mensajes. Y en otro orden, es oportuno mencionar que la comprensión léxico-semántica de los enunciados permite establecer las correlaciones existentes entre los factores socio-psíquicos y contextuales al transmitir un mensaje.

Igualmente, se menciona lo expuesto por Bowerman (1986, citado por Acosta *et al.*, 1996): “El desarrollo del lenguaje depende en gran medida de la capacidad de percibir o construir varios tipos de significados y de unir estos mediante los adecuados recursos expresivos del lenguaje” (p. 91). Cuando alguien habla, se espera que pueda relacionar palabras y acontecimientos, valiéndose del conocimiento de los objetos a los que se hace referencia, para luego lograr reproducir lo evidenciado. Este último aspecto es de vital importancia en la semántica, puesto que a través de él se puede reconocer la apropiación o no del sentido coherente y no literal del refrán.

Metodología

La presente investigación se llevó a cabo bajo el diseño de campo de carácter explicativo e interpretativo, con el que se observó de forma directa la interacción de la muestra seleccionada.

Sujetos de la investigación

El corpus objeto de este estudio estuvo conformado por niños, niñas y adolescentes de ambos sexos, con edades comprendidas entre 11 y 17 años. Todos eran habitantes de la Región Capital (Caracas). Seis (6) informantes forman parte del grupo Scout Don Bosco “José Antonio Páez” y otros sesenta y cinco (65) informantes pertenecen a la Unidad Educativa Nacional “Nicolás de Castro”, ubicada en Los Ruíces, estado Miranda. En la elección de los informantes se tomó en consideración la edad de los participantes y que estuviesen escolarizados.

Recolección de datos: técnicas e instrumentos

El corpus se obtuvo a través de dos instrumentos. En primer lugar, una entrevista semiestructurada (videograbada) que registró, aproximadamente, treinta minutos de conversación. Esta grabación se realizó en el Parque Quiripital, ubicado en Los Teques, estado Miranda, pues era el escenario

habitual de los seis informantes que forman parte del grupo Scout Don Bosco “José Antonio Páez”. La temática elegida para el conversatorio se sustentó bajo la modalidad de tema polémico, que no exigía ningún tipo de manejo teórico previo por parte de los entrevistados, con lo cual se obtuvieron las expresiones en sus usos reales.

Los entrevistados del primer instrumento tuvieron que enfrentarse a diversas temáticas ante las cuales en reiteradas ocasiones fue necesario la elicitación de las respuestas por parte de los entrevistadores. Las preguntas de la entrevista fueron:

1. ¿Todos tienen Facebook?
2. ¿Para qué les sirve a ustedes el Facebook?
3. ¿Qué haces en el Facebook?
4. ¿Qué red social usas para comunicarte?
5. ¿Qué música les gusta a ustedes?, ¿cuál es la música que más les gusta?
6. ¿Cómo son las letras de las canciones?
7. ¿Por qué les gusta acampar?, ¿por qué les gusta estar al aire libre?
8. ¿Cuáles son las actividades que hacen ustedes aquí?

Los adolescentes se mostraron más espontáneos al momento de responder las interrogantes acerca de ser *scouts* que al *Facebook*, pese al indiscutible esnobismo que causan las redes sociales en la actualidad. No obstante, lo que se podría afirmar ante esta premisa es la inminente importancia del entorno sociocultural vigotskiano.

Una vez establecida la relación con los entrevistados a partir del tema polémico, se hicieron preguntas tales como: ¿qué es un refrán?, ¿han escuchado algún refrán?, ¿han usado los refranes?, ¿para qué los usan?, ¿saben algún refrán? Asimismo, se ofrecieron otros refranes aunados a los que ellos expresaron conocer. Ahora bien, después de la recolección del corpus, se procedió a la transcripción de la grabación, en la que se propuso analizar el desarrollo del lenguaje desde el nivel léxico-semántico, específicamente el lenguaje metafórico y la formación de conceptos.

En segundo lugar, se aplicó un cuestionario a sesenta y cinco (65) informantes que pertenecen a la Unidad Educativa Nacional “Nicolás de Castro”, ubicada en Los Ruíces, estado de Miranda. El instrumento se elaboró con el fin de analizar la producción escrita, entendida en términos de formación de conceptos y argumentación, a partir de cinco refranes empleados en el español de Venezuela.

1. Camarón que se duerme se lo lleva la corriente.
2. El que a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija.
3. El que madruga dios lo ayuda.
4. El que mucho abarca, poco aprieta.
5. Cuando el río suena es porque piedras trae.

La evidencia obtenida de los dos instrumentos de recolección de datos se contrastó con las competencias vinculadas al desarrollo léxico-semántico para el rango de edades antes expuesto; específicamente, atendiendo a las habilidades referidas a su lengua materna y a la comprensión del lenguaje figurado de los refranes. Se tasaron los refranes como expresiones de carácter metafórico con significados derivados de palabras que guardan alguna relación, cuyos referentes no son siempre iguales, en virtud de que su utilización es opuesta al sentido literal de cualquier palabra o expresión. Estos resultados se contrastaron con los postulados de algunos teóricos que conciben que este tipo de estructuras de contenido abstracto (como el refrán) se dominan en las edades estudiadas.

Organización y presentación de los resultados

- a. Para analizar la información de la entrevista videograbada se asignaron los roles de auxiliar (AUX) 1, 2, 3 y 4 a los investigadores y su equipo y el rol de hablante (HABL) 1, 2, 3, 4, 5 y 6 a los sujetos entrevistados. Para los efectos del cuestionario escrito se utilizó la sigla INF para distinguir la participación de los informantes con su respectiva numeración del n°1 al n° 65. Estos no corresponden taxativamente a un orden alfabético, ni a ningún otro criterio

determinado, pues se ordenaron en el momento en que se iban analizando.

- b. La presentación de los ejemplos de la entrevista semiestructurada corresponde a la transcripción de la videograbación.
- c. En la presentación de los ejemplos extraídos del cuestionario escrito se respetó la grafía utilizada por los estudiantes.
- d. Después de la recolección del corpus se procedió a la transcripción de las grabaciones y a la interpretación de los datos obtenidos de ambos instrumentos para, luego, contrastarlos con los postulados teóricos vinculados con dichas investigaciones en torno al tema del desarrollo del lenguaje connotativo y la formación de conceptos.
- e. Seguidamente, se procedió a sistematizar y categorizar la información recabada, particularmente, la referida a lo que los informantes entendían cuando se les preguntaba “¿qué es un refrán?” y a la interpretación que les daban a los refranes que se escogieron para esta investigación.

Ejemplo (1) de la organización y presentación de los resultados:

AUX2: ¿qué es un refrán?

HABL2: es como algo por lo menos cuando te dicen [AUX2: cuando te dicen qué] cuando te dicen eeh

En la explicación del HABL2 respecto al interrogante planteado se puede notar la dificultad que presenta en el momento de conceptualizar. El informante se vale de explicaciones para tratar de dar una respuesta a lo que se le pregunta, pero no lo logra. Si se tiene en cuenta que una de las características del desarrollo semántico es la formulación de conceptos, en este ejemplo se evidencia que el joven no conceptualiza ni transmite oralmente la noción de refrán.

Tanto Piaget (1973) como Vygotsky (1962) sostienen que el proceso de apropiación de conceptos se inicia por vía espontánea. Y aunque el primero propone que la escuela erradique los conceptos espontáneos y los sistematice, el segundo les concede mayor preponderancia y afirma que

forman parte de la experiencia individual de quien aprende. Quizás por eso, aunque los escolares los reconozcan como refranes, no los saben definir, conceptualizar, ni explicar. Estos no están presentes en su entorno cotidiano. Veamos otro ejemplo:

En una parte de la entrevista se les solicitó a los informantes que mencionaran un refrán que conocieran.

Ejemplo (2) de la organización y presentación de los resultados:

AUX3: Di uno que te sepas.

HABL2: así no vas a llegar a viejo equis... eeh te dicen algo así pues y es como para que sepas lo que estás haciendo lo analices, tengas presente lo que vas a ser equis.

Este otro ejemplo confirma lo expresado. El joven recuerda una parte de un refrán que ha escuchado e intenta aportar una interpretación, pero no lo hace con precisión. Tal vez se deba a que se trata de expresiones ajenas a su entorno sociocultural. Si bien Winner *et al.* (1976) sostienen que entre 10 y 11 años se comprenden las relaciones metafóricas, no es menos cierto que la comprensión no puede desvincularse del contexto sociocultural. Es probable que los informantes caraqueños entre 11 y 17 años no hayan tenido relación con este tipo de estructuras lingüísticas. En este orden de ideas, resultan esclarecedoras las afirmaciones de Billow (1975, citado por Acosta *et al.*, 1996), quien acota que los preadolescentes podrían o no tener la capacidad para descifrar el mensaje implícito en un proverbio e interpretarlo coherentemente.

Resultados y análisis

En vista de que esta investigación tiene la finalidad de analizar el desarrollo léxico-semántico y la formación de conceptos, se creó una clasificación de las respuestas obtenidas. Se propusieron ocho categorías sobre la base de los aportes piagetianos (Piaget, 1969). Para el suizo, una definición podía ser valorada como negativa o positiva de acuerdo con el tipo de respuesta. Igualmente, se fundamenta en la categorización ideada por Louzan *et al.*

(1981). A continuación, se presenta el resultado de la clasificación de las respuestas:

1. Sinonímicas: repiten la misma construcción semántica con utilización de palabras diferentes al enunciado principal o que responden con otro refrán.

Ejemplo (1)

Refrán: El que a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija.

INF1: bueno que sí te juntas con personas bien, como quien dice, dime con quién andas y te diré quién eres.

Ejemplo (2)

Refrán: Camarón que se duerme, se lo lleva la corriente.

INF47: Guerra avisada, no mata soldado.

Ejemplo (3)

Refrán: El que mucho abarca, poco aprieta.

INF2: es como el refrán que dice “el que mucho habla poco hace”.

Ejemplo (4)

Refrán: El que mucho abarca, poco aprieta.

LÍNEA 264 HABL6: es cuando si una persona no tiene dinero tiene que hacer algo dicen otro refrán, Dios aprieta, pero no ahorca.

En los casos referenciados se hace uso de manera expresa de las relaciones de sentido que se establecen en la organización sintagmática y paradigmática del sistema de la lengua. Los signos se asocian con otros signos de su mismo valor para reconstruir el significado y proponer una interpretación sujeta a la intención comunicativa del refrán en términos semánticos y pragmáticos.

2. Descriptivas empíricas: buscan dar explicaciones a través de objetos o situaciones en las que se ha estado involucrado.

Ejemplo (1)

Refrán: Quien madruga dios lo ayuda.

LÍNEA 253 HABL2: yo me paro como a las tres y media. Vivo en la Vega y estudio en San Bernardino. Me paro temprano y tengo que llegar temprano al liceo. Todos los días tengo clases en la mañana y eso es un bien para mí pues, eso me va a generar que yo pase todo y tenga todo y siga adelante, lo que uno trata de hacer mejor siempre le va a salir bien.

El informante explica el refrán a través de las vivencias diarias. Traslada la literalidad del proverbio a sí mismo y logra interpretarlo describiendo las acciones que él realiza y equipara con el sentido del refrán. Significa que se sitúa en un contexto particular al momento de dar su opinión sobre un tema, es decir, analiza el significado por medio de realizaciones posibles en contextos reales dando lugar a la interpretación coherente.

3. Descriptivas imprecisas: en la construcción de la definición, divaga entre los detalles sin ser conciso.

Ejemplo (1)

Refrán: Quien mucho abarca, poco aprieta.

LÍNEA 260 HABL2: también cuando, cuando, dicen, por lo menos, en los liceos dicen: voy hacer una rumba este fin de semana en mi casa. Y no tienen nada preparado y se le genera problema y entonces va la gente a su casa y no tienes nada pues, entonces, y también que dijo mucho que la iba hacer que ya tenía todo listo y no tenía era mentira pues.

Ejemplo (2)

Refrán: El que madruga dios lo ayuda.

INF56: si desde un comienzo se hacen las cosas bien de una forma u otra la vida te ayuda a cumplir lo deseado.

Como se había mencionado anteriormente, el sentido general del refrán es captado por los entrevistados, pero no consiguen explicar su contenido o divaga entre ejemplificar y exponer ideas que forman analogías. Resulta visible en esta respuesta que el entrevistado describió una situación en la que alguien quiere hacer muchas cosas o cubrir grandes tareas, pero se le dificulta o no la lleva a feliz término.

4. Descriptivas analíticas: los detalles que se presentan tienden a ir a la lógica explícitamente.

Siguiendo la temática de los refranes, uno de los informantes objeto de la observación expuso un refrán: **LÍNEA 223HABL3:** árbol que nace torcido, jamás endereza.

Ejemplo (1)

LÍNEA 228 HABL1: ya tú eres así por más que intentes cambiar tú no vas a poder. Esa es tu forma de ser. Esa es tu persona y por nada lo vas a cambiar porque ya simplemente eres así.

Ejemplo (2)

LÍNEA 229 HABL2: también en los casos de los chamos hoy en día en la calle que que andan con juntas con sus hermanos que son drogadictos o personas que consumen lo que no deben ya es algo que como viene de descendencia, pues si él es así yo soy así y así voy a seguir porque eso es lo que yo aprendí, algo así, y crecen con eso en la mente y eso es lo que tienen y obtienen pues ser así.

Como se puede constatar, informantes anteriormente citados dan muestra de la comprensión del refrán, aunque todavía divagan entre las elucidaciones para lograr dar una hipótesis. Este resultado se relaciona mucho con el mecanismo utilizado por los niños en la adquisición del lenguaje o en las llamadas palabras déficit (Acosta *et al.*, 1996) “que tienen el significado de una palabra, pero les falta la forma fonológica adulta para asociarla” (p. 95). En consecuencia, acuden a palabras relacionadas para referirse a esos significados u objetos.

De igual modo, en las intervenciones hay marcas en la enunciación que son características de palabras con significado contextual, como términos deícticos con la utilización de los pronombres “yo”, “tú”, “él” y adverbios como “ya” u “hoy”. Dichas palabras toman su referente y significado adaptándose al contexto. Esta es una evidencia de que el locutor se sitúa en tiempo y espacio para poder dar la perspectiva de la situación planteada, creando un interlocutor que no está definido en su exposición.

5. Literales: se responde tal como se presenta el interrogante, sin proceso de cognición ni abstracción, no dando lugar a la interpretación.

Ejemplo (1)

Refrán: Cuando la rana eche pelo.

LÍNEA 215 HABL5: nunca, nunca una rana va a echar pelo

Ejemplo (2)

Refrán: El que madruga dios lo ayuda.

INF24: si hace las cosas muy temprano dios le ayudara.

Ejemplo (3)

Refrán: El que madruga dios lo ayuda.

INF32: que el que se despierta temprano dios lo ayuda.

Nuevamente es perceptible la no comprensión de dicho proverbio. Este un aspecto primordial en el desarrollo semántico, que tiene que ver fundamentalmente con “el reconocimiento de las palabras, locuciones y frases y la evocación de los objetos, actos y relaciones que representan” (Hutternlocher, 1974, citado por Acosta *et al.*, 1996); premisa del desarrollo semántico que, como se ha mencionado, no es una competencia completamente desarrollada en la población objeto del estudio.

Con relación a la intervención, hay ausencia de interpretación del refrán. Se plantea una respuesta alejada del sentido del mismo, lo más apegada a la literalidad de las palabras, no creando la red semántica que existe entre ellas y apartada de los contextos reales, de cómo son las cosas.

6. Aisladas: la respuesta no tiene nada que ver o no se ajusta a la pregunta.

Ejemplo (1)

Refrán: Cuando la rana eche pelo.

LÍNEA 213 HABL2: cuando alguien ve el fruto de lo que está cosechando.

Ejemplo (2)

Refrán: Camarón que se duerme, se lo lleva la corriente.

INF50: si te quedas en lo que estás haciendo pierdes el control.

Ejemplo (3)

Refrán: El que mucho abarca, poco aprieta.

INF65: cuando alguien habla mucho no siempre actúa de acuerdo al vocabulario.

7. Ejemplificativas: se responde por medio de ejemplos.

Ejemplo (1)

Refrán: El que mucho abarca, poco aprieta.

INF2: el que mucho se cree poco es ejemplo el que se la tira que esta sobrado tiene todo y a la final no tiene nada.

Ejemplo (2)

Refrán: El que a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija.

INF13: significa que debemos ser selectivos a la hora de juntarnos con ciertas personas ya que de esto dependerá nuestro conocimiento

personal y si andamos con este tipo de personas que no buscan lo mismo que nosotros perdemos nuestro tiempo y objetivos.

Ejemplo (3)

Refrán: Camarón que se duerme, se lo lleva la corriente.

INF44: quiere decir si alguien no está pendiente de los suyos esto le puede pasar. Por ejemplo si alguien está caminando por la calle y no ve por dónde camina uno se puede caer.

8. Exactas: que responden de forma concisa haciendo uso de ciertos niveles de abstracción.

Ejemplo (1)

Refrán: Camarón que se duerme, se lo lleva la corriente.

INF1: o sea que si te quedas dormido o aweboniado pierdes.

Ejemplo (2)

Refrán: El que mucho abarca poco aprieta

INF25: que el que tiene muchas cosas a la vez no podrá rendirle a todo.

Ejemplo (3)

Refrán: El que a buen árbol se arrima, buena sombra lo cobija.

INF65: si me copio de alguien inteligente o que sabe más que yo paso la prueba.

A diferencia de los casos antes mencionados, las interpretaciones ofrecidas por estos informantes son mucho más atinadas y configuran el resultado de procesos analíticos que incluyen asociaciones con referentes extralingüísticos. Este tipo de interpretación se corresponde con la etapa de desarrollo del lenguaje cuyos niveles de abstracción deberían

predominar a partir de los 12 años en atención a las teorías psicolingüísticas que soportan este estudio.

A modo de conclusión

El análisis de los resultados obtenidos evidencia que la mayor parte de estos informantes caraqueños aportó respuestas sinonímicas, descriptivas, empíricas y ejemplificativas. Esto deja ver la dificultad que se les presenta a los entrevistados en el momento de interpretar un refrán y reconstruir su significado, pues, cuando tratan de hacerlo, apelan al recurso de ubicarse dentro del contexto situacional o de acción de dicho proverbio para lograr descifrarlo. También se presenta un gran número de entrevistados que aporta respuestas aisladas, no pudiendo de tal modo captar el mensaje implícito en la construcción del refrán.

Lo expuesto conduce a concluir que estos informantes no poseen completamente desarrolladas algunas competencias vinculadas con el desarrollo léxico-semántico propio de esta edad, específicamente, las relacionadas con la comprensión del lenguaje figurado que contienen los refranes. Fundamentado en lo antes dicho, conviene precisar lo que expone Piaget (1973) para la última etapa que va de los 11 a los 15 años denominada *etapa de operaciones formales*, que se caracteriza por la apropiación del pensamiento hipotético a través de reflexiones intuitivas que le permiten al niño, niña o adolescente ofrecer juicios conscientes y razonar sobre distintos hechos. Asimismo, retomando las ideas de Winner *et al.* (1976), las respuestas asimiladas para el rango de edades comprendido entre 10 y 11 años suponen habilidades que ameritan la reelaboración de la red semántica propia de las metáforas. Este hallazgo objeta algunas de las teorías de adquisición y desarrollo del lenguaje, en particular, las que presentan como ya asumidas algunas estructuras de contenido abstracto para el rango de edades estudiado.

Al margen de estas interpretaciones, el uso de los refranes puede ser, además, objeto de análisis desde los enfoques de la enseñanza de la lengua, pues importa que el estudiantado comprenda que la lengua es una

herramienta indispensable para la vida y que, además, va de la mano del conocimiento de mundo. Este conocimiento encuentra relación directa con el sistema cultural, producto de una comunidad lingüística cuyo funcionamiento sienta las bases no solo para decodificar un mensaje, sino para comprenderlo, interpretarlo y emitir juicios de valor en torno a determinada realidad.

Se pudo advertir que las interpretaciones que se derivan de enunciados cargados con un léxico sugerente, impreciso y en ocasiones con bases socioculturales e históricas agendadas por generaciones muy antiguas (como en el caso de los refranes del español de Venezuela) son a veces inaccesibles para la cabal formación de conceptos sobre lo que dice y lo que quiere decir el refrán. Probablemente, las limitaciones tienen que ver con las condiciones contextuales de cada sujeto, pues para algunos las distancias que separan los hechos concretos de los abstractos en un discurso no son tan evidentes. Es por esto que sería obligatorio para ello identificar las intenciones comunicativas del acto verbal, por ejemplo, entender por qué determinado locutor seleccionó un refrán para decir algo que bien pudo enunciar con otras palabras de manera clara y directa. Sin dudas, el desarrollo del lenguaje en los sujetos estudiados devela que las ideas expresadas son el resultado de lo que se quiere decir (a nivel de la producción) y lo que se puede reconstruir (a nivel de la comprensión), de allí que la actividad inferencial ocupe un papel protagónico en estos procesos, pues solo a partir de estas conexiones semánticas y pragmáticas los sujetos de la investigación lograron aproximarse a las implicaciones del lenguaje metafórico.

Se logró comparar los resultados obtenidos con los postulados teóricos que rinden cuenta del desarrollo y adquisición del lenguaje, con lo cual fue posible verificar que, aunque la mayoría apunta hacia una visión progresiva y paralela entre la edad y el desarrollo del lenguaje en una avanzada edad evolutiva, los resultados demuestran que, lejos de obtener una optimización de las competencias cognitivas y lingüísticas de los niños, niñas y adolescentes a la par del grado de instrucción y la madurez física y mental, pareciera que ocurre lo inverso: las etapas del desarrollo no se

precisan con el paso de los años únicamente, sino que también operan sobre factores contextuales de gran impacto como el entorno familiar, social, ideológico, educativo y cultural.

Finalmente, se propuso una clasificación basada en el nivel de comprensión de los refranes, de allí que se haya partido de los resultados obtenidos para ofrecer una mirada que contrasta con la teoría, no con la intención de trazar críticas sino aportes para su perfeccionamiento en términos de interpretaciones alternativas que enriquezcan los postulados y permitan entender el desarrollo del lenguaje desde los alcances de la perspectiva psicolingüística y pedagógica.

Referencias bibliográficas

Acosta, V., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A., y Espino, O. (1996). *La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. Aljibe.

Adrián S., T. y Jáimez E., R. (2014). La comprensión de refranes por estudiantes venezolanos de educación media. *Letras*, 56 (91), 69-92. URL: <https://www.revistas-historico.upel.edu.ve/index.php/letras/article/view/8898>

Báez S., Mendoza L., Reyes P., Matallana D., Montañés P. (2009). Interpretación de refranes y enfermedad de Alzheimer. *Rev. Neurol* 49 (11), 566-572. URL: <https://doi.org/10.33588/rn.4911.2009139>

Bourne, L., Ekstrand, B. y Dominowski R. (1975). *Psicología del pensamiento*. Trillas.

Bruner, J. S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial.

Cassany, D., Luna M. y Sanz G. (2003). *Enseñar lengua*. Serie Didáctica de la lengua y de la literatura. Graó.

Chomsky, N. (1974). *Estructuras sintácticas*. Siglo XXI. (C. Peregrín Otero, trad.).

Clark, H. y Clark, E. (1977). *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*. Harcourt Brace Jovanovich.

Clemente, R. A (2000). *Desarrollo del lenguaje*. Octaedro.

Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Gredos.

Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.

Louzan, M., Serrato de Piacenza, D., Balmelli de Barbieri, S., Chelle, E. y Casas, G. (1981). Definición y Conceptualización. *Revista Latinoamericana de Lectura*, (3), 22-26.

Munteanu, D. (2007). El papel de los refranes en la comprensión y producción del texto. *Revista de Filología*, 25, 467-475. URL: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2528443.pdf>

Oléron, P. (1999). *El niño y la adquisición del lenguaje*. 3^{era} Edición. Morata.

Oliviusson, S. (2010). *La comprensión de refranes en estudiantes de español como lengua extranjera. A buen entendedor, pocas palabras bastan*. Institutionen för spanska. URL: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:382859/FULLTEXT01.pdf>

Páez Urdaneta, I. (1995). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Vadell Hermanos.

Piaget, J. (1976). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Editorial Guadalupe.

Piaget, J. (1973). *Psicología del niño*. Morata.

Pottier, B. (1993). *Semántica General*. Gredos.

Prado Aragonés, J. (2004). El ejemplo lexicográfico como referente cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. En Prado Aragonés y Galloso Camacho: *Diccionario léxico y cultura*. Universidad de Huelva, (pp. 157-171).

Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.6 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [Fecha de la consulta: 15 de febrero de 2023].

Schnitzler Sommerfeld, N. (2015). *Comprensión de metáforas en niños con trastorno específico del lenguaje (TEL)*. URL: <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/137887>

Skinner, B. F. (1981). *Conducta verbal*. Trillas.

Ullmann, S. (1978). *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*. Aguilar.

Vygotsky, L. S. (1962). *Pensamiento y Lenguaje*. La Pleyade.

Winner, E., Rosenstiel, A. N. y Gardner, H. (1976). The development of metaphoric understanding. *Developmental Psychology*, 12(4), 289-297. DOI: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.12.4.289>

Nota biográfica

José Gabriel Figuera Contreras es profesor de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Instituto Pedagógico de Caracas (Venezuela). Coordinador del Programa de Lengua y Literatura de esta casa de estudios. Subdirector del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüística y Literarias "Andrés Bello". Coordinador de la Línea de Lingüística Aplicada. Editor y diagramador de la revista Letras del IVILLAB. Egresó como profesor de Castellano, Literatura y Latín; y como Magíster en Lingüística por la

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Es, además, Especialista en Planificación y Evaluación de la Educación por la Universidad Santa María.

Anny Gabriella Perales de Hernández es profesora en la especialidad de Castellano, Literatura y Latín. Especialista en Planificación y Evaluación de la Educación. Magíster en Lingüística de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. Coordinadora del Área de Lingüística, investigadora y miembro del consejo de redacción y arbitraje de la revista Letras del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”. Jefa (E) del Departamento de Castellano, Literatura y Latín (UPEL-IPC).

Una aproximación a los procesos cognitivos involucrados en el uso de recursos cohesivos en narraciones infantiles

An Approach to the Cognitive Processes Involved in the Use of Cohesive Resources in Children's Narratives

Camila Mendoza

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Filosofía y Humanidades
Argentina
camimendoza413@gmail.com

Resumen

La presente investigación tiene el propósito de estudiar los recursos cohesivos en narraciones infantiles, para determinar qué factores inciden en su desarrollo. Defagó (2018) estudió relatos escritos de niños hispanohablantes de primer y segundo grado e identificó que algunas herramientas lingüísticas formales (por lo tanto, abstractas) aparecen y se utilizan correctamente más rápido que otras que sí tienen expresión léxica (o sea, unidades léxicas presentes en la superficie textual). Esta situación, muy notoria en los recursos de cohesión, indica una suerte de asimetría entre el desarrollo de esos elementos y sus aparentes niveles de complejidad (por la abstracción requerida para su dominio).

Nuestro estudio es una continuación de ese antecedente para indagar si la asimetría también se manifiesta en la oralidad. Analizamos relatos orales producidos por niños hispanohablantes de 7 u 8 años (escolarizados en segundo grado) con el fin de observar el comportamiento de los sujetos oracionales nulos (es decir, fonéticamente vacíos), una herramienta abstracta y compleja. Para establecer posibles contrastes, observamos también la pronominalización de sujeto (otro recurso formal) y el empleo de enlaces extraoracionales (unidades léxicas presentes en la superficie de la lengua) en las mismas producciones. Los resultados mostraron un excelente dominio de las herramientas formales, sin

casos de usos descontextualizados o con referentes irrecuperables, pero un manejo pobre de conectores extraoracionales: poca variedad, muchas repeticiones innecesarias y conexiones ambiguas. La asimetría, efectivamente presente en la oralidad, no parece vincularse con esa aparente complejidad sino con los procesos cognitivos vinculados al empleo de cada recurso, especialmente con relación a la competencia lingüística (Chomsky, 1965).

Palabras clave: desarrollo del lenguaje, cohesión, sujeto nulo, competencia lingüística.

Abstract

The present investigation has the objective of studying the cohesive resources in children's narratives, to determine which factors affect their development. Defagó (2018) studied written accounts of first and second grade Spanish-speaking children and identified that some formal linguistic tools (therefore, abstract) appear and are used correctly faster than others that do have lexical expression. This situation, very noticeable in the cohesion resources, indicates a kind of asymmetry between the development of these elements and their apparent levels of complexity (due to the abstraction required for their mastery).

Our study is a continuation of that precedent to investigate if the asymmetry is also manifested in orality. We analyze oral stories produced by Spanish-speaking children of 7 or 8 years old (in second grade), in order to observe the behavior of null sentence subjects (phonetically empty), an abstract and complex tool. To establish possible contrasts, we also observe the pronominalization of the subject (another formal resource) and the use of extra-sentential links (lexical units present on the surface of the language) in the same productions. The results showed an excellent command of the formal tools, without cases of decontextualized uses or with unrecoverable referents, but a poor handling of extra-sentential connectors: little variety, many unnecessary repetitions and ambiguous connections. The asymmetry, effectively present in orality, does not seem to be linked to this apparent complexity but to the cognitive processes linked to the use of each resource, especially in relation to linguistic competence (Chomsky, 1965).

Keywords: language development, cohesion, null subject, linguistic competence.

Introducción

Al estudiar el lenguaje humano, podemos observar que ciertos aspectos de este objeto son especialmente llamativos, incluso al punto de que despiertan numerosas discusiones. Algunas de ellas se relacionan con la forma en que se adquiere durante la infancia y los factores que determinan tal proceso. A lo largo de muchos años se ha estudiado esto, y uno de los hallazgos al respecto es que tanto la adquisición del lenguaje como su desarrollo, aunque sean procesos inconscientes y casi automáticos en la mayoría de los casos, no son perfectamente lineales. Hay algunos elementos lingüísticos que aparecen y se estabilizan antes que otros en el habla infantil, por supuesto, pero al parecer estos no siguen un ritmo gradual acorde a sus distintos niveles de complejidad. Es decir, los niños no adquieren y desarrollan el lenguaje de lo más simple a lo más complicado. Defago, a raíz de una investigación sobre este fenómeno, afirma que, en los hispanohablantes:

[El desarrollo del lenguaje] no puede ser caracterizado como lineal, ni como gradual, no parece seguir un ritmo incremental parejo, pudiéndose observar que algunos aspectos formales (y, por lo tanto, abstractos) aparecen y se estabilizan antes que otros que están presentes en la materialidad superficial de la lengua (2018, p. 10).

Esta autora investigó las propiedades de algunos recursos lingüísticos ligados a la cohesión en relatos escritos de niños de primer y segundo grado, y así observó que usaban con maestría la pronominalización y la elisión/explicitación de los sujetos oracionales según fuera necesario para evitar ambigüedades. Sin embargo, esas mismas producciones eran pobres en cuanto al uso de conectores. Tal situación indica que esos primeros recursos abstractos comenzaron a usarse correctamente con mayor rapidez que otros que sí tienen expresión léxica, lo cual muestra una suerte de asimetría entre el desarrollo de esas herramientas y sus aparentes niveles de complejidad (por la abstracción requerida para su dominio).

Belinchón Carmona *et al.* (1992) también reconocen cierta situación desigual, en relación con otros fenómenos lingüísticos, y afirman que esa

asimetría depende de los procesos cognitivos involucrados con cada recurso, que son de distinta naturaleza según los aspectos lingüísticos a los que se vinculan. Para aclarar esto, ellos diferencian un plano oracional (en el que los procesos cognitivos implicados son automáticos e inconscientes) y un plano discursivo/textual¹ (en el que los procesos son más graduales y variables según cada individuo). Los autores entrecruzan esta propuesta con la histórica separación entre el conocimiento y la actividad lingüística, gracias a la cual se reconoce que existen dos formas de comportamiento verbal. Estos aspectos, a partir de Chomsky (1965), se conocen con los nombres de *competencia* y *actuación* respectivamente. La primera se refiere a la capacidad que tenemos los hablantes de manipular la estructura de los enunciados para producirlos e interpretarlos correctamente. La segunda manifiesta nuestra capacidad de ajustar esos enunciados a las situaciones comunicativas concretas en que tienen lugar. Así se establece la diferencia entre el conocimiento del lenguaje y su puesta en uso. Según Chomsky, la competencia se relaciona directamente con procesos cognitivos específicos del lenguaje porque se centra en las operaciones gramaticales que los hablantes tenemos interiorizadas (para manipular las unidades de la lengua) y que, como tales, conforman nuestro conocimiento de este objeto. En cambio, la actuación se relaciona con muchos factores extralingüísticos que intervienen en la comunicación.

Según Belinchón Carmona *et al.* (1992), los procesos cognitivos vinculados al plano oracional corresponderían a la competencia, dado que solo involucran representaciones lingüísticas sobre las que operan procesos automáticos y específicos del lenguaje (a partir de ese conocimiento de carácter inconsciente y tácito sobre los mecanismos gramaticales que los hablantes tenemos a disposición). En contraposición, aquellos procesos vinculados al plano discursivo corresponden a la actuación, porque dependen de factores extralingüísticos (como las inferencias, el conocimiento del mundo, la memoria operativa, etc.) e involucran

¹ Se utilizarán indistintamente las nociones de texto y discurso para los fines del artículo.

representaciones y procesos distintos, más bien lentos, graduales e incluso variables según la experiencia de cada individuo.

Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005) también reconocen las diferencias entre el nivel oracional y el discursivo al referirse a un estudio sobre los recursos de cohesión que emplean niños de distintas edades en sus narraciones. Aunque ellas solo trabajan con angloparlantes, es interesante lo que afirman al respecto:

En el nivel de la oración aislada y exclusivamente gramatical, la elección de una expresión referencial viene dictada por las características semánticas del referente (...) En cambio (...) en el nivel del discurso, el niño o la niña tiene que transmitir mucha más información mediante su selección de recursos de cohesión (p. 263).

Una gran diferencia entre esos dos planos para las autoras, como se puede deducir de la cita, radica en el uso de expresiones referenciales; o sea, de elementos lingüísticos que requieren información contextual para transmitir su significado. Tomemos el caso de los sujetos nulos, que en el nivel de la oración aislada tienen un referente externo; por ejemplo, cuando una persona está presente y solo la miramos o señalamos como referencia. En el nivel discursivo, en cambio, esa misma herramienta tiene un antecedente lingüístico; por ejemplo, al referirnos a una persona que ya fue nombrada previamente. En el primer caso, no es necesario que haya otra referencia anterior o posterior para que tenga sentido el enunciado que contiene ese recurso, así los niños empiezan a utilizarlo. No obstante, ellos luego “inician el uso de estos mismos marcadores lingüísticos para referirse a personas, cosas o hechos del mismo discurso” (p. 244). Las autoras reconocen que los niños utilizan marcadores lingüísticos usados en el nivel oracional, antes del dominio completo del discurso, pero aparentemente esos elementos son los mismos que luego van a intervenir en el siguiente plano: “Cuando los niños comienzan a producir narraciones, descubren que los marcadores que han estado usando hasta entonces para formar un lenguaje gramatical en el nivel de una única oración adoptan ahora funciones discursivas específicas” (p. 245). Entonces los mismos recursos se utilizarán para alcanzar la continuidad temática en los textos y

establecer conexiones entre entidades cercanas, aunque no pertenezcan a la misma oración (la cual ya no puede considerarse de forma aislada).

A raíz de estos aportes, se puede plantear que existe una suerte de solapamiento entre el plano oracional y el textual. Este se refleja en la continuidad de los recursos lingüísticos utilizados (que aparecen primero en el nivel oracional y luego se mantienen formalmente iguales en lo discursivo, aunque adquieren nuevas funciones), pero también en el tipo de comportamiento verbal vinculado a cada plano. Básicamente, la supuesta correspondencia oración-competencia puede ser difusa porque hay algunas propiedades correspondientes a la competencia lingüística que no se terminan allí donde termina la oración aislada y exclusivamente gramatical, sino que sirven además para regular aspectos de la estructura discursiva. Esto llega al punto de que la comprensión textual se sostiene sobre elementos que vienen del manejo de la competencia oracional. Belinchón Carmona *et al.* (1992) también afirman que existen algunas propiedades formales del discurso que integran nuestra competencia, porque están determinadas por un tipo de conocimiento específicamente lingüístico. Esto implica que no dependen solo de aspectos pragmáticos o convenciones extralingüísticas, sino que estas propiedades “pertenecen al ámbito local del discurso, es decir, que se refieren a las relaciones que se establecen entre elementos o entidades del discurso próximas entre sí, que permiten establecer vínculos de cohesión entre oraciones contiguas” (p. 278).

