

ISSN: 2448-8194

LINGÜÍSTICA MEXICANA

NUEVA ÉPOCA



VOL. II

NÚM. 2

JULIO 2020

ASOCIACIÓN MEXICANA
DE LINGÜÍSTICA APLICADA

LINGÜÍSTICA MEXICANA

NUEVA ÉPOCA

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN MEXICANA DE LINGÜÍSTICA APLICADA

MESA DIRECTIVA 2020

Presidenta: Beatriz Arias Álvarez, Universidad Nacional Autónoma de México
Secretaria: Frida Villavicencio Zarza, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
Prosecretaria: Karina Fascinetto Zago, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Tesorera: Mary R. Espinosa Ochoa, Universidad Nacional Autónoma de México
Protesorera: Idanely Mora Peralta, Universidad Nacional Autónoma de México
Vocal: Leonor Orozco, Universidad Nacional Autónoma de México
Vocal de la página web: Juan Antonio Hernández, Universidad Nacional Autónoma de México

COMITÉ EDITORIAL

Niktelol Palacios
Coordinadora

Beatriz Granda
E. Fernando Nava López
Elsa Cristina Buenrostro Díaz
Erika Mendoza Vázquez

CONSEJO DE ASESORES

Julio Calvo Pérez, Universidad de Valencia
Teresa Carbó, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
Zarina Estrada Fernández, Universidad de Sonora
José Luis Iturrioz Leza, Universidad de Guadalajara
Rosa G. Montes Miró, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Giorgio Perissinotto (†), Universidad de California, Santa Bárbara
Dietrich Rall, Universidad Nacional Autónoma de México
Cecilia Rojas Nieto, Universidad Nacional Autónoma de México
Ma. Eugenia Vázquez Laslop, El Colegio de México
Klaus Zimmermann, Universidad de Bremen

ASESORES EDITORIALES

Jorge Valenzuela
Sergio Rincón

SECRETARÍA DE REDACCIÓN

Ana María Bermúdez Salomón

DISEÑO Y FORMACIÓN

Carlos Aarón Torres Herrera

PROGRAMACIÓN DE OJS

Jesús López Velázquez

SERVICIO SOCIAL

Irving Martínez-Morales

Lingüística Mexicana. Nueva Época es publicada semestralmente por la
Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada, A. C.

ISSN: 2448-8194

Índice

LINGÜÍSTICA MEXICANA NUEVA ÉPOCA

Vol. II, Núm. 2 (julio-diciembre 2020)

ARTÍCULOS

- Aspectos pragmáticos de las pseudoescindidas y pseudoescindidas inversas en español 7
Carolina Castillo Hernández
- Disponibilidad léxica en informantes culiacanenses: homosexualidad como centro de interés 29
Jorge Lázaro
Michelle Rubino
- Escalas de evaluación de los niveles pregramaticales del español escrito en sordos 49
Jalina Ramírez Grycuk
- DOSSIER LA LINGÜÍSTICA EN LA ENAH. APROXIMACIONES A LA INVESTIGACIÓN EN LA LICENCIATURA**
Coordinadoras: Glenda Zoé Lizárraga Navarro
- Introducción: la lingüística en la ENAH. Aproximaciones a la investigación en la licenciatura 75
Glenda Zoé Lizárraga Navarro
- Lenguas para sentir y pensar: antropología y lingüística en cuestión 81
Françoise Neff Nuixa
- Objetivación del lenguaje y conocimiento metalingüístico: transformaciones que posibilita la escritura 99
Celia Zamudio

| | |
|---|-----|
| Rasgos acústicos en la voz pasiva de raíces verbales transitivas del lacandón del sur | 133 |
| Liliana Mojica Hernández | |
| Israel Martínez Corripio | |

NOTAS

| | |
|--|-----|
| Las funciones de <i>incluso</i> en la historia del español | 157 |
| Glenda Zoé Lizárraga Navarro | |

RESEÑAS

| | |
|---|-----|
| Valentín Peralta Ramírez, Israel Martínez Corripio y Laura Rodríguez Cano (coords.). <i>Escritura en documentos y códices. Lenguas mixteca, náhuatl, zapoteco y otomí. Documentación y análisis de textos de lenguas indígenas</i> , vol. 1. Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, 2017; 200 pp. | 185 |
| Jade Curiel | |

| | |
|--|-----|
| Leonor Orozco y Alonso Guerrero Galván (coords.). <i>Estudios de variación geolingüística</i> . Secretaría de Cultura-Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, 2017; 613 pp. | 189 |
| Stefany Olivares Espinosa | |

| | |
|---|-----|
| Ramón F. Zacarías Ponce de León. <i>¿Cómo se forman las palabras? Claves de combinación</i> . Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2018; 90 pp. | 195 |
| Carmen Delia Valadez | |
| Niktelol Palacios | |

| | |
|---|-----|
| Luis Miguel Sánchez-Loyo, Alfonso Gallegos Shibya y Verónica González Márquez (eds.). <i>Tópicos de Lingüística Aplicada, vol. I: Niveles y componentes lingüísticos, mente y cultura</i> . Universidad de Guadalajara, México, 2018; 204 pp. | 199 |
| GABRIELA PATIÑO SÁNCHEZ | |

| | |
|---|-----|
| Niktelol Palacios (ed). <i>Voces de la lingüística mexicana</i> . El Colegio de México, México, 2019; 372 pp. | 205 |
| Sabine Pflieger | |

| | |
|--|-----|
| Marina Arratia y Vicente Limachi (comps.). <i>Construyendo una sociolingüística del sur. Reflexiones sobre las culturas y lenguas indígenas de América Latina en los nuevos escenarios</i> . Cochabamba, Bolivia, PROEIB Andes-Université catholique de Louvain- Universidad Mayor de San Simón, 2019; 399 pp. | 209 |
| Edgar Pérez Ríos | |

- Artículos -

Aspectos pragmáticos de las pseudoescindidas y pseudoescindidas inversas en español

Pragmatic aspects of the pseudoclefts and reverse pseudoclefts in Spanish

CAROLINA CASTILLO HERNÁNDEZ
Universidad Autónoma de Querétaro
carolinacastillohernandez@hotmail.com

■ **RESUMEN:** En este estudio se analizan las similitudes y diferencias entre las estructuras pseudoescindidas y pseudoescindidas inversas en español a partir de ejemplos de discurso real. Los resultados muestran que estas dos construcciones difieren en sus rasgos pragmáticos. El análisis cuantitativo indica que las primeras aparecen en un contexto discontinuo, mientras que las segundas se presentan en uno continuo y son más frecuentes. Además, el constituyente escindido de estas últimas cuenta con un referente activo y tiene la función de tópico continuo, según los resultados cuantitativos. En cambio, en las pseudoescindidas es referencialmente accesible y tiene la función de tópico discontinuo.

Palabras clave: discurso real, construcciones escindidas, continuidad, persistencia, funciones discursivas, estatus pragmático.

■ **ABSTRACT:** This study analyzes the similarities and differences between pseudoclefts and reverse pseudoclefts in Spanish—the corpus was formed by examples of real speech. The results show that these two constructions differ in their pragmatic traits. Quantitative analysis indicates that pseudoclefts are specialized in a discontinuous context, while reverse pseudoclefts occur in a continuous context and more frequently. The cleft constituent of these structures is mainly active and has the function of continuous topic, according to the quantitative results. In contrast, in the pseudoclefts it is accessible and has the function of a discontinuous topic.

KEYWORDS: real speech, cleft constructions, continuity, persistence, discursive functions, pragmatic status.

Fecha de recepción: 1 de abril de 2019
Fecha de aceptación: 5 de septiembre de 2019

La *escisión* se puede entender como la división del material léxico contenido en una cláusula a través de la incorporación de la cópula *ser* y de un pronombre relativo (Di Tullio 1990)*. Si en el ejemplo de la cláusula indivisa de (1a) se escinde el constituyente *mi hermana*, el resto del material léxico daría lugar a la relativa y, junto con el copulativo *ser*, integrarían una estructura de escisión. De acuerdo con lo anterior, las escisiones cuentan con tres componentes: el constituyente escindido (CE), el copulativo (COP) y la relativa (REL), como se observa en (1) (Moreno Cabrera 1983, 1999; Martínez 1984; Sedano 1985; Di Tullio 1990; Herrero Moreno 1992; Da Conceição 2006; Mora Bustos 2010; Guitart 2013). En adelante se señala el CE con negritas y la relativa con cursivas.

(1)

Mi hermana cuidaba al niño.

[Era COP][**mi hermana** CE][*la que cuidaba al niño* REL].

Estos tres elementos se pueden presentar en tres órdenes posibles, como se muestra en (2). Las escisiones con el orden copulativo, constituyente escindido y relativa reciben el nombre de *escindidas* (2a). En cambio, las que tienen el orden de relativa, copulativo y constituyente escindido se llaman *pseudoescindidas* (2b). Por último, las estructuras que presentan en primer lugar al constituyente escindido seguido del copulativo y con la relativa al final se conocen como *pseudoescindidas inversas* (2c), las cuales en adelante se nombran sólo como *inversas*.

(2)

- a. Era **mi hermana** *la que cuidaba al niño*.
- b. *La que cuidaba al niño* era **mi hermana**.
- c. **Mi hermana** *era la que cuidaba al niño*.

Aunque semánticamente los tres tipos de escisiones expresan la misma proposición, estructuralmente se ha propuesto que las escisiones son distintas. En el caso de las escindidas, se considera que la relativa que contienen es una subordinada relativa, mientras que en las pseudoescindidas e inversas la relativa es una relativa libre (3) (Di Tullio 1990; Lavacchi 2001).

(3)

| | |
|---------------------------|-----------------|
| Ser + CE + sub. relativa | Escindida |
| Relativa libre + ser + CE | Pseudoescindida |
| CE + ser + relativa libre | Inversa |

Gramaticalmente, se ha encontrado que en las escindidas el referente del CE tiende a codificarse como frase nominal, frase preposicional, frase adjetival o frase adverbial (Di Tullio 1990; Sedano 1995). En cambio, en las pseudoescindidas e inversas el referente del CE tiende a codificarse como infinitivo, cláusula completiva y frase nominal abstracta (Di Tullio 1990; Sedano 1995). Las observaciones de las escisiones también han abarcado las funciones sintácticas que tendría el referente del CE dentro de la relativa: los resultados han señalado que en las escindidas la función principal es la de sujeto y adjunto (Sedano 1995; Da Conceição Pinto 2006), mientras que en las pseudoescindidas e inversas es la de adjunto u objeto directo (Sedano 1995). De acuerdo con estos hallazgos, aunque las pseudoescindidas e inversas comparten algunos rasgos y difieren de las escindidas, el orden de sus elementos es un indicador de que existen contextos en los que se debe preferir un orden frente al otro.

El propósito de este trabajo es encontrar los rasgos pragmáticos que diferencian las pseudoescindidas de las inversas para poder describir cómo se relaciona el contexto de aparición de cada una de estas construcciones con el orden que presentan sus elementos. Para dicho fin resulta necesario considerar factores pragmáticos como la continuidad, el estatus pragmático del referente del CE y sus funciones discursivas. Los resultados del análisis de estos rasgos ampliarán la descripción de las pseudoescindidas e inversas a partir de evidencia empírica, pues, aunque el tema de las escisiones ha sido ampliamente estudiado, son pocas las investigaciones para el español de México en los que se trabaja con datos extraídos de corpus que muestran el uso real de las estructuras. Entre ellos se encuentra el trabajo de Martín Butragueño (2001), el de Da Conceição Pinto (2006) y el de Mora Bustos (2010). El análisis de ejemplos reales que se expone a continuación resulta relevante ya que, aunque se ha definido que las escisiones son una construcción para señalar al constituyente escindido como el foco de la construcción (Di Tullio 1990;

Sedano 1990, 1991, 1995; Moreno Cabrera 1999), éste no es el único rasgo pragmático que interviene en el orden de estas estructuras.

El presente estudio se organiza de la siguiente manera. Inicia con una descripción de las características de las escisiones, seguida de la metodología con la que se analiza cada ejemplo de la base de datos. Enseguida se muestran los resultados cuantitativos y cualitativos gramaticales del análisis de las diferencias y similitudes de las pseudoescindidas e inversas. El siguiente punto es la descripción de las características pragmáticas de las estructuras bajo estudio –estatus pragmático, funciones discursivas, continuidad–. Finalmente, se presentan las conclusiones.

CARACTERÍSTICAS LAS ESCISIONES

Uno de los puntos que implican mayor dificultad es definir qué constituye una construcción de escisión. La característica general de estas estructuras es que deben tener una correspondencia con una estructura básica (Di Tullio 1990; Moreno Cabrera 1999; Fernández Leborans 2001); es decir que la proposición expresada en las escisiones debería poder expresarse en una cláusula básica o simple. Por ejemplo, la estructura de (4a) se considera pseudoescindida ya que se puede parafrasear por la estructura básica (4b).

(4)

- a. Lo que compró Juan fue una patineta.
- b. Juan compró una patineta.

Otra de las características de las escisiones es que son cláusulas copulativas en las que una de las expresiones contiene un valor y la otra una variable; esto refleja la función identificativa o especificativa de las escisiones (Pavey 2004). Por ejemplo, en (5) el evento que se describe no es el de *comer pulpo*, sino la identificación o especificación del referente *Martha*. La variable se encuentra en la relativa, *X comió pulpo*, y el valor es el referente del CE (Pavey 2004).

(5)

Martha fue la que comió pulpo.

En el análisis de construcciones de escisión es necesario hacer la distinción de estructuras que son parecidas superficialmente, pero que en realidad pertenecen a estructuras diferentes. Entre estos casos podría incluirse la construcción señalada entre corchetes en (6). En su estructura se pueden reconocer los tres elementos que componen a la pseudoescindida: la RL *–lo que es Juan–*, la COP *–es–* y el CE *–útil a los demás–*; sin embargo, no se considera como tal. Las oraciones que aparentemente son pseudoescindidas contienen un adjetivo en el constituyente inmediato a la cópula, por lo que este tipo de

cláusulas son básicas con una lectura atributiva (Fernández Leborans 2001). La lectura atributiva de (6) indica que la frase adjetival útil a los demás es un atributo de la expresión *lo que es Juan*, cuyo referente puede ser el trabajo o profesión de *Juan*. En este caso, por el contexto se entendería que la profesión de *Juan* es la de médico.

(6)

Todos estaban enfermos, pero por suerte [lo que era Juan era útil a los demás].
Su profesión de médico salvó al pueblo.

Dado que las construcciones de escisión admiten la lectura especificativa y no la atributiva, y puesto que deben mostrar una correlación con una estructura básica –características que diferencian las estructuras examinadas de otros tipos de copulativas–, en este análisis se tomaron en cuenta ambos rasgos para formar la base de datos.

METODOLOGÍA

Los datos para este estudio se extrajeron del *Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de México* (CSCM) (Martín Butragueño y Lastra 2011-2015) y del *Corpus del Habla de Monterrey* (CHM) (Rodríguez Alfaro 2010). La búsqueda de los ejemplos se realizó a partir de la secuencia *el + que* con sus variantes en género y número. Además, se buscaron los relativos *quien, como, donde*. Para considerar las estructuras dentro de la base de datos, éstas debían tener una versión básica y una lectura especificativa, como se mencionó en la sección anterior. El corpus reunió en total 797 ejemplos.

En cada construcción de escisión se analiza la función gramatical que ocuparía el referente del CE dentro de la cláusula relativa. Dichas funciones pueden ser la de sujeto (S), objeto directo (O), objeto indirecto (OI), argumento oblicuo (OBLI)² o de adjunto (ADJ) (7). El análisis de este rasgo mostrará si existen restricciones sobre las funciones que se escinden en las pseudoescindidas e inversas.

(7)

- | | |
|---|------|
| a. Mis papás son los que hace como cuatro años fueron. | S |
| b. Esta es la que ella mandó enmarcar. | O |
| c. Al que se le apareció es a mis dos hermanos más chicos. | OI |
| d. Con la que más me peleaba era con L E. | OBLI |
| e. Donde trabajaba mi papá era el campo. | ADJ |

² En este estudio se considera que un *oblicuo* es un participante requerido por el verbo, pero que se introduce por una preposición.

El segundo aspecto analizado en las escisiones fue el tipo de realización de los referentes del CE (8). Se encontraron casos en los que estaban codificados por medio de una frase nominal (FN) (8a), una frase preposicional (8b), un pronombre (8c) o un adverbio (8d). Este análisis muestra en qué medida se relaciona la forma de codificación del referente del CE con sus rasgos pragmáticos.

(8)

- | | |
|---|-----|
| a. <i>El que había dejado la arma</i> fue [el papá de los niños] _{CE} . | FN |
| b. <i>La que andaba junta</i> era [con M] _{CE} . | FP |
| c. <i>Prácticamente</i> [tú] _{CE} fuiste <i>la que no entraste</i> . | PRO |
| d. [Ahí] _{CE} es <i>donde tienes tu casa</i> . | ADV |

En el análisis de las similitudes y diferencias entre las construcciones pseudoescindidas e inversas se analiza la *continuidad* y *persistencia* del referente del CE, así como su *estatus pragmático* y su *función pragmática*. En cuanto a la primera, a partir de la observación del contexto previo de las escisiones se observaron dos categorías.

La primera se denominó como *participante no continuo*. Por ejemplo, en (9) *trabaja ahí y todo*, la oración previa a la construcción que se está analizando –*ella es la que me ha platicado*–, no aparece el referente correferencial del pronombre *ella*, pero el sujeto implícito es correferencial con él, que aparece en la primera intervención del informante. Debido a que en las tres oraciones a la izquierda no se muestra un participante correferencial con *ella*, se observó que en los ejemplos de este tipo el referente del CE es discontinuo.

(9)

E: ¿Tú fuiste? / I: No, L ha ido varias veces / E: mmm / I: Porque él tiene un amigo que vive ahí / E: Mh / I: Trabaja ahí y todo, pero [**ella** es la que me ha platicado].

La segunda categoría es la de *participante continuo*, para la cual se agruparon los casos en los que la última mención del referente del CE está dentro de las tres cláusulas a la izquierda. Por ejemplo, en (10) se analiza *V es el que me ayuda*, cuya oración previa es *yo siempre le doy a V*. En esta construcción, *V* aparece como argumento de *dar*, y en la construcción siguiente, la inversa, el referente de *V* funciona como el CE.

(10)

Yo siempre le doy a V, [**V** es el que me ayuda].

En cuanto a la *persistencia*, se analizaron las tres cláusulas posteriores a la escisión para observar si el referente del CE se volvía a recuperar. Estos resultados podrían

compararse con los de Marco (2014), quien encontró que el referente del CE de las pseudoescindidas es persistente en las dos cláusulas a la derecha de la escisión. Cuando sí se presente en las tres cláusulas posteriores se clasifica como *persistente*; de lo contrario se clasifica como *no persistente*. En (11) *la vigueta* (CE) se vuelve a recuperar en la cláusula siguiente, de manera que se identifica con la primera categoría. En cambio, en (12) *yo* (CE) no se recupera, por lo que se consideró como cláusula del segundo tipo. Este análisis permite observar si hay diferencias entre las pseudoescindidas e inversas relacionadas con el comportamiento del referente del CE, considerando el contexto previo y el posterior.

(11)

[*La que trabaja es la vigueta*], la que **la** pones así en ese sentido, **la** pones en el sentido más corto siempre.

(12)

[*La que más convivía con la gente de aquí principalmente los comerciantes era yo*], porque ellos empezaban a irse a Estados Unidos.

Asimismo, se incluyen las categorías de *activo*, *accesible* y *nuevo* (Chafe 1976; Prince 1981) para analizar el *estatus pragmático* del referente del CE. Se considera como *activo* al referente discursivo que cuenta con una mención previa y no se encuentra en competencia con otro referente, por lo que es fácilmente recuperable del contexto. Por ejemplo, en (13) el referente del CE *guatemalteco* se encuentra anteriormente, no hay otro referente con el que esté en competencia y es fácilmente recuperable.

(13)

Es muy bueno, es guatemalteco, pero es muy bueno es un compa así muy bueno, entonces, pues nos dejó, [él]_{CE} fue *el que hizo el proyecto*.