Una vez reconocido ese solapamiento entre el plano oracional y el discursivo, Defagó (2018) ubicó su indagación en esas relaciones que se establecen entre las entidades próximas dentro de un discurso, y así propuso que existe un plano intermedio entre el oracional y el textual, llamado “interoracional”. Este concepto pone en cuestión el límite entre niveles (¿dónde termina la oración y comienza el texto?) y habilita la consideración de aquellos recursos que adquieren una función discursiva, aunque sostengan los formalismos oracionales. No se refiere a la red global de vínculos de coherencia que se construyen en un texto ni a la forma en que se coordinan los elementos e ideas dentro de una misma oración, sino

a la progresión, repeticiones y conexiones que hay entre elementos de oraciones distintas pero contiguas o cercanas en un texto. Así, la autora se focaliza en las relaciones que se establecen entre los enunciados de un mismo párrafo. Por un lado, fenómenos como la referencia pronominal o la elisión podrían destacarse dentro de este nivel, ya que son dispositivos sintácticos (dependientes de la competencia lingüística) que se emplean en el texto con una función cohesiva, de forma que superan el plano oracional, aunque no avanzan mucho más allá de este. Estas estrategias permiten evitar las ambigüedades semánticas y las repeticiones innecesarias en los discursos, debido a que encadenan los elementos de las oraciones cercanas y así dotan a todo lo enunciado de un hilo conductor en términos globales. Por otro lado, los conectores extraoracionales serían propios del plano textual, por su función de relacionar las distintas ideas o sucesos que contiene un texto.

Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005) también describen ciertos aspectos de las relaciones interoracionales, incluso afirman que existe un "plano interoracional" referido a la estructura interna de los discursos narrativos, en la que hay cadenas de oraciones que van ligándose mediante elementos lingüísticos. Según ellas, estos elementos "nos permiten referirnos a cosas dichas con anterioridad, dejar otras sin decir, relacionar acontecimientos y progresar sin sobresaltos a través de la narración, sin tener que aclarar y reiterar cada detalle" (p. 235).

Defagó (2018) utiliza estos conceptos para explicar la aparente asimetría entre el desarrollo de esos recursos lingüísticos y sus niveles de complejidad (por la aparente abstracción requerida para su dominio), pues ella afirma que cada uno se va desarrollando en el habla infantil según el tipo de conocimiento que se pone en juego con su empleo. Su idea principal es que los procesos cognitivos involucrados en el uso de recursos interoracionales implicarían mayor especificidad de dominio, por lo menos en comparación a los recursos del plano discursivo. Estos se desarrollan a un ritmo diferente porque se ponen en juego factores más diversos que no solo dependen de procesos específicos del lenguaje. Dado que la producción de textos depende en gran medida de las experiencias de cada

individuo, no todos los hablantes alcanzamos el mismo nivel de experticia en ese campo.

Así la autora afirma que hay grandes similitudes entre el desarrollo de la competencia oracional y la interoracional, y ambas se diferencian del desarrollo de recursos extraoracionales. Los primeros están más cerca de la competencia lingüística en términos chomskianos, y por eso los niños los usan rápidamente de forma correcta. Defagó entonces analizó el comportamiento lingüístico y cognitivo de los recursos que pertenecen a este nivel interoracional, su especificidad y la automaticidad en su manejo. Para esto, se enfocó en las competencias formales de los niños a nivel oracional y en la comparación de tres recursos cohesivos: la pronominalización (sobre todo el uso de clíticos), la elisión de sujetos oracionales y los conectores extraoracionales que reflejen vínculos entre las proposiciones.

De esa forma, la clave para entender la verdadera complejidad de cada herramienta sería identificar su correspondiente plano y los procesos cognitivos que se vinculan a él. Si esa interpretación es válida, entonces el comportamiento observado nos permitiría suponer que la maestría en el manejo de los primeros recursos analizados por Defagó se debe a que los niños ponen en funcionamiento estrategias cognitivas similares a las que se despliegan en el nivel oracional, más que las propias del nivel textual.

Objetivos

Determinamos que una parte central de nuestra investigación esté basada en corroborar la existencia de ese nivel intermedio entre la oración y el texto. Nuestro centro de atención es la supuesta asimetría entre el desarrollo de los recursos cohesivos y la aparente complejidad en el uso de cada uno. Con esto nos referimos a la situación de que algunas herramientas mencionadas, como los sujetos nulos, aparecen muy temprano en el habla infantil, aunque parecen ser extremadamente complejas por la abstracción requerida para su dominio sin ambigüedades. Consideramos que el estudio de las relaciones interoracionales pueden

ayudar a comprender tal fenómeno por los vínculos de cada herramienta con el conocimiento lingüístico y los procesos cognitivos correspondientes en cada caso. Por eso decidimos continuar y extender este posible cuestionamiento del límite entre planos y el estudio de aquellos recursos cohesivos que mantienen los formalismos oracionales, aun cuando adquieren una función textual.

A partir de esta revisión bibliográfica, determinamos continuar esta investigación comenzada por Defagó (2018) pero con narraciones de otro tipo. Esta autora trabajó únicamente con producciones escritas, mientras que el presente trabajo está centrado en producciones orales. Allí se ubica el posible aporte de este estudio: los datos provenientes de narraciones orales pueden presentar nueva información o interpretaciones sobre este tema. Esperamos que pueda confrontarse o complementarse con esa investigación anterior, de forma que definimos replicar algunas de sus herramientas metodológicas y planteos teóricos vinculados a la gramática generativa.

En los estudios de este tipo, al suponer que el conocimiento en la mente de los hablantes es la matriz de la conducta lingüística, a veces se torna muy compleja la selección del objeto de estudio y la metodología para abordarlo. Tal como explican Raiter y Jaichenco (2002), para estudiar los procesos y estados mentales debemos recurrir siempre a información indirecta, a algo disponible que nos permita inferir lo que ocurre en la mente de los hablantes. En este caso definimos enfocarnos en un recurso concreto vinculado a la cohesión en el habla infantil: los sujetos nulos, es decir, los sujetos oracionales fonéticamente vacíos en la oralidad. Esta herramienta, como parte de la conducta lingüística que sí es externa y observable, presenta una serie de características relevantes para entender cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje. Intentaremos describir sus propiedades y funcionamiento en producciones narrativas orales de niños de segundo grado, de 7 u 8 años, uno de los rangos etarios abordados en la investigación de Defagó (2018). Por otro lado, también pretendemos establecer posibles comparaciones con el desarrollo de la pronominalización de sujetos oracionales y con el uso de los conectores

extraoracionales en las mismas producciones. Todos estos son recursos cohesivos, pero, según la revisión bibliográfica, solo los conectores corresponden al nivel textual. Concretamente, los sujetos nulos reciben un tratamiento central en todo el análisis, mientras que las referencias a los otros recursos tendrán el propósito de establecer posibles contrastes con la herramienta principal de este estudio.

Marco teórico

1. La cohesión

La cohesión es la relación establecida entre los elementos lingüísticos de un discurso, que se logra a través de recursos gramaticales. Entre estos podemos nombrar las elisiones de todo tipo, la pronominalización y el uso de conectores, pero también las repeticiones, la sinonimia, el tiempo y aspecto verbal, etc., que permiten entrelazar las ideas u oraciones, como una red de significaciones².

De todas formas, la textualidad no solo requiere de esta dimensión lingüística, sino también de todo lo referido a las condiciones semánticas que hacen a las partes del discurso mutuamente relevantes en un contexto comunicativo: la coherencia. Un texto es coherente cuando se logra la continuidad de sus elementos integradores en términos de sentido, y esto supone que existe una relación entre los elementos lingüísticos que lo configuran y la situación comunicativa en que se encuentra. Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005) también se detienen en los conceptos de coherencia y cohesión al analizar el desarrollo de las narraciones infantiles; ellas definen a la coherencia como “la forma en que el contenido de la narración, o el tema, se mantiene unido y es detallado”, mientras que la cohesión “se refiere (...) a los dispositivos lingüísticos utilizados para unir las oraciones y relacionar los antecedentes o la información antigua con la

² De Beaugrande y Dressler (1981) destacan que, en los textos orales, también se puede considerar a la entonación como un “sistema cohesivo subsidiario”, dado que permite marcar la relevancia o novedad de ciertos contenidos lingüísticos en relación con otros.

nueva información de primer plano, a medida que se desarrolla el discurso” (p. 236). Hay una retroalimentación permanente entre ambos aspectos en todo acto comunicativo.

2. Los recursos cohesivos

2.1. Sujeto nulo

Como recurso cohesivo, y como un tipo particular de elisión, los sujetos nulos consisten en omitir el sujeto gramatical en una oración porque ya apareció mencionado y/o porque el interlocutor puede reponerlo mentalmente. Esto contribuye a alcanzar la concisión y eficacia en los textos, pues evita reiteraciones inútiles y aligera la información, pero sin generar vacíos o ambigüedades semánticas. Muchos investigadores han estudiado este recurso desde la gramática generativa y, particularmente, desde la perspectiva teórica del modelo chomskiano de Principios y Parámetros (PP)³. Este es un marco teórico (dentro de la gramática generativa) que postula los rasgos de la Gramática Universal (un plan común a todas las gramáticas de todas las lenguas, la cual conforma una capacidad humana a partir de la que cada uno puede desglosar las reglas sintácticas de la/s lengua/s de su entorno) y las variaciones posibles que llevan a constituir las diferentes lenguas. En concreto, el modelo de PP presenta un elemento fundamental para entender el empleo de ese recurso: el Parámetro de Sujeto Nulo. Según este, las lenguas del mundo se dividen en dos grupos, según permitan o no la omisión del sujeto gramatical (considerando toda la gama de posibilidades y causas de esa elisión). El español está incluido en el grupo de lenguas que sí lo permiten, conocidas como *pro-drop*.

Con respecto a esto último, el modelo de PP también ofrece una explicación del funcionamiento de los sujetos nulos en las lenguas que tienen habilitado ese recurso, suponiendo un diseño de la Gramática Universal que se articula en torno a una serie de niveles lingüísticos y a

³ Para profundizar, cf. Chomsky 1982, 1986, 1988 y 1995, entre otros.

varios módulos o conjuntos de principios que regulan la buena formación de los enunciados. A partir de la interacción de todos esos elementos resulta el funcionamiento del sistema lingüístico tal como lo utiliza cualquier usuario competente. En términos más concretos, la gramática está integrada por dos componentes: el léxico y la sintaxis (Chomsky y Lasnik, 1991). El primero tiene la finalidad de almacenar las unidades significativas de la gramática, con las que el segundo genera las estructuras de las expresiones lingüísticas. A grandes rasgos, este componente sintáctico (que es una especie de sistema computacional) puede caracterizarse como un conjunto de operaciones, o reglas, y de principios. Dentro de este diseño gramatical, la sintaxis rige (entre muchos otros) un aspecto fundamental para comprender la naturaleza y manejo del sujeto nulo: el funcionamiento de las categorías vacías.

Para explicar cómo opera, es necesario repasar en general cómo este modelo considera la estructura de los enunciados lingüísticos. Tal como explican Fernández Lagunilla y Rebollo (1995), la estructura sintáctica está formada por unidades de distinta clase, llamadas categorías (verbo, nombre, adjetivo, preposición, flexión, sintagma nominal, sintagma verbal, etc.). Gracias a la capacidad creativa del lenguaje, que es su rasgo central para el generativismo, estas unidades se agrupan entre sí formando bloques o constituyentes que, a su vez, también se juntan entre sí para formar construcciones más complejas en las que los primeros están incluidos como elementos nucleares. Cada constituyente “funciona como una unidad y se define como tal en la medida en que compone un determinado ámbito o dominio sintáctico donde se producen ciertos fenómenos lingüísticos y otros no” (Fernández Lagunilla y Rebollo, 1995, p. 107). En general, cada una de las categorías sintácticas posee una estructura jerárquica que puede definirse en términos de relaciones de dominio; con esta propiedad se formula uno de los módulos de la gramática que se ha denominado Teoría de la X'. La X a la que se refiere puede ser cualquier categoría sintáctica, pero este esquema adquiere rasgos particulares cuando hablamos de una estructura oracional (un constituyente oración formado por la combinación de palabras, siguiendo la lógica generativa de las unidades de la lengua).

Según Fernández Lagunilla y Rebollo (1995):

La oración es también una categoría sintagmática estructurada como una proyección de la flexión verbal (...). De acuerdo con el formato de la X', está constituida por los siguientes elementos: un núcleo, un complemento y un especificador (Chomsky, 1986). (...) [El núcleo (F)] que aporta la información relativa al tiempo, el modo, la persona, el número, etc., se define por los rasgos +/- Tiempo y +/-Concordancia y se materializa en los afijos flexivos del verbo. El complemento es el SV [Sintagma Verbal], base de la predicación expresada en toda la oración y el especificador es el SN [Sintagma Nominal] sujeto de la oración (p. 112).

Es decir, una oración abarca todo lo incluido dentro de una proyección máxima de FLEX (flexión). El núcleo de la oración (F) y el SN sujeto en la posición de especificador deben coincidir en los rasgos de número y persona. A partir de esto se comprende por qué la presencia del sujeto es obligatoria en la estructura oracional: este elemento satisface la necesidad de cotejar la Concordancia de la flexión verbal. De esa manera se intenta garantizar en parte la “gramaticalidad” del enunciado, pues si la concordancia no se da, la secuencia no estará bien formada (por ejemplo, “Ellas conseguí el último libro de esa autora” o “Ayer mis amigas me regaló el libro”). Según esta perspectiva teórica, en las lenguas que permiten sujetos nulos, se considera que la posición de sujeto está ocupada por una categoría vacía que es sintácticamente activa. La flexión verbal de las lenguas *pro-drop* es la que determina esa posibilidad porque manifiesta los rasgos de número y persona. De hecho, según explica D’Introno (2001), en las lenguas que no son *pro-drop* la Concordancia del núcleo no tiene rasgos de persona y número, por ello no rige al elemento en posición de sujeto y este debe estar fonéticamente realizado para evitar las ambigüedades (p. 199).

En general, la presencia de categorías vacías en el generativismo se debe a la necesidad de mostrar que son sintácticamente activas, como cualquier categoría léxica. Es decir, son responsables de la interpretación de ciertos enunciados perfectamente gramaticales que no presentan sujeto oracional. Este análisis revela que las normas y generalizaciones sobre

algunas construcciones sintácticas son más simples si se postula que en ciertas posiciones estructurales hay, de hecho, elementos cuya realización simplemente es muda, y así se asegura la validez de estos postulados gramaticales ante la amplia gama de ausencias de sujeto que se registran en el habla concreta.

2.2. Pronominalización de sujeto

En relación con los pronombres, podemos decir que son una clase de palabra (o de morfema, en el caso de los clíticos⁴) que no tiene un referente fijo, sino que se determina con relación a otras unidades que usualmente ya han sido nombradas en el texto. Shum (1993) afirma que, lingüísticamente, “el pronombre es una categoría morfológica que sirve para sustituir la función gramatical que desempeñan otros elementos (...)” (p. 108). A esta propiedad se le denomina deixis, y determina su naturaleza desde el punto de vista técnico, pues el referente de un pronombre siempre depende del contexto (sea lingüístico o extralingüístico) en tanto carece de significado léxico autónomo. Por eso su empleo es complejo, pero se manifiesta en la producción lingüística desde una edad muy temprana (si lo consideramos en el nivel de oraciones aisladas con referentes externos), prácticamente desde el momento de aparición de las primeras palabras (Shum, 1989).

A los pronombres en general se los reconoce como recursos de cohesión en sí mismos, ya que son herramientas gramaticales que ayudan a evitar repeticiones inútiles y aligeran la información. También evitan posibles ambigüedades porque deben concordar con sus referentes, este aspecto es una instrucción de búsqueda para conocer qué designan. De esa forma, también evidencian las relaciones que se establecen entre distintos elementos en un discurso. Cuando se usa un pronombre en posición de

⁴ Los clíticos son pronombres personales átonos, carentes de independencia fónica, que funcionan como complementos verbales no preposicionales o como formantes de verbos pronominales.

sujeto oracional como referencia a otro elemento, estamos frente a un caso de pronominalización de sujeto.

2.3. Conectores extraoracionales

Los conectores, por su parte, son nexos que se usan para relacionar acontecimientos e ideas expresadas en un texto (en distintas partes del texto -estos son los extraoracionales- o dentro de una misma oración que expresa más de una idea). Todos los conectores constituyen “indicios superficiales”, así que su empleo es el mecanismo más evidente para señalar esas relaciones. Por esto los consideramos recursos menos abstractos que la pronominalización o elisión de sujeto, por ejemplo, dado que los conectores son unidades léxicas presentes en la superficie textual y su significado no depende directamente de información contextual.

Existen distintos tipos de conectores para marcar diferentes vínculos, y de hecho las categorías pueden variar bastante según cada propuesta. De Beaugrande y Dressler (1981) defienden que hay conectores de conjunción, disyunción, subordinación, condicionalidad, etc., mediante los cuales se puede ejercer una suerte de control sobre el proceso de reconocimiento de las relaciones textuales, e incluso a veces insertar una interpretación propia sobre ellas (p. 126). No obstante, estos autores afirman que el uso de los conectores no siempre es obligatorio, porque a veces los hablantes competentes de una lengua pueden llegar a reconocer las relaciones que existen entre acontecimientos o ideas en un texto, especialmente gracias al conocimiento del mundo extralingüístico almacenado en la memoria. Esto último, por supuesto, varía bastante según la experiencia de cada individuo en relación con los temas o ideas tratados en cada caso.

Antecedentes

3. Investigaciones basadas en el modelo de PP

Además de la mencionada investigación de Defagó (2018) como antecedente fundamental de este estudio, determinamos retomar los aportes de Bel (2001) y Devís Márquez (2011). Son dos autores que, en sus respectivos estudios, también reconocen la relevancia del modelo chomskiano de Principios y Parámetros (PP) para analizar distintos aspectos de la elisión de sujeto, el recurso central de nuestra investigación.

3.1. Aportes de Bel (2001)

Bel ha reconocido la relevancia de la teoría de PP en las investigaciones que realizó sobre los sujetos nulos y explícitos en las gramáticas iniciales del español y el catalán, ambas lenguas *pro-drop*. De hecho, ella aclara desde el comienzo, al igual que Fernández Lagunilla y Rebollo, que el parámetro del sujeto nulo es uno de los temas más abordados por la investigación sobre la adquisición del lenguaje en el marco de la gramática generativa.

Esta autora defiende en todo momento que el uso apropiado de un sujeto nulo implica el reconocimiento de los contextos posibles para la aparición de ese fenómeno, así que depende de la interacción entre la gramática y la pragmática (o las propiedades del discurso, podríamos decir). Bel así afirma que las gramáticas iniciales apenas difieren de las adultas en lo que se refiere a este fenómeno, y esto la lleva a una pregunta que termina conduciendo toda su investigación: “¿hasta qué punto [los sujetos nulos] son legítimos, donde legítimo significa adecuado desde el punto de vista del uso adulto?” (p. 548). Todo aprendizaje de una lengua *pro-drop*, además de conocer el hecho en sí de que se permitan sujetos nulos, debe llegar a saber cuáles son las restricciones discursivas que gobiernan el uso de sujetos nulos y explícitos en tal lengua, para no caer en un uso abusivo o demasiado restrictivo de uno y otro tipo de sujetos. La investigación de este fenómeno en cualquier lengua, en definitiva, debe ser contextual.

Entonces, ella formula y defiende en su estudio una serie de hipótesis con respecto de las gramáticas iniciales del español y el catalán. En primer lugar: “Los niños de lengua castellana y catalana conocen, desde sus primeras manifestaciones lingüísticas, la posibilidad permitida por las gramáticas de sus lenguas de omitir el sujeto” (2001, p. 538). Las predicciones a las que conduce tal hipótesis serían las siguientes:

- a. Desde las primeras producciones se documentarán sujetos nulos y sujetos explícitos, de acuerdo con las respectivas gramáticas adultas.
- b. Los sujetos pronominales explícitos no experimentarán un incremento significativo a lo largo de la evolución. (p. 539)

Todas estas afirmaciones, luego, son contrastadas con los datos de adquisición de las lenguas indicadas en su propia investigación. Bel aclara que el promedio de sujetos nulos en el habla adulta del español puede variar bastante según el estudio que se tome de referencia (algunos investigadores indican que este se sitúa en torno al 61%, otros al 80%, siempre teniendo en cuenta cuáles son los contextos posibles para la aparición de ese fenómeno). Una causa de esa variación en el cómputo siempre es el *corpus* con el que se haya trabajado (habla espontánea, situaciones de diálogo, expositiva, etc.). En su caso, esta autora realizó un estudio de numerosos enunciados oracionales de niñas y niños hablantes de español y catalán (en concreto, ella trabaja con seis niños monolingües: tres catalanohablantes y tres hispanohablantes), en situaciones de conversación espontánea entre ellos y los adultos con los que normalmente interactúan. Los niños eran muy pequeños durante el período en que se los analizó, pues los datos son recogidos desde el momento en que se abren al estadio de dos palabras hasta los 2 años y medio aproximadamente (cuando la sintaxis oracional comienza a consolidarse). Finalmente, las producciones que analiza son solo aquellas que disponen de un verbo, a las que llama *enunciados oracionales*, pues

afirma que son las únicas susceptibles de presentar un sujeto, aunque este esté fonéticamente realizado o no⁵.

En general, en todo su estudio no se puede detectar ningún caso de sujeto nulo ilegítimo⁶, usado de manera descontextualizada, “de suerte que su referencia no se pueda recuperar por el entorno inmediato, o tenga una referencia ambigua (con más de un antecedente posible)” (Bel, 2001, p. 549). Frecuentemente, los niños omiten el sujeto cuando se refieren a elementos presentes en el contexto físico (a entidades extralingüísticas), y no un antecedente propiamente dicho (es decir, un referente que ya apareció en el contexto lingüístico previo y que así podría rastrearse y reconstruirse sin problemas). Tal comportamiento es similar al que manifiestan los adultos en situaciones de conversación espontánea e informal; por tal motivo, aunque en términos estrictos el sujeto no debiera omitirse en razón del contexto extralingüístico, no deberíamos considerar esos casos como manifestaciones ilegítimas del fenómeno. Sí son más frecuentes en el lenguaje infantil, pero no dejan de ser válidos. De todas formas, Bel finalmente sostiene que los datos de conversación no suelen ser los más propicios para distinguir entre sujetos nulos lícitos e ilícitos, simplemente porque esta suele estar caracterizada por rupturas, lapsus e implícitos a la largo de las secuencias que conforman las interacciones del esquema dialógico, además de todos los gestos, movimientos corporales, tonos de voz, etc., que siempre influyen en la construcción de los intercambios.

En cuanto a la responsabilidad de las flexiones verbales para determinar el funcionamiento de los sujetos nulos, Bel menciona que todas las formas finitas del verbo tienen concordancia desde el comienzo (cuando menos de persona), y recordemos que esta es la encargada de identificar el sujeto oracional. Esas mismas formas verbales proyectan el tiempo, que legitima la función del sujeto. En el caso de los sujetos nulos, la flexión verbal en

⁵ Esto, tal como explica Bel, excluye a los imperativos (2001, p. 543).

⁶ De hecho, la autora tampoco detecta usos inadecuados de los sujetos explícitos, en el sentido de que no hay un sobreuso de los sujetos que sí están realizados fonéticamente.

lenguas como el español desempeña un papel aún más importante, dado que es la manera de reconocerlos. Esto pone de manifiesto que existe una conexión entre los sujetos (estén realizados fonéticamente o no) y la morfología verbal, motivo por el cual la ausencia de flexión verbal siempre implicará algún tipo de consecuencia en el comportamiento de los sujetos.

Cuando la morfología de Concordancia y de Tiempo es explícita, podemos tener tanto sujetos explícitos como nulos en las producciones infantiles. Así lo menciona Bel: "(...) Es este un argumento añadido que sugiere que la gramática infantil proyecta las categorías específicas de Tiempo y Concordancia en las oraciones que contienen un verbo en forma finita, y que responden, por lo tanto, a estructuras oracionales finitas completas" (2001, p. 554).

En contraste, cuando la autora se dispone a cotejar las propiedades de los sujetos con las ocurrencias de las formas verbales no finitas (gerundios, participios y, especialmente, infinitivos), se encuentra con que son casi inexistentes los sujetos explícitos con los verbos en infinitivo. A partir de esto, para las construcciones que contienen esas formas verbales, Bel propone un análisis que parte de la Hipótesis del truncamiento de Rizzi (1994, citado por Bel, 2001, pp. 540 - 541), aunque debe ampliar esta para que abarque lenguas como el español y el catalán. Según esta idea, Concordancia y Tiempo no se proyectan en los infinitivos, por lo que no deberíamos esperar encontrar sujetos con ellos; es decir, si no hay flexión verbal (formas no finitas), no habrá sujetos gramaticales. Los datos recogidos por la investigadora parecen apoyar esta idea.

En síntesis, para Aurora Bel está claro que los niños aprendices de español como lengua materna conocen la sintaxis esencial en sus lenguas, la cual incluye lo relativo al sujeto gramatical. Es relevante que esta lengua no solo permite elidir el sujeto, sino también que esta opción es muy natural y frecuente en los modelos adultos. Esto parece confirmar la hipótesis formulada por la autora con respecto al conocimiento gramatical de los niños, y le permite reforzar en su teoría la supuesta correspondencia y sintonía entre sus gramáticas iniciales y las adultas. En efecto, las formas finitas de los verbos son compatibles tanto con sujetos explícitos como

implícitos, mientras que las formas no finitas tienden a no aparecer en conjunto con los sujetos explícitos. El comportamiento de las formas verbales y la presencia de morfología flexiva es diferente en ambos casos, lo que muestra una correlación entre estos aspectos y los sujetos explícitos.

3.2. Aportes de Devís Márquez (2001)

Devís Márquez (2011), en un estudio sobre este parámetro en el español y su enseñanza como L2, analiza numerosos casos en los que la ausencia/presencia del sujeto oracional puede alternarse o no. A su vez, divide estos casos en distintas categorías (alternancia libre, alternancia contrastiva -entre intervinientes en el suceso relatado-, presencia obligatoria o ausencia obligatoria) y defiende que existen causas discursivas, gramaticales y léxicas que determinan esas opciones.

Hay alternancia libre entre la presencia/ausencia de sujeto “cuando el hecho de que el sujeto esté realizado fonéticamente o no suponga cambios relacionados con el referente denotado, con la lectura específica o inespecífica de la construcción, con el valor contrastivo o con la modificación del tema discursivo” (Devís Márquez, 2011, p. 66). En ejemplos como “Mi mamá me había prometido un vestido nuevo para mi cumpleaños. Esta noche es el festejo y [ella] no me compró nada”, el hecho de que el sujeto de “compró” (en tercera persona del singular) se encuentre explícito o no es irrelevante en tanto no produce modificaciones según la definición del autor. Tanto su presencia como su ausencia permitirían identificar un mismo referente, y el hecho de que esté explícito no supone contraste alguno entre intervinientes en el hecho relatado o entre intervinientes en el suceso comunicativo (es decir, emisor, receptor o algo que no sea ni uno ni otro).

Cuando la alternancia entre la presencia y la ausencia de sujeto no es libre, “la primera muestra una lectura de contraste (alguien/algunos frente a otro/s). Tal contraste solo se establece entre los intervinientes en el suceso que se relata y nunca entre los intervinientes en el acto comunicativo” (Devís Márquez, 2011, p. 67). Por ejemplo: “Unas trabajadoras sociales

fueron a casa. [Dos de ellas] le hicieron muchas preguntas a mi hijo” o “Un hombre armado le robó a mi prima anoche. [Él] se fue corriendo y después nadie vio nada”. Si el sujeto señalado queda explícito, responde a la intención de especificar quiénes llevaron a cabo alguna acción concreta, a partir del contraste con otros intervinientes en el hecho; pero la ausencia de sujeto solo haría que ese contraste desaparezca, sin poner en riesgo la gramaticalidad de las oraciones o la correcta interpretación del mensaje.

Hay ocasiones en que la alternancia entre la presencia/ausencia de sujeto no es viable de ninguna forma, y entonces disponemos solo de dos posibilidades: que la presencia sea obligatoria o que la ausencia lo sea. En este punto, Devís Márquez intenta descifrar cuáles son los factores que determinan cada caso, y así distingue causas discursivas, gramaticales y léxicas para analizar.

Sobre los casos de presencia obligatoria de sujeto, el autor menciona que en muchas ocasiones esta se presenta como la única opción para marcar un contraste exigido por razones discursivas. En esos casos se debe establecer una diferencia entre los intervinientes en el acto comunicativo; por ejemplo, en “- ¿Quién llama para pedir las pizzas? - Yo llamo” o “- Mi celular no funciona bien y tengo que comprar uno nuevo ahora. - Bueno, yo intentaría arreglarlo”, se debe explicitar el sujeto para que la contraposición entre emisor y receptor resulte evidente. Por otro lado, a veces el contraste entre los intervinientes en el suceso relatado es obligatorio; por ejemplo, en casos como “Anoche salí con mi prima y mi hermano a cenar. Mi prima pagó todo y después dividimos”. Son causas discursivas las que guían la exigencia de este contraste en ambas situaciones, la función del sujeto explícito justamente es evitar ambigüedades.

La propia estructura gramatical de un enunciado puede exigir que el sujeto esté realizado, de forma tal que se establece la necesidad de explicitar diferencias entre individuos más allá del contexto y la situación que envuelven al discurso. En estos casos, el contraste se da siempre entre intervinientes en el hecho relatado, como en el siguiente ejemplo: “Aldana quería seguir caminando, pero Lucía decidió llamar un taxi”; las diferencias

atañen a los personajes del suceso, y el mensaje original no sería comprensible sin los sujetos explícitos. Otras construcciones con sujeto obligatorio que se ven determinadas por causas gramaticales son aquellas en las que la desinencia verbal no puede recuperar la información gramatical que supone la presencia del sujeto, básicamente la riqueza morfológica verbal no es suficiente. Por ejemplo: cuando el sujeto es un cuantificador indefinido pronominal (“Nadie me dijo nada”); cuando es un sintagma nominal cuantificado cuyo cuantificador tiene una variable ligada (“Cada alumno entregó su trabajo”); cuando es un pronombre interrogativo en construcciones interrogativas parciales (“¿Quién llegó tan temprano?”); cuando, en construcciones de relativo con antecedente explícito, tanto este como el pronombre ejercen la función de sujeto (“El gato que maullaba en la calle apareció anoche en mi patio”); en las estructuras que incluyen “ello” con antecedente oracional y valor de conector (“La docencia virtual fue la única opción posible en pandemia. Ello implicó un aumento de horas de trabajo y una profundización de la desigualdad”⁷); etc.

Devís Márquez comienza en este punto por explicar las causas discursivas que guían los casos de no alternancia en que los sujetos deben estar implícitos obligatoriamente. Estas explican, por ejemplo, “el uso de estructuras oracionales con formas exclusivas de imperativo en español” (2011, p. 73). Si el hablante quiere interpelar al oyente de forma enérgica para que actúe de determinada manera, nunca hace explícito el sujeto; en todo caso, utiliza el vocativo. Por ejemplo: “¡Calmate! /Calmate, exagerado”. En otro tipo de situación comunicativa, puede ocurrir que se quiera atenuar un poco el mandato para convertirlo en un consejo, y entonces la presencia/ausencia del sujeto puede alternarse: “Che, [vos] calmate y olvidate del problema”. Hay otros ejemplos de ausencia obligatoria por motivos discursivos que se dan comúnmente en

⁷ En ejemplos como este, Devís Márquez menciona que la razón de que “ello” no pueda omitirse es que posee un valor conectivo análogo al de los pronombres relativos (cf. Fernández Ramírez, 1987). De hecho, podrían unirse las dos oraciones del ejemplo con alguna paráfrasis como “lo cual”: “La docencia virtual fue la única opción posible en pandemia, lo cual implicó un aumento de horas de trabajo y una profundización de la desigualdad”.

intercambios dialógicos, cuando se pone el acento en el conocimiento previo del referente que los interlocutores tienen, motivo por el cual nunca se explicita el sujeto; por ejemplo, ante la orden “Chicas, bajen a comer”, la respuesta podría ser “¡Vamos!”, pero nunca “Nosotras vamos” o algo por el estilo, básicamente porque quien dio el aviso de llamada tiene ya un conocimiento de quién va a contestar y quién va a bajar. Finalmente, un último caso es el de las “subordinadas relativas predicativas dependientes de un verbo de percepción física” (p. 74). El ejemplo que presenta Devís Márquez es “Oigo a María que canta” (en lugar de “Oigo a María que ella canta”), en el que la subordinada “que canta” no modifica al nombre propio explícito “María”, ya que ese elemento no funciona como antecedente del pronombre relativo. No obstante, el autor luego analiza ejemplos similares en los que el relativo tiene un antecedente elidido con valor temporal, como “Oigo a María (en el momento en) que canta”, de forma tal que la alternancia entre presencia/ausencia de sujeto de la subordinada pasa a ser perfectamente posible: “Oigo a María en el momento en que [ella] canta”. Todo depende del vínculo que tenga nuestro relativo con un posible antecedente.

En cuanto a las causas gramaticales que determinan la imposibilidad de que el sujeto esté explícito, Devís Márquez nombra primero las oraciones que tienen algún verbo en tercera persona plural y que expresan indeterminación, usualmente porque alguien no identificado realiza la acción (“Tocan el timbre”). No puede alternarse la ausencia/presencia de sujeto en esas construcciones, pues son inespecíficos tanto los miembros que conforman el grupo al que se alude como el grupo en sí mismo (a diferencia de aquellas construcciones en que el carácter inespecífico reside en los miembros, pero no en el grupo en sí). En las construcciones comparativas, hay casos en que la comparación se centra en los verbos y los sujeto son correferenciales; entonces el sujeto debe estar ausente, como en el ejemplo “Julián gasta tanto como gana”, ya que no se explicita el sujeto de “ganar”. De todas formas, cuando estas estructuras oracionales están introducidas por “de” más un relativo no concordante, entonces es perfectamente posible que la presencia/ausencia del sujeto pueda alternarse (“Julián gasta más de lo que [él] gana”). Por último, el

autor afirma que las oraciones impersonales con “se” obviamente presentan la ausencia de sujeto como única opción, sin importar que estas tengan valor de indeterminación (“Se vende una casa”) o de generalización (“Se vive bien en la ciudad”).

Finalmente, hay causas relacionadas con el significado léxico del verbo. En primer lugar, Devís Márquez menciona algunos ejemplos que el estructuralismo llamaría simplemente oraciones unimembres: aquellas con verbos impersonales léxicos (“Llueve”). También hay oraciones con el verbo “ser” que, aunque algunos autores las consideran estructuras con sujeto, otros prefieren denominarlas impersonales que realizan juicios esenciales, dado que predicen solo la presencia de una entidad, no su existencia. El verbo de estas construcciones se puede parafrasear con “se trata de”, como en “Es Tomás”, “Son las siete”, etc.

Todo esto resulta muy útil para nuestro trabajo porque este autor complejiza el estudio de ese recurso (por lo menos con respecto a otras investigaciones que no analizan con tanto detalle las causas) y aporta nuevas herramientas para analizar producciones textuales concretas.

Metodología

Como hemos mencionado, el objetivo general de nuestra investigación consiste en analizar cómo es el empleo de esos distintos recursos cohesivos en producciones orales infantiles. Se trata de un diseño transversal, por su alcance, y descriptivo, por su profundidad.

El estudio comenzó con la recolección de datos para su posterior sistematización, descripción y análisis.

El abordaje metodológico del trabajo consistió en recoger narraciones orales de doce niños de segundo grado (seis mujeres y seis varones), que tenían 7 u 8 años. En la selección de las muestras, aunque no fue exhaustiva, se buscó la diversidad con respecto a las variables sociales, familiares y personales de los niños. El acceso a las muestras no se llevó a cabo en un contexto escolar específico, tampoco trabajamos con niños

provenientes del mismo barrio o del mismo entorno sociocultural. Lo que sí tenían en común al momento de la recolección de datos fue la edad, ser hablantes monolingües de español como lengua materna y el hecho de estar escolarizados (todos estaban cursando segundo grado) en alguna institución educativa de la Ciudad de Córdoba, Argentina.

La primera parte consistió en presentarles a los niños el siguiente cuento infantil (desde la lectura en voz alta, de forma que ellos llegaran a manipular sin problemas el argumento):

Había una vez, en una selva, un león muy feroz.

Un día, el león se cayó en un pozo profundo. Rugió y rugió. Un elefante lo escuchó y sintió pena. Entonces corrió a ayudar al león. El elefante puso un tronco de un árbol adentro del pozo y el león subió por el tronco y salió del pozo. El león se fue muy contento.

Después de un tiempo, el león estaba paseando por la selva. De pronto vio que un tigre quería atacar al elefante. El león se acordó de que el elefante había sido bueno con él y pensó que tenía que ayudarlo. Entonces saltó sobre el tigre y lo mordió. El tigre huyó asustado y el elefante se salvó. El león y el elefante se fueron como buenos amigos.

Y colorín colorado...