Se clasifica como *accesible* al referente discursivo que cuenta con una mención previa en el discurso, pero que ha sido desactivado por la mención de otros referentes con los que puede estar en competencia. Por ejemplo, en (14) el referente de *con LE* (CE) es accesible porque ya se ha mencionado *ella*, pero compite con otro referente. Si la construcción fuera *con la que más me peleaba era con ella*, no se entendería con cuál de las dos hermanas. Resulta necesaria la codificación léxica para evitar la ambigüedad referencial. También se toman como *accesibles* los referentes que se activan a partir de otro referente presente en el discurso. Obsérvese que en (15) el CE se puede activar a partir de su relación con el hablante expresada por medio del adjetivo posesivo *mis*.

(14)

I: eh, ella nació haz de cuenta este, ella es la décima, ella nació el veinte de agosto de sesenta y dos y luego yo nací el doce de agosto de sesenta y tres y la que sigue el veinte de agosto de sesenta y cuatro, o sea / E: un año de diferencia / I: y las tres pues somos, éramos en ese entonces las tres niñas / E: mh / I: y bueno *con la que más me peleaba* era [con L E]_{CE}.

(15)

El internet no, fíjese que este [mis hijos]_{CE} son *los que más están ahí al pendiente del internet*.

Por último, se toma como *nuevo* a aquel referente que no presenta una mención previa en el discurso y cuyo referente no se activa por la mención de otro. Por ejemplo, en (16) *los perros*, el referente del CE, no cuenta con una mención previa y tampoco se puede relacionar con otro participante del discurso.

(16)

Sí porque la carne pues le digo *los que aprovechan* pues son [los perros]_{CE}.

Además de la continuidad, el análisis del estatus pragmático brinda pistas sobre la relación del referente del CE con el contexto previo y su representación en la mente del oyente.

En cuanto a las *funciones discursivas*, se trabaja con cinco categorías: *tópico discontinuo*, *presentativa*, *selectivo*, *tópico continuo* y *encapsuladora*. Es importante destacar que éstas surgen a partir del análisis de los datos de este estudio; es decir, no se crearon previamente, sino que forman parte de los resultados.

La categoría de *tópico discontinuo* se formula para los ejemplos en los que el referente del CE se encuentra en el contexto previo. En estos datos el referente del CE tiene una distancia referencial –número de cláusulas a la izquierda que existe entre dos menciones de un mismo referente (Givón 1983)– mayor a uno. Obsérvese el ejemplo (17), en cuyo primer turno de habla del entrevistador se puede notar la mención de *usted* haciendo referencia al informante y en cuyo segundo turno de habla del informante se vuelve a codificar la referencia del hablante por medio del pronombre *yo*. Estos datos se clasificaron como *discontinuos* porque la última mención del referente del CE no se encuentra en la cláusula previa.

(17)

E: ok y qué ¿no le ha tocado a usted preparar la carne? / I: pues yo este mucho tiempo atrás, ahorita ya no, ahorita ya la prepara mi hijo o mi cuñado / E: eso es / I: pero ya antes sí, [yo]_{CE} era *el que hacía todo*.

En la segunda categoría, *presentativa*, el referente del CE no está mencionado en el contexto previo. En (18), es la primera ocasión en la que se menciona dentro del discurso el referente *los perros* (CE), por lo que se trata de un referente nuevo.

(18)

I: el bistec diario, un kilo si se acaba, si se acaba y si no pues como ahora, mañana o sea que ahora lo compro / E: mh / I: lo uso ahora, si no se acaba mañana pues pasado ya no también se van las ganancias / E: claro / I: sí, porque la carne pues le digo *los que aprovechan* pues son **[los perros]**_{CE} / E: sí / I: el guisado también o sea el guisado de quesadillas.

La tercera categoría se denomina *selectiva*. Aquí se clasifican los casos en los que el referente del CE –pueden ser activos o accesibles– se ha mencionado en el discurso previo dentro de un grupo y puede tener una distancia referencial de uno o más de uno. Por ejemplo, en (19) se puede leer *teníamos un laboratorio*, en que el predicado *teníamos* remite a más de una persona, de donde se elige una y se destaca en el CE de la construcción *él era el que coordinaba el laboratorio óptico*.

(19)

Y él era el que coordinaba lo del laboratorio allá arriba, arriba de donde estaba la óptica y lo que era la venta de mayoreo y menudeo, teníamos un laboratorio y **[él]**_{CE} era el que coordinaba el laboratorio óptico.

La cuarta categoría de análisis es la llamada *tópicos continuos*, la cual engloba los datos en los que el referente del CE se encuentra ya mencionado en el discurso previo y tienen una distancia referencial de 1. Esto significa que la última mención del CE se encuentra en la cláusula previa a la estructura de escisión. En (20), el referente del CE es correferencial con el sujeto elidido de la cláusula *se hizo muy rebelde*.

(20)

I: la primera se lleva año y medio, pero entre la segunda y la tercera se llevan cinco años y medio / E: mh / I: por eso te digo que la tercera tenía tres mamás / E: tres mamás, claro / I: y un papá, entonces se hizo muy rebelde **[esa]**_{CE} es la que me ha costado más trabajo.

La última categoría se denomina *encapsuladora*, pues agrupa los casos en los que el referente del CE no es correferencial con un elemento del discurso previo, pero sí con toda la situación previamente descrita. Los constituyentes escindidos con esta función se consideraron como activos en cuanto a su referencia. En (21) el adverbio *ahí* no tiene una referencia locativa espacial o temporal; su antecedente encapsula toda la situación descrita antes de la aparición de la construcción de escisión.

(21)

El sarcófago que supuestamente está ahí que lo robaron, el sarcófago siempre permaneció supuestamente, siempre permaneció vacío nunca tuvo ningún cuerpo era para los iniciados, ahí los preparaban, los metían varios días y él tenía que despegar tenía que preguntar, tenía que ponerse en contacto con los ángeles, ya no con dios porque la biblia misma te dice: el que ve a dios morirá, nadie puede ver a dios directamente solamente Jesucristo que estaba capacitado porque él venía de donde estaba dios, él trabajó junto con dios cuando se creó todo, entonces el ser humano no está capacitado para verlo y [ahí]_{CE} fue *donde entendí que podías viajar por medio de la pirámide*.

El análisis de las funciones discursivas del referente del CE permite evidenciar cuál es el propósito más frecuente para utilizar una pseudoescindida o inversa.

RESULTADOS GRAMATICALES

Frecuencias de las construcciones de escisión

En la tabla 1 se puede ver que la inversa es la estructura más frecuente (22), mientras que la menos frecuente es la pseudoescindida (23). Este primer resultado coincide con los trabajos de Lavacchi (2001), Da Conceição (2006), Mora Bustos (2010) y Alvarado (2012), aunque difiere de lo que se encontró en Fernández Leborans (2001), quien propone que la inversa es la menos frecuente. El hecho de que la estructura predominante en los datos analizados sea la inversa podría servir como indicador de que este tipo de escisión es el que se emplea en un mayor número de contextos pragmáticos y de ahí se desprendería su alta frecuencia dentro del discurso, a diferencia de las construcciones pseudoescindidas, quizá porque los contextos en los que se usan son más restringidos o especializados. La pregunta que surge a partir de estos resultados es qué rasgos gramaticales y pragmáticos presentan las inversas que propician su uso frecuente en el discurso. Para obtener datos que nos permitan caracterizar el contexto de uso de las pseudoescindidas e inversas se deben analizar y correlacionar los rasgos gramaticales y pragmáticos de estas construcciones.

(22)

Y ahí era donde yo comía.

(23)

*La que más me apoyó fue **Nora**.*

Tabla 1. Frecuencia de las pseudoescindidas e inversas

| <i>Estructura</i> | <i>#</i> | <i>%</i> |
|------------------------|----------|----------|
| <i>Inversa</i> | 632 | 86 |
| <i>Pseudoescindida</i> | 104 | 14 |
| <i>Total</i> | 736 | 100 |

Funciones sintácticas escindidas

En la revisión de la función del referente del CE dentro de la relativa se encontró una similitud entre las pseudoescindidas e inversas. En la tabla 2 se puede observar que en ambas construcciones la función más escindida es la de sujeto, como se tiene en (24) y (25). También se logra ver una de las primeras diferencias que hay entre los dos tipos de estructuras: en las pseudoescindidas sólo se encontró un caso en el que el referente del CE era un adjunto (26), mientras que en el corpus se registraron 144 adjuntos escindidos en las inversas (27).

(24)

*Los que realmente nos sacrificamos por todo esto de aquí fuimos **el güero y yo**.*

(25)

***Mis papás** son los que hace como cuatro años fueron.*

(26)

*Y haz de cuenta que allá pues mi papá *donde trabajaba* era [**el campo**]_{CE}.*

(27)

*I: ajá, y ya después de ahí si salía martajada la pasaban en uno de esos de metates / E: ah, sí / I: ajá, que se molían / E: ajá / I: de los metates y [**ahí**]_{CE} es *donde ya sacaban más molida la masa*.*

Tabla 2. Función gramatical del elemento escindido

| | <i>Inversa</i> | | <i>Pseudoescindida</i> | | <i>Total</i> |
|--------------|----------------|----------|------------------------|----------|--------------|
| | <i>#</i> | <i>%</i> | <i>#</i> | <i>%</i> | |
| S | 398 | 63 | 82 | 79 | 274 |
| O | 32 | 5 | 7 | 7 | 39 |
| OI | 9 | 1 | 5 | 5 | 14 |
| OBLI | 49 | 8 | 9 | 9 | 58 |
| ADJ | 144 | 23 | 1 | 1 | 145 |
| <i>Total</i> | 632 | 100 | 104 | 100 | 736 |

De acuerdo con los resultados de la tabla 2 no existen restricciones sobre las funciones sintácticas que se pueden escindir. En el *corpus* se escinden participantes requeridos por el verbo, como los sujetos, OD, OI y oblicuos, pero también se escinden elementos no requeridos por el verbo como los adjuntos.

Realización del constituyente escindido

En cuanto a la realización del referente del CE, la tabla 3 muestra que en las inversas es frecuente que el referente del CE se codifique a través de un pronombre (28), pero en el caso de las pseudoescindidas son las frases nominales las que ocurren con mayor frecuencia (29). Asimismo, se puede observar que no hay restricciones sobre la forma de realización de los constituyentes escindidos y su aparición en las construcciones escindidas; es decir, no importa si el referente del CE es un pronombre, una frase nominal, una frase preposicional o un adverbio, puede aparecer en los dos tipos de construcciones de escisión. Por otra parte, sugiere que sí hay una diferencia entre las pseudoescindidas y las inversas analizadas en cuanto a la forma más frecuente para la codificación del referente del CE. Es necesario dar cuenta de lo que la motiva, por lo que es relevante revisar si el estatus pragmático del referente del CE y su función discursiva están influyendo en su codificación.

(28)

I: pero ya en lo que es la tesina este no cambias un maestro / E: mh / I: y [**él**]_{CE} es el que te va asesorando durante ese último año ya tomando un proyecto real.

(29)

Quien lo había traído eran [**unas maestras**]_{CE}.

Tabla 3. Realización del elemento escindido

| | <i>Inversa</i> | | <i>Pseudoescindida</i> | | <i>Total</i> |
|--------------|----------------|----------|------------------------|----------|--------------|
| | <i>#</i> | <i>%</i> | <i>#</i> | <i>%</i> | |
| FN | 193 | 31 | 85 | 82 | 278 |
| PRO | 279 | 44 | 12 | 12 | 291 |
| ADV | 143 | 23 | 1 | 1 | 144 |
| FP | 17 | 3 | 6 | 6 | 23 |
| <i>Total</i> | 632 | 100 | 104 | 100 | 736 |

En esta sección se mostró a partir de evidencia empírica que las inversas son el tipo de escisiones más frecuente y que en ambas estructuras la función más escindida es la de sujeto. Por lo demás, una de las primeras diferencias entre estas dos construcciones se presentó en la forma de codificación del referente del constituyente escindido: mientras que el referente del CE de las inversas tiende a ser un pronombre, el de las pseudoescindidas es una frase nominal.

RESULTADOS PRAGMÁTICOS

Continuidad y persistencia del CE

A continuación, se presenta la relación de la aparición del referente del CE en las tres cláusulas previas (continuo vs. no continuo) y en las tres cláusulas posteriores (persistente vs. no persistente). Las categorías de *continuidad* y *persistencia* dan origen a cuatro grupos, según la combinación:

Continuo-persistente. En (30) el CE corresponde a *ella* y su referente se puede observar en la cláusula previa –se toma como *cláusula* el predicado que expresa un estado, evento o actividad, por lo que el turno de habla del informante en el que interviene con un *sí* no se considera como *cláusula*–. En la cláusula posterior a la estructura de escisión se vuelve a retomar el referente del CE por medio del pronombre *ella*.

(30)

I: Y mamá te regañaba y aparte la madre ¿mamá ¿verdad? / E: sí porque era muy tranquila dice / I: sí / E: y [**ella**]_{CE} entonces fue *la que inició con todas esas tradiciones* / I: sí, ella dice mientras yo esté quiero que sigan esto ya cuando me muera si quieren seguirlo ustedes o no eso ya es decisión de ustedes.

Continuo-no persistente. En (31) el referente del CE *–ellos–* de la escisión cuenta con una mención en la cláusula previa, pues se puede rastrear dentro del verbo *vienen*. Además, en la cláusula posterior *no acostumbro salir* no se retoma la tercera persona plural.

(31)

E: Y ¿con sus amigos se reúne? / I: pues aquí en la casa cuando vienen aquí / E: ajá / I: [**ellos**]_{CE} son *los que vienen* / E: ajá / I: no yo no en ese aspecto no / E: ¿no? / I: no acostumbro salir.

No continuo-persistente. En (32), se puede observar que el referente del CE analizado es *T*, el cual no cuenta con una mención previa en *a N no la he visto*, pero sí se menciona en la cláusula posterior.

(32)

A N no la he visto, *al que veo* es [**a T**]_{CE}, a T sí porque viene mientras hace tiempo para ir por ella a la escuela.

No continuo-no persistente. La última correlación que se tiene es en la que el referente del CE no tiene un antecedente ni es correferencial con algún referente del discurso posterior y su aparición sólo se encuentra en la estructura de escisión. Por ejemplo, en (33) se toma como cláusula previa *no sé exacto* y como cláusula posterior *por mí sí le sigo*; en ninguna de estas construcciones se puede encontrar el referente del CE, *el bajista*.

(33)

I: No sé exacto, [**el bajista**]_{CE} es *el que está más en más en duda* / E: mjm / I: pero yo por mí sí le sigo hasta que / E: sí / I: hasta que se pueda ¿no?

En las tablas 4 y 5 se muestra el número y el porcentaje de apariciones del referente del CE en las tres cláusulas previas y en las tres posteriores para cada tipo de contexto en ambas estructuras. Las construcciones inversas aparecen con mayor frecuencia en los contextos en los que el referente del CE tiene una mención dentro de las tres cláusulas previas, pero no se recupera en las tres cláusulas posteriores a la escisión (43%). Es decir, son continuos hasta que se utiliza la construcción de escisión; después de ésta no se retoma el referente del CE. En cambio, las construcciones pseudoescindidas se insertan con mayor frecuencia en contextos no continuos (71%) y no es evidente si hay o no una preferencia de contextos persistentes (49%) o no persistentes (51%). Este resultado difiere de lo que se encontró en Marco (2014), pues el referente del CE no se recupera en las tres cláusulas siguientes a la escisión.

Tabla 4. Contexto subsecuente de las construcciones inversas

| | <i>Persistente</i> | | <i>No persistente</i> | | <i>Total</i> | |
|---------------------|--------------------|----|-----------------------|----|--------------|-----|
| | # | % | # | % | # | % |
| <i>Continuos</i> | 138 | 22 | 273 | 43 | 411 | 65 |
| <i>No continuos</i> | 95 | 15 | 126 | 20 | 221 | 35 |
| <i>Total</i> | 233 | 37 | 399 | 63 | 632 | 100 |

Tabla 5. Contexto subsecuente de las construcciones pseudoescindidas

| | <i>Persistente</i> | | <i>No persistente</i> | | <i>Total</i> | |
|---------------------|--------------------|----|-----------------------|----|--------------|-----|
| | # | % | # | % | # | % |
| <i>Continuos</i> | 15 | 14 | 16 | 15 | 31 | 29 |
| <i>No continuos</i> | 36 | 35 | 37 | 36 | 73 | 71 |
| <i>Total</i> | 51 | 49 | 53 | 51 | 104 | 100 |

De acuerdo con los datos previos, en los datos observados las pseudoescindidas se utilizan con mayor frecuencia cuando hay un contexto no continuo (71%). Por el contrario, las inversas son más frecuentes cuando el referente del CE tiene su antecedente en un margen de tres cláusulas previas (65%). El contexto previo es el que nos permite ver diferencias entre pseudoescindidas e inversas, no así en el contexto subsecuente.

Estatus pragmático del constituyente escindido

En (34) y (35) el referente del constituyente escindido se clasificó como continuo; sin embargo, cada uno cuenta con una característica que lo diferencia. En (34) *la maestra M* no tiene un mención exactamente igual en el contexto previo, pero se considera que se activó a partir de la mención del referente *los maestros*; por lo tanto, también se clasificó como referente accesible. En cambio, el referente *con ellas* en (35) se consideró como activo porque es correferencial con el referente *unas amigas vecinas de ella*.

(34)

Los maestros en su conjunto lucharon y en ese entonces [*la que se quedó fue la maestra M*].

(35)

I: ella y yo nos juntábamos con unas amigas vecinas de ella / E: ajá / I: yo [*con quien tenía amistad más era con ellas*].

En (36) y (37) el referente del constituyente escindido se clasificó como no continuo porque no se encuentra mencionado en el contexto previo inmediato. No obstante, al analizar el discurso anterior, el referente *mi mamá* en (36) se pudo haber activado en la mente del receptor a partir de la mención *mis papás* en la cláusula *ya mis papás estaban separados*; entonces, se considera accesible. Por lo que toca a (37) no hay ningún elemento en el contexto previo que permita deducir o suponer la presencia del referente *un ginecólogo*. Aunque se menciona que el informante se encuentra trabajando en un hospital, no es suficiente para suponer que en ese mismo lugar se encuentra un médico de dicha especialidad, por lo cual se considera un referente nuevo en este contexto.

(36)

I: ah de que eres bailarín huy, no, fue el acabose porque en el momento que decidí dejar el C C H pues mi papá puso el grito en el cielo, ¿no? y bueno y él y ya en ese tiempo, pues *ya mis papás estaban separados*, pero, pues yo sigo viendo a mi papá / E: ah ya / I: y él es muy muy machista / E: (risa) / I: entonces, te imaginarás el decirle “voy a dejar la prepa por meterme a ser bailarín”, “¿sí? ¿y qué te pasa? ¿dónde quedó tu hombría?” casi casi me dice / E: hójole qué difícil, ¿no? / I: ¡ay no!, con mi papá fue difícil, pero a final de cuenta, pues no me interesó él porque, pues, como no vivo con él y no aporta y no da, pues, me valió su opinión, [*la que sí me importaba mucho era **mi mamá***].

(37)

I: cuando estaba en Sonora/ E: ajá / I: hablé yo con el jefe de la Organización Mundial de la Salud diciéndole, pues, que me ayudara entonces me contestó diciendo, pues, que no tenían dinero para eso, pero que me fuera yo a San Diego a hacer un curso que estuviera yo en San Diego/ E: ah, okey / I: y estuve en el Hospital Naval como, pues, iba como becado / E: claro / I: pero el primer día que llegué, fue el día, la fiesta de Estados Unidos, la independencia de Estados Unidos/ E: ah, ya / I: seis de julio, ¿no? / E: sí, creo que sí / I: ajá / E: cuatro creo / I: cuatro de julio y llegó un paciente con una herida / E: ¿no me diga? / I: por bala en el vientre / E: ¡ay! / I: y [*el que estaba de guardia era **un ginecólogo***].

El análisis de estos ejemplos evidenció la necesidad de revisar cuál es el nivel de activación de los referentes del CE continuos y no continuos. En la tabla 6 se presenta la distribución del estatus pragmático del referente del CE. Una de las similitudes que se observa es que es posible que en las dos construcciones el referente del CE tenga el estatus de activo, accesible o nuevo; la diferencia está en la cantidad de referentes activos y accesibles que se codifican en el CE.