Aunque el protagonista de la historia es el león, el cuento expone tres personajes masculinos que cumplen distintos papeles en cada momento. Son muy significativos los cambios de roles que hay en la historia: un personaje debe ser salvado por otro y, luego, el salvador es el que necesita ayuda. Esto nos permite reconocer por lo menos dos episodios (dos conflictos en el hilo narrativo): 1- el león se cae a un pozo, el elefante debe ayudarlo para que salga, y 2- un tigre quiere atacar al elefante, el león lo defiende para salvarlo.

Luego de presentar el cuento a los niños, se les pidió que ellos mismos, de manera oral e individual, le contaran esa historia a alguien más (otra persona que no conocía el cuento, en todos los casos fue un adulto de confianza para ellos). Ese relato último fue grabado y transcrito para

analizar su uso de los recursos mencionados, y otros aspectos que sirvieran para el análisis de su dominio lingüístico. Cabe aclarar que ellos no sabían qué se estaba analizando exactamente en el momento de la lectura y posterior narración de la historia, solo se les había dicho que el estudio era sobre la forma en que los niños contaban cuentos. Por lo tanto, se esperaba que solo centraran su atención en reproducir lo mejor posible el argumento del relato.

Resultados

4. Ejemplos para ilustrar los fenómenos

Presentaremos a continuación las transcripciones de algunas de las narraciones infantiles, para ilustrar lo observado en ellas. En la selección de las muestras, se buscó la diversidad con respecto a las variables sociales de los niños, y permanentemente se consideraron los objetivos del estudio para el proceso de selección y recolección de los datos. Todas las narraciones ahora están acompañadas por una breve caracterización de los sujetos a partir de referentes familiares, barriales y escolares para evidenciar esa búsqueda de diversidad, aunque la selección de la muestra no fue exhaustiva.

(1) Ejemplo: Emilia, 7 años. Narración:

Había una vez un león que era muy feroz. Un día, estaba caminando por la selva y se cayó a un pozo muy profundo... Y él, él... y él rugió muy fuerte. Entonces el elefante lo escuchó y le dio pena, entonces fue a salvarlo. Tiró un... tronco de un árbol y el león empezó a trepar, trepar hasta que salió. El león se fue muy contento.

Y un tiempo después... eh, al elefante lo estaba atacando un tigre. Y el león lo escuchó y... y se acordó que el elefante lo había salvado, entonces él fue y... y saltó sobre el tigre y lo mordió.

Y después el elefante y el león se fueron felices como buenos amigos.

Origen barrial: Villa Belgrano, Ciudad de Córdoba.

Contexto escolar: Escuela Nueva Juan Mantovani; de gestión privada, laico, mixto.

Padres con estudios superiores completos.

(2) Ejemplo: Jeremías, 7 años. Narración:

Había un tigre. Después un león un día se cayó a un pozo. Después pu... pidió ayuda y lo escuchó un elefante, ayudó, sacó un tronco y el león subió. El tigre se dio cuenta que... había... tenía que ayudarlo y después lo ayudó. Y fueron amigos.

Origen barrial: Villa Urquiza, Ciudad de Córdoba.

Contexto escolar: Centro Educativo Batería Libertad; de gestión pública, laico, mixto.

Padre con estudios secundarios completos, **madre** con estudios secundarios incompletos.

(3) Ejemplo: Lorena, 8 años. Narración:

Había una vez un león... Estaba caminando... y se... y se cayó en un pozo. El león rugía y un elefante escuchaba sus rugidos y le daba pena, así que lo fue a ayudar. Agarró un tronco, lo... puso en el pozo... y el león salió del pozo.

Estaba caminando y vio que un tigre quería atacar al elefante. Y el león, como él lo ayudó... emm, fue y lo ayudó al elefante y se fueron caminando como buenos amigos.

Y colorín colorado, este cuento se ha terminado.

Origen barrial: Villa Urquiza, Ciudad de Córdoba.

Contexto escolar: Centro Educativo Batería Libertad; de gestión pública, laico, mixto.

Padre con estudios secundarios incompletos, **madre** con estudios secundarios completos.

(4) Ejemplo: Luciano, 7 años. Narración:

Había una vez un león que se había caído a un pozo muy, pero muy profundo. Y rugía... y rugió y rugió muy fuerte, así que el... lo escuchó un elefante y lo... y sintió pena. Así que agarró un tronco de un árbol, lo tiró al pozo y lo ayudó al león.

Y después lo encontró al elefante el león, y un tigre lo quería atacar. Así que el león lo defendió y todos se hicieron amigos.

Y colorín colorado, este cuento ha terminado.

Origen barrial: Barrio General Bustos, Ciudad de Córdoba.

Contexto escolar: Escuela Vicente Fidel López; de gestión pública, laica, mixta.

Padre con estudios secundarios completos; **madre** con estudios superiores completos.

(5) Ejemplo: Sahir, 8 años. Narración:

Había una vez un león que estaba caminando en la selva, así, y se cayó en un pozo. Tuvo que rugir y rugir... y un elefante lo escuchó. Así que agarró un tronco y... lo puso en el pozo, así el león trepó para salir del pozo. El león siguió caminando y escuchó que un tigre muy malo lo atacaba al elefante, así que, como recordó que el elefante lo salvó, el... el... el león salvó al elefante... se puso arriba del tigre y lo mordió. El tigre escapó y luego el elefante y el león se hicieron mejores amigos.

Y colorín colorado, este cuento se ha terminado.

Origen barrial: Barrio Jardín, Ciudad de Córdoba.

Contexto escolar: Escuela Nicolás Berrotarán; de gestión pública, laico, mixto.

Padres con estudios superiores completos.

(6) Ejemplo: Ana, 7 años. Narración:

Había una vez un león m... muy feroz que se cayó en un pozo profundo. Un ele... un elefante se... sintió pena y sabía que tenía que ayudarlo, entonces el... el león rugió y rugió y el león ... y el elefante lo escuchó mucho y tiró un... el tronco de un árbol adentro del pozo, y el león trepó y se fue muy feliz.

Y después vio... vio que un tigre quería atacar al elefante. Se acordó que él lo había salvado, entonces sintió pena y lo tenía que ayudar. Saltó sobre el tigre, lo... y lo... mordió. El tigre huyó asustado y los dos se fueron como buenos amigos.

Origen barrial: Barrio Jardín, Ciudad de Córdoba.

Contexto escolar: Instituto de Educación Córdoba; de gestión privada, laico, mixto.

Padres con estudios superiores completos.

No es una tarea sencilla transcribir discursos orales. Halliday (1985) ya señaló que siempre hay omisiones en la escritura, las cuales derivan de la dificultad que tiene cualquier sistema para captar los rasgos prosódicos del habla (como la entonación) y los rasgos paralingüísticos (como el volumen de la voz y la intención del hablante). En las narraciones de esta investigación no hubo dificultades vinculadas a la intención comunicativa de cada niño, pues no era nuestro objeto de indagación y la historia no era problemática en ese sentido. Sin embargo, siempre es un desafío segmentar correctamente el flujo del habla en unidades oracionales y representar de forma correcta -aunque nunca completa- todas las pausas, vacilaciones y repeticiones propias de un discurso oral. La gran guía en este proceso fue para nosotros la entonación, o sea, la variación de las líneas tonales con que los niños pronunciaban los enunciados. Esta tiene fines lingüísticos, y en español siempre hay un acento descendente que marca el final de la oración (Hualde, 2005), al cual generalmente le sigue una breve pausa. Esa línea tonal diferencia el cierre de una oración (que se representa en la escritura con un punto) de otras pausas existentes al

interior del mismo enunciado (que pueden graficarse a través de una coma) o de una vacilación (representada en la escritura por puntos suspensivos).

De todas formas, estas decisiones técnicas están condicionadas por los signos ortográficos y de puntuación que tenemos a disposición en nuestro sistema. Como explicaremos más adelante, es necesario matizar algunos aspectos en función de los criterios de análisis seleccionados. Ahora explicaremos esto en detalle.

5. Análisis de los datos

Para revisar cómo funcionan los sujetos nulos y explícitos en las narraciones que recolectamos, definimos enfocarnos solo en aquellas propuestas teóricas que pudieran funcionar como herramientas metodológicas útiles para el *corpus*. Decidimos retomar primero uno de los aportes chomskianos más básicos: los conceptos de competencia y actuación. Dentro de la primera (como capacidad fundada en el conocimiento -inconsciente, implícito- sobre la gramática de la lengua), aparece la posibilidad de usar sujetos nulos en las producciones de las lenguas *pro-drop*, así que consideramos que ese modelo teórico de Chomsky es fundamental como herramienta de análisis para describir el conocimiento que los niños poseen. Esto implica que definimos adoptar criterios de la gramática generativa para analizar las producciones.

Por otro lado, aunque Chomsky elige deliberadamente diseñar una teoría de la competencia, nosotros necesitamos ir más allá para revisar las maneras en que los niños emplean su conocimiento lingüístico en relación con nuestro fenómeno de interés. En este punto reconocemos la necesidad de utilizar también la propuesta de Devís Márquez (2011), que se complementa con el modelo chomskiano como una suerte de interpretación de la actuación. Este autor, también desde la teoría de PP, analiza el Parámetro de Sujeto Nulo e identifica algunos casos en los que la ausencia/presencia del sujeto gramatical en español puede alternarse. Al considerar todas las posibilidades, él las divide en distintas categorías: alternancia libre, alternancia contrastiva -entre intervinientes en el suceso

relatado-, presencia obligatoria o ausencia obligatoria, y defiende que existen causas de distinta naturaleza en la determinación de esas posibilidades.

Finalmente, al igual que Defagó (2018), incluso bajo los criterios de la gramática generativa, en ocasiones debemos apelar a clasificaciones estructuralistas para economizar las descripciones de la investigación. Es el caso de algunos términos que utilizamos, como oración simple, subordinada, etc., ya que nos permiten identificar fácilmente cada fenómeno.

5.1. Sintaxis oracional

En principio, a partir de los propios criterios de la gramática generativa, consideramos que una oración abarca todo lo incluido dentro de una proyección máxima de la Flexión verbal que no sea parte de otra categoría similar (es decir, que tenga autonomía sintáctica). A partir de esto, identificamos que los niños utilizaron en promedio diez oraciones para relatar la historia completa (el mínimo fue siete y el máximo fue doce, pero la moda -en el sentido de número más repetido de la muestra- fue de diez oraciones en total), mientras que el cuento original tiene diecisiete.

Los doce niños utilizaron oraciones simples en sus narraciones. Todos también construyeron por lo menos un enunciado a partir de dos oraciones simples vinculadas con algún nexos. Es decir, enunciados en que había dos verbos-núcleos que, como Flexiones, tenían proyecciones distintas (con autonomía sintáctica) y aun así se encontraban unidas en el mismo mensaje por la forma en que cada niño las emitió (como una sola unidad tonal, sin la entonación descendente que caracteriza el final de una oración). En todas las narraciones también se presentaron oraciones subordinadas, no hubo ningún relato que no tuviera al menos una. Identificamos trece subordinadas sustantivas en nueve relatos distintos (y ninguna de ellas era una copia fiel de las únicas dos construcciones de ese tipo que hay en el relato fuente), diez niños utilizaron subordinadas

adjetivas (aunque en el texto fuente no aparece este tipo de oraciones) y hubo nueve subordinadas adverbiales en seis relatos.

Esto último no es determinante para analizar los recursos cohesivos vinculados con nuestro fenómeno de interés, pero lo mencionamos para resaltar el alto grado de desarrollo gramatical que presentaron estos niños. El uso de distintas estructuras oracionales evidencia que poseen una gran competencia sintáctica. Más allá de cada caso particular, los niños lograron construir de forma correcta enunciados muy variados y no se observaron, en general, errores en la sintaxis oracional. Un aspecto significativo es que tampoco replicaron las oraciones del cuento original, así que nos encontramos con estructuras nuevas y transgresoras del relato que todos escucharon. Los niños apelaron, incluso, a construcciones sintácticas más complejas que las que aparecen en él.

5.2. Uso de sujetos nulos

En las doce narraciones infantiles se emplearon sujetos oracionales fonéticamente vacíos. Para ejemplificar, en todos los casos citados el sujeto explícito estará resaltado en negrita y luego los casos de sujeto nulo estarán marcados con asteriscos entre corchetes.

Fue frecuente la opción de omitir el sujeto cuando su referente también cumplía esa función, aunque de manera explícita, en el enunciado anterior. De esta forma la elisión empareja estructuras cercanas para aliviar la superficie textual de elementos redundantes. Observemos el siguiente fragmento del ejemplo (3): “(...) **el elefante** lo fue a ayudar. [*] Agarró un tronco, [*] lo... puso en el pozo...”.

Algo parecido ocurrió en los casos en que una oración con sujeto nulo aparecía inmediatamente después del enunciado “Había una vez un león” en que este personaje es el complemento requerido (como objeto directo) por el verbo impersonal. Ejemplo (1): “Había una vez un león que era muy feroz. Un día, [*] estaba caminando por la selva y [*] se cayó a un pozo muy profundo...”; ejemplo (3): “Había una vez un león... [*] Estaba caminando... y se... y [*] se cayó en un pozo”; etc. Si utilizamos ahora los planteos de

Devís Márquez (2011), la opción de omitir el sujeto puede relacionarse con el conocimiento previo del referente que los interlocutores ya tienen a partir de la oración anterior (así que saben cuál es ese sujeto que no debería repetirse, o por lo menos saben de qué personaje se está predicando algo).

Así fue también con aquellos enunciados sintácticamente autónomos que estaban seguidos en una misma unidad tonal y, además, tenían el mismo sujeto (o sea que, en términos del generativismo, el mismo personaje como SN cumplía la función de cotejar la concordancia con los verbos-núcleos de todas las oraciones). Los niños nunca repitieron ese sujeto junto a cada verbo, sino que lo mencionaban una única vez, al principio de la primera oración de la secuencia o antes de que esta comenzara. Ejemplo (4): “lo **escuchó un elefante** y lo... y [*] sintió pena. Así que [*] agarró un tronco de un árbol, [*] lo tiró al pozo y [*] lo ayudó al león”.

Muchos niños emplearon una estructura así para relatar acciones realizadas por distintos personajes que, en la sucesión temporal, ocurren una inmediatamente después de la otra. Observemos el ejemplo (2): “Después pu... [*] pidió ayuda y lo escuchó **un elefante**”; y el ejemplo (5): “Así que [*] agarró un tronco y... [*] lo puso en el pozo, así **el león** trepó para salir del pozo”. Este último caso es útil para mostrar que, aun habiendo presentado previamente al león, no se lo elide ya que el sujeto oracional de las oraciones previas es otro personaje, el elefante. En aquellos casos similares a este, ya se había presentado tanto al león como al elefante en ese punto del relato, por lo que apelar a la omisión de sujeto ya era una estrategia posible (en el sentido de que no era el momento de nombrar a algún personaje nuevo por primera vez). No obstante, en una estructura así, creemos que la explicitación también responde a la necesidad de evitar ambigüedades. Pensemos que ambos personajes son similares: masculinos y singulares. Así que, si la primera oración tenía un sujeto nulo, la segunda debe tenerlo explícito para diferenciarlo; de otra forma, los interlocutores podemos pensar que el mismo personaje es el referente de esa función en ambos casos y eso afectaría la interpretación de la historia. Según la propuesta de Devís Márquez (2011), estos podrían

ser casos en que la presencia del sujeto es la única opción, para establecer un contraste obligatorio entre los intervinientes en el suceso relatado.

El caso del ejemplo (6) fue especial porque utilizó varias oraciones seguidas con sujeto nulo. La secuencia completa es la siguiente: Y después [*] vio... vio que un tigre quería atacar al elefante. [*] Se acordó que él lo había salvado, entonces [*] sintió pena y [*] lo tenía que ayudar. [*] Saltó sobre el tigre, lo... y [*] lo... mordió. Puras oraciones sin sujeto explícito, pero esa posición siempre está ocupada por el león como referente, y la estrategia de reservar ese lugar para el mismo personaje salva las posibles confusiones. Evidencia de ello son las oraciones que enmarcan esa secuencia: la anterior tiene al león como sujeto explícito (y **el león** trepó), lo cual allanó el camino para dejarlo siempre en esa función; después de eso, el primer enunciado que tiene otro personaje como sujeto sí lo explicita: **El tigre** huyó asustado. Además, dentro de la secuencia, se explicitan los sujetos de las subordinadas que no son el león. Esa estructura es muy compleja, pero correcta en relación con el uso del recurso.

El caso de un niño fue atípico porque repitió los nombres de distintos personajes, aunque aparentemente no era necesario. No obstante, consideramos que esto responde en algún punto a causas gramaticales. Observemos el ejemplo (5): “**El león** siguió caminando y [*] escuchó que un tigre muy malo lo atacaba al elefante, así que, como [*] recordó que **el elefante** lo salvó, el... el... **el león** salvó **al elefante**... [*] se puso arriba del tigre y [*] lo mordió”. Se repite **elefante** dos veces muy cerca, pero primero como sujeto de la subordinada (“el elefante lo salvó”) y después como objeto de la principal (“salvó al elefante”). También se repite el verbo **salvó** aún más cerca, para referirse a ambos episodios del relato. Finalmente, se explicita el sujeto **el león** después de la subordinada adverbial, aunque ya se había explicitado en la primera oración de esa extensa secuencia analizada (“El león siguió caminando”). Sin embargo, esa nueva explicitación del sujeto ocurre justo después de haber pronominalizado a ese personaje en la subordinada (que el elefante **lo** salvó). Parece muy complicado, pero el resultado es que la estructura queda espejada. Las repeticiones parecen evidenciar el cambio de roles, la transformación de

los personajes en ese punto, y evitan confusiones por las funciones sintácticas que ocupa cada uno en la estructura. En este ejemplo se evidencia muy claramente la doble naturaleza del recurso, tal como afirma Defagó (2018): conforma una herramienta oracional, pero su uso depende de factores interoracionales.

En las oraciones que tenían subordinadas sustantivas, el sujeto de la subordinada se explicitó siempre que este no coincidía con el de la principal, ya que omitirlo hubiera producido ambigüedades graves para el reconocimiento del referente. Por su parte, el sujeto de la principal estaba presente o no en función de su aparición explícita en la oración anterior. Observemos el ejemplo (3): “[*] Estaba caminando y [*] vio que **un tigre** quería atacar al elefante” (pues la oración anterior a esta es “**el león** salió del pozo”).

En aquellas oraciones con alguna subordinada adjetiva en función de complemento del núcleo de un sintagma nominal, esta última no tenía nunca sujeto explícito, como en el ejemplo (1): “Había una vez un león que era muy feroz”. Devís Márquez (2011) afirma que estos forman parte de las ausencias obligatorias de sujeto, dado que se trata de construcciones de relativo con antecedente explícito en las que tanto este como el propio pronombre ejercen de sujetos, así que el vínculo entre esos elementos es transparente. Según el autor, estos son ejemplos de relaciones anafóricas, dado que “un león” siempre es el sujeto de la oración principal y referente del pronombre **que**.

Cuando el sujeto de la oración principal coincide con el de una subordinada adverbial en ella, este último debe omitirse obligatoriamente. Esto ocurre en el ejemplo (1): “**el león** empezó a trepar, trepar hasta que [*] salió”. En cambio, este debe explicitarse (o pronominalizarse) solo cuando no coincide con el sujeto de la principal.

En todos los ejemplos de los niños, se siguen estas reglas a la perfección. Recordemos que, según Aurora Bel (2001), un sujeto nulo es incorrecto cuando es usado de manera descontextualizada (es decir, cuando su referencia no se puede recuperar por el entorno inmediato o es ambiguo

porque tiene más de un antecedente posible). En general, no detectamos ningún caso de sujeto nulo incorrecto.

5.3. Pronombres en función de sujeto

La estrategia cohesiva de utilizar algún pronombre personal en la función de sujeto oracional fue empleada por seis de doce niños. El cuento original solo utiliza “él” una vez, y no en la posición de sujeto sino en la expresión **el elefante había sido bueno con él**, mientras que en las narraciones infantiles se emplearon pronombres en estructuras oracionales muy variadas.

Primero, la niña del ejemplo (1) enunció lo siguiente: “Y **él, él...** y **él** rugió muy fuerte”. Lo interesante aquí es que ella apeló a la pronominalización después de haber utilizado las otras estrategias disponibles para evitar redundancias. Esta es la secuencia completa de esa parte de su relato: “Había una vez un león que era muy feroz. Un día, [*] estaba caminando por la selva y [*] se cayó a un pozo muy profundo... Y **él, él...** y **él** rugió muy fuerte”. Básicamente, primero presentó al león en la oración impersonal del inicio, indicando así que se está predicando algo acerca de ese personaje; las oraciones siguientes tienen sujeto nulo; por último, decidió utilizar ese pronombre personal como sujeto. El león siempre es referente de esa función, así que al mismo tiempo se evitaron posibles ambigüedades y redundancias.

La niña del ejemplo (6) utilizó el recurso de la siguiente manera: “Se acordó que **él** lo había salvado, entonces sintió pena y lo tenía que ayudar”. Ella pronominalizó al elefante como sujeto de una subordinada, mientras que el de la oración principal es nulo y su referente es el león. Inmediatamente antes de esta oración, el elefante ocupa de forma explícita la función de objeto en otra subordinada (vio que un tigre quería atacar al elefante). Esto último generó la siguiente situación: era una mala idea no nombrar al elefante de ninguna forma en la subordinada que él lo había salvado porque se hubiera confundido con el sujeto de la principal, el león, y tampoco era una buena opción nombrarlo de nuevo porque eso hubiera

significado una repetición demasiado cercana e innecesaria. Ante ese panorama, la pronominalización se convirtió en la mejor opción.

La niña del ejemplo (3) pronominalizó también el sujeto de una subordinada: “Y el león, como **él** lo ayudó... emm, fue y lo ayudó al elefante y se fueron caminando como buenos amigos”. Nos encontramos con dos pronombres juntos en la subordinada de este ejemplo, pues tanto sujeto como objeto están pronominalizados; el referente de “**él**” es el elefante, que era el objeto explícito de la oración anterior. Nuevamente la opción elegida era prácticamente la única válida, pues no nombrar a ese personaje de ninguna forma hubiera generado confusiones con el sujeto de la principal, y nombrarlo de nuevo hubiera significado una repetición innecesaria.

En general, tampoco se presentaron usos ilegítimos de este recurso cohesivo. Por supuesto que emplear el pronombre personal “**él**” en este cuento tiene la enorme dificultad de que todos los personajes pueden ser referentes de esa expresión nominal. Sin embargo, los niños que usaron tal herramienta reservaron el espacio de sujeto al mismo personaje para que no hubiera ambigüedades, o explicitaron el referente del pronombre en el enunciado inmediatamente anterior, para que estuviera disponible como la opción más cercana.

5.4. Uso de conectores

Todas las narraciones de los niños presentan una serie de acontecimientos que tienen almacenados en su memoria. Estos se organizan como una acumulación de eventos que tienen un orden cronológico y están unidos por una relación lógica, y en algunos casos esos vínculos se manifiestan a través de marcas lingüísticas explícitas. Como elementos involucrados en la cohesión textual para lograr ese objetivo, observamos que hubo poca variedad de conectores extraoracionales. Los niños utilizaron **y**, **luego**, **entonces**, **después** y **así que**. Debemos tener en cuenta que, desde el punto de vista de la gramática generativa, estas unidades no son parte

formal de la oración, ya que no cumplen una función sintáctica, sino semántica.

El cuento original utiliza la expresión **Después de un tiempo** para separar los dos episodios de la historia, marcando que entre la ayuda del elefante al león y el ataque del tigre al elefante hubo un intervalo significativo. Nueve de los niños seleccionaron una marca temporal para expresar esa transformación en el hilo narrativo (un tiempo después, días después, el original después de un tiempo, etc). De los tres niños restantes, dos de ellos no utilizaron ninguna marca temporal explícita que introdujera el cambio y el último niño -ejemplo (5)- simplemente omitió narrar el segundo episodio.

El conector **después** fue utilizado en soledad con frecuencia, pues apareció un total de quince veces, repartidas en los relatos de nueve niños. **Entonces**, aunque puede utilizarse como conector temporal, solo se empleó como consecutivo en estos relatos, para presentar la consecuencia de alguna acción o hecho. En el cuento fuente se utiliza de esa forma dos veces, mientras que en las narraciones infantiles apareció un total de seis veces distribuidas en los relatos de tres niños. Otro nexo consecutivo fue **así que**, que no se utiliza en el cuento original; apareció ocho veces, distribuidas en los relatos de cuatro niños.

Hubo varios que repitieron algún conector particular y lo utilizaron mucho en su relato (casi indiscriminadamente) para enlazar eventos. Esto no implica un error, porque casi siempre se podía identificar que la relación que unía los acontecimientos estaba bien manifestada en el uso del nexos en cuestión, pero sí tenía consecuencias negativas por la repetición. De todas formas, el nexos más utilizado fue **y**. Apareció en las narraciones de todos los niños, y por lo menos cuatro veces en cada una. Este último no solo se empleó para expresar secuencialidad temporal, sino también para agregar elementos con una misma orientación informativa e incluso otras conexiones semánticas (como si fuera un nexos consecutivo, adversativo, etc.).

Observemos, para una última ilustración general, otro ejemplo de la investigación. Señalaremos los conectores extraoracionales con negrita.

Ejemplo (7): Paulina, 7 años. Narración:

Había una vez en una selva un león... muy feroz. Un día, el león se cayó a un pozo muy profundo. Y rugió y rugió **y** había un elefante que lo escuchó... **y**... sintió pena.

Fue adonde estaba el león **y** metió un tronco para que el león saliera. Y **después** el león... cuando salió, días después... se dio cuenta que un tigre estaba atacando... intentando atacar al elefante. **Y** fue el león... **y**... mordió al... al tigre, **y** el tigre se alejó, eh... se alejó del miedo.

Y colorín colorado, este cuento se habrá terminado.

Origen barrial: Barrio Patria, Ciudad de Córdoba.

Contexto escolar: Colegio de María (Instituto de las Hermanas Esclavas del Corazón de Jesús); de gestión privada, confesional, mixto.

Padre con estudios superiores incompletos; **madre** con estudios superiores completos.

La narración correspondiente a este ejemplo (7) representa muy bien lo que ocurrió en general con los relatos, por lo menos con respecto al empleo de conectores: el cuento posee muchos nexos **y** utilizados para manifestar diferentes conexiones, en algunos casos se lo elide **y**, como algo especial, aparece en escena algún otro conector (**después**, en este ejemplo). Esta alternancia puede ser reflejo de cierta característica del cuento original (en el que se utiliza bastante el nexo **y**, pero la alternancia con otros conectores **y** con la opción de omitir es mucho más clara) o puede ser para evitar la repetición de un mismo marcador cuando se repite el sujeto oracional.

En definitiva, las producciones de los niños sí fueron más bien precarias con relación a estos marcadores textuales, sobre todo por la poca variedad de

conectores extraoracionales, las repeticiones innecesarias y la fijación con el nexos **y** en particular.

Finalmente, las narraciones fueron muy distintas con relación a otros aspectos discursivos. Esto no se vincula directamente con los objetivos de nuestra investigación, pero creemos necesario mencionar que la diversidad de vocabulario y la extensión, como ejemplos más representativos, fueron rasgos en que las producciones infantiles se diferenciaban muchísimo. Algunos niños demostraron un buen manejo de sinónimos y emplearon términos que no eran parte del cuento fuente, mientras que los relatos de otros fueron más pobres a nivel léxico y/o extremadamente breves.

Discusión

Podemos afirmar que todos los niños dominaron sin problemas el empleo de los sujetos nulos y explícitos como recurso cohesivo. La estrategia más frecuente para manejar esto, que sí estuvo generalizada en sus relatos, fue la de omitir el sujeto de un enunciado cuando este coincidía con el de la oración inmediatamente anterior. Esto no solo está determinado por la información semántica, sino también sintáctica. Los niños tendieron a ubicar a un personaje de forma explícita en la posición de sujeto de forma que ese espacio quedara reservado para él en la oración siguiente, y esto habilitaba su referencia a través de una categoría nula.

Observamos una gran similitud entre la elisión y la pronominalización, tal como afirma Defagó (2018): si bien la interpretación de estos recursos depende del contexto lingüístico extraoracional, los procesos involucrados en su uso implican mayor especificidad que los recursos del plano discursivo (que se desarrollan a un ritmo diferente). Estas herramientas intermedias “son utilizadas de manera automática y tempranamente formalizadas (ya están presentes en las producciones lingüísticas de los niños desde los 3 años)” (Defagó, 2018). Lo pondremos en los siguientes términos: cuando dos oraciones consecutivas tienen el mismo sujeto oracional, entonces contamos con tres opciones: este se repite explícitamente, se pronominaliza o se elide. Cualquiera de estas

posibilidades implica operar sobre la estructura oracional y, al mismo tiempo, avanzar un poco más allá de ese plano a partir del vínculo que tiene el enunciado en cuestión con las otras oraciones cercanas.

Debemos confirmar que existe una gran similitud entre el desarrollo de la competencia sintáctica a nivel oracional y el uso de estos dos recursos, cuya naturaleza parece corresponder al nivel interoracional; y estas, a su vez, se diferencian del desarrollo de los conectores como recurso extraoracional. Con respecto a este último aspecto, aunque la variación entre las distintas producciones individuales es grande, en general todos los niños mostraron cierta ineficacia que contrasta mucho con su experticia en el uso de los recursos interoracionales y la enorme variedad de estructuras oracionales que emplearon a la perfección. Incluso en algunas producciones que eran muy breves o muy pobres desde el punto de vista textual, el uso de recursos interoracionales y de la sintaxis oracional eran correctos.

En fin, la asimetría en el desarrollo de estos recursos fue efectivamente ratificada en las producciones orales de nuestro estudio. Consideramos también que las diferencias se vinculan directamente con el tipo de conocimiento involucrado en el uso de los recursos y las operaciones cognitivas correspondientes con ellos, y no con la aparente complejidad de cada fenómeno según su manifestación superficial. Por eso la situación asimétrica no es necesariamente extraña o ilógica.

Conclusiones

La explicación de base sobre la asimetría se fundamenta entonces en la existencia de un plano oracional y otro textual, pero se completa con el reconocimiento de un plano intermedio entre estos dos. Tengamos presente que, según la visión de Defagó (2011, 2018), los recursos cohesivos textuales pueden distinguirse de los interoracionales; estos últimos ponen en funcionamiento estrategias cognitivas similares a las que se despliegan en el nivel oracional, dado que también involucran un conocimiento de carácter inconsciente, tácito e implícito acerca de los mecanismos sintácticos que los niños tienen a disposición. Y la gran

diferencia con los recursos textuales es que estos involucran representaciones y procesos más bien lentos y graduales. Tal categorización resultó muy útil en todo el estudio. El nivel interoracional, entonces, está focalizado en las relaciones que se establecen entre las oraciones cercanas dentro de un texto. En este se ubican aquellos recursos cohesivos que originalmente se emplean en el nivel oracional, y por eso están ligados a la competencia lingüística, pero que luego superan ese nivel y asumen la función de guías discursivos. El asunto más relevante de este plano es que los recursos siguen siendo los mismos, aunque su funcionamiento cambie, y eso implica que siguen dependiendo de la competencia lingüística (así que su desarrollo está ligado a ese conocimiento gramatical inconsciente, implícito, que se activa más tempranamente). De ahí la naturaleza doble de este nivel intermedio, en el cual ubicamos a los primeros dos fenómenos analizados en esta investigación por lo observado en las producciones orales infantiles.

A raíz de esta investigación, podemos decir que la revisión bibliográfica y los datos recogidos durante este estudio confirman que el comportamiento lingüístico de los recursos analizados aquí, en producciones orales, es similar al observado por Defagó (2018). A partir de esto podemos confirmar lo siguiente:

- los recursos de cohesión se desarrollan de forma diferente en el habla infantil dependiendo del plano que conforman;
- los niños de segundo grado demuestran mayor experticia en el uso de los sujetos nulos y explícitos y en la pronominalización de sujetos oracionales, ya que estos fenómenos pertenecen al plano interoracional (nivel regido por mecanismos sintácticos, pertenecientes a la competencia lingüística, que guían la comprensión discursiva);
- estos últimos se diferencian de los enlaces extraoracionales, que forman parte del plano textual y por ello dependen de procesos semánticos y factores extralingüísticos que los determinan como más lentos, graduales y variables según cada individuo.

Posibles proyecciones

Seguramente, en un estudio más exhaustivo sobre este tema, se pueda avanzar en el reconocimiento de los otros fenómenos cohesivos que conforman este nivel intermedio. Afirmamos que el empleo de sujetos nulos/explicitos y la pronominalización de sujeto pertenecen a él, pero Karmiloff y Karmiloff-Smith también ubican en el mismo plano a los conectores extraoracionales (que nos permiten relacionar acontecimientos) y a los tiempos verbales (2005, p. 235). Aunque está claro que coincidimos con estas autoras en la caracterización que realizan del plano interoracional, nuestra propuesta siempre fue la de separar a los enlaces extraoracionales del grupo propuesto por ellas y ubicarlos como parte del nivel discursivo, dado que su función es relacionar las distintas ideas o proposiciones que contiene un texto y eso implica que están involucrados a un nivel mucho más general con la red de significaciones del discurso. Además, el desempeño que observamos en el uso de esta herramienta es muy pobre, así que la diferencia identificada con respecto al uso de los otros recursos -que sí reconocemos como interoracionales- es demasiado grande como para aceptar la posibilidad de que sean parte del mismo grupo.

Probablemente los tiempos verbales sí puedan ubicarse en este plano intermedio, así que queda pendiente un estudio sobre esos marcadores en las narraciones de los niños, o directamente una nueva investigación más exhaustiva sobre todo esto en otras producciones. En definitiva, en el futuro podríamos disponer de nuevos datos que nos ayuden a dilucidar esas diferencias y avanzar en la identificación de otros recursos que tengan una naturaleza y una función similares a las de aquellos que estudiamos aquí.

Asimismo, con relación a la oralidad hay un tema que deberíamos profundizar en el futuro. Se trata de las propiedades de la competencia lingüística y su relación con las líneas tonales de los enunciados orales. Como ya mencionamos antes, en esta investigación definimos adoptar el criterio tonal para separar los enunciados de las producciones infantiles,

pero en paralelo asumimos de base la gramática generativa para encarar su análisis. Esto fue significativo especialmente para algunas cadenas de enunciados que -desde el punto de vista tonal- eran parte de una misma construcción, pero -desde el punto de vista sintáctico- debían analizarse como varias oraciones autónomas en tanto proyecciones distintas de FLEX. El problema aquí es que la gramática generativa determina que el sonido y el significado no se relacionan directamente, sino que están mediados por la sintaxis.

Si bien la confluencia de ambas perspectivas no generó grandes conflictos en el análisis de nuestro objeto de estudio en este caso, porque primó el análisis sintáctico, este sigue siendo un tema para desarrollar en general. Y con esto se abre otra posible línea de investigación que sería necesario aclarar y resolver.

Por último, otra posible proyección del estudio podría desarrollarse sobre la base de los resultados ya obtenidos en este trabajo, porque se pueden diseñar análisis más extendidos y que involucren otros factores (tanto lingüísticos como extralingüísticos). Insistiremos entonces en que no sirve solo abrir la gramática de nuestra lengua y estudiarla a fondo para saber cómo funciona o cómo fue su adquisición y desarrollo. Es imprescindible analizar el comportamiento de las propiedades gramaticales que nos interesan en producciones lingüísticas concretas y considerando las situaciones en las que estas tienen lugar para acceder al estudio de esa competencia lingüística que poseemos los hablantes

Referencias bibliográficas

Bel, A. (2001). Sujetos nulos y sujetos explícitos en las gramáticas iniciales del castellano y el catalán. *Revista Española de Lingüística*, 31(2), pp. 537-561. URL: <http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/1698>

Belinchón Carmona, M., Igoa González, J. M. y Rivière, A. (1992). *Psicología del lenguaje: investigación y teoría*. Trotta.

Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar.

Chomsky, N. (1982). *Lectures on government and binding*, Dordrecht, Foris.