Tabla 6. Frecuencia del estatus pragmático del constituyente escindido según su referente

| | Activo | | Accesible | | Nuevo | | Total | |
|------------------------|--------|----|-----------|----|-------|----|-------|-----|
| | # | % | # | % | # | % | # | % |
| <i>Pseudoescindida</i> | 25 | 24 | 66 | 63 | 13 | 13 | 104 | 100 |
| <i>Inversa</i> | 478 | 76 | 141 | 22 | 13 | 2 | 632 | 100 |

Se puede observar que en las construcciones pseudoescindidas el referente del CE es con mayor frecuencia un referente accesible (63%). En (38) se subraya la mención previa del referente del CE y en (39) el adjetivo posesivo *mis* hace posible que el referente se ancle al hablante.

(38)

Apenas vi a mi amiga J y le comenté: “oye y N ¿cómo está?”, me dice “no pues bien”, le digo “ah órale”, me dice “¿ya no le has hablado?”, le digo “sí/ pero no me contesta mis recados” y le digo “pues ¡eso quiere decir que no le interesa! ¿verdad?” entonces pues equis y ya de mis demás compañeros pues con algunos tengo contacto realmente, pero *con la que tengo mega contacto* es [**con mi amiga J**]_{CE}.

(39)

Quién sabe, no sé, a mí nunca se me ha aparecido, *al que se le apareció* es [**a mis dos hermanos más chicos**]_{CE} cuando eran más chicos ellos.

En cambio, en las construcciones inversas es más frecuente que el constituyente escindido sea activo en cuanto a su referencia (76%). En (40) el referente tienen una mención previa y no están en competencia con otro referente, y en (41), se hace referencia a la situación previa.

(40)

Él fue mi padrino de velación y su esposa [**con ellos** son los que más me llevo].

(41)

El sarcófago que supuestamente está ahí que lo robaron, el sarcófago siempre permaneció supuestamente, siempre permaneció vacío nunca tuvo ningún cuerpo era para los iniciados, ahí los preparaban, los metían varios días y él tenía que

despegar tenía que preguntar, tenía que ponerse en contacto con los ángeles, ya no con dios porque la biblia misma te dice: el que ve a dios morirá, nadie puede ver a dios directamente solamente Jesucristo que estaba capacitado porque él venía de donde estaba dios, él trabajó junto con dios cuando se creó todo, entonces el ser humano no está capacitado para verlo y [ahí]_{CE} fue *donde entendí que podías viajar por medio de la pirámide*.

Según la definición de *accesible*, los resultados de la tabla 6 y los de la tabla 3, la codificación del referente del CE en las pseudoescindidas por medio de una FN está ligada con el hecho de que un referente necesita una codificación léxica cuando se retoma después de que se han mencionado otros referentes. En cambio, en las inversas los referentes activos del CE se relacionan con formas menos léxicas, como los pronombres, debido a que se pueden recuperar fácilmente sin requerir más material léxico, ya que no se presenta ambigüedad referencial.

La tabla 6 sugiere una diferencia entre las pseudoescindidas y las inversas en cuanto al nivel de activación del referente codificado en el CE. Sin embargo, es posible que el referente del CE de las pseudoescindidas y las inversas tenga un referente activo, accesible o nuevo, lo que evidencia la necesidad de revisar otro rasgo pragmático que nos ayude a diferenciar los dos tipos de estructuras: la función discursiva.

Funciones discursivas del constituyente escindido

Una de las diferencias que emerge entre las pseudoescindidas e inversas se captura en la tabla 7, que da cuenta de las cinco funciones discursivas determinadas a partir de la observación de los ejemplos de la base de datos: *tópico discontinuo*, *presentativa*, *selectiva*, *tópico continuo* y *encapsuladora*. Por un lado, las pseudoescindidas presentan con mayor frecuencia la función presentativa (42) y la de tópico discontinuo. Por otro, en las inversas la función principal es la de tópico continuo (43). Estos resultados son importantes porque reflejan que ambas estructuras no se presentan en los mismos contextos. No se puede considerar que son intercambiables dentro del discurso, ya que por la frecuencia se prefiere una estructura frente a otra, especialmente cuando la función discursiva es presentativa, de tópico continuo o encapsuladora.

Tabla 7. Distribución de las funciones pragmáticas

| | <i>Tópico discontinuo</i> | | <i>Presentativa</i> | | <i>Selectivo</i> | | <i>Tópico continuo</i> | | <i>Encapsuladora</i> | | <i>Total</i> |
|------------------------|---------------------------|----|---------------------|----|------------------|----|------------------------|----|----------------------|----|--------------|
| | # | % | # | % | # | % | # | % | # | % | |
| <i>Pseudoescindida</i> | 31 | 30 | 36 | 35 | 21 | 20 | 16 | 15 | 0 | 0 | 104 |
| <i>Inversa</i> | 131 | 21 | 76 | 12 | 23 | 4 | 334 | 53 | 68 | 11 | 632 |

(42)

E: ¿nunca le dijiste a tus papás que te golpeaba ni nada? / I: Papá, *la que me apoyaba* era [**una hermana de mamá**]_{CE}.

(43)

E: y volviendo a lo de San Pedro este ¿qué recuerdos qué recuerdos tiene? ¿cómo es allá? / I: bueno de la parte de donde nació mi papá este cuando pues yo conozco por gracias a dios por mi papá porque [él]_{CE} fue *quien me llevó*.

Puesto que el objetivo de este trabajo es mostrar los contextos de aparición de las pseudoescindidas y de las inversas, resulta relevante describir el contexto previo y subsecuente de las escisiones. Los resultados del análisis pragmático muestran que el referente del CE de las pseudoescindidas es no continuo y accesible, mientras que el de las inversas es continuo y activo. Por último, se observó que la función más habitual del referente del CE en las pseudoescindidas es la de presentativa y en las inversas la de tópico continuo.

CONCLUSIONES

En este trabajo se revisó la frecuencia de las construcciones de escisión, así como la codificación del referente del CE en cada una de ellas. En un análisis más detallado de las pseudoescindidas e inversas, se revisaron las similitudes y sobre todo las diferencias que existen entre este tipo de construcciones. En el primer acercamiento, se observó que en ambas construcciones la función más escindida es la de sujeto. Entre las diferencias que se encontraron entre estas construcciones se pueden mencionar las siguientes:

- a. Aunque en ambas construcciones la función más escindida es la de sujeto, la tabla 2 muestra que en las inversas se presentó un número mayor de adjuntos escindidos en comparación con los que se presentaron en las pseudoescindidas (144 vs.1).
- b. En las inversas es frecuente que el referente del CE sea un pronombre y en las pseudoescindidas una frase nominal.
- c. De acuerdo a la tabla 6, en las inversas la mayoría de los referentes del CE son activos, mientras que en las pseudoescindidas son accesibles.
- d. En la revisión de la continuidad, se pudo observar que el referente del CE de las pseudoescindidas suele no tener su antecedente en la cláusula previa, a diferencia de las inversas, que así lo presentan con mayor frecuencia.

En consecuencia, se observó que estas últimas, de manera más persistente, tienen la función de tópico continuo y que las primeras utilizan en mayor medida la función presentativa.

El objetivo de este trabajo consistió en hacer una descripción de la relación entre el orden de los elementos de las pseudoescindidas (relativa, cópula, constituyente escindido) e inversas (constituyente escindido, cópula, relativa) y los factores pragmáticos tales como la continuidad, el estatus pragmático y las funciones discursivas a partir de una base de datos extraídos de discurso natural. En este estudio se sugiere que el orden de las pseudoescindidas analizadas se prefiere en contextos discontinuos y cuando el referente del CE es nuevo; como consecuencia, las frases nominales son las más frecuentes en la codificación del referente del CE. Dicho resultado apoya la idea de que el material nuevo o pesado se coloca preferentemente en el límite derecho de la cláusula. En cambio, en las inversas observadas, el orden responde a factores como la continuidad, lo que concuerda con el planteamiento de colocar el material que es fácil de procesar en el límite izquierdo de la cláusula. Lo anterior muestra que, aunque las pseudoescindidas e inversas revelan características estructurales y gramaticales similares, en la pragmática sí hay diferencias entre las estructuras analizadas.

Aunque en este análisis se presentaron algunas similitudes y diferencias entre las pseudoescindidas e inversas, se deben buscar más contextos sintáctico-pragmáticos que nos permitan diferenciar entre estas construcciones. Aún no se encuentra un rasgo que sea exclusivo de las pseudoescindidas o inversas, con excepción de la función *encapsuladora*.

BIBLIOGRAFÍA

- AGAR MARCO, Rocío 2014. "Pseudo-cleft sentences. Italian-Spanish in contrast", en Anna-Maria De Cesare (ed.), *Frequency, Forms and Functions of Cleft Constructions in Romance and Germanic: Contrastive, Corpus-Based Studies*. Berlin-New York: De Gruyter Mouton, pp. 177-215.
- ALVARADO, Viviana N. 2012. "Función informacional de las escisiones en español", *LETRAS* 1, núm. 51: 163-174.
- CHAFE, Wallace L. 1976. "Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics and point of view", en Charles N. Li (ed.), *Subject and Topic*. New York: Academic Press, pp. 25-55.
- DA CONCEIÇÃO, Carlos Felipe. 2006. "La variación de las construcciones escindidas", en *4º Congresso Brasileiro de Hispanistas*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, vol. 2, pp. 340-345.
- DI TULLIO, Angela. 1990. "Sobre hendidas y pseudohendidas", *Revista de Lengua y Literatura* 4, núm. 7: 3-16.
- FERNÁNDEZ LEBORANS, María Jesús. 2001. "Sobre formas de ambigüedad de las oraciones escindidas: sintaxis y discurso", *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante* 15: 285-305.