- Chomsky, N. (1986). *El conocimiento del lenguaje: su naturaleza, origen y uso*. Alianza.
- Chomsky, N. (1988). *La nueva sintaxis. Teoría de la rección y el ligamiento*. Paidós.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. The MIT Press.
- Chomsky, N., y Lasnik, H. (1991). Principles and parameters theory. En J. Jacobs (1991) [Ed.] *Syntax: an International Handbook of Contemporary Research*. De Gruyter.
- D'Introno, F. (2001). *Sintaxis generativa del español: evolución y análisis*. Cátedra.
- De Beaugrande, R. y Dressler, W. U. (1981). Cohesión. En *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel.
- Defagó, C. (2018). Los recursos lingüísticos más allá de la oración: una interpretación de su desarrollo. En A. Gonzalo, C. Carrió y C. Parera (Comp.) *Lingüística Generativa: desde los estudios teóricos a las reflexiones histórico-filosóficas* (pp. 10-28). ISBN 978-987-749-118-0. URL: https://www.fhuc.unl.edu.ar/institucional/wp-content/uploads/sites/3/2018/08/Linguistica-generativa_Digital.pdf
- Devis Márquez, P. (2011). El Parámetro del Sujeto Nulo y la enseñanza del español como lengua extranjera. Reflexión gramatical. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, pp. 59-86.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar* (1st Ed.). Edward Arnold.
- Hualde, J. I. (2005). *The sounds of Spanish*. Cambridge University Press.
- Karmiloff, K., y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje: del feto al adolescente* (Vol. 28). Ediciones Morata.
- Fernández Lagunilla, M., y Rebollo, A. A. (1995). *Sintaxis y cognición*. Síntesis.
- Raiter, A., y Jaichenco, V. (2002). *Psicolingüística: Elementos de adquisición, comprensión, producción y alteraciones del lenguaje* (No. 159.964. 3/. 4). Editorial Docencia.
- Shum, G., Conde, A., Díaz, C. (1989). ¿Cómo se adquieren y usan los términos deícticos en lengua española? Un estudio longitudinal. *Infancia y Aprendizaje*, 49, pp. 45-64.
- Shum, G. (1993). El pronombre en el lenguaje formal del niño. *Infancia y aprendizaje*, 61, pp. 107-121.

Nota biográfica

Camila Mendoza es Profesora y Licenciada en Letras Modernas (con orientación en Estudios Lingüísticos) por la Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente maestranda de la Maestría en Lingüística de la Universidad Nacional de San Juan. Forma parte del equipo de investigación "La relación sintaxis-semántica analizada

desde dos modelos teóricos y dos fenómenos lingüísticos” (SECyT), dirigido por la Dra. Cecilia Defagó. Ha participado como expositora en eventos científicos vinculados al tema del presente trabajo. Es coautora del capítulo “Perspectiva de género en la lengua y cultura rioplatense” del libro *Espacio ELE: Apuntes teóricos y propuestas prácticas para la enseñanza de Español y la Lengua Extranjera*. (ISBN 978-987-760-123-7).

Relaciones entre entidades nombradas en textos noticiosos

Relations between Entities Named in News Texts


Reynier Ávila Peña

Datys - Cuba

 <https://orcid.org/0000-0002-1523-8404>
ravila81@nauta.com


Celia María Pérez Marqués

Universidad de Oriente - Cuba

 <https://orcid.org/0000-0002-0243-8159>
celiapm@uo.edu.cu


Yaney Bourzac Álvarez

Datys - Cuba

 <https://orcid.org/0000-0001-6924-2815>
yaney8305@gmail.com

Daymara López Cordero

Datys - Cuba

 <https://orcid.org/0000-0001-8051-9926>
daylopezcordero@gmail.com

Resumen

El artículo se enfoca en el análisis de textos de noticias dentro de un corpus etiquetado, abordando temas diversos. Se presenta una clasificación de las relaciones semánticas entre las entidades nombradas en un texto etiquetado en formato XML, junto con una descripción de las etiquetas utilizadas. El objetivo principal es desarrollar una solución para extraer relaciones entre entidades nombradas en noticias en español, basándose en el etiquetado gramatical, la detección de entidades y la resolución de correferencias. El método empleado consiste en el etiquetado gramatical y el análisis sintáctico, y abarca tanto entidades nombradas como relaciones gramaticales y semánticas. Esta propuesta puede considerarse útil para el desarrollo y evaluación de nuevos sistemas de

extracción de información en español, concluyendo que los corpus, la lingüística de corpus y la lingüística computacional son herramientas valiosas en el proceso de enseñanza automática a las computadoras para comprender el lenguaje natural.

Palabras claves: lingüística de corpus, entidades nombradas, corpus lingüísticos, lingüística computacional.

Abstract

The article focuses on the analysis of news texts within a tagged corpus, addressing various topics. It presents a classification of semantic relationships between named entities in the tagged text in XML format, along with a description of the used tags. The main objective is to develop a solution for extracting relationships between named entities in Spanish news, based on grammatical tagging, entity detection, and coreference resolution. The method employed consisted of grammatical tagging and syntactic analysis, covering both named entities and the grammatical and semantic relationships. This proposal is considered useful for the development and evaluation of new information extraction systems in Spanish, concluding that corpora, corpus linguistics, and computational linguistics are valuable tools in the process of teaching computers automatic understanding of natural language.

Keywords: corpus linguistics, named entities, language corpora, computational linguistics.

Introducción

La Lingüística de Corpus (LC) se define como “una rama de la lingüística que basa sus investigaciones en datos obtenidos a partir de corpus” (Martín Peris et al., 2008). Ciertamente, no se refiere a una disciplina lingüística en sentido estricto, sino de un enfoque metodológico que puede ser adoptado desde diversas disciplinas. No solo es útil para describir lenguas o variedades de lenguas que no conocemos, sino también para la descripción de aquellas que ya poseen una larga tradición descriptiva como el inglés o el español; por tanto, lo que la lingüística de corpus ha aportado es que, frente a los métodos tradicionales, se dispone de una importante cantidad de datos que resultaba impensable décadas atrás. Esta situación ha

modificado la percepción sobre dichas lenguas de las que aparentemente se tenía todo el conocimiento posible, lo que conlleva que pueda notarse una especie de revolución en la lingüística computacional. Esta última se ocupa de la construcción de modelos de lenguaje «entendibles» para las computadoras, es decir, la realización de formalismos del funcionamiento del lenguaje para aplicaciones informáticas que imiten la capacidad humana de hablar y entender, que transforman el conocimiento sobre los fenómenos que ya se conocían.

Problema

El objetivo de este trabajo es desarrollar una solución para extraer relaciones entre entidades nombradas en noticias en español. Para ello se recurrirá al etiquetado gramatical, la detección de estas entidades y la resolución de correferencias. El tema en cuestión resulta relevante puesto que estas anotaciones son útiles para evaluar y desarrollar nuevos sistemas abiertos de extracción de información en español.

Antecedentes y Marco teórico

La LC ha generado una serie de métodos de investigación, a fin de trazar un camino de datos a la teoría. Wallis y Nelson (2001) introdujeron por primera vez lo que ellos llamaron la perspectiva de las tres A (3A perspective): anotación, abstracción y análisis. La anotación consiste en la aplicación de un esquema para textos. Las anotaciones pueden incluir etiquetas estructurales, etiquetado gramatical, análisis sintáctico. La abstracción consiste en la traducción (mapeo) de términos en el esquema de un conjunto de datos; incluye la búsqueda lingüística dirigida y puede admitir, por ejemplo, la regla de aprendizaje para los analizadores. El análisis consiste en sondear, manipular y generar el conjunto de datos, todo ello de manera estadística. Este puede incluir evaluaciones estadísticas, optimización de bases de reglas o métodos de descubrimiento de conocimiento.

En la LC se llama ‘etiquetado de palabras’ a la asignación de categorías sintácticas a cada palabra de un texto o corpus, denominado en inglés *Part Of Speech Tagging (POS Tagging)*. Requiere de un conjunto de etiquetas pre-definidas (*tagset*) y un algoritmo de asignación de etiquetas.

Un corpus consiste en una recopilación de muestras reales de una lengua, novelas, obras de teatro, guiones de cine, noticias de prensa, ensayos, transcripciones de programas de radio o televisión, conversaciones o incluso discursos. Otras definiciones son: “(...) corpus es una colección de texto lingüístico de ocurrencia natural seleccionada para caracterizar un estado o variedad de una lengua” (Sinclair, 1991). También es definido como: “Colección de textos, reunidos según unos criterios precisos, eventualmente estructurados y enriquecidos con información adicional, en vista de una explotación teórica o práctica” (Mercado, 2008, p. 7). Otra definición es: “(...) recopilación de textos seleccionados según criterios lingüísticos, codificados de modo estándar y homogéneo, con la finalidad de poder ser tratados mediante procesos informáticos y destinados a reflejar el comportamiento de una o más lenguas” (Torruela & Llisterri, 1999a, p. 7). Puede aparecer en línea o en formato electrónico debido a su gran tamaño. Las muestras se seleccionan a partir de criterios objetivos que se establecen previamente y que buscan ofrecer una representación de algún aspecto de la lengua. De esta manera, la representatividad se convierte en “la piedra angular de la Lingüística de Corpus, pues de ello depende que se puedan extraer conclusiones fiables a partir de los datos estadísticos” (Cruz Piñol, 2012: 36).

La Entidad Nombrada (NE, por las siglas en inglés de *Named Entity*) es la frase que identifica un elemento de un conjunto de otros elementos que tienen atributos similares. Es, en términos generales, cualquier cosa a la que se pueda referir con un nombre propio, como una persona, un lugar, una organización. El término se extiende comúnmente para incluir cosas que no son entidades *per se*, así tal que se pueden incluir fechas, tiempos y otros tipos de expresiones temporales, e incluso expresiones numéricas como precios (Jurafsky y Martin, 2017).

El procedimiento empleado para realizar este trabajo fue el siguiente: primero se realizó una revisión ortográfica; luego, a partir de la segmentación del texto, el etiquetado gramatical, la detección y la resolución de correferencias se identificaron las entidades nombradas y se le asignó una etiqueta a cada una de ellas. Luego, se detectaron los patrones de relaciones entre las entidades nombradas. Este trabajo busca aplicar estas técnicas en el contexto de textos noticiosos en español. Si bien existen enfoques similares en otros idiomas y dominios, la adaptación y el ajuste de estos métodos al español y a las características propias de los textos noticiosos representan una contribución de un valor considerable. De esta manera se representarían las diferentes asociaciones entre las entidades de un conjunto, con entidades de otro conjunto.

Etiquetado de textos noticiosos

Las principales Etiquetas usadas para clasificar las entidades nombradas son:

PERSON(PER)
ORGANIZATION(ORG)
LOCATION(LOC)
EVENT(EVN)
MATTER(MAT)
DOCUMENT(DOC)
MISCELANEOUS(MIS)
QUANTITY(QNT)
PERCENTAGE(PRC)
MONETARY_QTY(MNQ)
DATE(DAT)
TIME(TIM)
PERSON_GROUP(G_PER)
ORGANIZATION_GROUP(G_ORG)
LOCATION_GROUP(G_LOC)
EVENT_GROUP(G_EVN)

DOCUMENT_GROUP(G_DOC)
 MISCELANEOUS_GROUP(G_MIS)
 USER_TWITTER(U_TWT)
 TAG_TWITTER(T_TWT)
 EMAIL(EMAIL)
 URL(URL)
 PRODUCT(PRO)
 PRODUCT_GROUP(G_PRO)
 FACILITY(FAC)
 FACILITY_GROUP(G_FAC)

La clasificación de las entidades en un tipo particular depende de la naturaleza del elemento que se identifica. Existen tipos de entidades definidos por las competencias de evaluación¹, por ejemplo, persona, lugar, organización, evento, miscelánea, fecha, cantidad monetaria.

Entre los nombres de entidades detectados pueden existir relaciones o conexiones que aparezcan predefinidas o no (Culotta et al., 2006). La tarea de Extracción de Relaciones (ER, *Relation Extraction*, por las siglas en inglés) ha sido reconocida como un problema importante y difícil para los investigadores de las ramas de la lingüística, filosofía y ciencia de la computación; esta encuentra y clasifica relaciones semánticas entre las entidades nombradas del texto. A menudo son relaciones binarias como cónyuge-de, hijo-de, empleo, parte-de, membresía y relaciones geoespaciales (Jurafsky y Martin, 2017). Se puede aplicar en tareas como Búsquedas de respuestas, Bioinformática, Construcción de ontologías y otras.

La investigación actual se origina de la tesis de maestría de Liané Mercedes Arredondo Toledo en el 2018. Esta tesis, titulada: *Extracción de relaciones entre las entidades nombradas en el idioma español*, presentó una solución para identificar relaciones entre entidades nombradas a nivel de oración

¹ Esta definición de tipos de entidades se realiza con la guía de anotaciones de las entidades en el idioma inglés creado en la competencia ACE del año 2008. Disponible en: <https://www ldc.upenn.edu/sites/www ldc.upenn.edu/files/english-entities-guidelines-v6.6.pdf>

utilizando el enfoque de Extracción Abierta de Información². La propuesta se basó en el análisis de etiquetado gramatical y patrones para identificar distintos tipos de relaciones gramaticales en español, así como en la resolución de correferencias³ para establecer vínculos entre entidades. Sin embargo, se encontró una limitación en el corpus utilizado, lo cual dificultó el entrenamiento de los equipos computacionales.

Teniendo en cuenta esta base, el presente estudio se apoyó en el enfoque anteriormente mencionado. No obstante, se construyó un nuevo corpus que incorpora métodos adicionales de resolución de correferencias para detectar relaciones entre entidades nombradas, incluyendo pronombres y, además, se llevó a cabo la tarea de etiquetar manualmente un mayor número de documentos con el fin de mejorar la clasificación de las relaciones.

De esta manera, se ampliaron los resultados con respecto a la investigación anterior. Las muestras que se analizarán pertenecen a dicho corpus compuesto por 90 noticias en español, extraídas de los sitios digitales cubanos Granma, Cubadebate, Juventud Rebelde, Trabajadores y el mexicano elEconomista.es, en el periodo comprendido entre 2007 y 2018. Estas noticias, abarcan una amplia variedad de temas, tales como política, cultura, deporte, economía, medio ambiente, salud, sociedad y religión, entre otros. Aunque este artículo forma parte de una investigación mayor, se ha seleccionado una muestra más acotada como ejemplo, debido a limitaciones de espacio.

² La extracción abierta de información (Open Information Extraction en inglés) es la tarea de extraer afirmaciones del texto, sin especificación previa de la relación o dominio y sin vocabulario pre-especificado o un corpus de entrenamiento etiquetado manualmente. Zhila, Alisa y. Gelbukh, Alexander (19 de agosto de 2013): Conferencia La extracción abierta de información para el español. VI Coloquio de Lingüística Computacional. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México.

³ Relaciones donde las entidades significan o representan el mismo concepto.

Ejemplo 1:

Cuba celebra 80 años del debut de la legendaria bailarina Alicia Alonso

El Ballet Nacional de Cuba celebra este jueves el 80 aniversario del debut artístico de Alicia Alonso, una de las mejores bailarinas de todos los tiempos, fundadora y directora de esta compañía desde 1948, informó la prensa local. Con una gala nocturna en el Gran Teatro de La Habana, meca del ballet en la isla, "la compañía recordará aquella primera vez en que Alicia, el 29 de diciembre de 1931, salió a escena en una función de la escuela de ballet de la Sociedad Pro Arte Musical", señaló el diario oficial Granma. "Esta noche baila Alicia", pero "la gran bailarina y coreógrafa", que cumplió hace ocho días 91 años, no "lo hará físicamente", sino "con el alma y el corazón", añadió el periódico. Según Granma, el "programa conmemorativo" incluye la vuelta a escena de varias "obras coreografiadas" por Alonso, entre ellas selecciones de "La bella durmiente del bosque" y de la "Flauta mágica", así como "Preciosa y el aire". Alonso, quien ostenta el rango de "prima ballerina assoluta", el más alto al que puede aspirar un artista de la danza, está casi ciega y tiene problemas para caminar, pero dirige activamente a su compañía y la acompaña a cada una de sus presentaciones internacionales. Embajadora cultural de la revolución cubana y muy respetada por su talento y entrega al arte, Alonso estudio ballet en La Habana, pero luego fue a Estados Unidos, donde comenzó su carrera con el New York City Ballet. Se convirtió en estrella mundial, como figura del American Ballet Theatre (ABT). En 2010, la leyenda cubana de la danza recibió una serie de tributos de prestigiosas compañías del mundo por su contribución al ballet, entre ellas del Teatro Bolshoi de Moscú y el ABT⁴.

El texto trata de la celebración del 80 aniversario del debut artístico de la Prima Ballerina, quien con su estilo marcó al ballet cubano a tal punto que ha influido sobremanera en los cinco continentes, marcando una originalidad en cada una de sus presentaciones. La distinguen la disciplina y el rigor que ha llevado a la escuela cubana de Ballet, y aunque ya no pueda bailar físicamente, *Giselle* seguirá danzando eternamente.

⁴ Ecodiario.eleconomista.es, 2011. Disponible en: <https://www.elcomercio.com/tendencias/cultura/cuba-celebra-80-anos-del.html>

La noticia es un tipo de texto, tanto escrito como auditivo o audiovisual, que consiste en una narración precisa de algún hecho novedoso, con interés público, en este caso el debut de Alicia Alonso. En cuanto a los géneros discursivos están el científico, publicitario, epistolar, judiciales y el periodístico del que se ocupa este trabajo.

En el análisis se puede constatar que se remite solo a los hechos, no se opina en demasía, ni se toma ninguna posición. La noticia está escrita en un lenguaje divulgativo, no especializado, de tal forma que permite a cualquier persona acceder a la información. Es coherente, directa, no abusa de recursos lingüísticos tales como la metáfora o la jerga popular, ni adjetivos relacionados a juicios de valoración o morales, pues puede ocurrir que el lector interprete la información explicada de una manera diferente a cómo ha querido el emisor. Tampoco hay uso de exclamaciones.

Las frases en su mayoría son concisas y breves, al igual que las oraciones. Así, de esta manera, la construcción sintáctica será la más simple: sujeto acompañado del verbo y de complementos. Se usa la voz activa en lugar de la pasiva, las frases afirmativas en sustitución de las negativas, las que no se acompañan de subordinaciones ni de incisos. De acuerdo con su temática, es cultural. Consta de ocho oraciones gramaticales y 20 entidades nombradas, que son:

Ballet Nacional de Cuba
jueves
80 aniversario del debut artístico de Alicia Alonso
1948
diario oficial Granma
Gran Teatro de La Habana
Alicia Alonso
29 de diciembre de 1931
escuela de ballet de la Sociedad Pro Arte Musical
ocho días
91 años
La bella durmiente del bosque

Flauta mágica
 Preciosa y el aire
 La Habana
 Estados Unidos
 New York City Ballet
 American Ballet Theatre
 2010
 Teatro Bolshoi de Moscú

Las palabras en un texto no se presentan de forma aislada, sino que existe una estrecha relación entre sus significados, para así transmitir un mensaje de manera explícita o implícita. Lo mismo ocurre con las entidades nombradas presentes en la oración o texto, pues estas son frases que incluyen cualquier tipo de palabra, aunque principalmente están representadas por sustantivos, y para poder conocer toda la información que se brinda de ellas es necesario hacer una correcta interpretación semántica, pero detectar estas relaciones semánticas es complejo debido a la diversidad de significados que tienen las palabras o las frases y a la variedad de formas de expresar una misma idea, sobre todo por la ambigüedad semántica del lenguaje. Por tanto, se utiliza una clasificación de relaciones semánticas⁵ a partir del análisis sintáctico-gramatical de las entidades nombradas:

Correferencia: Relaciones donde las entidades significan o representan el mismo concepto. Este se presenta fundamentalmente a partir de sustantivos en aposición o expansión de siglas. Los pronombres personales yo, tú, usted, él, ella, sus variantes pronominales me, te, la, le, lo y las estructuras a sí mismo, a *mí mismo* con sus variantes en género y número, los pronombres posesivos *su, sus*, siempre que estén separados del verbo (el pronombre *se* no se incluye).

⁵Esta definición de tipos de relaciones entre nombres de entidades se realiza con la guía de anotaciones de las relaciones en el idioma inglés creado en la competencia ACE del año 2008. Disponible en <https://www ldc.upenn.edu/sites/www ldc.upenn.edu/files/english-relations-guidelines-v6.2.pdf>

Ejemplo: <relation_expression SOURCE="Américan Ballet Theatre"
TARGET="ABT"
TYPE="SUST"REAL_REL="("SEMANTIC_TYPE="COREF")</relation_expre
sion><phrase explicit="FALSE" coreferente="Américan Ballet
Theatre">ABT</phrase>).

Físico_Ubicación: Describe una localización física que se establece entre una persona o evento, en un lugar.

Ejemplo: <relation_expression SOURCE="Alonso" TARGET="La Habana"
TYPE="VERB"
REAL_REL="estudiar_en"SEMANTIC_TYPE="PHIS_Loc">estudió
</relation_expression>ballet en<phrase explicit="TRUE">La
Habana</phrase>

Temporal: Describe la relación que se establece entre entidades de tipo: persona, evento, organización y lugar con la entidad de tipo fecha. Así como la relación entre las entidades de tipo persona, evento y lugar con la entidad de tipo hora. En esta relación el Argumento 2 siempre será una entidad tipo fecha y hora.

Ejemplo: <relation_expression SOURCE="Ballet Nacional de Cuba"
TARGET="jueves"
TYPE="VERB"REAL_REL="celebrar"SEMANTIC_TYPE="TEMP">celebra
</relation_expression>este <phrase explicit="TRUE">jueves </phrase>

Parte-Todo_Geográfico: representa la ubicación de una instalación o un lugar como parte de otro centro o lugar. Describen relaciones de entidades que se pueden encontrar en un mapa o plano. Estas son permanentes, aunque puede haber excepciones. En la relación, las dos entidades aparecerán en sintagmas nominales diferentes.

Ejemplo: <relation_expression SOURCE="Gran Teatro" TARGET="La
Habana" TYPE="PREP-pertenencia"REAL_REL="de"
SEMANTIC_TYPE="PART_WHL_Geo">de</relation_expression><phrase
explicit="TRUE" NESTED="TRUE">La Habana</phrase>

Parte-Todo_Subsidiario: Representa la relación entre entidades de tipo Organización y Evento con las entidades de tipo Organización y Lugar. Esta incluye la relación entre una empresa y su empresa matriz, así como entre un departamento de una organización y esa organización. También incluye la relación entre las organizaciones y el gobierno de una localidad.

Ejemplo: <relation_expresion SOURCE="Ballet Nacional" TARGET="Cuba" TYPE="PREP-pertenencia" REAL_REL="de" SEMANTIC_TYPE="PART_WHL_Sub">de</relation_expresion>
<phrase explicit="TRUE" TYPE="LOC" NESTED="TRUE">Cuba</phrase>

Organización-Afiliación_Empleo: Se establece entre personas y sus empleadores. Es solo etiquetada cuando puede ser razonablemente asumido que una persona es pagada por una organización o un lugar.

Ejemplo: <relation_expresion SOURCE="Alonso" TARGET="New York City Ballet" TYPE="VERB" REAL_REL="comenzar_con" SEMANTIC_TYPE="ORG_AFF_Emp"/><phrase explicit="TRUE">New York City Ballet</phrase>

Otra-Relación: Describe las relaciones entre entidades que no se encuentran en las clasificaciones anteriores. El texto está etiquetado con el formato xml⁶.

Ejemplo: <relation_expresion SOURCE="Ballet Nacional de Cuba" TARGET="80 aniversario del debut artístico de Alicia Alonso" TYPE="VERB" REAL_REL="celebrar" SEMANTIC_TYPE="OTHER_RELATION">el </relation_expresion>
<phrase explicit="TRUE">80 aniversario del debut artístico de <phrase explicit="TRUE" NESTED="TRUE">Alicia Alonso</phrase>

Las primeras etiquetas del esquema son *tittle*, *topic* y *date*. En el caso de la primera, se introduce en ella el título de la noticia; la segunda, se utilizaría,

⁶Es un lenguaje de marcado que define un conjunto de reglas para la codificación de documentos. El lenguaje de marcado es un conjunto de códigos que se pueden aplicar en el análisis de datos o la lectura de textos creados por computadoras o personas.

en el futuro, para realizar estadísticas sobre qué tipo de relaciones entre entidades nombradas tiene una mayor o menor ocurrencia en determinadas temáticas; y la tercera se muestra la fecha.

Ejemplo: <title>Cuba celebra 80 años del debut de la legendaria bailarina Alicia Alonso</title>
 <topic>Cultura</topic>
 <date>29/12/2011</date>

Bajo la etiqueta *entities* se enumeran las representaciones léxicas más extensas de cada una de las entidades que aparecen en el texto. La etiqueta *entity* tiene los atributos: *type* para el tipo de la entidad (persona, organización, lugar, evento, documento, materia, miscelánea, fecha, hora, porcentaje, cantidad...); *globalPolarity* describe la polaridad de la entidad y admite los valores positivo, negativo o neutro; y *formalEntity* que expresa el nombre real de la entidad.

En caso de que un atributo no tenga valor se suprime de la etiqueta.

Ejemplo: <entity type="PER" **globalPolarity**="POS">Alicia Alonso</entity>
 <entity type="ORG" **globalPolarity**="NONE" **formalEntity**="Periódico Granma">diario oficial Granma</entity>

En las oraciones (*sentences*) se especifican los atributos: *id* que es el número de la oración; *related* para expresar si en la oración aparece alguna entidad nombrada o no; mediante los valores *TRUE/FALSE* y *subjectivity* que indican el valor de objetivo o subjetivo de la frase de acuerdo con lo que expresa.

La etiqueta *original_text* contiene la oración como se presenta en la noticia y la etiqueta *text* tiene la oración etiquetada por los especialistas; *phrase* marca las entidades nombradas y contiene los siguientes atributos: *explicit* (si está explícitamente la entidad en la oración), *coreferente* para señalar que la frase es una correferencia, *TYPE* describe el tipo de la entidad y *NESTED* para especificar si la entidad está anidada dentro de otra frase. Si

las entidades se etiquetan como anidada, significa que una frase puede contener otras frases. Por ejemplo, en la entidad de Organización: *Ballet Nacional de Cuba*, la entidad de Lugar: *Cuba está anidada*:

```
<phrase explicit="TRUE"><phrase explicit="TRUE"
TYPE="ORG"NESTED="TRUE">Ballet Nacional
</phrase><relation_expresion SOURCE="Ballet Nacional"
TARGET="Cuba" TYPE="PREP-
pertenencia"REAL_REL="de"SEMANTIC_TYPE="PART_WHL_Sub">de</re
lation_expresion><phrase explicit="TRUE" TYPE="LOC"
NESTED="TRUE">Cuba</phrase>
```

Se decidió anotar relaciones de tipo sintáctico, es decir, que partieran de elementos compositivos de la oración como son preposiciones, verbos y sustantivos, que relacionan una entidad con otra a nivel de sintaxis.

Para marcar las relaciones se usa la etiqueta *relation_expresion* con los atributos: *SOURCE* y *TARGET* que muestran, a través de los representantes léxicos más extensos definidos en la etiqueta *entities*, las entidades relacionadas; *TYPE* para describir el tipo de relación que se determina, en dependencia de la categoría gramatical de las palabras que se encuentran entre los argumentos, *REAL_REL* para especificar la o las palabras que vinculan el par de entidades en análisis, *SEMANTIC_TYPE* para clasificar la relación de manera semántica y *DIRECTION* para indicar que el orden en que aparecen las entidades está invertido.

Ejemplo: Embajadora cultural de la revolución cubana y muy respetada por su talento y entrega al arte, Alonso estudió ballet en La Habana, pero luego fue a Estados Unidos, donde comenzó su carrera con el New York City Ballet...

Texto etiquetado:

```
<phrase explicit="FALSE" coreferente="Alicia Alonso">Embajadora
cultural de la revolución cubana </phrase>y muy respetada por <phrase
explicit="FALSE" coreferente="Alicia Alonso">su </phrase>talento y
entrega al arte, <phrase explicit="FALSE" coreferente="Alicia
Alonso">Alonso </phrase><relation_expresion SOURCE="Alonso"
TARGET="La Habana" TYPE="VERB" REAL_REL="estudiar_en"
```

```

SEMANTIC_TYPE="PHIS_Loc">estudió </relation_expresion>ballet
en<phrase explicit="TRUE">La Habana</phrase>, pero luego
<relation_expresion SOURCE="Alonso" TARGET="Estados Unidos"
TYPE="VERB" REAL_REL="ir_a" SEMANTIC_TYPE="PHIS_Loc">fue a
</relation_expresion><phrase explicit="TRUE">Estados
Unidos</phrase>, donde comenzó <phrase explicit="FALSE"
coreferente="Alicia Alonso">su</phrase>carrera con el
<relation_expresion SOURCE="Alonso" TARGET="New York City Ballet"
TYPE="VERB" REAL_REL="comenzar_con"
SEMANTIC_TYPE="ORG_AFF_Emp"/><phrase explicit="TRUE">New York
City Ballet</phrase>.
    
```

Después de analizar el texto que conforma la oración, se determina la polaridad de las entidades dentro de la etiqueta *sentiment*. Cada entrada (*entry*) tiene los atributos: *source*, para indicar la persona que expresa un criterio en torno a la entidad marcada, en el cual se incluye al escritor del artículo; *entity* que señala la entidad analizada; *relativePolarity* que expresa la polaridad (*POS*, *NEG*) en caso de poseerla o *NONE* si hay falta de polaridad; y *degree* para mostrar la intensidad de polaridad expresada, mediante los valores: *MIDDLE*, *STRONG* y *WEAK*.

```

Ejemplo: <entry source="WRITER" entity="Alicia Alonso"
relativePolarity="POS" degree="STRONG"/>

<entry source="WRITER" entity="Estados Unidos"
relativePolarity="NONE" degree="NONE"/>
    
```

Después de haber hecho el análisis del texto con la propuesta presentada, se obtuvieron los siguientes resultados, resumidos a continuación en las siguientes tablas que presentan la frecuencia con que aparecen los tipos de relaciones gramaticales y clasificación semántica.

Datos Estadísticos

En las tablas 1 y 2 se muestran las cantidades de relaciones teniendo en cuenta la clasificación gramatical y semántica.

Tipo de relación gramatical	Cantidad
Verbal	8
Sustantiva	2
Preposicional	3
Total de relaciones gramaticales	13

Tabla 1. Cantidad de relaciones teniendo en cuenta la clasificación gramatical

Clasificación semántica	Cantidad
Parte_Todo_Subordinario	1
Temporal	3
Otras_relaciones	2
Parte_Todo_Geográfico	1
Correferencia	25
Físico_Ubicación	3
Organización-Afiliación_Empleo	1
Total de relaciones semánticas	36

Tabla 2. Cantidad de relaciones teniendo en cuenta la clasificación semántica

Ejemplo 2:

Alejo Carpentier, eterno genio literario

Amigos cercanos de Alejo Carpentier lo recuerdan en cansado pero vehemente paso por las calles de París aquel abril de 1980, como despidiéndose de toda la luz del mundo en la tierra de ancestros suyos. Por aquellos viejos muros de la capital francesa debió de estar la morada de tantos y de tantos fantasmas que cobraron vida en sus novelas, y que se hicieron definitivamente de vida en el oficio de narrar de aquel genio. Es posible que, en aquella postrera vuelta por plazas parisienses, Alejo sellara un pacto de inmortalidad con esa energía de Revolución, que llegaría con sueños y excesos a lo real maravilloso del Caribe. Carpentier se disponía a remontar la muerte sin otras armas que no fueran la inspiración y los recuerdos. El presentimiento suyo era demasiado cierto como para no tenerlo en cuenta: así, como realización puntual de una corazonada, falleció el gran escritor, periodista y musicólogo cubano el 24

de abril de 1980, hace hoy exactamente 33 años. Alejo Carpentier devino profeta en su tierra y fuera de ella. Se verifica una buena forma de inmortalidad. Vive en esa dimensión una circunstancia que él mismo deparó a sus personajes: el fin es una fuga y no la muerte. En Viaje a la semilla, Capellanías pasa en contra de las leyes del tiempo físico para escapar de las tinieblas. En El reino de este mundo, Mackandal queda en la conciencia colectiva de sus hermanos como el héroe prófugo que nunca, jamás podrá morir. En El siglo de las luces, desolada queda la casa de Sofía y de Esteban tras la carga de Madrid contra los mamelucos de Napoleón el 2 de mayo de 1808. En la empresa musicológica de Carpentier, también encontraríamos sorpresas, sobre todo para salvar en juventud plena a sus amigos Amadeo Roldán y Alejandro García Caturla. Toda la obra de Alejo Carpentier, incluido su paso enigmático por las calles de la capital francesa, fue una pretensión de remontar la muerte⁷.

El texto es un tributo a Alejo Carpentier, reconocido escritor, periodista y musicólogo cubano, quien falleció en 1980. Describe cómo amigos cercanos de Carpentier lo recuerdan durante su última visita a las calles de París, un lugar cargado de fantasmas que cobran vida en sus novelas. Se sugiere que Carpentier selló un pacto de inmortalidad con la energía revolucionaria, que llevó a cabo sueños y excesos en lo real maravilloso del Caribe. Destaca la capacidad de fuga y escape de los personajes de Carpentier, quienes logran liberarse de las sombras. También menciona su trabajo como musicólogo y su esfuerzo por rescatar la obra de sus amigos Amadeo Roldán y Alejandro García Caturla. El texto es emotivo y poético, utilizando lenguaje evocador para describir la vida y obra de Carpentier, resaltando su importancia y legado en la literatura latinoamericana. La estructura del texto es sólida y utiliza un lenguaje claro y conciso para transmitir la información. De acuerdo con su temática es cultural. Consta de trece oraciones gramaticales y 20 entidades nombradas que son:

Alejo Carpentier
París
abril de 1980
Revolución

⁷ Disponible en: <https://www.radiocamoa.icrt.cu/alejo-carpentier-eterno-genio-literario/>

Caribe
 24 de abril de 1980
 Hoy
 33 años
 Viaje a la semilla
 Capellanías
 El reino de este mundo
 Mackandal
 El siglo de las luces
 Sofía
 Esteban
 carga de Madrid
 mamelucos de Napoleón
 2 de mayo de 1808
 Amadeo Roldán
 Alejandro García Caturla

El procedimiento que se sigue en el análisis es el mismo utilizado con el primer ejemplo, de tal forma que solo se presentarán los fragmentos concretos sin la explicación anterior.

Relaciones semánticas en el texto:

Temporal: <relation_expression SOURCE="**gran escritor, periodista y musicólogo cubano**" TARGET="**24 de abril de 1980**" TYPE="VERB" REAL_REL="fallecer" SEMANTIC_TYPE="TEMP"/><phrase explicit="TRUE">24 de abril de 1980</phrase>

Otra-Relación: <relation_expression SOURCE="**Mackandal**" TARGET="**El reino de este mundo**" TYPE="VERB" REAL_REL="quedar" SEMANTIC_TYPE="OTHER_RELATION"/><phrase explicit="TRUE">Mackandal </phrase>queda en la conciencia colectiva de <phrase explicit="FALSE" coreferente="Mackandal">sus</phrase> hermanos como el héroe prófugo que nunca, jamás podrá morir. </text>

En relación con el etiquetado del título, tópico y fecha queda de esta manera.

Ejemplo: <title>Alejo Carpentier, eterno genio literario</title>
<topic>Cultura</topic>
<date>24/04/2013</date>

En el caso de la Polaridad global y la Entidad formal quedan etiquetadas así.

Ejemplo: <entity type="PER" globalPolarity="POS">Alejo Carpentier</entity>
<entity type="PER" globalPolarity="NEG" formalEntity="Don Marcial, Marqués de Capellanías">Capellanías</entity>

Las entidades anidadas y el tipo de entidad se etiquetaron de la siguiente forma

Ejemplo: <text>En <phrase explicit="TRUE">El siglo de las luces</phrase>, desolada queda la casa de <phrase explicit="TRUE">Sofía </phrase>y de<phrase explicit="TRUE">Esteban </phrase>tras la <phrase explicit="TRUE">carga de <phrase explicit="TRUE" TYPE="LOC" NESTED="TRUE">Madrid</phrase>
</text>

Las anotaciones de tipo sintáctico quedan de la siguiente forma.

Ejemplo: El presentimiento suyo era demasiado cierto como para no tenerlo en cuenta: así, como realización puntual de una corazonada, falleció el gran escritor, periodista y musicólogo cubano el 24 de abril de 1980, hace hoy exactamente 33 años.

Texto etiquetado:

<text>El presentimiento <phrase explicit="FALSE" coreferente="Alejo Carpentier">suyo </phrase>era demasiado cierto como para no tenerlo en cuenta: así, como realización puntual de una corazonada, falleció el <phrase explicit="FALSE" coreferente="Alejo Carpentier">gran escritor, periodista y musicólogo cubano </phrase>el <relation_expression SOURCE="gran escritor, periodista y musicólogo cubano " TARGET="24 de abril de 1980" TYPE="VERB" REAL_REL="fallecer"

SEMANTIC_TYPE="TEMP"/><phrase explicit="TRUE">24 de abril de 1980</phrase>, hace <phrase explicit="TRUE">hoy </phrase>exactamente <phrase explicit="TRUE">33 años</phrase>.</text>

La polaridad de las entidades queda de este modo.

Ejemplo: <entry source="WRITER" entity="El reino de este mundo" relativePolarity="NONE" degree="NONE"/>

<entry source="WRITER" entity="Mackandal" relativePolarity="POS" degree="MIDDLE"/>

Datos Estadísticos

En las tablas 3 y 4 se muestran las cantidades de relaciones teniendo en cuenta la clasificación gramatical y semántica.