- GIVÓN, Talmy. 1983. "Topic continuity in discourse: an introduction", en Talmy Givón (ed.), *Topic Continuity in Discourse: a Quantitative Cross-language Study*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, pp. 1-42.
- GUITART, Jorge. 2013. "Del uso de las oraciones hendidas en el español actual", *Revista Internacional d'Humanitats* 27: 89-104.
- HERRERO MORENO, Gemma. 1992. "Las oraciones ecuacionales en español", *Verba* 19: 201-222.
- LAVACCHI, Leonardo. 2001. "Las oraciones pseudoescindidas", en Josse De Kock (ed.), *Gramática española: enseñanza e investigación*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, vol. 7, pp. 197-227.
- MARTÍN BUTRAGUEÑO, Pedro. 2001. "Las construcciones prosódicas de la estructura focal en español". Ponencia presentada en el *XIII Congreso de la Asociación Alemana de Hispanistas*. Leipzig: Universidad de Leipzig.
- MARTÍN BUTRAGUEÑO, Pedro y Yolanda LASTRA (coords.). 2011-2015. *Corpus sociolingüístico de la ciudad de México*. México: El Colegio de México, 3 vols.
- MARTÍNEZ, Juan Antonio. 1984. "Construcciones 'ecuacionales': un dilema en gramática normativa", en Manuel Alvar (coord.), *Actas del II Simposio Internacional de lengua española*. Las Palmas: Ediciones del Cabildo Insular de Gran Canaria, pp. 99-112.
- MORA BUSTOS, Armando. 2010. "Construcciones escindidas, foco y entonación", en Sergio Bogard (ed.), *Semántica, pragmática y prosodia: reflejos en el orden de palabras en español*. México: El Colegio de México, pp. 219-249.
- MORENO CABRERA, Juan Carlos. 1999. "Las funciones informativas. Las perífrasis de relativo", en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3: *Entre la oración y el discurso. Morfología*. Madrid: Espasa Calpe, pp. 4245-4302.
- MORENO CABRERA, Juan Carlos. 1983. "Las perífrasis de relativo", en *Serta Philologica F. Lázaro Carreter*. Madrid: Cátedra, pp. 455-467
- PAVEY, Emma. 2004. *The English it-cleft Construction: A Role and Reference Grammar Analysis*, tesis de doctorado. Sussex: University of Sussex.
- PRINCE, Ellen F. 1981. "Towards a taxonomy of given-new information", en Peter Cole (ed.), *Radical pragmatics*. New York: Academic Press, pp. 223-255.
- RODRÍGUEZ ALFANO, Lidia (coord.). 2010. *Corpus del Habla de Monterrey-Preseea*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- SEDANO, Mercedes. 1995. "Las construcciones hendidas desde dos perspectivas teóricas y metodológicas", *Lingüística* 7: 143-152.
- SEDANO, Mercedes. 1991. *Estructuras focalizadoras en las lenguas romances*, manuscrito.
- SEDANO, Mercedes. 1990. *Hendidas y otras construcciones con ser en el habla de Caracas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- SEDANO, Mercedes. 1985. "Seudohendidas y hendidas en el habla de Caracas", en Iraset Páez Urdaneta, Fernando Fernández y Luis Barrera Linares (eds.), *Estudios Lingüísticos y Filológicos en Homenaje a María Teresa Rojas*. Caracas: Universidad Simón Bolívar, pp. 195-212.

Disponibilidad léxica en informantes culiacanenses: homosexualidad como centro de interés

Lexical availability in informers from Culiacán: homosexuality as center of interest

JORGE LÁZARO

Universidad Autónoma de Baja California
lazaroj@uabc.edu.mx

MICHELLE RUBINO

Universidad Autónoma de Sinaloa
mrubino.94@gmail.com

■ **RESUMEN:** En este trabajo se discute la necesidad de crear un nuevo centro de interés denominado *relaciones entre personas del mismo sexo* para los estudios de disponibilidad léxica. Hemos obtenido las palabras más recurrentes y las actitudes ante ellas cuando se habla de relaciones homosexuales. La muestra fue tomada en la ciudad de Culiacán, Sinaloa, México, con estudiantes de preparatoria (15 a 18 años). Las variables atendieron las recomendaciones mínimas del proyecto panhispánico dirigido por López Morales (2005). Los resultados han mostrado que, a pesar de su propio contexto, los hablantes de este rango de edad están abiertos a los cambios socioculturales actuales, lo que da fe de la validez de la propuesta para el centro de interés analizado.

■ **ABSTRACT:** In this paper we address the need of a new center of interest called *relationships between people of the same sex* for lexical availability studies. We have obtained the most recurrent words and the attitudes towards these words related to homosexual relationships. The sample was taken from students from 14 to 18 years in the city of Culiacán, Sinaloa, Mexico, and the variables respond to the minimum recommendations of the Panhispanic Project, directed by López Morales (2005). The results have shown that, despite their own context, speakers of this age level are open to current sociocultural changes, which attests the validity of the proposal for the center of interest analyzed.

PALABRAS

CLAVE: hablantes de bachillerato, lexicología, LGBT +

KEYWORDS: high school speakers, lexicology, LGBT +

Fecha de recepción: 1 de marzo de 2019

Fecha de aceptación: 3 de junio de 2019

en este artículo se propone crear un centro de interés que hemos denominado *relaciones entre personas del mismo sexo* para estudiar su disponibilidad léxica en estudiantes de preparatoria*. El objetivo principal de esta investigación fue generar un análisis cuantitativo y cualitativo con base en la toma de muestras en la ciudad de Culiacán, Sinaloa. El muestreo se hizo con 80 informantes, hombres y mujeres, de instituciones públicas y privadas, de entre 15 y 18 años. Se abarcaron los tres grados de preparatoria y los datos se obtuvieron mediante una encuesta en la cual se instó a plasmar su conocimiento y denominaciones con respecto a la comunidad LGBT +¹. El resultado muestra cómo conciben el centro de interés mencionado y si éste es relevante para el estudio del léxico de una región.

La elección de este nivel académico se debe a que consideramos que es la franja generacional en que se expresan los patrones sociales y en la que las costumbres se van interiorizando para formar la identidad. Los jóvenes, a la par, van adoptando el léxico para referirse a ellos. Lo anterior, aunado al creciente uso de los teléfonos celulares, redes sociales e internet –por mencionar sólo algunos recursos–, los convierte en una nueva sociedad que va de la mano con los cambios tecnológicos y sociales

* Se agradece profundamente el apoyo teórico del Dr. Everardo Mendoza (†), gran conocedor del español de Sinaloa y quien nos permitió consultar la versión previa del DLRS, *Diccionario del Léxico Regional de Sinaloa* (en prensa), así como el *Corpus del habla de Sinaloa* (inédito) para este estudio.

También ha sido invaluable e imprescindible la guía del Mtro. José de Jesús Velarde Inzunza, director de la tesis de la que se desprende este artículo, y de la Mtra. Maritza López Berríos, lectora y profesora entrañable; todos ellos son docentes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

¹ Siglas para denominar a la comunidad compuesta por lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, transexuales, travestis, intersexuales, queer y otras preferencias y géneros sexuales.

a gran velocidad. Desde el punto de vista educativo, el paradigma descrito anteriormente ha sido denominado *sociedad de la información* (Argudín 2005). Su característica principal es el acceso inmediato a documentos e información de todo tipo y en los más variados formatos –videos, redes sociales, bibliotecas digitales, blogs, etcétera–, lo que se traduce en una manera muy particular de adquirir el conocimiento de su medio, del ámbito escolar y su percepción sobre la sociedad. Así, las palabras de su día a día, a través de diversos medios, se vuelven una muestra de los temas relevantes e implican factores internos y externos que muchas veces pasan desapercibidos y que impactan profundamente en su actitud lingüística.

Lozano Domingo (2005) muestra que una parte de estos factores internos tiene que ver con la educación actual, en la que se espera que los temas de conversación giren en torno a ciertos intereses dependiendo de si se trata de un hombre o una mujer. Por ejemplo, en una investigación previa, Ríos González (2007) muestra que los temas de conversación de adolescentes entre 15 y 18 años giran en torno a fútbol, sexo, mujeres, deportes y colegio, cuando se trata de varones; y familia, amigos, colegio, estudios y novio, en el caso de las mujeres. Se trata, por tanto, de un condicionamiento social. En palabras de Lozano Domingo (2005: 19) “esta representación social, que se nos va transmitiendo desde la infancia, es la que el individuo se ve obligado a satisfacer comportándose de acuerdo a su sexo tal y como la sociedad espera que lo haga”.

En cuanto a los factores externos podemos contar, por ejemplo, la vestimenta que típicamente usan y las actividades que llevan a cabo las personas de uno u otro sexo. Entonces, a partir de Ríos González (2007), podríamos decir que no es raro que *fútbol* sea una palabra altamente disponible y, por tanto, un tema de conversación. Ahora bien, no hay que dejar de lado, empero, que esos factores externos están íntimamente ligados a los factores internos y, en consecuencia, son también analizables desde su concepción social.

Se debe prestar atención a la sustancia de lo que hablan estos alumnos, ya que ellas y ellos se enfilan hacia la vida universitaria. Esto significa que se encuentran en una etapa crucial de la formación de su personalidad, lo cual, a su vez, va estrechamente ligado con su desarrollo verbal y su actitud lingüística. Este periodo de vida se caracteriza por el reconocimiento de sus emociones, relaciones personales y formación de carácter. Por lo anterior, se ha decidido indagar qué es lo que dicen acerca de una comunidad en específico y conocer su disponibilidad léxica sobre esta realidad social.

EL LÉXICO DISPONIBLE

La definición de *léxico disponible*, según *Dispolex*², es “un conjunto de palabras existentes en el lexicón mental de los hablantes y cuyo uso está condicionado por el tema

² En la página web <http://www.dispolex.com> se encuentra la base de datos del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica, iniciado por Humberto López Morales en Puerto Rico y que actualmente comprende varias comunidades de habla hispana.

concreto de la comunicación”. La *disponibilidad léxica* es un campo de investigación que, dentro de la lingüística, tiene como objetivo la recolección y su análisis en una determinada comunidad de habla. Es decir, dentro de un contexto lingüístico, se busca obtener aquellas palabras evocadas de manera recurrente por un hablante en una circunstancia o tema predeterminado. Dejando de lado los centros de interés tradicionales utilizados por el Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (2019)³, existe una gran cantidad de temáticas por explorar.

Con esta idea en mente se ha buscado confirmar dos hipótesis complementarias para el análisis de una parte del léxico de una muestra de habla de estudiantes culichis preparatorianos. La primera: los alumnos de educación media superior van adquiriendo palabras nuevas en su paso por la preparatoria y este número es mayor que en otras etapas escolares. La segunda: es posible caracterizar un nuevo centro de interés en una variante dialectal, el cual daría fe del léxico compartido con hablantes del mismo rango de edad, pero de otras latitudes dentro de la misma variante mexicana del español.