Tipo de relación gramatical	Cantidad
Verbal	3
Sustantiva	0
Preposicional	1
Total de relaciones gramaticales	4

Tabla 3. Cantidad de relaciones teniendo en cuenta la clasificación gramática

Clasificación semántica	Cantidad
Otras_relaciones	3
Temporal	1
Total de relaciones semánticas	4

Tabla 4. Cantidad de relaciones teniendo en cuenta la clasificación semántica

Ejemplo 3:

El Caribe en García Márquez

El intenso erotismo del Caribe, su olor a salitre y a monte, su gente marcada por el sol y las desinhibiciones, han sido parte de la materia prima de uno de los autores latinoamericanos más leído: Gabriel García Márquez. Revelar algunas de las trazas de esa presencia caribeña en la obra del Gabo es la intención de Casa de la Américas, que entre el 14 y el 15 de noviembre dedicará al premio Nobel de Literatura una jornada de homenajes, donde no faltarán las exposiciones, talleres y proyecciones de audiovisuales. Según revelaciones de Gustavo Adolfo Bell, embajador de Colombia en La Habana, el programa incluirá una exposición con ilustraciones basadas en obras del novelista y otra con fragmentos de sus novelas en las que se verifica la presencia del Caribe en el “universo” literario del autor de *El amor en los tiempos del cólera*. Para la fecha, la Casa se llenará de las mariposas amarillas que revelaban la presencia de Mauricio Babilonia, personaje de *Cien años de soledad*, texto que ha devenido ícono del boom de la literatura latinoamericana del siglo XX y que fuera escrita por el Gabo hace casi medio siglo. También se espera la presencia de Conrado Zuluaga, profesor y ensayista colombiano de reconocido prestigio por sus estudios acerca de la vida y la obra de García Márquez. Los que prefieren los audiovisuales podrán disfrutar en esta ocasión de “todos” los audiovisuales que se le han dedicado al autor, tal como aseguró el diplomático colombiano a la prensa. Gabriel García Márquez es un amigo de Cuba y de la Casa de la Américas, institución que cada dos años organiza uno de los premios literarios más prestigiosos de la región, en el que el prestigioso escritor y novelista ha participado como jurado. Famosa es también su relación con Fidel Castro, de quien se considera “amigo personal”⁸.

El texto describe una jornada de homenaje a Gabriel García Márquez en la Casa de las Américas en La Habana, Cuba. La intención es revelar algunas de las trazas de la presencia caribeña en la obra del autor, que es conocido por su intensa descripción del erotismo y la cultura del Caribe. La jornada incluirá exposiciones, talleres y proyecciones de audiovisuales, así como la

⁸ Disponible en: <http://www.trabajadores.cu/temas/gabriel-garcia-marquez/>

presencia de Conrado Zuluaga, un ensayista colombiano reconocido por sus estudios sobre la vida y obra de García Márquez. El texto destaca la relación de amistad entre García Márquez y Cuba, así como su participación como jurado en uno de los premios literarios más prestigiosos de la región, organizado por la Casa de las Américas. El texto es informativo y destaca la importancia de la obra de García Márquez en la literatura latinoamericana, está bien estructurado y utiliza un lenguaje claro y conciso para transmitir la información, su temática es cultural. Consta de ocho oraciones psicológicas y 11 entidades nombradas que son:

Caribe
 Gabriel García Márquez
 Casa de las Américas
 entre el 14 y el 15 de noviembre
 Gustavo Adolfo Bell
 Mauricio Babilonia
 siglo XX
 Conrado Zuluaga
 Cuba
 dos años
 Fidel Castro

Se expondrán a continuación las relaciones que aparecen en el texto etiquetado:

Correferencia

Ejemplo: <relation_expression SOURCE="uno de los autores latinoamericanos más leído" TARGET="Gabriel García Márquez" TYPE="SUST" REAL_REL="."

SEMANTIC_TYPE="COREF"></relation_expression> <phrase explicit="TRUE">Gabriel García Márquez</phrase>.

Otra Relación

Ejemplo: <relation_expression SOURCE="Casa de las Américas" TARGET="premio Nobel de Literatura" TYPE="VERB"

REAL_REL="dedicar_a" SEMANTIC_TYPE="OTHER_RELATION">dedicará al </relation_expresion><phrase explicit="FALSE" coreferente="Gabriel García Márquez">premio Nobel de Literatura </phrase>una jornada de homenajes, donde no faltarán las exposiciones, talleres y proyecciones de audiovisuales.

Organización-Afiliación_Empleo

Ejemplo: <relation_expresion SOURCE="Gustavo Adolfo Bell" TARGET="La Habana" TYPE="PREP-pertenencia" REAL_REL="en" SEMANTIC_TYPE="ORG_AFF_Emp">en </relation_expresion><phrase explicit="TRUE" TYPE="LOC" NESTED="TRUE">La Habana</phrase>

El etiquetado del título, tópico y fecha quedan de este modo:

Ejemplo: <title>El Caribe en García Márquez</title>
<topic>Cultura</topic>
<date>30/10/2013</date>

En el caso de la Polaridad global y la Entidad formal quedan etiquetadas así:

Ejemplo: <entity type="PER" globalPolarity="POS">Gabriel García Márquez</entity>
<entity type="LOC" globalPolarity="NONE" formalEntity="República de Cuba">Cuba</entity>

Se etiquetaron de la siguiente manera las entidades anidadas y el tipo de entidad.

Ejemplo: <text>Para la fecha, la <phrase explicit="FALSE" coreferente="Casa de las Américas">Casa </phrase>se llenará de las mariposas amarillas que revelaban la presencia de <phrase explicit="TRUE">Mauricio Babilonia</phrase><relation_expresion SOURCE="Mauricio Babilonia" TARGET="personaje de Cien años de soledad" TYPE="SUST" REAL_REL="," SEMANTIC_TYPE="COREF">,</relation_expresion><phrase explicit="FALSE" coreferente="Mauricio Babilonia">personaje de

```
<phrase explicit="TRUE" TYPE="DOC" NESTED="TRUE">Cien años de
soledad</phrase></phrase>, texto que ha devenido ícono del boom de
la literatura latinoamericana del <phrase explicit="TRUE">siglo XX
</phrase>y que fuera escrita por el <phrase explicit="FALSE"
coreferente="Gabriel García Márquez">Gabo </phrase>hace casi medio
siglo.</text>
```

De esta manera, se presentan las anotaciones de tipo sintáctico.

Ejemplo:

También se espera la presencia de Conrado Zuluaga, profesor y ensayista colombiano de reconocido prestigio por sus estudios acerca de la vida y la obra de García Márquez.

Texto etiquetado:

```
<text>También se espera la presencia de <phrase explicit="TRUE">Conrado
Zuluaga</phrase> <relation_expresion SOURCE="Conrado Zuluaga"
TARGET="profesor y ensayista colombiano" TYPE="SUST"
REAL_REL="," SEMANTIC_TYPE="COREF">,</relation_expresion><phrase
explicit="FALSE" coreferente="Conrado Zuluaga">profesor y ensayista
colombiano </phrase>de reconocido prestigio por <phrase explicit="FALSE"
coreferente="Conrado Zuluaga">sus </phrase>estudios acerca de la vida y
la obra de <phrase explicit="FALSE" coreferente="Gabriel García
Márquez">García Márquez</phrase>. </text>
```

La polaridad de las entidades se determina de esta manera:

```
Ejemplo: <entry source="WRITER" entity="Gabriel García Márquez"
relativePolarity="POS" degree="WEAK"/>
```

```
<entry source="WRITER" entity="Cuba" relativePolarity="NONE"
degree="NONE"/>
```

Datos Estadísticos

En la tabla 5 y 6 se muestran las cantidades de relaciones teniendo en cuenta la clasificación gramatical y semántica.

Tipo de relación gramatical	Cantidad
Verbal	3
Sustantiva	5
Preposicional	1
Total de relaciones gramaticales	9

Tabla 4. Cantidad de relaciones teniendo en cuenta la clasificación gramatical

Clasificación semántica	Cantidad
Correferencia	5
Otras relaciones	3
Organización-Afiliación_Empleo	1
Total de relaciones semánticas	9

Tabla 5. Cantidad de relaciones teniendo en cuenta la clasificación semántica

Ejemplo 4:

Francia aprueba proyecto de ley contra el odio en Internet

La Asamblea Nacional de Francia aprobó hoy en primera lectura un proyecto de ley destinado a luchar contra el discurso de odio en Internet, iniciativa que genera cuestionamientos en algunos sectores de la sociedad. En la cámara baja, el proyecto presentado por la diputada Laetitia Avia, del partido gobernante La República en Marcha (LREM), contó con 434 votos a favor, 33 en contra y 69 abstenciones. El texto analizado en el Palacio de Borbón irá al Senado, donde el oficialismo y sus aliados no tienen el control como en la Asamblea, sin embargo, debe pasar sin muchas dificultades, sobre todo por el apoyo al mismo de la fuerza dominante en la cámara alta, Los Republicanos (LR), aunque estos son opositores al presidente Emmanuel Macron. De aprobarse el proyecto, las redes sociales, como Facebook, Twitter y YouTube, y los motores de búsqueda en Internet, Google, por ejemplo, estarían obligados a eliminar dentro de las 24 horas mensajes reportados por su contenido nocivo. Según el proyecto de ley adoptado en primera lectura, si las plataformas no eliminan estos contenidos, se expondrían a fuertes multas, que pudieran superar el millón de euros. Por su actualidad e intención, el tema no parecería generador de mucha polémica, sin

embargo, la plataforma política de izquierda Francia Insumisa advierte desde la Asamblea sobre su potencial amenaza para la libertad de expresión y el riesgo de confiar en operadores privados la responsabilidad de actuar. Otros sectores de la sociedad llaman la atención acerca del peligro de censura de una iniciativa que en la práctica funcionaría como una especie de 'botón' visible en Internet, que los usuarios accionarían en caso de considerar un mensaje portador de odio, aunque correspondería en última instancia a la justicia definir si lo es o no⁹.

El texto presenta información precisa sobre la aprobación en primera lectura de un proyecto de ley en la Asamblea Nacional de Francia para combatir el discurso de odio en Internet. Proporciona detalles sobre los resultados de la votación en la cámara baja y menciona la posible facilidad con la que el proyecto puede pasar en el Senado debido al apoyo de la fuerza política dominante en esa cámara. Se plantea que, de aprobarse el proyecto, las redes sociales y los motores de búsqueda estarían obligados a eliminar mensajes reportados por contenido nocivo en un plazo de 24 horas. También se menciona la posibilidad de fuertes multas en caso de no cumplir con esta obligación. Se muestra la preocupación expresada por la plataforma política de izquierda Francia Insumisa sobre los posibles riesgos para la libertad de expresión al confiar en operadores privados la responsabilidad de actuar. Además, se resalta el temor de otros sectores de la sociedad sobre el peligro de censura y la posibilidad de que la iniciativa se convierta en una forma de "botón" en Internet para denunciar mensajes de odio, dejando en última instancia la definición de tal contenido a la justicia. En general, el análisis del texto es objetivo y proporciona una visión equilibrada de los diferentes puntos de vista y preocupaciones relacionadas con el proyecto de ley. De acuerdo con su temática es social. Consta de siete oraciones gramaticales y 17 entidades nombradas que son:

Asamblea Nacional de Francia
 hoy
 Internet

⁹ Disponible en: <http://www.cubadebate.cu/noticias/2019/07/10/francia-aprueba-proyecto-de-ley-contra-el-odio-en-internet/#.XSi4cXbBDcc>

Laetitia Avia
partido gobernante La República en Marcha
434 votos
Palacio de Borbón
Senado
Los Republicanos
presidente Emmanuel Macron
Facebook
Twitter
YouTube
Google
24 horas
millón de euros
plataforma política de izquierda Francia Insumisa

Relaciones semánticas existentes en el texto:

Parte_todo_subidiario

Ejemplo: <relation_expression SOURCE="Asamblea Nacional"
TARGET="Francia" TYPE="PREP-pertenencia" REAL_REL="de"
**SEMANTIC_TYPE="PART_WHL_Sub">de</relation_expression><phrase
explicit="TRUE" TYPE="LOC" NESTED="TRUE">Francia</phrase>**

Temporal

Ejemplo: <relation_expression SOURCE="Asamblea Nacional de Francia"
TARGET="hoy" TYPE="VERB"
REAL_REL="aprobar"**SEMANTIC_TYPE="TEMP">aprobó</relation_expre
sion><phrase explicit="TRUE">hoy</phrase>**

Se explicará este tipo de relación al no estar incluida en los primeros ejemplos

Organización-Afiliación_Política

Representa la relación entre una persona y la organización política a la cual pertenece. Esta es una relación permanente por lo general.

Ejemplo: <relation_expresion SOURCE="Laetitia Avia" TARGET="partido gobernante La República en Marcha" TYPE="PREP-pertenencia" REAL_REL="de" SEMANTIC_TYPE="ORG_AFF_Pol">del</relation_expresion><phrase explicit="TRUE">partido gobernante La República en Marcha</phrase>.

Correferente

Ejemplo: <relation_expresion SOURCE="partido gobernante La República en Marcha" TARGET="LREM" TYPE="SUST" REAL_REL="(" SEMANTIC_TYPE="COREF"></relation_expresion><phrase explicit="FALSE" coreferente="partido gobernante La República en Marcha">LREM</phrase>, contó con <phrase explicit="TRUE">434 votos </phrase>a favor, 33 en contra y <phrase explicit="TRUE">69 abstenciones</phrase>.

Esta relación también será explicada a continuación:

Personal-Social_Oposición

Representa la conexión entre dos entidades que están en posiciones contrarias.

Ejemplo: <relation_expresion SOURCE="Los Republicanos" TARGET="presidente Emmanuel Macron" TYPE="VERB" REAL_REL="ser_opositor" SEMANTIC_TYPE="PER-SOC_Opp">son opositores</relation_expresion>al<phrase explicit="TRUE">presidente Emmanuel Macron</phrase>

De esta manera queda el etiquetado del título, tópico y fecha.

Ejemplo: <title>Francia aprueba proyecto de ley contra el odio en Internet</title>
<topic>Ciencia y Tecnología</topic>
<date>10/07/2019</date>

La etiqueta de la Polaridad global y la Entidad formal queda de esta manera. (En esta noticia no se etiquetó ninguna Entidad formal)

Ejemplo: <entity type="LOC" globalPolarity="NONE">Palacio de Borbón</entity>

Las anotaciones de carácter sintáctico tienen el siguiente formato

Ejemplo: La Asamblea Nacional de Francia aprobó hoy en primera lectura un proyecto de ley destinado a luchar contra el discurso de odio en Internet, iniciativa que genera cuestionamientos en algunos sectores de la sociedad.

Texto etiquetado:

```
<text>La <phrase explicit="TRUE"><phrase explicit="TRUE" TYPE="ORG" NESTED="TRUE">Asamblea Nacional </phrase><relation_expresion SOURCE="Asamblea Nacional " TARGET="Francia" TYPE="PREP-pertenencia" REAL_REL="de" SEMANTIC_TYPE="PART_WHL_Sub">de</relation_expresion><phrase explicit="TRUE" TYPE="LOC" NESTED="TRUE">Francia</phrase></phrase><relation_expresion SOURCE="Asamblea Nacional de Francia" TARGET="hoy" TYPE="VERB" REAL_REL="aprobar" SEMANTIC_TYPE="TEMP">aprobo </relation_expresion><phrase explicit="TRUE">hoy</phrase>en primera lectura un proyecto de ley destinado a luchar contra el discurso de odio en<phrase explicit="TRUE">Internet</phrase>, iniciativa que genera cuestionamientos en algunos sectores de la sociedad.</text>
```

Así queda establecida la polaridad de las entidades.

Ejemplo: <entry source="WRITER" entity="Asamblea Nacional de Francia" relativePolarity="NONE" degree="NONE"/>

<entry source="WRITER" entity="hoy" relativePolarity="NONE" degree="NONE"/>

Datos Estadísticos

En la tabla 7 y 8 se muestran las cantidades de relaciones teniendo en cuenta la clasificación gramatical y semántica.

Tipo de relación gramatical	Cantidad
Verbal	3
Sustantiva	2
Preposicional	2
Total de relaciones gramaticales	7

Tabla 6. Cantidad de relaciones teniendo en cuenta la clasificación gramatical

Clasificación semántica	Cantidad
Parte_Todo_Subordinario	1
Temporal	1
Organización-Afiliación_Política	2
Correferencia	2
Personal-Social_Oposición	1
Total de relaciones semánticas	7

Tabla 7. Cantidad de relaciones teniendo en cuenta la clasificación semántica

Ejemplo 5:

El único hábitat de la vaquita marina fue declarado por la Unesco Patrimonio Mundial en Peligro

El único hábitat de la vaquita marina, en México, fue declarado este miércoles como Patrimonio en Peligro por el Comité del Patrimonio Mundial de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (Unesco, por sus siglas en inglés). Dentro del marco de la celebración de la reunión del Comité del Patrimonio Mundial, las Islas y Áreas protegidas del Golfo de California, en México, fueron ingresadas en la Lista del Patrimonio Mundial en Peligro. El portal oficial de la Unesco señala que esta decisión se debe al peligro de extinción de la vaquita marina, de la cual, escasamente quedan 10 especímenes de casi 300 que

habían sido censados en 2005. La disminución de la vaquita marina se debe a la pesca ilegal con redes de enmalle, lo que ha arrasado con la especie en peligro de extinción. Por su parte, el Comité instó y alentó a México al fortalecimiento del monitoreo de la zona para evitar que se sigan llevando a cabo este tipo de actividades ilegales que están acabando con parte del valor universal excepcional del sitio, de acuerdo con lo publicado por el portal web. Adicionalmente, el Comité retiró de la Lista del Patrimonio Mundial en Peligro al Lugar de Nacimiento de Jesús en Belén, en Palestina, y a las Oficinas salitreras de Humberstone y Santa Laura en Chile, esto se debe a las restauraciones realizadas en el lugar y el mantenimiento proporcionado, en el caso de Palestina. En el caso de Chile, se debe al esfuerzo de conservación realizado por las autoridades correspondientes para garantizar la conservación del lugar. La celebración número 43 de la reunión del Comité del Patrimonio Mundial se está llevando a cabo en la ciudad de Baku, en Azerbaiyán, inició el pasado 30 de junio y tiene pautado culminar el 10 de julio¹⁰.

El texto informa sobre la declaración del hábitat de la vaquita marina en México como Patrimonio en Peligro por parte del Comité del Patrimonio Mundial de la Unesco. Se destaca la importancia de la vaquita marina, una especie en peligro de extinción, y cómo la pesca ilegal con redes de enmalle ha disminuido su población. El Comité instó a México a fortalecer el monitoreo de la zona para evitar actividades ilegales que están acabando con parte del valor universal excepcional del sitio. Además, se menciona la retirada de la Lista del Patrimonio Mundial en Peligro de otros lugares debido a las restauraciones y conservación realizada. El texto resalta la importancia de la conservación de la biodiversidad y el patrimonio cultural, y destaca el papel de la Unesco en la protección del patrimonio mundial. El lenguaje utilizado es claro y conciso, transmitiendo la información de manera efectiva y destacando la importancia de la preservación de la vaquita marina y su hábitat. También se enfatiza la importancia de la cooperación internacional en la protección del patrimonio mundial. De

¹⁰ Disponible en: <https://www.cubadebate.cu/noticias/2019/07/03/el-unico-habitat-de-la-vaquita-marina-fue-declarado-patrimonio-en-peligro-unesco/>

acuerdo con su temática es medioambiental. Consta de ocho oraciones gramaticales y 20 entidades nombradas que son:

México
 miércoles
 Patrimonio en Peligro
 Comité del Patrimonio Mundial
 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura
 reunión del Comité del Patrimonio Mundial
 Islas y Áreas protegidas del Golfo de California
 Lista del Patrimonio Mundial en Peligro
 10 especímenes
 en 2005
 Lugar de Nacimiento de Jesús en Belén
 Palestina
 Oficinas salitreras de Humberstone
 Santa Laura
 República de Chile
 celebración número 43
 ciudad de Baku
 Azerbaiyán
 pasado 30 de junio
 10 de julio

Las relaciones semánticas que aparecen en el texto son:

Parte-Todo_Subordinario

Ejemplo: <relation_expresion SOURCE="Comité del Patrimonio Mundial" TARGET="Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura" TYPE="PREP-pertenencia" REAL_REL="de" SEMANTIC_TYPE="PART_WHL_Sub">de</relation_expresion>la<phrase explicit="TRUE">Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura </phrase>

Correferencia

Ejemplo: <relation_expresion SOURCE="Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura" TARGET="Unesco" TYPE="SUST" REAL_REL="(" SEMANTIC_TYPE="COREF">(</relation_expresion><phrase explicit="FALSE" coreferente="Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura ">Unesco</phrase>

Parte-Todo_Geográfico

Ejemplo: <relation_expresion SOURCE="Islas y Áreas protegidas" TARGET="Golfo de California" TYPE="PREP-pertenencia" REAL_REL="de" SEMANTIC_TYPE="PART_WHL_Geo">del </relation_expresion><phrase explicit="TRUE" TYPE="LOC" NESTED="TRUE">Golfo </phrase>

Otra-Relación

Ejemplo: <relation_expresion SOURCE="Islas y Áreas protegidas del Golfo de California" TARGET="Lista del Patrimonio Mundial en Peligro" TYPE="VERB" REAL_REL="ser_ingresar" SEMANTIC_TYPE="OTHER_RELATION">fueron ingresadas </relation_expresion>en la<phrase explicit="TRUE">Lista del Patrimonio Mundial en Peligro</phrase>

Físico_Ubicación

Ejemplo: <relation_expresion SOURCE="celebración número 43" TARGET="ciudad de Baku" TYPE="VERB" REAL_REL="llevar_a_cabo_en" SEMANTIC_TYPE="PHIS_Loc">llevando a cabo en </relation_expresion>la<phrase explicit="TRUE">ciudad de <phrase explicit="TRUE" TYPE="LOC" NESTED="TRUE">Baku</phrase>

El título, tópico y fecha quedan anotados de la siguiente manera

Ejemplo: <title>El único hábitat de la vaquita marina fue declarado por la Unesco Patrimonio Mundial en Peligro</title>
<topic>Medio Ambiente</topic>
<date>03/07/2019</date>

La Polaridad global y la Entidad formal son etiquetadas de la siguiente forma.

Ejemplo: <entity type="LOC" globalPolarity="NONE">ciudad de Baku</entity>

<entity type="LOC" globalPolarity="NONE" formalEntity="República de Azerbaiyán">Azerbaiyán</entity>

Se realizó el etiquetado de las entidades anidadas y el tipo de entidad de la siguiente manera.

Ejemplo: <text>Dentro del marco de la celebración de la <phrase explicit="TRUE">reunión del <phrase explicit="TRUE" NESTED="TRUE">Comité del Patrimonio Mundial</phrase></phrase>, las <phrase explicit="TRUE"><phrase explicit="TRUE" TYPE="LOC" NESTED="TRUE">Islas y Áreas protegidas</phrase><relation_expression SOURCE="Islas y Áreas protegidas" TARGET="Golfo de California" TYPE="PREP-pertenencia" REAL_REL="de" SEMANTIC_TYPE="PART_WHL_Geo">del </relation_expression><phrase explicit="TRUE" TYPE="LOC" NESTED="TRUE">Golfo </phrase><relation_expression SOURCE="Golfo " TARGET="California" TYPE="PREP-pertenencia" REAL_REL="de" SEMANTIC_TYPE="PART_WHL_Geo">de </relation_expression><phrase explicit="TRUE" TYPE="LOC" NESTED="TRUE">California</phrase></phrase>

Las anotaciones de tipo sintáctico se presentan de la forma siguiente.

Ejemplo:

Adicionalmente, el Comité retiró de la Lista del Patrimonio Mundial en Peligro al Lugar de Nacimiento de Jesús en Belén, en Palestina, y a las Oficinas salitreras de Humberstone y Santa Laura en Chile, esto se debe a las restauraciones realizadas en el lugar y el mantenimiento proporcionado, en el caso de Palestina.

Texto etiquetado:

```
<text>Adicionalmente, el <phrase explicit="FALSE" coreferente="Comité del Patrimonio Mundial ">Comité</phrase><relation_expresion SOURCE="Comité" TARGET="Lista del Patrimonio Mundial en Peligro" TYPE="VERB" REAL_REL="retirar" SEMANTIC_TYPE="OTHER_RELATION">retiró</relation_expresion>de la <phrase explicit="TRUE">Lista del Patrimonio Mundial en Peligro</phrase>al<phrase explicit="TRUE">Lugar de Nacimiento de Jesús</phrase> <relation_expresion SOURCE="Lugar de Nacimiento de Jesús" TARGET="Belén" TYPE="PREP-ubicación_espacial" REAL_REL="en" SEMANTIC_TYPE="PART_WHL_Geo">en</relation_expresion><phrase explicit="TRUE">Belén</phrase>,<relation_expresion SOURCE="Belén" TARGET="Palestina" TYPE="PREP-ubicación_espacial" REAL_REL="en" SEMANTIC_TYPE="PART_WHL_Geo">en</relation_expresion><phrase explicit="TRUE">Palestina</phrase>, y a las<phrase explicit="TRUE"><phrase explicit="TRUE" TYPE="LOC" NESTED="TRUE">Oficinas salitreras</phrase></phrase><relation_expresion SOURCE="Oficinas salitreras" TARGET="Humberstone" TYPE="PREP-posterioridad" REAL_REL="de" SEMANTIC_TYPE="PART_WHL_Geo">de</relation_expresion><phrase explicit="TRUE" TYPE="LOC" NESTED="TRUE">Humberstone</phrase></phrase>y<phrase explicit="TRUE">Santa Laura</phrase> <relation_expresion SOURCE="Santa Laura" TARGET="Chile" TYPE="PREP-ubicación_espacial" REAL_REL="en" SEMANTIC_TYPE="PART_WHL_Geo">en</relation_expresion><phrase explicit="TRUE">Chile</phrase>, esto se debe a las restauraciones realizadas en el lugar y el mantenimiento proporcionado, en el caso de <phrase explicit="TRUE">Palestina</phrase>. </text>
```

De este modo se presenta la polaridad de las entidades.

Ejemplo: <entry source="WRITER" entity="celebración número 43" relativePolarity="NONE" degree="NONE"/>

<entry source="WRITER" entity="reunión del Comité del Patrimonio Mundial" relativePolarity="NONE" degree="NONE"/>

Datos Estadísticos

En la tabla 9 y 10 se muestran las cantidades de relaciones teniendo en cuenta la clasificación gramatical y semántica.

Tipo de relación gramatical	Cantidad
Verbal	5
Sustantiva	1
Preposicional	10
Total de relaciones gramaticales	16

Tabla 9. Cantidad de relaciones teniendo en cuenta la clasificación gramatical

Clasificación semántica	Cantidad
Parte-Todo_Subordinario	1
Correferencia	1
Parte-Todo_Geográfico	8
Otra-Relación	4
Temporal	2
Total de relaciones semánticas	16

Tabla 10. Cantidad de relaciones teniendo en cuenta la clasificación semántica

Datos Estadísticos generales

En las tablas que siguen a continuación (11 y 12) se muestra el total de clasificaciones gramaticales y relaciones semánticas que aparecen en los ejemplos analizados

Tipo de relación gramatical	Cantidad
Verbal	22
Sustantiva	10
Preposicional	17
Total de relaciones gramaticales	49

Tabla 11. Total de relaciones teniendo en cuenta la clasificación gramatical

Clasificación semántica	Cantidad
Parte_Todo_Subordinario	2
Temporal	7
Otras_relaciones	5
Parte_Todo_Geográfico	5
Correferencia	33
Físico_Ubicación	3
Organización-Afiliación_Empleo	2
Organización-Afiliación_Política	2
Personal-Social_Oposición	1
Total de relaciones semánticas	72

Tabla 12. Cantidad de relaciones teniendo en cuenta la clasificación semántica

Discusión

Los datos presentados en las tablas 11 y 12 permiten analizar y discutir las relaciones gramaticales y semánticas identificadas.

En cuanto a las relaciones gramaticales, se observa que existen un total de 49 relaciones en el texto analizado. Se observa que la relación verbal es la más frecuente, con un total de 22 casos. Esto sugiere que los textos analizados se centran en la descripción de acciones y procesos. Por otro lado, se identificaron 17 relaciones preposicionales, lo que indica que se establecen conexiones entre diferentes elementos a través de preposiciones. Al considerar la clasificación semántica de las relaciones, se observa que hay un total de 72 relaciones diferentes. La relación de correferencia es la más predominante, con un total de 33 casos. Esto implica que los textos analizados hacen referencia a un mismo elemento en varias instancias, lo que contribuye a la coherencia del contenido. Debe destacarse que las relaciones temporales también son relevantes, con un total de 7 casos identificados. Esto sugiere que se establezca una secuencia o narrativa coherente en su desarrollo. Además, se identificaron 3

relaciones de físico-ubicación, que indican la posición o ubicación física de los elementos mencionados. Estas relaciones pueden ayudar a visualizar y comprender la disposición espacial de la información presentada. Por otro lado, las relaciones de parte-todo, tanto en su forma subsidiaria como geográfica, indican una conexión entre un elemento y una parte o elemento constituyente. Esto es relevante para comprender la estructura y organización de los análisis abordados en el artículo. Finalmente, las dos relaciones de organización-afiliación-empleo identificadas señalan la conexión entre un elemento y una entidad organizativa o de empleo. Esta relación puede ser importante para comprender las conexiones y roles de los diferentes actores mencionados. El análisis de los datos estadísticos revela una variedad y complejidad de relaciones gramaticales y semánticas en el artículo científico. Estas relaciones son fundamentales para la coherencia y comprensión del contenido, y nos permiten obtener una visión más completa de la estructura y organización de los textos.

Conclusiones

En este trabajo, se utilizó el enfoque basado en corpus como una herramienta práctica para anotar y analizar las relaciones sintácticas y semánticas entre entidades nombradas en un corpus lingüístico etiquetado. Los resultados obtenidos demostraron que este enfoque puede ser beneficioso para identificar patrones lingüísticos y coocurrencias entre los términos utilizados en el corpus. Gracias a esta metodología, se pudo generar una red de relaciones sintácticas y semánticas entre las entidades nombradas. Sin embargo, es importante tener en cuenta algunas limitaciones que pueden afectar los resultados. Estas limitaciones pueden incluir la variabilidad en la calidad y la cantidad de datos disponibles en el corpus, así como posibles sesgos lingüísticos en la selección de términos y entidades. A pesar de estas limitaciones, el enfoque basado en corpus puede ser aplicado en diversas áreas de investigación para mejorar nuestra comprensión de las relaciones sintácticas y semánticas entre las entidades nombradas. Esto puede tener importantes aplicaciones prácticas en el desarrollo de tecnologías lingüísticas, como la mejora de herramientas de

traducción automática, reconocimiento de voz y procesamiento del lenguaje natural.

Referencias Bibliográficas

Alonso, L. (1998). El análisis sociológico de los discursos: una aproximación desde los usos concretos. Ed. Fundamentos.

Arredondo Toledo, L. M. (2018) Extracción de relaciones entre las entidades nombradas en el idioma español (Tesis presentada en opción al Título Académico de Máster en Ciencia de la Computación).

carmitada77, (4 julio, 2015) Análisis del Discurso. *Métodos de investigación* URL: <https://metodosdeinvestigaciondcgunefa.wordpress.com/2015/07/04/analisis-del-discurso/>

Bernal Chávez, Julio Alexander y Diana Alejandra Hincapié Moreno (2018): Lingüística de corpus. URL: <http://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/1703/1/Linguistica-de-corpus-2018.pdf>

Boillos Pereira, Mari Mar. (2018) La elaboración de un corpus del profesorado de español (copele): ¿utopía o realidad? URL: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832018000200153

Culotta, A., & Sorensen, J. (2004, July). Dependency tree kernels for relation extraction. In Proceedings of the 42nd annual meeting on association for computational linguistics (p. 423). Association for Computational Linguistics.

Culotta, A., McCallum, A., & Betz, J. (2006, June). Integrating probabilistic extraction models and data mining to discover relations and patterns in text. In Proceedings of the main conference on Human Language Technology Conference of the North American Chapter of the Association of Computational Linguistics (pp. 296-303). Association for Computational Linguistics.

Filología e informática (1999): nuevas tecnologías en los estudios filológicos (pp. 45-77). Milenio.

Jurafsky, D., & Martin, J. H. (2017) Vector Semantics. Speech and Language Processing: An Introduction to Natural Language Processing. Computational Linguistics, and Speech Recognition (3rd ed draft chapter 15-16).

Lyons, John. (1997): Semántica lingüística. Paidós.

Mar Cruz Piñol. Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L. Madrid: Arco/Libros, 2017. pp 189. URL: https://www.arcomuralla.com/detalle_libro.php?id=872

Martín Peris, Ernesto. (coord.) (2008). Diccionario de términos clave de ELE. SGEL.

Mercado, H. (2008). Fundamentos de la lingüística de corpus.

Pardo Abril, Neyla Graciela (2002). El contexto y el discurso público. URL: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/2465/3432>

Sinclair, J.M. (1991). Corpus, Concordance, Collocation. Oxford: Oxford University Press.

Torrueola, J. & Llisterri, J. (1999a). Diseño de corpus textuales y orales. En Filología e informática: nuevas tecnologías en los estudios filológicos (pp. 45-77). Milenio

Wallis, S. and Nelson G. 'Knowledge discovery in grammatically analysed corpora'. *Data Mining and Knowledge Discovery*, 5: 307–340.

Nota biográfica

Reynier Ávila Peña es Licenciado en Letras. Desempeña su labor en la empresa Desarrollo de Aplicaciones, Tecnología y Sistemas (Datys) (Cuba). Se dedica a la construcción de corpus para entrenamiento y evaluación de las herramientas de Procesamiento de Lenguaje Natural. Trabaja en la construcción de ontologías, en la definición de Actos de diálogos en proyectos de asistentes virtuales, en la identificación de Entidades de todo tipo y trabajos de edición, transcripción, corrección ortográfica tanto de documentos, como de textos en la web.

Celia María Pérez Marqués es Doctora en Ciencias Filológicas y Profesora Titular en la Universidad de Oriente, Cuba. Se ha especializado en estudios léxico-estadísticos a partir de corpus textuales. Actualmente coordina la construcción de un corpus de conversaciones de Santiago de Cuba siguiendo la metodología del corpus AMERESCO, creado en la Universidad de Valencia, España.

Yaney Bourzac Álvarez es egresada de un Máster en Ciencias de la Educación. Ha realizado diversos cursos de posgrado: Tutoría y Oponencia; Máster en Ciencias de la Educación; Quién, Qué, Cuándo, Dónde: Etiquetado automático de roles semánticos en el procesamiento del Lenguaje; Freeling 4.0 al descubierto: Uso avanzado de la librería, entre otros. Es especialista en servicios, procesamiento y análisis de la información, en la empresa Datys (Cuba). Cuenta con experiencia en la construcción de corpus lingüísticos para el entrenamiento y la evaluación de las herramientas de Procesamiento de Lenguaje Natural, en la construcción de Ontologías, definición de Actos de diálogos en proyectos de Asistentes virtuales y en la detección y clasificación de entidades nombradas en idioma español, así como sus relaciones semánticas. Además, ha llevado a cabo trabajos de edición, transcripción y corrección ortográfica de textos y audios digitales.

Daymara López Cordero posee experiencia en construcción de Corpus para el entrenamiento y la evaluación de las herramientas de Procesamiento de Lenguaje Natural, y en la identificación de Entidades de todo tipo. Asimismo, ha realizado trabajos de edición, transcripción y corrección ortográfica, tanto de documentos como de textos en la web. Cuenta con experiencia como Tester y Analista de datos.

Los géneros textuales y las consignas como herramientas mediadoras de la lectura y escritura en la escuela secundaria

Textual Genres and Prompts as Mediating Tools for Reading and Writing in Secondary School

Vanesa Conditov

Universidad Nacional de Rosario
Facultad de Psicología - Facultad de Humanidades y Artes
Argentina

 <https://orcid.org/0009-0006-3352-8065>
conditov@gmail.com

Resumen

Desde de los presupuestos del Interaccionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2004, 2007; Riestra, 2020, 2010; Schneuwly, 2003), este trabajo explora acerca del lugar que ocupan los géneros textuales en las mediaciones formativas ligadas a la lectura y escritura en la escuela secundaria, y se centra en las consignas –concebidas como andamiajes didáctico-discursivos (Conditov, 2019; Dambrosio, 2019; Riestra, 2008)– formuladas por docentes de asignaturas que no tienen al lenguaje ni a los géneros como objeto particular de enseñanza.

El objetivo general es explorar las tendencias y representaciones de los docentes acerca de las materialidades genérico-discursivas empleadas como parte de las prácticas de lectura y escritura. El objetivo específico es problematizar el valor mediador de los géneros en las consignas e indagar en qué medida allí se propone algún trabajo metalingüístico.