Una metodología ya comprobada para el estudio de la disponibilidad léxica permitiría la inclusión de nuevas temáticas que mantengan la dinámica de las unidades en un léxico determinado. Es decir, los resultados tendrían que ser similares: deben mostrar un aumento en la adquisición y la disponibilidad. Lo anterior permitiría demostrar que la disponibilidad léxica tiene ciertas características cuantitativas y cualitativas específicas, independientemente de la temática del centro de interés.

Sin embargo, hay algunas restricciones en el corte cualitativo que hay que tener en cuenta porque impactan en el corte cuantitativo. Por ejemplo, las palabras evocadas en temáticas donde se aborda la sexualidad se restringen por la existencia de palabras tabú; caso diferente es el de otro centro de interés, como las partes del cuerpo, en el cual se advierte la presencia de piezas léxicas similares o equivalentes. En este último encontraremos que la aparición de los órganos genitales y sus connotaciones vulgares, tales como *verga*, se comportan de manera distinta; obtienen otros índices. Sin embargo, si atendemos al centro de interés “Computación e internet”, difícilmente encontraremos un comportamiento similar, más allá de la evidente variación dialectal para la denominación de algunos términos, en caso de encontrarse, por ejemplo, *computadora / ordenador*.

A propósito de este fenómeno, común a todas las variedades del español, Wingeyer *et al.* (2011: 69) comentan que

³ El Proyecto Panhispánico tiene como objetivo último publicar el léxico disponible común de todo el mundo hispanico. Tiene establecidos 16 centros de interés: partes del cuerpo; la ropa; partes de la casa; muebles de la casa; comidas y bebidas; objetos colocados en la mesa para la comida; cocina y sus utensilios; la escuela; iluminación, calefacción y medios para airear el recinto; la ciudad; el campo; medios de transporte; trabajos de campo y jardín; animales; juegos y diversiones; profesiones y oficios. Entre sus requerimientos mínimos se menciona que los informantes deben ser alumnos del último año de bachillerato o curso equivalente, deben responder por escrito en una encuesta y disponer de dos minutos cronometrados para cada campo léxico –en nuestro estudio se añadirá un minuto más al indicado–. Asimismo, se consideran las variables sociales: sexo, nivel sociocultural, titularidad del centro de estudio y su ubicación.

...la tabuización se evidencia, además, en el lugar que ocupan las palabras en las listas del centro de interés en ambas muestras: sólo 22 encuestados colocan términos asociados con la sexualidad en primer lugar, 8 mujeres y 14 varones, en la muestra 2001. Esta situación varía a favor de la destabuización en 2008, ya que 44 palabras se registran en posición inicial ese año, 16 entre mujeres y 28 entre varones.

Para las palabras que se refieren a las relaciones interpersonales, sobre todo aquellos que tienen que ver con la asunción de género y roles, consideramos que han pasado por un proceso similar.

Las motivaciones para llevar a cabo este trabajo son dos. La primera es que en la actualidad hay una mayor libertad de expresión de la comunidad LGBT+, por lo que se hace preciso observar el comportamiento del léxico en dicha comunidad y la manera de denominar algunas relaciones; en este caso, claro está, las que se establecen entre personas del mismo sexo. Este interés se cristaliza en el análisis de las palabras que describen dichas relaciones desde el vocabulario utilizado por la población en la que generalmente se enfocan los estudios de disponibilidad léxica; es decir, adolescentes de entre 15 y 18 años. Asimismo, dada la influencia de la televisión y el internet, y su proximidad con las nuevas tecnologías, estas generaciones tienen cada vez más un criterio informado y la capacidad para introducir o rechazar socialmente en la norma a la comunidad homosexual. La muestra léxica obtenida nos puede dar algunas pistas para comprender la situación sociolingüística en la que nos encontramos.

La segunda motivación es la necesidad de explorar y explotar más centros independientes a los ya expuestos por Humberto López Morales (2005) en el Proyecto Panhispánico. Si bien éstos han sido de gran utilidad para poder detectar las palabras utilizadas por los hablantes, consideramos interesantes las nuevas propuestas que invitan a estudiar más temáticas con la finalidad de ampliar el trabajo ya desarrollado y poder extender esta metodología a temas y realidades que se correspondan con la realidad lingüístico-social del siglo XXI.

LAS BASES TEÓRICAS DE LA DISPONIBILIDAD LÉXICA

López Morales (1995) cuenta que la génesis de los estudios de disponibilidad léxica se dio en Francia en 1953, debido a la necesidad de tener un compendio de palabras recurrentes para la enseñanza del francés a extranjeros. Nos dice, además, que al extraer las unidades léxicas, los encargados del proyecto *Français élémentaire*⁴ se encontraron con el problema de que ciertas palabras, a simple vista muy utilizadas, no aparecían en la lista o su frecuencia era demasiado baja. Fue entonces cuando René Michéa (1953)

⁴ C. Gougenheim, R. Michéa y A. Salivageot. 1965. *L'élaboration du Français fondamental* (1 Degré). Paris: Didier, *apud*. López Morales (1995).

creó los conceptos de *palabras disponibles* y *palabras frecuentes*. “Una palabra disponible es aquella que, sin ser particularmente frecuente, está siempre lista para ser empleada y viene inmediatamente y naturalmente a la mente en el momento en que se tiene necesidad de ella” (López Morales 1995: 245-246). Por su parte, la *palabra frecuente* es la que más se repite dentro de la muestra. Así, “la disponibilidad léxica pasó a entenderse como el caudal léxico utilizable en una situación comunicativa dada, solo que, si esta no se producía, ciertas unidades léxicas no se realizaban” (López Morales 1995: 245). Con esto comenzó a vislumbrarse que la lengua poseía, si lo permitía el tema del discurso, un amplio conjunto de palabras de contenido semántico muy concreto.

A partir de ese momento se conciben los estímulos que crearán este conjunto de palabras encadenadas en el lexicón mental: los denominados *centros de interés*. Con ellos, los informantes podían emitir todas las palabras que se les vinieran a la mente por una simple asociación contextual en un lapso determinado. Así, un *centro de interés*, visto desde una postura lingüística, es un estímulo que produce en el informante la capacidad para emitir las palabras existentes en su lexicón mental, el cual comprende el conocimiento que tiene del vocabulario de su lengua.

Humberto López Morales (1995) asocia el léxico disponible con la psicolingüística, dado que el léxico del hablante se puede analizar a partir de una teoría de *coweb* o *teoría de la red*, la cual supone que el lexicón mental funge como un complejo gráfico cuyos nódulos son unidades léxicas conectadas las unas a las otras. Experimentos asociativos posteriores revelaron tres importantes hallazgos: *i)* los hablantes siempre seleccionarán elementos del mismo campo léxico que el centro de interés otorgado; *ii)* en ocasiones, ofrecen la pareja si la palabra estímulo es un elemento de un par o si tiene opuestos evidentes; *iii)* los sujetos suelen responder con una palabra de la misma clase gramatical (Aitchison 1987). En el mismo artículo, sin embargo, tras revisar el resultado de pruebas recientes, López Morales –con base en los aportes de Aitchison (1987)– afirma que, a pesar de la gran cantidad de información arrojada por estos experimentos asociativos, no es posible construir un detallado mapa del lexicón mental. De esta perspectiva se desprende que la primera palabra arrojada por el hablante se convierte en la más disponible; es decir, la que se tiene más a la mano para establecer la relación con un significado en una muestra determinada.

Por su parte, Bartol nos comenta que “en el mundo hispánico, tras el estudio pionero de Humberto López Morales en 1973, los estudios de disponibilidad léxica han tenido a partir de los años 90, un gran desarrollo, tanto desde un punto de vista cualitativo como cuantitativo” (2006: 379). Hay muchos equipos de investigación y número de investigaciones que retoman los estudios de disponibilidad léxica basados en el Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (2019), el cual, como ya hemos dicho (*vid.* nota 3), tiene el propósito de publicar el léxico disponible común de todo el mundo hispánico (López Morales 2005).

Antecedentes inmediatos para el español de México son la tesina sobre la disponibilidad léxica en colores de Hortensia Justo Hernández (1986) y el trabajo de Bartol Hernández (2006), quien utiliza los centros de interés “Mundo laboral”, “Relaciones

familiares y sociales”, “La salud”, “La educación”, “El tiempo y las creencias”. En cuanto a los trabajos que han tomado en cuenta el tema de la homosexualidad desde un punto de vista lingüístico, además de cómo es que las nuevas generaciones de jóvenes conciben estos fenómenos sociales son, por ejemplo, el de Laguarda (2008) en la Ciudad de México, el de Félix Acosta (2004) en Hermosillo y el de Lázaro (2018) en Puebla.

Para esta investigación, con el fin de determinar el tipo de centro de interés enfocado en las relaciones entre personas del mismo sexo, nos hemos basado en el trabajo de Gabriela Ríos González (2004). La autora afirma que “el léxico surge espontáneamente cuando existe algo que lo motiva a actualizarse y a fluir por medio de asociaciones” (p. 153). En consecuencia, mediante esta actualización de la noción de *léxico*, la investigación que ahora se presenta se vuelve pertinente y es posible problematizarla desde dos perspectivas complementarias: la actitud y la motivación.

METODOLOGÍA

Después de tomar en cuenta los centros de interés clásicos y su mecanismo de funcionamiento, al igual que las variables para el análisis de otras propuestas de nuevos centros de interés, nos propusimos elaborar la propia según la designación de las personas homosexuales. Como lo importante en este tipo de investigaciones es la activación no consciente de las palabras, nos dimos cuenta de que no podíamos proporcionar esta última referencia como única indicación para la toma de la muestra, puesto que podía alterar los datos que queríamos obtener. Ante este escenario, se optó por una denominación más general y comprensible: *relaciones entre personas del mismo sexo*.

Además, consideramos necesario que las escuelas fuesen laicas –en México es común que las escuelas privadas ofrezcan educación religiosa–, para evitar cualquier tipo de obstáculo que perjudicara el levantamiento de los datos, ya que la sexualidad es un tema tabú particularmente en las comunidades religiosas.