Metodológicamente, para esta fase exploratoria se realizó un análisis (cualitativo-discursivo y cuantitativo-descriptivo) de dos corpus de datos: uno conformado por 131 respuestas de docentes y otro por 68 consignas. En ambos casos, los datos fueron relevados a partir de una encuesta con preguntas abiertas distribuida

aleatoriamente en una población heterogénea de 40 profesores de distintas escuelas secundarias de la ciudad de Rosario (Santa Fe)

Los primeros resultados evidencian que la mediación genérica como parte de las actividades de lectura y escritura escolar no está garantizada ni necesariamente extendida. Asimismo, se puede concluir que el valor de los géneros como instancia organizadora capaz de objetivar las prácticas se encuentra relacionado y supeditado a los andamiajes en cuyo seno se inscriben.

Palabras clave: géneros textuales, lectura y escritura, consignas, escuela secundaria.

Abstract

Based on the presuppositions of Socio-discursive Interactionism (Bronckart, 2004, 2007; Riestra, 2020, 2010; Schnewly, 2003), this paper explores the role of textual genres in formative mediations related to reading and writing in secondary school. It focuses on instructional prompts, conceived as didactic-discursive scaffoldings (Condito, 2019; Dambrosio, 2019; Riestra, 2008), formulated by teachers in subjects that do not have language or genres as their object of instruction.

The general objective is to explore teachers' trends and representations regarding the genre-discursive materialities used in reading and writing practices. The specific objective is to problematize the mediating value of genres in prompts and to investigate whether any metalinguistic work is proposed therein.

Methodologically, for this exploratory phase, a qualitative-discursive and quantitative-descriptive analysis was conducted on two data sets: one consisting of 131 responses from teachers and the other consisting of 68 prompts. In both cases, the data was collected through a survey with open-ended questions distributed randomly to a heterogeneous population of 40 teachers from different secondary schools in the city of Rosario (Santa Fe).

The initial results show that generic mediation as part of school reading and writing activities is not guaranteed or necessarily widespread. Additionally, it is concluded that the value of genres as an organizing instance capable of objectifying practices is related to and dependent on the scaffolding within which they are embedded.

Keywords: textual genres, reading and writing, prompts, secondary school.

Introducción

Para comenzar, partimos de una constatación general: los tiempos cambian, estamos en movimiento; las actividades humanas, las relaciones sociales y las subjetividades necesariamente se transforman. No obstante, la escuela todavía resulta fundacional en el ordenamiento y regulación de nuestra relación con la cultura escrita (Chartier, 2004; Cucuzza y Pineau, 2002; Ferreiro, 2011). La institución escolar continúa siendo uno de los lugares privilegiados donde acontecen una importante cantidad de prácticas de lectura y escritura para gran parte de las personas. Es por ello que consideramos que no resulta, en modo alguno, ocioso ni trivial volver nuestra mirada hacia el modo en que se sustancia y direcciona esta alianza y mediación, esto es, hacia las formas en que en las escuelas planteamos un modo de ser y de estar en relación con la cultura escrita.

Desde aquí, introducimos una segunda constatación. A partir de nuestras investigaciones (Conditto, 2013, 2014, 2016, 2018, 2019) y en virtud de la propia praxis docente en distintos niveles e instituciones educativas, advertimos que en la escuela los estudiantes no leen y escriben espontáneamente o “en el vacío”, ni tampoco se relacionan de manera “directa” con las disciplinas y los contenidos curriculares. Existe, más bien, toda una serie entramada de voces y de prácticas que habilitan, sostienen, y dan forma a esta dinámica y relación. Es en este contexto que inscribimos a los géneros textuales (Schneuwly, 1998; Bronckart, 2004), primer objeto sobre el cual orientamos nuestra interrogación. El acceso al conocimiento se encuentra mediado por prácticas discursivas y, al mismo tiempo, estas se muestran siempre a partir de sus referentes semióticos empíricos, los que necesariamente –en mayor o en menor medida– se modelan conforme determinados patrones genéricos.

Asimismo, también es posible advertir que el acceso a estos referentes empíricos genéricamente organizados tampoco se plantea de manera directa o espontánea en las escuelas, sino que se encuentra mediado por otros discursos, en su mayoría sostenidos por docentes. Es aquí donde aparecen las consignas como género escolar por excelencia (Dambrosio,

2019; Moro, 2006; Navarro y Stangaro, 2011; Riestra, 2008), segundo objeto hacia el que orientamos nuestra interrogación; género omnipresente y transdisciplinar que, simultáneamente, organiza la acción y moviliza representaciones acerca de los sujetos, objetos e instrumentos de enseñanza.

En virtud de lo expuesto, se desprende y fundamenta el hecho de que, interesados en problematizar y comprender las prácticas letradas escolares, focalicemos nuestra atención –en primer lugar– en los géneros textuales y –en segundo lugar, y más específicamente– en los tipos de consignas a partir de las cuales estos géneros se presentan y en cuyo andamiaje efectivamente se inscriben.

De este modo, desde este marco de constataciones de partida, y orientados desde los lineamientos teóricos del Interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2004, 2007; Riestra, 2020, 2010; Schneuwly, 2003), esta investigación de carácter exploratorio introduce una indagación acerca del lugar que ocupan los géneros textuales en las mediaciones formativas ligadas a la lectura y escritura en la escuela secundaria. Se centra específicamente en las representaciones e intervenciones propuestas por docentes de distintas disciplinas que, a diferencia de “Lengua y Literatura”, no tienen a los géneros como objeto de enseñanza en sí mismos sino exclusivamente como herramientas de mediación. ¿Qué materialidades discursivas circulan y cómo aparecen referenciadas por parte de los docentes? ¿Qué valor revisten en las propuestas didácticas? ¿Funcionan como contexto de regulación o son un marco externo de las prácticas? ¿Con qué operaciones se asocian? ¿Se insertan en el marco de algún trabajo de reflexión metalingüística? ¿Cómo se visibiliza todo esto en las consignas?

El objetivo general que nos hemos propuesto es explorar tendencias y representaciones docentes acerca de las materialidades genérico-discursivas empleadas como parte de las prácticas de lectura y escritura de sus asignaturas. Por otra parte, y como objetivo específico, pretendemos comenzar a problematizar el valor mediador de los géneros en las consignas e indagar en qué medida involucran o proponen algún trabajo

metalingüístico capaz de promover una objetivación respecto de las prácticas de lectura y escritura en juego, tal como sostienen algunas de las tesis fundacionales del Interaccionismo Sociodiscursivo (Schneuwly, 2008, 2003, 1998) que tomamos como fundamento de nuestras indagaciones.

Lineamientos teórico-conceptuales

En términos generales, la investigación se sustenta epistemológicamente en una consideración interaccionista social (Bronckart, 2004, 2007; Bruner, 2004; Vygotski, 2007; Wertsch, 1999) acerca del sujeto y las prácticas educativas, y en una concepción dialógica-interactiva y sociocultural sobre el lenguaje (Riestra, 2010, 2020; Voloshinov, 1999, 2009). En pocas palabras, lo que destacamos de estas perspectivas son sus conceptualizaciones acerca del desarrollo humano entendido en términos de proceso complejo culturalmente mediado en el cual el lenguaje – concebido como actividad sociodiscursiva que se manifiesta siempre en forma de textos/enunciados genéricamente marcados– juega un rol crucial. Desde aquí se deduce la necesidad de abordar los distintos dispositivos que pueden operar como herramientas de mediación cultural para comprender la naturaleza de las prácticas humanas, sobre todo aquellas que se insertan en contextos formativos institucionalizados como las de lectura y escritura escolar. Dicho de otro modo, para comprender las prácticas escriturarias escolares consideramos que un núcleo ineludible de atención son las actividades formativas y las herramientas semióticas que allí se ponen en juego, dentro de las cuales se destacan en primer lugar los géneros textuales.

En el Interaccionismo Sociodiscursivo, el género¹ constituye un núcleo de interés fundamental, tanto para sus lineamientos teóricos fundacionales respecto de la naturaleza de la producción y arquitectura textual (Bronckart, 2004, 2007) como para sus investigaciones y proyecciones didácticas (Dolz, 2010; Dolz y Schneuwly, 1997; Miranda, 2012; Schneuwly,

¹ Bronckart (2004, 2007) emplea el término “género de texto” o “género textual” en lugar de “género discursivo” a los fines de evitar ambigüedades y proponer una concepción explícitamente semiótica de la genericidad que, en cuanto tal, permite correlacionarse con referentes empíricos.

2003, 2008, 1998). Su tesis global señala que toda producción discursiva empírica –todo texto– es correlato de una acción verbal concebida como resultado de la apropiación por parte del sujeto de las evaluaciones y propiedades socioverbales de las actividades colectivas. En este proceso, los géneros aparecen como la principal instancia de articulación entre el mundo social y las producciones textuales singulares y se conciben como preconstructos históricos verbales socialmente “indexados” con distintos grados de estabilidad:

Como la actividad de lenguaje de la que proceden, los textos están necesariamente en interacción con las actividades ordinarias. De esa interacción proceden los géneros, como modos específicos de construcción de textos, en función de objetivos, cuestiones en juego, soportes mediáticos y otras características de las actividades ordinarias. (Bronckart, 2017, p.6)

Así, para esta perspectiva, si nos situamos en la escala sociohistórica, los textos son producto de la actividad del lenguaje en uso en las formaciones sociales, las cuales, en función de sus objetivos específicos, elaboran diferentes géneros de textos que permanecen a manera de modelos reconocibles y adaptables. Asimismo, a escala individual, toda producción textual es resultado de la interrelación entre las representaciones del agente sobre su situación de acción y sobre el contenido temático, y sus saberes acerca de los géneros disponibles en el “architexto” colectivo (Bronckart, 2004, 2007), respecto del cual se plantean distintos grados de conocimiento en virtud del recorrido singular de cada agente y la formación a la que haya accedido.

En una línea de continuidad con estos planteamientos, pero ya más orientado hacia las proyecciones didácticas del tema, Schnewly (2003, 2008, 1998) precisa y conceptualiza el lugar de los géneros en términos de instrumentos semióticos complejos fundamentales para el desarrollo humano y, particularmente, para el desarrollo de las capacidades vinculadas a la lectura y la escritura. Como resultado de sus distintas investigaciones empíricas con una fuerte impronta vyotskiana, el autor arriba a la tesis de que el lenguaje y sus productos son también

herramientas de mediación de las actividades específicamente verbales y, en cuanto tales, se constituyen también como principal fuente de regulación de la praxis verbal escrituraria. Así, sostiene que uno de los principales factores que intervienen en el desarrollo y dominio del lenguaje escrito en los estudiantes es –junto con otras herramientas técnicas– la mediación semiótica, cuyo origen es siempre interpersonal.

En este marco, Schneuwly (1998) centra su atención en los géneros textuales –y, en particular, en los géneros secundarios–, puesto que los concibe como herramientas de mediación decisivos para la conformación de la escritura en tanto que función psíquica compleja. Esto es, teniendo en cuenta la definición inicial del concepto de género (Bajtín, 1982; Voloshinov, 2009), y en virtud de la apropiación que realiza Bronckart (2004) respecto de su valor como parámetro fundante de toda situación de producción discursiva, Schneuwly (2003) observa las restricciones que los géneros imponen a quien participa de una actividad verbal. De esta forma, concluye que, dado que la elección o identificación de un género textual siempre demanda una puesta en vinculación entre objetivo retórico, contexto social e instrumentos semióticos, los géneros devienen herramientas de mediación en la organización de toda acción verbal, y, más particularmente, de una acción verbal escrita en la medida en que la lengua escrita *per se* propicia una distancia necesaria para la reflexión consciente (Vygotski, 2007).

En consecuencia, el abordaje y tratamiento de los géneros habilitaría y propiciaría, según la propuesta de Schneuwly, el trabajo de reflexión metalingüística y metadiscursiva necesario para el desarrollo de las capacidades de leer y escribir. Esto lo lleva a postular que los géneros se constituyen como “mega herramientas didácticas”, lo que luego dará lugar a numerosas proyecciones de investigación en el campo de didáctica de las lenguas (Dorronzoro, 2020; Dotti, 2017; Riestra et. al., 2014; Miranda, 2010) que postulan la centralidad del género como objeto de enseñanza.

Ahora bien, llegados a ese punto es que aparece, en primer lugar, la pregunta acerca de si el valor de herramienta semiótica capaz de propiciar un trabajo metalingüístico atribuido a los géneros es un hecho asegurado

y garantizado *per se*, o si depende, además, de la correlación con otras variables concurrentes. Más precisamente, estas líneas de investigación reseñadas nos convocan a preguntarnos qué sucede en los espacios curriculares por fuera del área de Lengua en los que el lenguaje verbal no es objeto ni de estudio ni de enseñanza y, por tanto, el tratamiento atribuido a los géneros no implica concebirllos como objeto de reflexión en sí: ¿resultan los géneros y las materialidades discursivas en general una instancia “visible” y relevante en las mediaciones formativas para los docentes? ¿Se propicia, en estos espacios curriculares, un trabajo de reflexión metalingüística toda vez que se proponen tareas de lectura y escritura mediadas por géneros secundarios?

En este contexto, proponemos y formulamos como hipótesis de partida que toda mediación genérica instanciada en las prácticas de lectura y escritura escolar se trata de una “mediación mediada” por las distintas acciones e interacciones que constituyen la enseñanza, dentro de las cuales se destacan las consignas de trabajo. Más precisamente, consideramos que el valor de los géneros como instancia mediadora y organizadora de las prácticas escriturarias de los estudiantes se encuentra necesariamente relacionado y supeditado a los andamiajes en cuyo seno se inscriben. Pues bien, es en este escenario que las consignas se nos aparecen como uno de los dispositivos discursivos clave que conforman los andamiajes de mediación docente y, por tanto, convocan nuestra atención.

Partimos de la asunción de que las consignas escolares son objetos simultáneamente discursivos y didácticos que operan como una de las principales herramientas de mediación formativa. Por un lado, sostenemos una consideración genérica-discursiva de las consignas –que involucra restricciones globales más allá de su formulación oral o escrita– y las entendemos como parte de lo que denominamos campo de la discursividad escolar², por lo que necesariamente presentan un sustrato de

² En nuestra Tesis doctoral (Condito, 2018) conceptualizamos el dominio de la discursividad escolar en términos de campo (Bourdieu, 2002) específico de producción de discursos / saberes / creencias que, en cuanto tal, involucra un complejo sistema de posiciones de agentes, de reglas y de relaciones de producción que se articulan con determinados modos de decir y de validar lo dicho. Asimismo, una de las propiedades particulares de este campo es la de dar lugar a lo que Chevallard (1985) denomina

cointeligibilidad (Angenot, 2010; Charaudeau, 1983, 2012). Por otra parte, las entendemos también como andamiajes (Bruner, 2004; Dambrosio, 2019; Fernández, 2016; Riestra, 2008) que cumplen un rol relevante en la constitución de los estudiantes en tanto que agentes verbales (Bronckart, 2007) y, en particular, agentes dentro de la cultura escrita (Chartier, 2004).

Asimismo, interesa destacar que, en virtud de los resultados de nuestras investigaciones (Condito, 2012, 2018), advertimos que toda consigna –más allá de la modalidad de formulación (oral o escrita), del área disciplinar o del nivel educativo en cuyo marco se produzca– instituye determinadas representaciones acerca de los sujetos, objetos y contextos de enseñanza a partir de distintos tipos de operaciones de semiotización (Charaudeau, 2012, 1983). Esto es, por tratarse de un dispositivo didáctico, toda consigna plantea una orientación y toma de posición respecto de los polos involucrados en el quehacer pedagógico (Chevallard, 1985) y, simultáneamente, por tratarse de un objeto textual –que además está genéricamente regulado y restringido–, estas orientaciones presentan un necesario correlato semiótico que puede ser materia de análisis. En otras palabras, observamos y concluimos con que en toda consigna se plantea una forma de pensar y habilitar al sujeto –en función de la dimensión operatoria y reguladora de la acción que encierra–, un modo de dar forma a los objetos, instrumentos y contextos de saber –en función del anclaje nominal y las operaciones de identificación y calificación que propone–, así como también un modo de andamiar –en función de la matriz enunciativa que sostiene esa consigna–.

A partir de esta conceptualización y caracterización de las consignas es que ordenamos el tratamiento analítico del corpus que sostiene nuestra propuesta metodológica y, por consiguiente, en buena medida, nos orienta en la problematización y discusión que nos propusimos como objetivo.

“sistema didáctico”, esto es, una formación tecnocultural específica que organiza una relación entre tres polos: el docente, el alumno y el objeto de saber; relación a partir de la cual se instituye la transposición didáctica y, por tanto, constituye el espacio social en donde el objeto consigna tiene lugar. Así, desde esta lectura, el género consigna puede concebirse como producto específico del sistema didáctico que, a su vez, se entiende como parte constitutiva del complejo campo de la discursividad escolar

Propuesta metodológica

Como ya hemos mencionado anteriormente, esta investigación, por un lado, se sitúa en marcada continuidad con nuestras líneas de trabajo precedentes, por lo que se vale en buena medida de determinadas herramientas teórico-conceptuales y metodológicas ya construidas y validadas, sobre todo, en lo que atañe al objeto consigna y su tratamiento. Por otro lado, como también aclaramos, al tiempo que se asienta sobre los cimientos construidos, tiene una orientación marcadamente exploratoria. Esto es, los objetivos que persigue residen fundamentalmente en establecer nuevos cruces e interrogantes y, mediante un relevamiento y análisis de datos acotado, poder sistematizar y organizar futuras líneas de indagación orientadas a comprender el funcionamiento del campo de la discursividad escolar y su relación con las problemáticas de lectura y escritura.

Para realizar el relevamiento de datos construimos una breve encuesta escrita, distribuida aleatoriamente –de forma digital y anónima– en una población heterogénea de 40 docentes de distintas disciplinas/áreas y escuelas secundarias (públicas y privadas; técnicas y orientadas) de la ciudad de Rosario (Santa Fe). Junto con algunas preguntas cerradas acerca de las variables contextuales (tipo de institución secundaria, asignaturas y cursos donde se desempeña) orientadas, en esta oportunidad, exclusivamente para garantizar la heterogeneidad de la muestra (y la necesaria exclusión de los docentes de Lengua/s), la encuesta tenía dos preguntas de carácter abierto, cada una de las cuales apuntaba a la constitución de un corpus de datos específico. Las preguntas eran:

Pregunta 1. ¿Qué tipo de MATERIAL/ES DISCURSIVO/S utiliza con mayor frecuencia para la realización de actividades que involucren lectura y/o escritura en sus clases? */// Sea lo más específico posible - puede formular más de una respuesta*

Pregunta 2. En virtud del material discursivo planteado en la pregunta anterior, ejemplifique con alguna/s CONSIGNA/S que suele formular como parte de las actividades formativas propuestas en sus clases *///*

Puede escribir más de una consigna - En lo posible, fórmulela/s del mismo modo en que se las plantea a sus estudiantes.

Como puede observarse, la pregunta 1 apuntó a indagar las tendencias predominantes y las representaciones de docentes de escuelas secundarias de distintas materias (exceptuando Lengua/s) respecto de las materialidades genérico-discursivas empleadas en la realización de prácticas de lectura y escritura. Para garantizar la comprensión general de la pregunta y tratar de evitar sesgos en las respuestas, en virtud de la matriz disciplinar de origen de los distintos docentes, es que decidimos no formular la categoría de género (ni las “aledañas” como “clase” o “tipo” textual) y, en su lugar, propusimos la pretendidamente más “neutra” y vaga de “materiales discursivos”, justamente, a los fines de explorar si ello activaba (o no) representaciones en torno de restricciones genéricas en los docentes encuestados.

A partir de las respuestas obtenidas de las 40 encuestas, y dado que se habilitó la posibilidad de responder con más de un “material” (y así lo hizo la mayoría), elaboramos y sistematizamos el *Corpus N°1* conformado por 131 declaraciones-respuestas (= materiales genérico-discursivos) en cuanto Unidades de Análisis.

La pregunta 2, por su parte, apuntó a indagar el valor de los géneros textuales como herramientas de mediación en las consignas de docentes de distintas asignaturas en la escuela secundaria (excepto de Lengua/s) y para ello es que solicitamos la formulación de consignas, en correlación con lo respondido en la pregunta anterior. Como se observa, se pretendía obtener ejemplos de consignas (y por ello se hizo la aclaración: para procurar que no formularan “comentarios” sino casos concretos). Somos conscientes de que estas consignas no tienen el mismo valor empírico que las que pueden extraerse de una observación de clases; sin embargo, su validez se justifica, por un lado, por el objetivo exploratorio y, por otro, en virtud de que desde nuestros presupuestos teóricos, el nivel de las representaciones sobre la acción de los docentes (Riestra, 2008) también es parte constitutiva de sus prácticas formativas. De este modo, a partir de las respuestas de las 40 encuestas, y dado que aquí también se habilitó la

posibilidad de responder en forma plural, elaboramos y sistematizamos el *Corpus N°2* conformado por 68 respuestas (= consignas) en cuanto Unidades de Análisis.

En lo que respecta al tratamiento analítico de ambos corpus, propusimos en primer lugar y principalmente un abordaje cualitativo de cada uno, justamente, a los fines de, luego de una primera exploración, obtener indicadores que nos permitan problematizar la mediación genérica en las prácticas formativas. La definición de las variables de análisis, como adelantamos, resultó de la dialéctica teoría-datos (Samaja, 1993), esto es, de la confrontación entre los criterios analíticos construidos en investigaciones previas y estos corpus inéditos.

En relación con el *Corpus N°1*, definimos la siguiente variable para interrogar las representaciones y tendencias sobre las materialidades genérico-discursivas en los docentes:

V: Modo de referenciación del material discursivo.

Esta variable interroga, dentro del plano de las representaciones, a la conciencia y conocimiento respecto de los géneros por parte de los docentes encuestados.

En relación con el *Corpus N°2*, dimensionamos en dos variables la interrogación por la mediación de los géneros en las consignas propuestas:

V1: Operaciones de semiotización orientadas a los *objetos, instrumentos y contextos* de conocimiento.

V2: Operaciones de semiotización orientadas a los *sujetos* cognoscentes.

Como se puede inferir, este dimensionamiento se desprende de nuestra conceptualización del objeto consigna (*Cfr. supra*). En relación con V1 hicimos un trabajo de análisis de las entidades nominales semiotizadas y nos preguntamos: ¿aparece efectivamente en la consigna el género como una herramienta mediadora de la práctica de lectura/escritura propuesta? ¿Se menciona o no al material discursivo? ¿De qué tipo de mediación estamos hablando? ¿En qué marco nocional aparece nombrado? ¿Plantea

articulación con alguna noción lingüístico-discursiva capaz de convocar o propiciar un trabajo de reflexión metalingüística, o solo se vincula con entidades disciplinares (o escolares)?

En relación con V2, y con el propósito de profundizar nuestra exploración, focalizamos en la dimensión accional y analizamos las entidades predicativas-verbales, y nos preguntamos: ¿en qué lógica operatoria se inscribe la eventual mediación genérica dentro de la consigna? ¿se habilita o propicia un agenciamiento del estudiante destinatario de la consigna?

Por último, a los fines de tener una primera aproximación al comportamiento de esta muestra y, así generar nuevos interrogantes (y también para ajustar los actuales), es que propusimos un tratamiento cuantitativo de ambos corpus. Realizamos una estadística descriptiva con el programa *SPSS. 25 Statistics* destinada a relevar y graficar las principales frecuencias absolutas y relativas en los valores obtenidos respecto de las distintas variables.

Principales resultados del análisis

En relación con el *Corpus 1*, centrado en las materialidades discursivas dominantes y sus representaciones, lo primero que quisiéramos destacar es precisamente la dificultad que nos resultó hallar categorías capaces de englobar y clasificar las heterogéneas respuestas de los docentes devenidas UA. En efecto, incluso muchas veces como parte de una enumeración dentro de una misma respuesta, se observa la disparidad de criterios en juego que activa la noción de “material discursivo”. De este modo, si bien inicialmente pretendíamos comenzar a explorar los géneros hegemónicos en las actividades formativas, y proponer una clasificación en este marco, fue la heterogeneidad observada lo que nos condujo a reorientar el análisis cualitativo en términos de los criterios de clasificación implicados en la referenciación de los materiales discursivos. Justamente, la remisión a los materiales empleados en las prácticas en términos de géneros textuales no fue un común denominador sino uno entre otros criterios.

Teniendo en cuenta esto, arribamos a los siguientes cuatro valores que exponemos y ejemplificamos a continuación:

Referencia con especificidad genérica

Ej.: (1) libros de texto específico-disciplinar, (2) manuales para secundaria, (3) imágenes satelitales, (4) letras de canciones, (5) películas, (6) informes, (7) artículos periodísticos, (8) podcasts, (9) artículos de divulgación, (10) sitios web educativos, (11) mapas, (12) leyes, (13) apuntes teóricos elaborados por el docente, (14) apuntes con ejercicios, (15) tabla periódica.

Referencia al “soporte” físico y/o al origen de donde fue extraído

Ej.: (1) pdfs, (2) libros digitales o en papel, (3) videos, (4) diarios, (5) internet.

Referencia al “contenido” del material, ya sea por remisión a la disciplina, a su función o al ámbito social de circulación

Ej.: (1) textos de xxx (Biología; Formación Ética; historia de Rosario, géneros musicales), (2) materiales sobre xxx (conciencia ambiental, educación sexual, historia argentina, funciones, derecho), (3) textos científicos, (4) fuentes, (5) bibliografía, (6) textos literarios, (7) textos periodísticos.

Otros: no plantea especificación de ningún tipo o no remite a un material discursivo en sí sino a una operación o práctica

Ej.: (1) textos, (2) lecturas, (3) explicaciones, (4) ejemplos, (5) resúmenes, (6) lenguaje simbólico.

Como se puede observar, la referencia en clave genérica no solo es una posibilidad más entre otras, sino que, además, tampoco está exenta de heterogeneidades dentro de su clase —obsérvese la distancia que hay entre los mismos ejemplos de la primera serie expuesta *supra*. Consideramos que esta importante inestabilidad en la referenciación resulta un indicio para comenzar a advertir que la mediación genérica como parte de las prácticas formativas de lectura y escritura disciplinar en la escuela secundaria no es necesariamente un hecho o un presupuesto, y acaso probablemente tampoco esté consolidado como parte de la formación docente.

De hecho, si con esta clasificación realizamos un análisis de las frecuencias (absolutas y relativas) de ocurrencia de los valores en la muestra, es posible subrayar esta primera lectura. A continuación, exponemos los resultados:

V. - Modo de referenciación del material discursivo	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
Otros: sin especificación / no responde a un material discursivo	14	10.7	10.7
Referencia al "contenido": disciplina / ámbito / función	19	14.5	25.2
Referencia al "soporte" físico y/o al origen	32	24.4	49.6
Referencia con especificidad genérica	66	50.4	100.0
TOTAL	131	100.0	

Tabla 1. Análisis cuantitativo del Corpus 1 – Variable: modo de referenciación del material discursivo por parte de los docentes

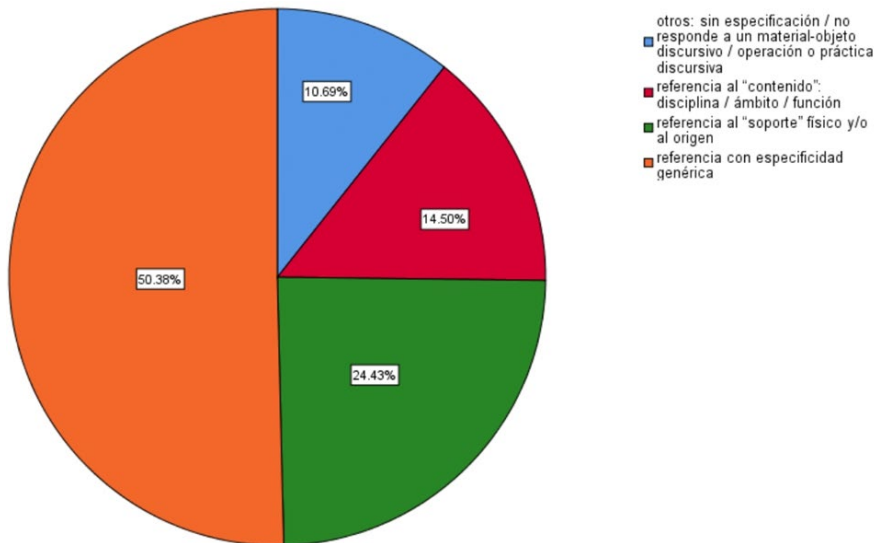


Gráfico 1. Análisis cuantitativo del Corpus 1 – Variable: modo de referenciación del material discursivo por parte de los docentes

Como se observa en la tabla 1 y el gráfico 1, solo la mitad de las respuestas docentes (50.4%) detentan una representación del material discursivo en términos de su especificidad genérica, mientras que el resto (49.6%) se reparte en distintos tipos de remisiones más o menos vagas o imprecisas en este aspecto. Esto resulta relevante y deviene indicador para comenzar a problematizar las tesis interaccionistas sobre los géneros y su valor indiscutible para el desarrollo de la escritura: ¿cómo podemos estar seguros del valor organizador de las prácticas cuando, según estos resultados, la conciencia genérica no parece estar muy desarrollada por parte de los docentes?

Asimismo, se puede destacar de estos datos el hecho de que, si atendemos a que el segundo lugar dentro de las frecuencias (24.4%) está dado por aquellas respuestas en las que el material discursivo aparece referenciado en términos de soporte físico o en relación con su origen, se evidencia una limitada atención a la dimensión semiótico-discursiva del conocimiento disciplinar en general, lo que también resulta un indicio relevante para pensar futuras investigaciones y/o proyectos de intervención didáctica.

Proseguimos a continuación con los resultados obtenidos en nuestro *Corpus 2*.

En relación con V1, como dijimos, relevamos las entidades nominales semiotizadas y nos preguntamos por la inscripción del “género” (o material discursivo en general) dentro de la consigna, y por el tipo de articulación que efectivamente propone como instancia mediadora. Teniendo en cuenta, entonces, las distintas operaciones de semiotización-nominación orientadas a los objetos, instrumentos y contextos de saber que aparecen en las consignas, arribamos a tres valores o, lo que es lo mismo, tres modelos de consignas, que explicitamos y ejemplificamos a continuación:

1: Consignas sin ninguna inscripción del género/material discursivo. Las entidades nominales que aparecen hacen referencia a contenidos disciplinares o a nociones propias del ámbito escolar

Ej.:

(1) Desarrollen las respuestas

- (2) ¿Qué es la estética? ¿Qué es la estética y lo poético para vos? ¿Cómo la aplicas cotidianamente?
- (3) Resuelve los siguientes problemas
- (4) Pensar las causas y consecuencias de la guerra del Paraguay

Si bien no se trata, como en ninguno de los valores que presentamos, de una clase homogénea, el hecho de que no planteen ninguna remisión respecto del material discursivo en relación con el cual se debe organizar la práctica de lectura o escritura demandada resulta un denominador común relevante. En todas estas consignas no solo que no parece haber lugar para la mediación genérica, sino que directamente pareciera que no hay anclaje lingüístico de ningún tipo sobre el cual operar y, por tanto, las nociones disciplinares –“estética” (2), “causas y consecuencias de la guerra del Paraguay” (4)– o las relativas a tareas escolares –“respuestas” (1), “problemas” (3)– aparecen como entidades sin contexto sociodiscursivo.

2: Consignas con alguna inscripción del género/material discursivo articulada con nociones disciplinares o escolares

Ej.:

- (1) Lean la siguiente noticia e investiguen sobre la causa de la colisión. ¿Cómo relacionan esto con la importancia de la utilización de un sistema de unidades?
- (2) ¿Qué preguntas se podrían responder con este texto/material audiovisual?
- (3) Luego de leer el artículo de Clarín sobre el voto joven, ¿que consideran ustedes? ¿Se encuentran aptos para votar? ¿Qué instancias de participación existen en la escuela?

Este segundo grupo de consignas se caracteriza por presentar al menos una referencia del anclaje discursivo, que puede estar o no semiotizado en términos de género –como “noticia” (1) o “artículo” (3), frente a “texto” o “material audiovisual”(2)– y, en este contexto, se articulan las entidades disciplinares o escolares. Si bien, a diferencia de las anteriores, estas consignas plantean un contexto sociodiscursivo capaz de mediar la acción,

observamos que en ellas no se formula ninguna referencia específica que recupere el estatuto semiótico de la práctica, por lo que su capacidad de promover una reflexión metalingüística aparece, entonces, limitada.

3: *Consignas con alguna inscripción del género/material discursivo articulada con nociones de orden disciplinar o escolar y al menos una categoría metalingüística*

Ej.:

- (1) Identificar el tipo de publicación: ¿quién es el autor?, ¿adónde fue publicado?, ¿año de publicación?, ¿a qué tipo de público está dirigido?
- (2) Leer los siguientes artículos de opinión en torno a las próximas elecciones nacionales. Luego debatimos y reflexionamos: ¿Podrían identificar la línea ideológica política del diario? ¿Cuáles son las huellas lingüísticas que les permiten hacer esta inferencia?
- (3) Identificar las ideas principales de cada párrafo/parte de la nota.

En tercer y último lugar, agrupamos a aquellas consignas que, justamente, además de formular una referencia vinculada al anclaje contextual genérico-discursivo –“nota” (3), “artículo de opinión” (2), “publicación” (1) –, se habilita una articulación con al menos una referencia que remita a su estatuto semiótico – “autor” (1), “huella lingüística”, “inferencia” (2), “público” (1), “párrafo” (3). De este modo, acá las nociones disciplinares o escolares además de un contexto sociodiscursivo presentan –con distintos niveles de generalidad o especificidad– una “vuelta sobre” esa instancia semiótica mediadora y, por consiguiente, propiciarían una mayor toma de distancia necesaria para la realización de un trabajo metalingüístico.

Ahora bien, si observamos la distribución de estos tres valores dentro de la muestra, también resulta interesante en relación con lo que venimos discutiendo:

V1.- OPERACIONES DE NOMINACIÓN EN LAS CONSIGNAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
Sin referencia al material discursivo	34	50.0	50.0
Referencia al material discursivo + contenido	21	30.9	80.9
Referencia al material discursivo + contenido + categoría metalingüística	13	19.1	100.0
TOTAL	68	100.0	

Tabla 2. Análisis cuantitativo del Corpus 2 – Variable 1: Operaciones de nominación en las consignas

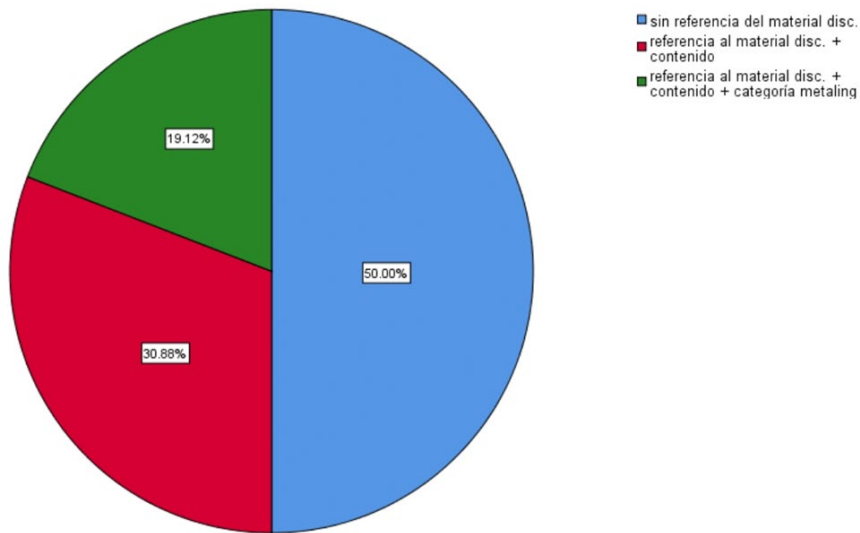


Gráfico 2. Análisis cuantitativo del Corpus 2 – Variable 1: Operaciones de nominación en las consignas

Entonces, si atendemos al comportamiento de esta variable al observar la tabla 2 y el gráfico 2, resulta curioso, en primer lugar, el hecho de que la mitad de las consignas no presenten referencia alguna al género/material discursivo en relación con el que se plantea la tarea de lectura o escritura demandada. Es evidente, en lo referido a este corpus, que la atención puesta al género en tanto que instancia de mediación es en buena medida acotada. Si a este porcentaje le sumamos el de las consignas 2, que aunque

presentan un anclaje genérico no plantean una articulación con ninguna categoría lingüística-discursiva, llegamos a un 80.9%. Ello nos conduce a pensar de qué modo la habilidad metalingüística-metadiscursiva, que en principio conllevaría el trabajo con géneros secundarios en las actividades de lectura y escritura disciplinar, en este marco al menos no parece ser propiciada.

No obstante, para profundizar esta exploración consideramos necesario remitirnos a la segunda variable de análisis propuesta para el abordaje de las consignas.

Así, en relación con V2, como adelantamos, focalizamos en la dimensión accional y analizamos las entidades predicativas-verbales, y nos preguntamos en qué lógica operatoria se inscribe la eventual mediación genérica dentro de la consigna a los fines de problematizar si esta habilita o propicia un agenciamiento del estudiante destinatario. Teniendo en cuenta las distintas operaciones de semiotización-acción orientadas a los sujetos cognoscentes que aparecen en las consignas, arribamos a tres valores o tres tipos de consignas de lectura o escritura, que explicitamos y ejemplificamos a continuación:

1: Consignas sin verbo regente que expliciten la operación demandada.

Ej.:

- (1) ¿Quién es el autor? ¿Cuál es su nacionalidad? ¿A qué movimiento artístico pertenece y cuáles son las características de ese movimiento?
- (2) ¿De qué manera, la crisis española, impulsó las revoluciones en las colonias americanas?

En estas consignas, como se observa, más allá de la naturaleza de las referencias nominales y la eventual articulación que propongan, lo que aparece como común denominador es la ausencia de verbo regente organizador de la acción propuesta. Si bien los pronombres interrogativos pueden implicar una operatoria dirigida al sujeto cognoscente, al no aparecer referenciada, esta interpelación no termina concretándose y, por

tanto, se produce cierta invisibilización o, al menos, una puesta en segundo plano de la mediación movilizada por la consigna.

2: *Consignas con inscripción o predominio de verbo/s con actividades no específicas* (Leer/escribir/hacer/poner/nombrar/copiar/buscar/ anotar/ marcar/hacer).

Ej.:

- (1) Nombrar las notas musicales en un pentagrama. Ubicar las notas en un pentagrama
- (2) Buscar el concepto de célula que plantea el autor del pdf.

En este segundo grupo, si bien se concreta la semiotización de las operaciones mediante núcleos predicativos, estos remiten a operaciones extremadamente simples, de reconocimiento y repetición; aluden a instrucciones a veces tautológicas, e incluso algunas parecen negar el propio estatuto semiótico-discursivo de la operación movilizada³. Consideramos que este tipo de predicaciones habilitan un sujeto cognoscente cuyas capacidades e iniciativas en cuanto lector/escritor no son explícitamente exhortadas, por lo que su accionar queda reducido al cumplimiento de la tarea escolar, lo que deja escaso margen para pensar en una objetivación de las prácticas de lectura o escritura en cuanto tales.

3: *Consignas con inscripción o predominio de verbo/s con actividades semióticas-cognitivas específicas* (Explicar/relacionar/fundamentar/resolver/distinguir/comparar/ reformular / especificar/describir).

Ej.:

- (1) A partir del texto brindado, analice la capacidad en el Código Civil y Comercial y compare con el código de Vélez Sarsfield

³ Para esta clasificación nos basamos, además de nuestras investigaciones previas ya referenciadas, en la propuesta de Natale y Stagnaro: "En función del tipo de elaboración del conocimiento, se distinguen cuatro categorías generales de operaciones que van de menor a mayor grado de complejidad: reproducir, aplicar, reelaborar y producir" (2018, p. 28).

(2) En virtud de lo desarrollado, plantear y resolver las siguientes situaciones

Por último, encontramos un tercer tipo de consignas que se caracterizan por proponer mediante núcleos predicativos explícitos operaciones de comprensión con algún tipo de valor cognitivo-comunicativo-accional. En estos casos, a diferencia de lo que acontece con las consignas referidas *supra*, la exhortación dada por los verbos plantea una cierta representación del sujeto cognoscente en su carácter de lector o escritor, por lo que cabría encontrar en estas un marco para que la tarea de objetivación de la acción tenga lugar.

Ahora bien, si observamos la distribución de valores dentro de la muestra, advertiremos que la presencia de este tipo de consignas, si bien es el que mayor ocurrencia presenta, en términos relativos resulta poco significativa su presencia:

V2. – OPERACIONES DE ACCIÓN EN LAS CONSIGNAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
Sin verbo regente	18	26.5	26.5
Verbo/s con operaciones no específicas	22	32.4	58.8
Verbo/s con operaciones semióticas- cognitivas específicas	28	41.2	100.0
TOTAL	68	100.0	

Tabla 3. Análisis cuantitativo del Corpus 2 – Variable 2: operaciones de acción en las consignas

De este modo, en la tabla 3 y el gráfico 3 se observa que, aproximadamente, solo un 41.2% de las consignas presenta núcleos predicativos que movilicen una operación semiótico-discursiva específica y compleja, mientras que el resto oscila entre aquellas sin verbo regente que indique la operación en juego, o bien aquellas que semiotizan operaciones simples de reconocimiento y repetición. Esto nos conduce a pensar que de acuerdo con este corpus es acotada o, al menos, desigual la formulación de

consignas en las que se movilice una exhortación a los estudiantes en carácter de agentes verbales propiamente dichos.

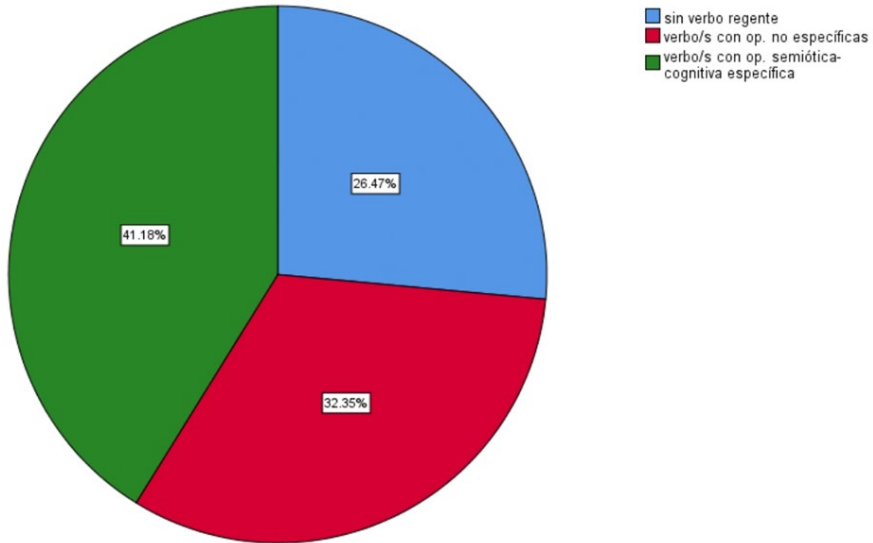


Gráfico 3. Análisis cuantitativo del Corpus 2 – Variable 2: operaciones de acción en las consignas

Teniendo en cuenta estos resultados y si los cruzamos con los relativos a la V1, es posible comenzar a advertir la complejidad del fenómeno de las mediaciones formativas y las distintas dimensiones involucradas. Esto es, toda consigna, por definición, nos invita a reparar tanto en una dimensión operatoria como en una representacional y, al mismo tiempo, ambas instancias resultan relevantes y convocantes para reflexionar acerca del valor de los géneros textuales en las prácticas formativas.

De esta manera, volvemos sobre nuestra hipótesis y reafirmamos, a partir de los indicadores analíticos elaborados en función de estos análisis preliminares, la naturaleza doblemente mediada de las prácticas de lectura y escritura escolar. En efecto, si consideramos el recorrido propuesto y estos primeros resultados presentados, resulta evidente que el valor de los

géneros como instancia mediadora y organizadora de las prácticas escriturarias de los estudiantes se encuentra tensionado y supeditado a los andamiajes en cuyo seno se inscriben, en este caso, representados por las consignas.

Conclusiones. Síntesis y nuevos interrogantes

En este trabajo propusimos una exploración acerca del lugar y valor que los géneros textuales ocupan en las mediaciones formativas ligadas a la lectura y escritura en la escuela secundaria, con foco puesto en las representaciones de docentes de distintas disciplinas que, a diferencia del área de Lengua, no tienen a los géneros ni al lenguaje como objeto de enseñanza. Más precisamente, tomamos los fundamentos teóricos del Interaccionismo Sociodiscursivo como punto de partida para comenzar a problematizar si efectivamente, para los docentes, resultan los géneros y las materialidades discursivas en sentido amplio una instancia “visible” y relevante en las mediaciones formativas de modo tal que habiliten una toma de conciencia sobre las prácticas de lectura y escritura en los alumnos.

Lo que estos resultados preliminares nos invitan a pensar es que la mediación genérica propiamente dicha como parte de las prácticas formativas de lectura y escritura disciplinar en la escuela secundaria no está necesariamente asegurada y, por tanto, ello demanda que volvamos hacia allí nuestra atención. Por otro lado, este trayecto también nos advierte que las herramientas semióticas de mediación como los géneros no movilizan necesariamente y *per se* ningún tipo de actividad metalingüística capaz de generar la objetivación necesaria para el desarrollo, sino que esto está estrechamente vinculado –junto con otras variables a explorar– con la instancia dialógica-operacional y las representaciones que particularmente se pongan en juego en las interacciones formativas.

Si bien esta investigación se halla en una fase exploratoria, consideramos que su valor reside, fundamentalmente, en que a partir de sus resultados

se abren nuevos interrogantes y líneas de indagación. En particular, estos lineamientos se orientan hacia la necesidad de confrontar las respuestas docentes aquí obtenidas con la empiria de las aulas (ya sea en el plano de los géneros textuales como en el de las consignas que efectivamente circulen), o bien, con las representaciones de los estudiantes acerca de la mediación genérica y su conciencia al respecto, e incluso también con lo que acontece en otros espacios discursivos como las prescripciones curriculares ministeriales. Asimismo, el recorrido efectuado también abre la posibilidad y necesidad de poner en correlación estas consideraciones sobre la mediación genérica en las consignas y las producciones discursivas de los estudiantes que aparecen como “respuestas” efectivas.

Nuestro punto de llegada, además de inaugurar nuevos puntos de partida, vuelve sobre un fundamento básico de nuestra propuesta, y reside en la asunción de Bruner (2004) que sostiene que el lenguaje de/en la educación importa y, por tanto, no hay neutralidad posible ni objetos o dominios dados de antemano. Siempre se trata, por consiguiente, de un “decir/hablar-los-objetos-a-enseñar”, por lo que tomar conciencia sobre cómo lo hacemos resulta un punto de partida clave para mejorar nuestras prácticas.

Referencias bibliográficas

Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI.

Condito (2012). *Representaciones sobre la escritura en las consignas de trabajo en la escuela media* [Tesina de Licenciatura]. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, mayo de 2012.

Condito (2013). ¿Da lo mismo decirlo que escribirlo...? Hacia una reflexión respecto de las consignas de modalidad escrita y modalidad oral en el contexto de enseñanza-aprendizaje. *El tolo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 7, 75-90.

Condito (2016). Representaciones sobre la escritura en las consignas. Hacia una primera aproximación en el análisis de datos en una Escuela Media de Rosario. En: Nothstein, S., Pereira, M. C. y Valente, E. (Ed.). *Lectura y escritura: prácticas, instituciones y actores*. (261-283). Ediuns.

Condito (2018). *La escritura en las mediaciones formativas escolares. Representaciones sobre la escritura en consignas de 1° y 5° año de la Escuela Media* [Tesis doctoral]. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.

Condito (2019). ¿Qué "decimos" sobre la escritura en las consignas escolares? Análisis preliminar de las representaciones sobre el dominio de la escritura en consignas de la escuela secundaria. *Convergencias. Revista De educación*, 1(2), 103-124. URL: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/convergencias/article/view/1384>

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Montessor.

Bronckart, J-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos*. Fundación infancia y aprendizaje.

Bronckart, J-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.

Bronckart, J-P. (2017, 1 de septiembre). Interaccionismo sociodiscursivo: ¿De dónde venimos y a dónde vamos? [Conferencia]. V *Encuentro del ISD*, Rosario, Argentina. URL: <https://isd-international.org/site/wp-content/uploads/2017/11/Conferencia-cierre.Texto-ES.pdf>

Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.

Charaudeau, P. (1983). *Langage et discours. Eléments de sémiolinguistique (théorie et pratique)*. Hachette.

Charaudeau, P. (2012). Entre la pragmática y las teorías de la enunciación. Entrevista a Patrick Charaudeau. En: Lordoño Zapata, O. *Poliedros discursivos. Miradas a los estudios del discurso* (97-106). Eduvim.

Chartier, A-M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. FCE.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée sauvage.

Cucuzza, H. (Dir.) y Pineau, P. (Coordir.) (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Miño y Dávila

Dambrosio, A. (2019). Reflexiones en torno al concepto de consigna en el ámbito educativo. En Rivas, L. I. y García, M. S. (Eds.). *Estudios del discurso: desafíos multidisciplinares y multimodales*. EdUNLPam

Dolz, J. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38 (2), 497-527.

Dolz, J. y Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 11, 77-98.

Dorronzoro, M. I. (2021). Los géneros textuales: instrumento de mediación en el contexto de la educación superior. *RELEN*, 3(1), 41-52. URL: <https://relen.net.ar/index.php/RLN/article/view/50>

Dotti, E. (2017). Los géneros de texto. Una herramienta para la enseñanza del lenguaje. *Quehacer Educativo*, 144, 16-24.

Fernández, M. R. (2016). *Lengua, discurso y andamiaje docente. Una propuesta de abordaje para la escuela media*. Ediciones AGLER.

Ferreiro, E. (2011). *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. FCE.

Miranda, F. (2010). Los géneros textuales en la enseñanza de lenguas: razones, problemas y perspectivas. En Riestra, D. (Comp.). *Segundas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*, (116-125). GEISE.

Miranda, F. (2012). Los géneros: una perspectiva interaccionista. En Shiro, M. et al. (Eds.). *Géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis. Lingüística iberoamericana*, 52, 69-86.

Moro, S. M. (2006). Formular, leer, analizar, comprender consignas escolares. [Documento en línea]. www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/cd/PO%2051%20MORO.pdf

Navarro, F. y Stagnaro, D. (2011). Procesos en consignas de escritura universitaria: el caso de la carrera de ingeniería industrial. En Mónaco, F. (Ed.). *Del género a la cláusula: los aportes de la LSF al estudio del lenguaje en sociedad: Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística Sistemico Funcional de América Latina* (64-72). Universidad Nacional del Litoral.

Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo*. Miño y Dávila.

Riestra, D. (2020). ¿En qué consiste enseñar los géneros textuales en la escuela? *Revista Da Anpoll*, 51(2), 44-57. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v51i2.1381>

Riestra, D. (Comp.) (2010). *Saussure, Voloshinov y Bajtín revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Miño y Dávila.

Riestra, D., Goicoechea, M. V. y Tapia, S. M. (2014). *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura*, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Samaja, J. (1993). *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Eudeba.

Schneuwly, B. (1998). Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. En: Reuter (Ed.). *Les interactions lecture-écriture* (155-173). Peter Lang.

Schneuwly, B. (2003). L'écriture et son apprentissage: le point de vue de la didactique. *Éléments de synthèse. Repères: recherches en didactique du français langue maternelle*, 26/27, 317-329.

Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Université de Genève.

Voloshinov, V. (1999). *Freudismo. Un bosquejo crítico* [1926]. Paidós.

Voloshinov, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje* [1929]. Ediciones Godot.

Vygotski, L. (2007). *Pensamiento y habla* [1934]. Colihue.

Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Aique.

Nota biográfica

Vanesa Conditto es Doctora en Humanidades con mención en Lingüística, Licenciada en Letras y Profesora en Letras por la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Se desempeña como profesora JTP de Lingüística y Discursividad social en la Facultad de Psicología (UNR) y como profesora de Lengua y Literatura en el nivel secundario. Asimismo, integra como docente el Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica en la Facultad de Humanidades y Artes (UNR). Ha participado en proyectos de investigación, en eventos académicos y en publicaciones de revistas especializadas en temas relacionados con la didáctica de la lengua, la lectura y escritura y el análisis del discurso.

Sobre las vocales largas en los préstamos del castellano al quechua huanca

On the Long Vowels in Spanish Loans to Quechua Huanca

Víctor Gonzalo Ramírez Herrera

Pontificia Universidad Católica del Perú
Universidad de Ingeniería y Tecnología
Perú

 <https://orcid.org/0000-0002-7274-010X>
gonzalo.ramirez@pucp.edu.pe

Resumen

Esta investigación estudia el comportamiento de algunos elementos léxicos del castellano al momento de ser adaptados al sistema fonológico del quechua huanca. Por un lado, esta variedad pertenece al Quechua I y presenta la distinción significativa entre vocales largas y vocales breves (Adelaar, 1984; Cerrón-Palomino, 1987, p. 254; Parker, 1963, p. 247; Torero, 1964, p. 30) y, además, es funcional y productiva en la actualidad (Cerrón-Palomino, 1976a, pp. 34-36; 1987c, pp. 234-235; Julca, 2021, pp. 32-42). Por otro lado, el castellano no presenta dicho rasgo; no obstante, al momento de prestar términos al quechua, dicha distinción surge en los elementos *nativizados*¹. La hipótesis de trabajo que aquí concierne indica que existe un proceso de decisión categorial (Escudero, 2005, pp. 7-13) sobre el *input* castellano desde los criterios fonéticos y fonológicos del quechua huanca. Es decir, el oído huanca decide desde los criterios de su lengua si la duración alofónica de las vocales del castellano se adaptan como vocales largas o cortas. Aquí se analizarán ambos sistemas para comprender el proceso de adaptación implicado. Para defender esta postura, seguiremos tres pasos: en

¹ Con este término nos remitiremos al proceso estudiado. El primero en usarlo fue Cerrón-Palomino (1975); además, aparece actualizado en Cerrón-Palomino (2003, p.174). No obstante, aparece en una sola ocasión en estos textos. En este artículo y en Ramírez Herrera (2014) usamos el término de manera sistemática para identificar el fenómeno en cuestión.

primer lugar, presentaremos el problema con ejemplos. En segundo lugar, plantearemos nuestra solución y los pasos para demostrarla. En tercer lugar, recogeremos lo descrito y propondremos algunas predicciones desde lo encontrado. Finalmente, presentaremos las conclusiones alcanzadas. Nuestra presentación de cada uno de estos puntos será relativamente escueta, pero ilustrativa, por motivos principalmente de espacio².

Palabras clave: Fonología, Fonética, quechua I, percepción categorial.

Abstract

The present research investigates the behavior of certain lexical elements in Spanish when adapting to the phonological system of Quechua Huanca. On one hand, this variety belongs to Quechua I and exhibits a significant distinction between long and short vowels (Adelaar, 1984; Cerrón-Palomino, 1987, p. 254; Parke, 1963, p. 247; Torero, 1964, p. 30). This distinction is functional and productive in the present context (Cerrón-Palomino, 1976a, pp. 34-36; 1987c, pp. 234-235; Julca, 2021, pp. 32-42). On the other hand, Spanish does not possess this feature; however, when loaning terms to Quechua, this distinction emerges in nativized elements. Our working hypothesis suggests the existence of a categorical decision process (Escudero 2005: 7-13) regarding the Spanish input, based on the phonetic and phonological criteria of Quechua Huanca. In other words, the Huanca ear decides, based on its language's criteria, whether the allophonic duration of Spanish vowels adapts as long or short vowels. Our work involves analyzing both systems and understanding the implied adaptation process. To defend our position, we will follow three steps: firstly, we will present the problem with examples. Secondly, we propose our solution and the steps to demonstrate it. Thirdly, we will summarize the findings and propose some predictions based on our discoveries. Finally, we will present the conclusions reached. Our presentation of each of these points will be relatively concise but illustrative, primarily due to space constraints.

Keywords: Phonology, Phonetics, quechua I, categorical perception.

Introducción: el problema

La variedad central del quechua, específicamente el huanca, presenta una característica particular frente a otras: la cantidad vocálica tiene relevancia

² Esta es una presentación abreviada de mi investigación de tesis. Para conocer la investigación completa, véase Ramírez Herrera (2014).

fonológica (Adelaar, 1984; Cerrón- Palomino 1987, p. 254; Parker, 1963, p. 247; Torero, 1964, p. 30). Entendemos por cantidad la duración fonológicamente relevante asociada a un segmento sea este vocal o consonante (Perlmutter, 1996, pp. 307-308). En el caso del huanca, tal distinción solo tiene lugar en las vocales y produce un cuadro de seis segmentos: tres vocales breves /i, u, a/ y sus correspondientes largas. Este fenómeno se manifiesta fonéticamente en una mayor duración de las vocales en relación con otras de realización más breve. A continuación, en la **tabla 1**, en la **tabla 2** y en la **tabla 3**, algunos ejemplos:

A	a:
[a. ya] 'cadáver'	[a: .ya-] 'bostezar'
[a. pa-] 'llevar'	[a: .pa] 'frijol'

Tabla 1. Pares mínimos entre vocal /a/ breve y larga en quechua huanca

U	u:
[u. .ša-] 'dar'	[u: .ša] 'paja'
[pu. kə] 'rojo'	[pu: .ka-] 'soplar'

Tabla 2. Pares mínimos entre vocal /u/ breve y larga en quechua huanca

i	i:
[i. lu] 'tronco'	[i: .lu] 'hilo'
[ki. lu] 'diente'	[ki: .lu] 'kilo'

Tabla 3. Pares mínimos entre vocal /i/ breve y larga en quechua huanca

Con los ejemplos anteriores evidenciamos la funcionalidad del alargamiento vocálico. Hay dos datos a tomar en cuenta dentro de la fonología del huanca: la primera es el absoluto rechazo de vocales de altura media. No se encuentran ni en casos de segmentos alófonos de /i, u/ como en otras variedades de quechua, ni al momento de adaptar préstamos del castellano. La segunda es que solo pueden aparecer vocales largas en sílabas libres (Cerrón-Palomino, 1976a, p. 21). Esto advierte contextos específicos para la aparición de vocales largas.

Ahora veamos algunos ejemplos de adaptaciones. En la **tabla 4**, a continuación, las palabras del castellano son adaptadas en el huanca y se rechazan las vocales medias. Luego estos son *nativizados*, en algunos casos,

como vocales breves y, en otros, como largas. Estos primeros casos son adaptaciones de la vocal /a/ castellana, *nativizada* como /a:/ en el huanca:

Castellano	Quechua huanca
[ʼa. bas] ‘habas’	[ʼa: .waʂ]
[ʼka. ra] ‘cara’	[ʼka: .ra]
[ʼba. ka] ‘vacuno, vaca’	[ʼwa: .ka]
[ʼda. ɲo] ‘daño’	[ʼda: .ɲu]

Tabla 4. Alargamiento de vocal /a/ castellana

Veamos ahora los casos con /i/ castellana *nativizados* como /i:/ en el huanca. El segundo cuadro presenta el proceso de *nativización* de vocal media castellana /e/ en /i:/ en huanca:

Castellano	Quechua huanca
[ʼi. lo] ‘hilo’	[ʼi: .lu]
[ʼki. lo] ‘kilo’	[ʼki: .lu]
[a. mi. go] ‘amigo’	[a . ʼmi: .gu]
[re. ʼpi. sa] ‘repisa’	[ri. ʼpi: .sa]
[ke.ro. ʼli. na] ‘querolina’	[ki.ru.ʼli: .na]

Tabla 5. Alargamiento de vocal /i/ castellana

En la **tabla 6**, que se encuentra a continuación, se observan los datos con vocal media y el comportamiento antes advertidos:

Castellano	Quechua huanca
[ʼe. ra] ‘era’	[ʼi: .ra]
[ʼe. no] ‘heno’	[ʼi: .nu]
[ʼke. na] ‘quena’	[ʼki: .na]
[ʼpe. ɔo] ‘pecho’	[ʼpi: .ɕu]
[ʼte. la] ‘tela’	[ʼti: .la]
[ʼme. sa] ‘mesa’	[ʼmi: .sa]
[kar. ʼpe. ta] ‘carpeta’	[kar . ʼpi: .ta]

Tabla 6. Alargamiento de vocal /e/ castellana

Tal como puede apreciarse en los casos anteriores de /i:/, los préstamos que provienen de vocal media /e/ han aumentado el número de entradas con vocales largas.

Por último, los casos con /u/ castellana *nativizados* en /u:/. Luego de la **tabla 7**, se presentarán algunos casos con nativización de vocal media /o/ castellana a /u:/ huanca:

Castellano	Quechua huanca
[ʀu. da] 'ruda'	[ʀu: .da]
[ʀu. nes] 'lunes'	[ʀu: .nis]

Tabla 7. Alargamiento de vocal /u/ castellana

En la **tabla 8**, que sigue, se presentan los casos de *nativización* de vocal media castellana al huanca:

Castellano	Quechua huanca
[ʀo. ka] 'loca'	[ʀu: .ka]
[ko. les] 'coles'	[ku: .lis]
[glo. bo] 'globo'	[ʀ(g)u: .bu]
[es. 'po. so] 'esposo'	[is. 'pu: .su]

Tabla 8. Alargamiento de vocal /o/ castellana

Estos primeros casos son adaptaciones que podríamos llamar “regulares”: el segmento que es alargado por lo general está en sílaba libre, la cual, además, es tónica. Esto presupone que, en este contexto, el oído huanca interpreta estos segmentos como vocal larga. Esto es esperable en tanto se reconoce que las vocales tónicas tienen mayor duración alofónica en castellano. Incluso más si es en sílaba libre. Sin embargo, tenemos los siguientes casos que, por su carácter reducido, pueden ser consideradas, por no presentar alargamiento, como “excepciones”, al menos como una primera intuición. En la **tabla 9** se pueden apreciar los procesos de *nativización* con /a/:

vocal a	
Castellano	Quechua
['ma. sa] 'masa'	['ma. sa]
[es. 'ta. ka] 'estaca'	[is. 'ta. ka]
[ka. 'ba. λo] 'caballo'	[ka. 'wa. λu]

Tabla 9. *Nativización* no larga de /a/ castellana

En la **tabla 10**, se presentan los casos con /i/. Al igual que en el cuadro anterior, son un número bastante reducido frente a los denominados casos “regulares”.

vocal i	
Castellano	Quechua
['mi. sa] 'misa'	['mi. sa]
[ka. 'pi. λa] 'capilla'	[ka. 'pi. λa]
[ku. 'či. λo] 'cuchillo'	[ku. 'či. λu]
[ka. 'mi.sa] 'camisa'	[ka. 'mi. sa]

Tabla 10. *Nativización* no larga de /i/ castellana

Para finalizar, en la **tabla 11** se presentan casos donde la vocal /o/ castellana se ha nativizado como /u/ breve en el quechua huanca.

vocal u	
Castellano	Quechua
[a. 'do. be] 'adobe'	[a. 'du. bi]
[a. 'so. te] 'azote'	[a. 'su. ti]
['mo. to] 'moto'	['mu. tu]

Tabla 11. *Nativización* no larga de vocal /o/ castellana

Ahora bien, el hecho de que en algunos casos se haya adaptado como larga, como en la **tabla 5**, **tabla 6**, **tabla 7** y **tabla 8**, y en otros como breve, como se puede apreciar en la **tabla 9**, en la **tabla 10** y en la **tabla 11**, nos sugiere que hay un proceso de decisión sobre el *input* percibido en el oído huanca. Nuestro trabajo consiste en dilucidar dicho proceso. En la siguiente sección, presentamos nuestra hipótesis para explicar el proceso.

Una posible solución al problema: hipótesis preliminar

Nuestra hipótesis es la siguiente: la percepción del hablante de quechua huanca reconoce como largas a las vocales acentuadas en sílaba libre del castellano que superan en su duración el umbral categorial entre vocales breves y largas en quechua huanca. Es decir, dicha duración vocálica está presente en las realizaciones del castellano sin valor significativo porque no es un rasgo funcional dentro del sistema castellano; ella aparece únicamente como alófono por una situación contextual y en correlación con la marca acentual. Si el umbral es superado, se adapta como larga; si no es superado, el segmento se *nativiza* como breve. Este es claramente un fenómeno de percepción categorial aplicado a la adaptación de elementos foráneos desde los patrones de la lengua andina.

Los datos del quechua y del castellano

A continuación, presentaremos los datos sobre el quechua y el castellano. Sin embargo previamente realizaremos un comentario sobre la metodología de elicitación. Nuestro material de análisis contaba inicialmente con 426 ítems léxicos, préstamos del castellano al quechua, recopilados del Diccionario de quechua Junín-Huanca de Cerrón-Palomino (1976b). Dejando de lado los lexemas verbales por presentar alargamientos en sus procesos morfológicos, solo se han mantenido los elementos nominales del castellano de acentuación grave en sílaba libre que, una vez asimilados en el huanca, presentan el alargamiento o no.

Asimismo, dichos elementos léxicos corresponden a préstamos asimilados y establecidos dentro de la fonología del quechua huanca en un plano sincrónico. Vale indicar que nuestro interés está centrado en los elementos integrados y no en los que son resultado de fenómenos de interferencia producidos en boca de los hablantes bilingües.

Para la corroboración del léxico y la recolección de grabaciones de campo, se hicieron dos viajes al Valle del Mantaro: en el primero se recorrieron los distritos de Huancán, Huayucachi y Víques, zonas donde se habla esta

variedad de quechua. El número de colaboradores consultados fue de diez personas (cinco mujeres y cinco hombres) y la metodología de elicitación fue de lista de palabras en lengua quechua. En el segundo viaje, se recorrieron los mismos distritos, más el de Huacrapuquio, lugar que cuenta con un alto número de hablantes de la variedad en cuestión. La cantidad de entrevistados en esta ocasión fue similar. Los materiales organizados eran de dos tipos: el primer tipo buscaba la información de las vocales largas y breves en huanca y de las vocales tónicas y átonas en castellano estándar y andino. El segundo tipo era la lista de préstamos, los cuales fueron listas para recopilar información en quechua y en castellano para contrastar su comportamiento. En ambas salidas de campo los registros fueron hechos en soporte digital en formato Wav.

La edición y el análisis de estos se realizaron con el programa de análisis acústico Praat, de la Universidad de Utrecht, Holanda. Vale comentar que todos los hablantes consultados son mayores de cuarenta años y su lengua materna es el quechua huanca; su segunda lengua, el castellano.

Datos del quechua: altura y duración de las vocales tónicas

La figura siguiente (**figura 1**) presenta los promedios de realizaciones recogidas de vocales largas y breves. Esto con el fin de determinar si algún rasgo articulatorio tenía que ver con la diferencia entre vocales largas y breves.

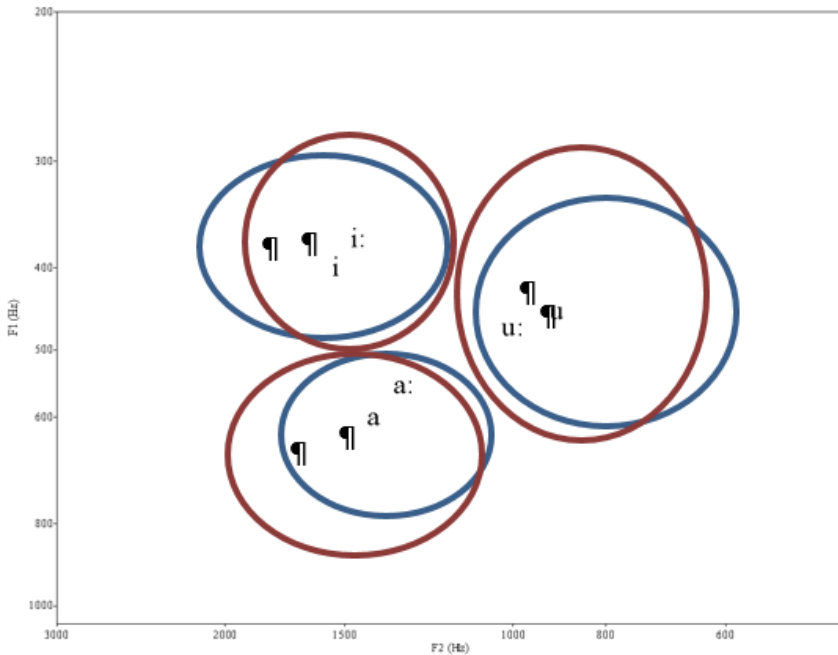


Figura 1. Promedios de las vocales del quechua huanca. Breves y largas

Como podemos observar, las áreas de dispersión, lo que corresponde al espacio de la categoría de las vocales representadas en la carta de formantes, se superponen. Por lo cual, solo nos queda postular que es la duración el rasgo que determina si la vocal es breve o larga, y no la altura o el retraimiento. Los círculos rojos indican la dispersión de las vocales breves y el círculo azul, el de las vocales largas. Presentamos también la duración de las realizaciones recogidas de dichas vocales huanca. Los promedios están dados por la **tabla 12**³:

³ Vale indicar que este promedio de las vocales breves se ha obtenido de las realizaciones de las vocales tónicas y átonas que cumplieran con el requisito de sílaba libre.

Vocal en sílaba libre (Quechua huanca)	Promedio de duración (En MS)
a	100ms
a:	171ms
i	109ms
i:	179ms
u	114ms
u:	204ms

Tabla 12. Promedio de duración de vocales. Breves y largas

El cuadro nos muestra claras divergencias de duración entre las vocales breves y largas del quechua huanca. La diferencia entre la /a/ breve y la /a:/ es de 71 ms.; entre la /i/ y la /i:/, de 70 ms; y entre la /u/ y /u:/, de 90 ms. Ahora bien, lo que se suele estipular a partir de estos datos es un umbral categorial. Esto es, una instancia limítrofe e ideal entre las categorías que se propone como criterio para la categorización de elementos, en este caso, vocálicos, como breves o largos (Hume y Johnson, 2001, pp. 130-131; Escudero, 2005, pp. 53-71)⁴. Este se suele identificar a través de una media aritmética y establece el umbral que distingue las vocales tanto desde el punto de vista de la producción como de la percepción. Nosotros lo adoptaremos como un criterio para identificar y describir las tendencias que los datos nos presentan. La **tabla 13** presenta los promedios mencionados:

Vocal	/a/	/a:/	/i/	/i:/	/u/	/u:/
Duración	100	170	109	179	114	204
Promedio	135.5ms		144ms		159ms	

Tabla 13. Promedio de los límites de las categorías perceptivas y productivas

El cuadro anterior presenta los límites categoriales entre los tipos de vocales de esta variedad. Asumimos que si un continuo sonoro es analizado

⁴ Es necesario mencionar que este umbral tiene que ser corroborado empíricamente, incluso los resultados nos den siempre la media que postulamos. Nosotros nos basamos en las argumentaciones de los autores para calcularlo, presentarlo y seguirlo como parte de nuestra hipótesis.

por un oyente con las categorías perceptivas relacionadas con la duración de las vocales del huanca, este decidirá sobre el sonido y categorizará, por ejemplo, en el caso de la /i/ y la /i:/, si es que el *input* es menor de 144ms como vocal breve y sobre uno que dure más de 144ms como segmento largo. El proceso se asume similar para la percepción de los otros segmentos. La identificación de dichos umbrales nos permitirá comprender los criterios que se utilizan en la decisión categorial realizada sobre un *input* de duración proveniente de elementos de una lengua foránea, en este caso, el castellano y explicar así las tendencias advertidas.

Datos del castellano

Ahora bien, es pertinente presentar la duración promedio de una vocal tónica en sílaba libre, ya que la duración constituye el rasgo determinante para la decisión categorial sobre el *input*. Dichas cifras están dadas por la **tabla 14** y corresponden a la variedad de no andina de castellano:

Vocal tónica en sílaba libre (Castellano no andino)	Promedio de duración
a	208ms
e	211ms
i	177ms
o	225ms
u	223ms

Tabla 14. Promedios de duración vocales castellano no andino

Como se puede apreciar, la vocal que presenta una mayor duración en sílaba libre es la /o/, seguida de /u/. Esto puede estar vinculado con su carácter [+posterior] y [+redondeado], como lo corrobora Martínez Celdrán (1994, pp. 244-248). Sin embargo, al ser la /o/ de tendencia más duradera que /u/ -segmento que presenta también dichos rasgos-, podríamos argumentar que es la altura media la que incide en la mayor duración de las vocales. La misma situación, sobre el rasgo de vocal media,

se repite en relación con /i/ y el fonema /e/, donde el segundo tiende a una mayor duración.

A modo de contraste, observamos las realizaciones de las vocales tónicas en sílaba libre en el castellano andino hablado en zona huanca. Los resultados no difieren de los presentados para el castellano no andino, como se observa en la **tabla 15**:

Vocal tónica en sílaba libre (Castellano andino)	Promedio de duración
a	194 ms
e	193 ms
i	173 ms
o	195 ms
u	184 ms

Tabla 15. Promedios de duración vocales castellano andino

En las realizaciones del castellano tanto andino como no andino es posible observar una mayor duración relativa en los segmentos posteriores. Lo que este hecho deja en claro con miras al proceso que estudiamos es que estos segmentos son mejores candidatos para la *nativización* como larga, así como los medios.

Hasta este punto de la descripción hemos corroborado una de nuestras primeras intuiciones de análisis: las vocales tónicas en sílaba libre presentan una duración mucho mayor que las vocales átonas en sílaba libre. Esta idea aparece frecuentemente en manuales de fonética del español, pero es corroborada a la luz de los datos recogidos. Sobre todo en los datos de la variedad andina, de la cual no existe la misma abundancia de estudios. Los datos también presentan una mayor duración en la realización de los elementos medios.

Vale mencionar la información que nos proporciona Navarro Tomás sobre la percepción de los sonidos del castellano. Este fonetista plantea una jerarquía de elementos que afectan la realización de las vocales según algunos contextos particulares. El autor indica lo siguiente:

(...) Las sílabas libres son más largas que las trabadas; (...) la vocal seguida de vibrantes es más larga que la que aparece ante cualquier consonante; (b) ante fricativa sonora más larga que ante fricativa sorda; (c) ante cualquier fricativa más larga que ante cualquier consonante oclusiva; en este último caso, “la vocal ha sido más breve que en ninguna otra posición”; (d) las consonantes [m, n, ɲ, l, λ] hacen sufrir a la vocal precedente casi tanta reducción como las oclusivas sordas; esto mismo ocurre con la palatal africada (Navarro Tomás 1916 en Cerrón Palomino, 2003, p. 179).

La cita anterior nos proporciona datos centrales sobre la relación entre contexto y realización de vocales en castellano. Nos advierte que los contextos oclusivos sordos reducen la duración de la vocal; del mismo modo, los elementos palatales, pero en menor medida que los oclusivos sordos. Junto a los otros datos presentados en la cita y los alcances de Martínez Celdrán (1994, pp. 244-245) sobre el mismo punto, quizá podamos dar ciertos alcances sobre algunos casos presentes en el corpus que son considerados como “excepciones” por Cerrón-Palomino (1975). En todo caso, nos advierte que el comportamiento de los segmentos vocálicos varía, pero no de igual modo para todas las situaciones: se pueden buscar explicaciones distintas para contextos distintos.

Hipótesis revisada, un comentario y la puesta a prueba

Como comentamos líneas arriba, nuestra hipótesis plantea que hay un proceso de decisión categorial. Esto implica que, sobre el mismo *input*, el oído huanca decide desde sus categorías si *nativiza* dicho elemento como largo o breve. Nuestra exposición en lo que sigue consistirá en poner a prueba dicha idea y observar si nuestra hipótesis puede producir los casos encontrados. Sin embargo, nos detendremos antes en dos comentarios breves: uno sobre la cronología de los préstamos y otro sobre la diferencia entre préstamos y adaptación.

Hay una larga tradición de estudios de lenguas en contacto que indican que “la integración de elementos prestados es un proceso gradual, que puede tardar generaciones, y que el grado de integración suele ser un indicativo

de la antigüedad del préstamo” (Muysken y Apel, 1996, p. 258). Sin duda, los procesos mencionados no tienen lugar de la noche a la mañana. Empero, es necesario realizar algunos apuntes al respecto. Como hemos descrito en secciones anteriores, el estatuto de las vocales largas es indiscutible en la variedad huanca, así como su duración fonética y su capacidad para distinguir significados. En ese sentido, no es necesario plantear que esta categoría haya variado significativamente desde los primeros momentos de contacto hasta el día de hoy. Y ante la imposibilidad de reconstruir el modo en que se utilizaba el castellano en épocas de la Conquista temprana, nos queda solamente la explicitación del mecanismo de adaptación a través de sus resultados. Es decir, si bien se puede tomar en cuenta que el castellano hablado ahora en dicha zona no es el mismo que se hablaba al momento del paso de los préstamos, esto no invalida nuestra investigación, ya que nuestro trabajo da cuenta de un proceso de adaptación tal como se hubiera dado en dicho momento, o en cualquier otro, y asume que el mecanismo es el mismo.

Quizá uno de los inconvenientes que salta a la vista en un trabajo de esta naturaleza es la imposibilidad de realizar una fina distinción entre elementos foráneos que en la boca de los hablantes se realizan desde los criterios de su lengua madre y los elementos asimilados al lexicón de la lengua. Nuestro interés, desde un primer momento, se circunscribe al estudio de elementos asimilados dentro del léxico de esta variedad. Y, desde nuestra investigación, fue posible determinar esto por distintos criterios. El primero de ellos es que los elementos léxicos que forman el corpus de verificación fueron extraídos de un diccionario escrito hace varios años por Cerrón-Palomino (1976b); es decir, se emplean probablemente hace más de una generación. Un segundo criterio es su frecuencia de uso y estabilidad en el habla de las distintas personas entrevistadas. También debemos añadir que estos presentan relevancia fonológica y pares mínimos; además, se encuentran organizados en una red semántica determinada. Asimismo, la inclusión de estos elementos está garantizada por su integración gramatical en el uso de frases y oraciones y en su correspondiente morfología. En última instancia -y este quizá sea nuestro criterio más sólido-, el hablante reconoce el término sin

mayor problema: lo identifica como propio de su variedad y rechaza otros que le sonaban extraños.

Ahora bien, con los datos encontrados los organizamos en *tableaus* que explicitan el proceso de decisión. Estos cuadros son tomados de la Teoría de Optimalidad (Prince y Smolensky, 1993; Tesar, Grimshaw y Prince, 2003, p. 346; Martínez Gil y Colina, 2006, p. 1) y exponen que la decisión de adaptar el sonido se decide entre información representada como restricciones (Tesar, Grimshaw y Prince, 2003, pp. 348-353). Luego del cuadro, se presenta el mecanismo de decisión que el *tableau* busca representar con detalle en su proceso. La **tabla 16** presenta los resultados del análisis recogido en la descripción del castellano y del quechua huanca:

Input del castellano /a/ [208ms]	Restricciones del quechua huanca	
	Restricción grave	Restricción menos grave
	135.5ms no /a/	135.5ms no /a:/
a) /a/	*!	
b) /a:/		*

Tabla 16. Evaluación desde las restricciones del huanca para categorizar como a/a

El *tableau* anterior propone que el promedio de realización usual de la vocal tónica /a/ en sílaba libre del castellano estándar dura aproximadamente 208ms. Tal duración es tomada como *input* por el oído del hablante huanca y es categorizada desde las restricciones perceptivas de dicha lengua, la cual encuentra su umbral categorial en 135.5ms. Este *input* de duración se ve categorizado por el huanca, a partir de la restricción de “no 135.5ms”, es decir, la gramática restringe de un modo más grave que dicho *input* sea clasificado como /a/ si presenta una duración que supere dicho umbral. Por ello, la categorización del *input* como vocal larga es más adecuada.

En la siguiente lista de préstamos del castellano (**tabla 17**), podemos observar la duración y ver si esta supera o no las restricciones establecidas para el oído huanca:

Castellano	Duración de vocal /a/ tónica (promedio)	Restricción del huanca 135.5ms no /a/ Supera por:	Se <i>nativiza</i> como larga
['da. ɲo] 'daño'	205	69.5 ms	✓
['ba. ka] 'vaca'	188	52.5 ms	✓
['ka. ra] 'cara'	195	59.5 ms	✓
['a. bas] 'habas'	196	61.5 ms	✓
[ba. 'ra. ko] 'barraco'	148	12.5 ms	✓
[ben. 'da. xe] 'vendaje'	160	24.5 ms	✓

Tabla 17. Datos del castellano frente a las restricciones del huanca

La **tabla 18**, a continuación, consigna los casos que provienen de una palabra con el segmento /e/ del castellano y que se convierte en /i:/ en su adaptación al quechua huanca:

Input del castellano /i/ [211ms]	Restricciones del quechua huanca	
	Restricción grave	Restricción menos grave
	144ms no /i/	144ms no /i:/
a) /i/	*!	
b) ^{ES} /i:/		*

Tabla 18. Vocal /e/ que deviene i/i: en el quechua huanca

Es posible observar que en este caso se sigue el mismo proceso de adaptación advertido para la vocal /a:/: el input es categorizado desde las restricciones perceptivas y adaptado como vocal larga si supera el umbral estipulado, y breve si esto no sucede. Debemos recordar que en este caso de adaptación se produce también el rechazo de las vocales medias en castellano como regla coordinada. Corresponde presentar los datos del castellano para este caso (**tabla 19**):

Castellano	Duración de vocal /e/ tónica (promedio)	Restricción del huanca 144ms no /i/ Supera por:	Se <i>nativiza</i> como larga
[e. ra] 'era'	193	49ms	✓
[e. no] 'heno'	183	39ms	✓
[ke. na] 'quena'	179	35ms	✓
[pe. ço] 'pecho'	175	31ms	✓
[te. la] 'tela'	212	68ms	✓
[me. sa] 'mesa'	178	34ms	✓
[kar. 'pe. ta] 'carpeta'	174	30ms	✓

Tabla 19. Vocal /e/ tónica en castellano

La situación es similar para el segmento /i/ procedente del castellano. A continuación, mostramos las realizaciones. Primero presentaremos el cuadro de análisis general en la **tabla 20**; luego, los casos encontrados en los préstamos:

Input del castellano /i/	Restricciones del quechua huanca	
	Restricción grave	Restricción menos grave
[173ms]	144ms no /i/	144ms no /i:/
a) /i/	*!	
b) ^{ES} /i:/		*

Tabla 20. Cuadro de decisión de la vocal i/i

El cuadro anterior presenta la siguiente situación: los casos encontrados provenientes de vocal /i/ del castellano tienen una realización alofónica aproximada de 173ms en sílaba libre tónica. Esta información es tomada como *input* por el oído huanca que, a través de las restricciones perceptivas, categoriza dicho segmento como una vocal larga. Esto sucede por superar el umbral entre vocales breve y largas establecido en 144ms.

Ahora bien, corresponde presentar los datos del castellano estándar (**tabla 21**):

Castellano	Duración de vocal /i/ tónica (promedio)	Restricción del huanca 144ms no /i/ Supera por:	Se <i>nativiza</i> como larga
[i. lo] 'hilo'	180	36ms	✓
[ki. lo] 'kilo'	206	62ms	✓
[a. 'mi. go] 'amigo'	192	38ms	✓
[re. 'pi. sa] 'repisa'	167	23ms	✓
[ke.ro. 'li. na] 'querolina'	198	54ms	✓

Tabla 21. Datos sobre la vocal /i/ del castellano estándar

Los casos con el segmento /o/ son claros en sus tendencias al ser *nativizados*: siguen los patrones advertidos como se puede notar en el cuadro siguiente. Pero, como ya se ha señalado, estos segmentos se convierten en /u:/ en el quechua huanca. Al respecto, observar la **tabla 22**, a continuación:

Input del castellano /u/ [225ms]	Restricciones del quechua huanca	
	Restricción grave 159ms no /u/	Restricción menos grave 159ms no /u:/
a) /u/	*!	
b) ^{ES} /u:/		*

Tabla 22. Decisión sobre el input castellano en vocal u/u

La tendencia se mantiene: el *input*, que supera significativamente el umbral perceptivo, es adaptado en la lengua como una vocal larga. A continuación expondremos los casos encontrados que dan cuenta del número de casos documentados y del proceso que sigue la vocal como vocal media del castellano. Comenzaremos, como hemos hecho hasta este punto con los datos del castellano, que se aprecian en la **tabla 23**:

Castellano	Duración de vocal /o/ tónica (promedio)	Restricción del huanca 159ms no /u/ Supera por:	Se <i>nativiza</i> como larga
['lo. ka] 'loca'	193	43ms	✓
['glo. bo] 'globo'	201	42ms	✓
['ko. les] 'coles'	200	41ms	✓
[es. 'po. so] 'esposo'	200	41ms	✓

Tabla 23. Datos para la vocal /o/ en el castellano

Los casos con /u/ son reducidos, pero presentan las tendencias advertidas. Primero se presentará el cuadro general en la **tabla 24** y luego los casos.

<i>Input</i> del castellano /u/ [223ms]	Restricciones del quechua huanca	
	Restricción grave	Restricción menos grave
	159ms no /u/	159ms no /u:/
a) /u/	*!	
b) ^{ES} /u:/		*

Tabla 24. Vocal de categorización de la vocal u/u

Como es posible advertir, el cuadro anterior muestra el proceso de asimilación del *input* castellano. Las tendencias se mantienen iguales a los procesos de asimilación anteriores. Presentamos primero los datos del castellano (**tabla 25**), y luego los del huanca:

Castellano	Duración de vocal /u/ tónica (promedio)	Restricción del huanca 159ms no /u/ Supera por:	Se <i>nativiza</i> como larga
['lu. nes] 'lunes'	188	29ms	✓
['ru. da] 'ruda'	186	27ms	✓

Tabla 25. Datos para la vocal /u:/ en los préstamos

Segmentos breves en huanca: las aparentes excepciones

En lo que sigue, presentamos los casos considerados “excepciones” por Cerrón-Palomino (1975, p. 40) y por nosotros. Encontradas en el corpus y corroboradas en los trabajos de campo correspondientes, es posible ratificar lo que señala este autor; es decir, no se adecuan al patrón según el cual una vocal tónica en sílaba libre del castellano se *nativizaría* siempre como larga. No obstante, y siguiendo nuestra hipótesis, hay que advertir que el fenómeno no se sigue únicamente por el contexto silábico, sino por la forma en que este afecta la realización de las vocales en cuestión, donde si estos segmentos no superan el umbral preceptivo establecido para estas vocales, no alargan. De esta manera –como mostraremos a continuación–, no consideramos a los mencionados ejemplos como “excepciones”, sino como casos que se siguen de la hipótesis inicial presentada por nosotros en este documento.

Para abordar estos casos, el paso inicial fue el de sistematizar dichos datos a partir de sus contextos; luego, se organizaron sus duraciones relativas. Siguiendo esta misma línea, presentamos los datos ordenados, luego los analizamos y, para finalizar, sugerimos posibles hipótesis menores que expliquen el comportamiento advertido.

A continuación, se presentan los casos que incorporan /ʌ/ como ataque de la última sílaba. Lo primero que debemos señalar es que todos estos segmentos presentan una realización relativa menor a la del umbral establecido por el oído huanca para que estas se adapten como largas, es decir, tienen una duración de menos de 144ms para /i/ y de 135.5ms para /a/. Deben ser reconocidos como elementos breves. Observando ya el proceso de adaptación, esta situación se ve corroborada por nuestros datos del castellano en casos particulares, los cuales se presentan en la **tabla 26**:

Castellano	Promedios	Restricciones del huanca 135.5ms no /a:/ 144ms no /i:/ 159ms no /u:/ Supera por:	Se <i>nativiza</i> como larga
[ka. 'ba. ʎo] 'caballo'	97ms	-38ms	X
[ku. 'či. ʎo] 'cuchillo'	123ms	-36ms	X
[ka. 'pi. ʎa] 'capilla'	113ms	-22.5ms	X

Tabla 26. Tabla de promedios de vocales castellanas en contexto de /ʎ/

Este cuadro sustenta nuestra hipótesis principal. No obstante, no deja de ser curioso que estas vocales no alarguen como las otras en la misma situación, a saber, el aparente final de sílaba libre acentuada. Para una posible solución de este comportamiento recurriremos a Rodríguez-Mondoñedo (2009), quien comenta que los segmentos palatales del tipo /ʎ/, al igual que /č/ y /ɲ/ vuelven imposibles acentuaciones del siguiente tipo:

- *cébolla
- *cábaña
- *penacho

Esta imposibilidad está basada, según la mencionada propuesta, en que el elemento complejo palatal es computado como coda de la sílaba penúltima. Con ello, produce -a nivel subyacente si se quiere- una sílaba trabada en el castellano y vuelve imposible que el acento alcance la tercera sílaba. Esta es una idea advertida para el castellano y está relacionada con la noción de peso silábico y la denominada ventana trisilábica de acentuación por Harris (1983). La consecuencia de este comportamiento es que estos elementos que pasan como préstamos con una sílaba trabada por esta consonante impiden el proceso de alargamiento al momento de la *nativización* a causa de la restricción silábica antes advertida para el huanca: no puede haber vocales largas en sílaba trabada. Esta situación es aplicable solo para los contextos mencionados y en casos de elementos

trisilábicos donde la duración relativa de las vocales es siempre más breve (Martínez Celdrán, 1994, p. 254) y donde aplica la restricción antes mencionada⁵. Esto queda corroborado al encontrar en el corpus datos como ['da: .nu], ['ga: .ʎu] o ['pi: .ču]. Esta explicación aborda el tema desde un punto de vista formal. No obstante, este alcance tiene una consecuencia evidente en la duración de los segmentos, los cuales se ven considerablemente reducidos frente a las realizaciones de sílaba libre. Vale aclarar que esta restricción se ubicaría en la fonología del castellano y afectaría al segmento en dos momentos: i) reduce la realización fonética, y ii) se presenta como una traba para adaptar dicho segmento como vocal larga debido a la restricción de vocales largas en sílaba trabadas en el huanca.

A continuación, veremos los casos con contexto nasal y sibilante. Estos son singulares por el contexto específico de aparición, a saber, /m/ como ataque de sílaba y /s/ como ataque de la última sílaba, funcionando ambos como márgenes del segmento en cuestión. Veamos, primero, los datos del castellano en la **tabla 27**:

Castellano	(promedios)	Restricciones del huanca	Se <i>nativiza</i> como larga
		135.5ms no /a:/ 144ms no /i:/ 159ms no /u:/	
['ma. sa] 'masa'	97ms	-38.5ms	X
[ka.'mi. sa] 'camisa'	98ms	-46ms	X
['mi. sa] 'misa'	95ms	-49ms	X

Tabla 27. Tabla de promedios de vocales castellanas en contexto de /m/ y /s/

Podemos observar que las duraciones de estas vocales son marcadamente reducidas. Siguiendo nuestra hipótesis, estas no deben ser *nativizadas*

⁵ En conversaciones con Cerrón-Palomino, surgieron ejemplos que nuestro material de elicitación no consigna por no estar en el diccionario usado como base de nuestra investigación, a saber, ['pu: .ʎu] de 'pollo' y [am.'pu: .ʎa] de 'ampolla'. El primer caso calza con nuestra explicación al ser un elemento bisilábico y el segundo, no calza desde la explicación del elemento complejo. Es posible que el segundo caso se explique por devenir de vocal media posterior, segmento consignado como de mayor duración relativa. Esta propuesta merece un análisis que no realizamos en este trabajo. Es una tarea pendiente.

como largas porque sus realizaciones relativas no superan en momento alguno el umbral establecido.

Es indiscutible ya en este punto que los contextos influyen en la duración de los segmentos vocálicos. En este caso, siguiendo a Martínez Celdrán (1994) y Navarro Tomás (1916), podemos plantear que el elemento sordo sibilante disminuye la realización de la vocal precedente. Asimismo, el contexto de nasal inicial acorta a la vocal significativamente (Navarro Tomás 1916 en Cerrón Palomino, 2003, p. 179)⁶. Este fenómeno tendría lugar específicamente en el castellano. Con ello podemos decir que dichos contextos reducen la realización de tales vocales.

Ahora bien, la generalización planteada para este caso entra en aparentes problemas si tomamos en cuenta el siguiente ejemplo con vocal larga: ['mi: .sa] de 'mesa'. La explicación que puede darse frente a este ejemplo tendría que atender a la naturaleza de la vocal media del segmento *nativizado*, advertido líneas atrás como un segmento con una mayor duración relativa en castellano. Tal característica plantea que el cómputo del segmento y su posterior *nativización* tengan lugar como el de un segmento alargado, de modo que se genera un contraste entre dos elementos *nativizados*. Esta situación es respaldada por los datos del castellano. Esta decisión sobre el *input* no solo apunta a llevar a cabo los criterios de *nativización* advertidos, sino a utilizar posibilidades de la lengua para su organización. Con ello, trae consigo una mayor productividad del rasgo en cuestión e incrementa, de este modo, su uso y funcionalidad dentro de la lengua como se comentó al inicio de este texto.

Los casos siguientes pueden permitir una explicación si seguimos la propuesta anterior. Presentaremos primero los datos del castellano en la **tabla 28**:

⁶ Este fenómeno fue encontrado en nuestro trabajo de análisis con el software Praat. En este vimos que es difícil especificar el segmento vocálico junto al nasal: la resonancia nasal alcanza el color de la vocal y no es posible identificar su inicio claramente como, por ejemplo, cuando está precedida por una consonante sorda.

Castellano	(promedios)	Restricciones del huanca 135.5ms no /a:/ 144ms no /i:/ 159ms no /u:/	Se <i>nativiza</i> como larga
[a. 'so. te] 'azote'	107ms	-52ms	X
['mo. to] 'moto'	110ms	-49ms	X
[es. 'ta. ka] 'estaca'	98ms	-37.5ms	X
[man. 'te. ka] 'manteca'	116ms	-28ms	X

Tabla 28. Promedios de las vocales del castellano en contexto de consonante oclusiva

Es posible observar que dichas realizaciones en castellano no superan el umbral establecido en quechua huanca para ser *nativizadas* como largas, a saber, 135.5ms para la vocal /a/ y 144ms para /e/. Lo que predicen los datos del castellano frente al umbral del quechua huanca es que la realización de estos elementos no deben ser *nativizados* como segmentos largos por no superar el umbral. Dicha predicción se corrobora con los datos del huanca, donde vemos que ningún elemento en juego es asimilado como largo.

Corresponde postular posibles explicaciones a este comportamiento. Primero, podemos notar el carácter inhibitor de la consonante /k/ como contexto vocálico. Sin embargo, esta observación no está ausente de problemas. Veamos el último ejemplo, [man. 'ti. ka], en el que el alargamiento es evitado a pesar de provenir de vocal media, la cual es percibida, como indicamos líneas arriba, de mayor duración alofónica y tiende a ser *nativizada* por el oído huanca como larga. Nuestra solución a este problema se basaría en establecer una jerarquía de segmentos, donde el poder de inhibición de la /k/, como sorda oclusiva, es mayor que el de la /s/⁷. Esto en relación con el carácter trisilábico de la palabra, el cual, tiende

⁷ Cerrón-Palomino sugiere (conversación personal) que quizá el carácter velar pueda ser determinante, ya que podemos obtener términos como [bu. 'ti. xa] de 'botija' (elemento encontrado en el diccionario, mas no en las salidas de campo), donde el segmento /e/ del castellano no pasa como vocal larga al quechua huanca por acción, asumimos, del contexto velar sordo. Esto se corrobora con el caso de ['ti. xa] de 'teja', otro elemento que no hemos encontrado en las salidas de campo. Es decir, el carácter

a una duración de vocales menor que una palabra bisilábica, como es el caso de, por ejemplo, ['wa: .ka] donde el segmento sí se *nativiza* como largo. Por otro lado, el elemento [ba. 'ɾa: .ku] se puede explicar por el carácter de refuerzo que da el segmento vibrante antes de la vocal en cuestión, lo cual produciría una duración alofónica suficiente para que el oído huanca la asimile como larga.

En este mismo sentido, podemos observar que los casos que aquí presentamos tienen un ataque sordo (/t/, /s/) el cual puede estar actuando como otro elemento que reduzca la duración. Tal situación explicaría la aparente contradicción entre lo que postulamos y el término asimilado ['lu: .ka], donde lo que explicaría que uno sea asimilado como largo y el otro como breve sería el ataque líquido sonoro. De algún modo, esto podría explicar por qué ['mu. tu] no es largo, y ['lu: .ka] y ['mi: .sa] sí. Como advertimos, el carácter nasal del ataque tiende a reducir la duración de la vocal que le sigue. Sin embargo, lo que termina por inhibir la realización alofónica tónica normal de la vocal es el margen sordo y oclusivo que inicia la sílaba siguiente. Así ['mu. tu] no alarga y ['mi: .sa] sí. Ahora bien, la situación de reducción sería la misma en ['lu: .ka], pero esta alarga por tener un ataque líquido que la refuerza, así como refuerza la vibrante en [ba . 'ɾa: .ku]. La jerarquía de mayor inhibición de la consonante oclusiva sorda permite explicar los casos de [a . 'su .ti], así como el de ['mu .tu]. El primero presenta una realización en el castellano de 107ms y el segundo, de 110ms. En resumen, los dos segmentos cortan a la vocal en su realización, pero por cuestiones articulatorias y de configuración silábica no lo hacen de la misma manera ni en la misma cantidad⁸.

velar puede ser un factor determinante en la duración relativa de los segmentos. Esto debe revisarse con mayor profundidad en un trabajo de fonética descriptiva del castellano.

⁸ El comentario anterior se ve respaldado por los análisis de Navarro Tomás (1916) y por Martínez Celdrán (1994: 244), mas se opone a las digresiones de Cerrón-Palomino (2003: 179) sobre el comportamiento de dichos segmentos y su relación con el contexto de producción. Queda por acotar que una solución a estas dos propuestas solo puede resolverse desde un trabajo de descripción fonética del castellano que escapa de los objetivos centrales de este trabajo. Los datos recogidos nos llevan a optar por la salida a favor del fonetista español.

El caso siguiente es menos sencillo de dilucidar. He aquí los datos pertinentes. En castellano tenemos la información que se aprecia en la **tabla 29**:

Castellano	Promedio	Restricciones del huanca	Se <i>nativiza</i> como larga
		135.5ms no /a:/	
		144ms no /i:/	
		159ms no /u:/	
		Supera por:	
[a. 'do. be] 'adobe'	162ms	3ms	X/√

Tabla 29. Datos para las vocales con /b/ de contexto en castellano

El caso podría complicar nuestra hipótesis, pero sospechamos que en el habla rápida el margen tan reducido obtenido por el promedio puede dar tendencia a que el oído huanca haya optado por *nativizarla* como breve por estar más cerca al umbral. Parece que esta decisión ha tenido lugar y en el huanca la situación se ve reflejada en el elemento *nativizado* como vocal breve, como se aprecia en la **tabla 30**.

Informantes	H1	H3	H6	Promedios
[a. 'du .bi]	129	113		121

Tabla 30. Datos para las vocales con/ b /de contexto

Para explicar esta adaptación, nuestras sospechas nos conducen a pensar que este elemento alterna en su realización, como es patente en los diversos trabajos (Cerrón Palomino, 1975, p. 17), de /b/ con /w/. Este último segmento, sospechamos, se comportaría como los elementos complejos antes descritos. En este sentido, no solo es la realización reducida fonéticamente, sino también la coordinación con una restricción del tipo silábico lo que evitaría el alargamiento. Esto puede unirse al carácter reductor de los elementos velares (la /w/ es un segmento labiovelar) mencionado en la nota 7. Asimismo, Navarro Tomás (1967, p. 177) propone que la /b/ castellana reduce la realización de la vocal de modo significativo. Pero por la falta de otros casos, no podemos ahondar más e integrar este caso a la jerarquía presentada.

Lo que se ha realizado en este último punto es un trabajo secundario a la corroboración de nuestra hipótesis principal, y ha consistido en la presentación de posibles soluciones de las denominadas “excepciones”, conjugando los datos recogidos en la descripción con explicaciones de alcance formal, sobre todo referentes a las sílabas y los contextos en cuestión. Si bien los datos relacionados con las duraciones no hacen más que confirmar nuestra hipótesis principal, nuestra intención ha sido dar luces sobre algunos casos que en los trabajos previos a este no alcanzaron una respuesta contundente (por ejemplo Cerrón Palomino, 1975; 2003). Ahora bien, somos conscientes de que las reglas propuestas no son definitivas y en algunos casos no son totalmente aclaratorias del fenómeno. Siempre es difícil explicar la naturaleza cambiante de la lengua desde reglas precisas, pero consideramos también que estas posibles soluciones son alcances que deberían seguirse para corroborar o descartarse de manera objetiva mediante un estudio cuantificacional que siga la lógica aquí propuesta.

Algunas predicciones

Hasta este punto hemos obtenido datos importantes sobre el fenómeno en cuestión. Son principalmente tres los elementos a tomar en cuenta para una explicación de este fenómeno: 1) la jerarquía de elemento inhibidores, 2) las vocales castellanas óptimas para adaptarse como largas y 3) la duración de las vocales en relación al número de sílabas en una palabra. Revisemos estos puntos brevemente.

En nuestro trabajo hemos encontrado una jerarquía entre los elementos inhibidores. La jerarquía es la siguiente, de izquierda a derecha, siendo el extremo izquierdo el elemento que mayor inhibición causa y el extremo derecho la que menos:

/t/, /ʎ/, /ch/, /n/, /k/, /s/, /n/

Asimismo, encontramos una jerarquía de candidatos óptimos para ser *nativizados* como largas. Su presentación sigue la lógica anterior: al

extremo izquierdo está el mejor candidato y al extremo derecho está el menos óptimo para pasar como larga:

/o, u, e, a, i/

Como punto 3), encontramos que las vocales en palabras trisilábicas suelen presentar una duración de vocales menor a la de palabras bisilábica. Esto trabajaría de modo coordinado con las otras restricciones y reducirían algunos casos a la vocal: ['wa: .ka] / [is. 'ta .ka]

La idea es que estos factores interactúan para producir ya sean *nativizaciones* con vocal larga o con vocal breve. Esto en tanto inciden en la duración de las vocales al ser *nativizadas*.

Ya con estos elementos podemos hacer algunas predicciones sobre el proceso descrito. Por ejemplo, una vocal tónica en sílaba libre, que sea alta, que esté en una palabra trisilábica y que tenga una consonante inhibidora /t/, producirá, sospechamos, una *nativización* de vocal breve. En este mismo sentido, una vocal media posterior. en palabra bisilábica y que tenga una consonante inhibidora /n/ probablemente *nativizará* como larga⁹.

Conclusiones

El presente trabajo ha alcanzado las siguientes conclusiones:

- 1) Las vocales largas son patentes en el huanca. Esto quiere decir que generan oposiciones funcionales dentro de la lengua. Asimismo, es posible comprobar que la integración de elementos del castellano ha aumentado la presencia de este rasgo.
- 2) La duración vocálica en el quechua huanca es un rasgo que presenta realizaciones significativamente más largas que las vocales breves en dicha variedad. Esto se ha comprobado por medición y comparación de

⁹ Recientemente, estos alcances han sido puestos a prueba en la investigación de Julca (2021) con una variedad de quechua central propia de la zona de Huánuco, Junín, en Perú. En esta, muchos de los mismos se ven validados. Sobre todo, la jerarquía de préstamos y contextos para dicho proceso.

realizaciones. Al corroborar esta idea, es posible establecer un umbral de producción y percepción que represente el límite de las categorías en cuestión. En esta misma línea, hemos comprobado que el huanca presenta restricciones para las vocales largas si la sílaba en cuestión es trabada y un rechazo radical de vocales medias.

3) El proceso de *nativización* que han sufrido los préstamos del castellano en el quechua huanca se explica satisfactoriamente como una serie de adaptaciones que realiza el quechuahablante desde sus restricciones perceptivas, siguiendo un proceso similar al de un hablante de L1 sobre un continuo sonoro de L2. En este caso, los segmentos acentuados en sílaba libre del castellano que superan en su duración el umbral de vocal larga son categorizados en el quechua huanca como elementos alargados. Esto se debe a que las realizaciones alofónicas en el castellano sobrepasan, por lo general, el umbral categorial de vocales largas planteado en el quechua huanca. Con ello, es posible categorizar dicho *input* como vocal larga; por el contrario, cuando esta situación no tiene lugar, el oído huanca adapta los segmentos como breves. En este mismo sentido, las vocales medias del castellano son candidatos óptimos para sufrir el proceso de adaptación como vocales largas. Ellas constituyen segmentos que presentan una realización alofónica de mayor duración que los elementos cerrados y que son rechazados radicalmente por el quechua huanca. En líneas generales, se puede indicar que el quechua huanca adapta fenómenos de carácter alofónico y fonéticos del castellano desde sus criterios y les proporciona, a partir de estos, relevancia funcional.

4) Existen restricciones de tipo silábico y contextual que condicionan desde un plano fonológico y fonético la duración de los segmentos vocálicos. Tal situación no es totalmente evidente al oído, pero actúa, sin duda, en la realización de los segmentos y sobre su representación fonológica. Esto es corroborado en las denominadas “excepciones” revisadas donde se demuestra dicha situación en la adaptación de los segmentos. Tales contextos, advertidos por Navarro Tomás para el castellano (1967), y corroborados por nuestro trabajo de investigación, mantienen dicho carácter reductor en la adaptación de segmentos al quechua huanca. Sin

embargo, una corroboración cabal de tales soluciones requiere de un trabajo profundo de la fonética del castellano.

5) Es posible entender los fenómenos de *nativización* mediante la articulación de explicaciones de carácter fonético, donde la descripción es central, y desde un plano formal y fonológico. Es pertinente que dichas posturas encuentren puntos en común para dar cuenta de fenómenos de esta índole. En efecto, una explicación concentrada únicamente en el plano fonológico no podría dar luces sobre los datos concretos y las realizaciones del hablante en relación con su producción y su percepción. Lo mismo sucede si el fenómeno se aborda únicamente desde una perspectiva fonética. Trabajos como este dan cuenta de la necesidad de articular cada vez más ambas áreas.

Referencias bibliográficas

Adelaar, W. F. H. (1984). Grammatical Vowel Length and the Classification of Quechua Dialects. *International Journal of American Linguistics*, 50, 1, 25-47.

Cerrón-Palomino, R. (1967). "Fonología del Wanka". En: A. Escobar (ed.), *Cuatro fonologías quechuas* (pp. 55-80), Plan de Fomento Lingüístico - UNMSM.

Cerrón-Palomino, R. (1975). *Hispanismos en el quechua wanka*. CILA, UNMSM. Documento de Trabajo N° 15.

Cerrón-Palomino, R. (1976a). *Gramática Quechua: Junín-Huanca*. Ministerio de Educación - Instituto de Estudios Peruanos.

Cerrón-Palomino, R. (1976b). *Diccionario Quechua: Junín-Huanca*. Ministerio de Educación - Instituto de Estudios Peruanos.

Cerrón-Palomino, R. (1987). *Lingüística Quechua*. Centro de Estudios Regionales Bartolomé de las Casas.

Cerrón-Palomino, R. (2003). *Castellano andino. Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Escudero, P. (2005). *Linguistic perception and second language acquisition. Explaining the attainment of optimal phonological categorization*. Universiteit Utrecht.

Harris, J. (1983). *Syllable Structure and Stress in Spanish: A Nonlinear Analysis*. The MIT Press.

Hume, E. y Johnson, K. (2001). *The Role of Speech Perception in Phonology*. Academic Press.

Julca, Y. (2021) El proceso de alargamiento vocálico en los préstamos del español al quechua de Huánuco. Pontificia Universidad Católica del Perú. Tesis de Maestría. URL: <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio//handle/20.500.12404/19891>

Muysken, P. y Apel, R. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Ariel.

Martínez Celdrán, E. (1994). *Fonética (con especial referencia a la lengua castellana)*, 4° edición. Teide.

Martínez Gil, F. y Colina, S. (ed.) (2006). *Optimality-Theoretic Studies in Spanish Phonology*. John Benjamins Publishing Co.

Navarro Tomás, T. (1967). *Manual de pronunciación española*, 13° edición. Instituto Miguel de Cervantes.

Parker, G. (1963). La clasificación genética de los dialectos quechuas. *Revista del Museo Nacional*, 32, pp.241-252. Lima.

Perlmutter, D. (1996). Phonology Quantity and Multiple Association. En: J. Goldsmith (ed.), *The Handbook of Phonology Theory* (pp 307-317), Blackwell Publishing.

Prince, A. y Smolensky, P. (1993). *Optimality Theory: Constraint Interaction in Generative Grammar*. Technical Report #2 of Rutgers Center of Cognitive Science. Rutgers University.

Ramírez Herrera, G. (2014). *Vocales largas en los préstamos del castellano al quechua huanca: Un acercamiento descriptivo y explicativo del fenómeno*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Tesis de Licenciatura.

Rodríguez Mondoñedo, M. (2009). Rima ramificante en sílabas iniciadas con consonante palatal. *Mester*, 31, 68-85.

Tesar, B; Grimshaw, J. y Prince, A. (2003). "Explicación lingüística y cognitiva de la teoría de la optimalidad". En: E. Lepere y Z. Pylshyn (eds.), *¿Qué es la ciencia cognitiva?* (pp. 346-383), Oxford University Press.

Torero, A. (1964). Los dialectos quechuas. *Anales Científicos de la Universidad Agraria*, 2, 446-476.

Nota biográfica

Víctor Gonzalo Ramírez Herrera (Lima, 1983) es licenciado en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica del Perú y magíster en Filosofía por la misma Universidad. En la primera área, investiga lenguas andinas y Psicolingüística. En la segunda, temas de Epistemología y Filosofía de la Ciencia. Actualmente, se desempeña como docente e investigador en la Universidad de Ingeniería y Tecnología. Asimismo,

dicta el curso de Introducción al quechua en dicha Universidad. Es editor adjunto de la Revista *SYNTAGMAS* de Cuzco, Perú. Cuenta también con producción en el área de poesía y en teatro.