Una vez obtenida la muestra se planteó un análisis cuantitativo y otro cualitativo de las piezas léxicas obtenidas. En el primer campo se hizo un conteo de palabras y se mostró cuál tenía mayor índice de disponibilidad léxica –la más disponible– a partir de los datos arrojados por el programa IDL 2007, diseñado por Daniel Acosta Escareño y Juan López Chávez en la Universidad Autónoma de Zacatecas, y basado en la fórmula desarrollada por López Chávez y Strassburguer (2000). En el análisis cualitativo, se analizaron algunos aspectos sociolingüísticos de palabras enunciadas por los informantes.

Variables

Se decidió tomar 80 muestras que comprenden 50% de hablantes de sexo masculino y 50% de sexo femenino, división binaria justificada sobre todo a partir de la tradición

lingüística y las diferencias que, por factores sociales o psicológicos, se pueden identificar claramente. Sobre esta diferenciación puede verse el artículo de Pizarro Chacón (2015), quien hace su análisis desde las perspectivas del léxico tabú, restricciones psicológicas y estructuraciones sociales predeterminadas sobre las cuales un estudio lingüístico, *de facto*, trabaja. Sobre las implicaciones de esta reducción binaria volveremos más adelante.

Después de la parcelación anterior, se dividieron las muestras en dos grupos: el primero comprende las edades entre 15 y 16 años, y el segundo, entre 17 y 18 años. La razón no es complicada de ver. El bachillerato, que en México incluye a jóvenes entre los 15 y los 18 años, corresponde a la última etapa formativa de un individuo antes de que se le considere ciudadano, mayor de edad y se enfile hacia la vida universitaria, por lo que toda decisión que tome en este momento de su vida impactará indiscutiblemente en el futuro. Su inventario léxico y su actitud ante éste y ante la variedad que encontrará en sus compañeros será un rasgo definitorio de su personalidad adulta. En el caso de los alumnos de 17 y 18 años, quienes cursan segundo y tercer grado, un nuevo cambio de paradigma educativo a ese nivel implica asumir la personalidad lingüística que se reforzará y terminará de formarse en el nivel superior. Si se integra a la universidad, su vocabulario se verá influido y delimitado o condicionado por el área de especialidad que estudie.

Una vez definido el centro de interés, la muestra y las variables anteriores, tuvimos que concentrarnos en hallar dos centros educativos que estuvieran dispuestos a permitir a los alumnos el acceso a este proyecto. Decidimos que uno fuera público y otro privado, puesto que partimos de la idea de que la condición socioeconómica de los estudiantes podría influir en los datos y en los resultados del análisis. Lastra y Martín Butragueño (2000) demuestran que la renta *per cápita*, el ambiente de trabajo y la red social de un individuo influyen directamente en la variedad de su léxico y su apropiación de la realidad por medio de éste. Ambas escuelas preparatorias se encuentran en el sector urbano de la ciudad de Culiacán, Sinaloa.

Toma de la muestra

El levantamiento de datos se inició en la preparatoria pública. La entrevista, seleccionada previamente por un asesor, inició con un grupo de alumnos de entre 15 y 16 años. Pedimos de manera oral que llenaran los datos de control mínimos y se dio la siguiente instrucción: “Escribe todo lo que se te venga en mente cuando escuchas *relaciones entre personas del mismo sexo*”. Se cronometraron tres minutos exactos y al terminar se retiró la muestra. Lo mismo se hizo con los alumnos de 17 y 18 años de edad.

En la preparatoria privada acudimos con los alumnos del primer grupo de edad y realizamos la misma prueba. A diferencia de la efusividad de los muchachos de la escuela pública, hubo menos participación. Dos informantes omitieron toda respuesta y con ello dificultaron la comparación de la información obtenida. Sin embargo, continuamos el análisis con el resto de las muestras y registramos estos casos como *nulos* para el análisis cuantitativo y no se toman en cuenta en el cualitativo. En cambio, la

prueba con el segundo grupo de edad fue más favorable en la participación. Finalmente, obtuvimos 78 muestras.

ANÁLISIS CUANTITATIVO

En los siguientes apartados se describen los resultados cuantitativos de las muestras divididas en las variables género, tipo de institución y edad: cantidad de palabras emitidas, promedios por palabra y tipo, palabra más disponible y el índice de disponibilidad sobre las primeras 10 posiciones. También se proporcionan las tablas de frecuencia de cada una de las posiciones descritas. Todo esto se lleva a cabo sin lematización debido a que identificamos que hay matices semánticos distintos entre algunas formas en singular y en plural⁵.

Análisis general

En la tabla 1 se presentan los resultados obtenidos después del levantamiento de datos y del conteo de las respuestas del instrumento que hemos descrito en la sección anterior.

Tabla 1. Frecuencias y posiciones generales

| Palabra 1 | Lugar de aparición / Frecuencia | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Total |
|-------------------|---------------------------------|----|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------|
| | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | | |
| 1 amor | 13 | 12 | 7 | 4 | 3 | 4 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 48 | |
| 2 gay | 20 | 2 | 4 | 4 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 34 | |
| 3 homosexual | 3 | 5 | 5 | 4 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 20 | |
| 4 igualdad | 3 | 1 | 1 | 4 | 5 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 21 | |
| 5 lesbianas | 1 | 3 | 2 | 2 | 8 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 19 | |
| 6 lesbiana | 2 | 2 | 4 | 1 | 5 | 0 | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 19 | |
| 7 libertad | 4 | 4 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 15 | |
| 8 respeto | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 4 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 17 | |
| 9 sexo | 1 | 4 | 3 | 1 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 14 | |
| 10 discriminación | 3 | 2 | 0 | 2 | 0 | 3 | 3 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 15 | |

⁵ Un ejemplo es la palabra *maricón / maricones*. Si se usa en singular, se refiere despectivamente a una persona falta de osadía o valor (*si no lo haces eres maricón*), mientras que en plural se refiere –aunque también de manera despectiva– a personas de sexo masculino que gustan de otras personas de su mismo sexo; es decir, como sinónimo de *homosexual* (*ahí van los maricones de Pedro y Juan*). Ahora bien, en algunos casos podría usarse el concepto del vocablo en singular para el término en plural, pero esta posibilidad, estadísticamente, es mucho menor, por lo que, si se integra a un estudio de disponibilidad léxica, probablemente no figuraría en las listas de IDL. Así ha sucedido con algunas piezas léxicas, por lo que hemos decidido dejarlas como formas aparte y denominarlas *palabras*. Sería interesante para un trabajo futuro indagar en el comportamiento de formas lematizadas de esta naturaleza en listas de léxico disponible.

En total, se registraron 632 palabras, de las cuales el promedio por informante por cada 3 minutos es de 7.9 palabras. La tabla 2 muestra el índice de disponibilidad léxica general de las primeras diez posiciones de acuerdo con el programa IDL 2007. En primer lugar, podemos observar que de todas las palabras emitidas *amor* es la más disponible, con un índice de 0.31672551 y frecuencia absoluta de aparición de 48. La segunda palabra más disponible es *gay* –sustantivo que también cumple la función de adjetivo, tal como lo define el *Diccionario del español de México*–, con un índice de disponibilidad de 0.24772804 y una frecuencia absoluta de 34. Los siguientes valores tienden a la baja y los analizaremos en el apartado cualitativo.

Tabla 2. Índice de disponibilidad léxica general

| | <i>Palabra</i> | <i>IDL</i> |
|-----------|-----------------------|------------|
| 1 | <i>amor</i> | 0.31672551 |
| 2 | <i>gay</i> | 0.24772804 |
| 3 | <i>homosexual</i> | 0.13403685 |
| 4 | <i>igualdad</i> | 0.11996168 |
| 5 | <i>lesbianas</i> | 0.11089333 |
| 6 | <i>lesbiana</i> | 0.10449814 |
| 7 | <i>libertad</i> | 0.10439934 |
| 8 | <i>respeto</i> | 0.09827413 |
| 9 | <i>sexo</i> | 0.08829722 |
| 10 | <i>discriminación</i> | 0.08561014 |

Variable sexo

En la tabla 3 se puede ver que el sexo masculino enunció 300 palabras en tres minutos, pero fue superado por el sexo femenino por 32 palabras. Eso nos da los promedios 7.5 palabras evocadas por hombres y 8.3 por mujeres, una diferencia del 10.1%, aproximadamente.

Tabla 3. Total y promedio de palabras por sexo

| <i>Sexo</i> | <i>Palabras</i> | <i>Promedio</i> |
|-------------|-----------------|-----------------|
| Masculino | 300 | 7.5 |
| Femenino | 332 | 8.3 |

Los índices de disponibilidad por sexo se muestran en la tabla 4. Como se puede observar, parece que el género femenino evocó más palabras que el género masculino, lo que

podría significar que su disponibilidad léxica es más amplia. Sin embargo, hay que mirar a detalle los IDL de todas las palabras para determinar si se trata efectivamente de una mayor disponibilidad léxica o, por el contrario, de una distribución diferente de ellas.

Tabla 4. Índice de disponibilidad por sexo

| | <i>Hombres</i> | | <i>Mujeres</i> | |
|-----------|-----------------------|------------|-----------------------|------------|
| | <i>Palabra</i> | <i>IDL</i> | <i>Palabra</i> | <i>IDL</i> |
| 1 | <i>gay</i> | 0.28980507 | <i>amor</i> | 0.33978312 |
| 2 | <i>amor</i> | 0.28464675 | <i>igualdad</i> | 0.18305711 |
| 3 | <i>homosexual</i> | 0.14978973 | <i>respeto</i> | 0.1767814 |
| 4 | <i>libertad</i> | 0.12707167 | <i>gay</i> | 0.14604758 |
| 5 | <i>lesbiana</i> | 0.10738158 | <i>lesbianas</i> | 0.13381209 |
| 6 | <i>asco</i> | 0.09644609 | <i>discriminación</i> | 0.12118703 |
| 7 | <i>joto</i> | 0.09008335 | <i>amistad</i> | 0.11768799 |
| 8 | <i>lesbianas</i> | 0.08475817 | <i>sexo</i> | 0.115388 |
| 9 | <i>igualdad</i> | 0.07814113 | <i>gays</i> | 0.1004557 |
| 10 | <i>homosexualidad</i> | 0.07717483 | <i>hombres</i> | 0.08989513 |

Tipo de institución

Como podemos observar en la tabla 5, se obtuvo una mayor cantidad de palabras emitidas de la institución pública (347, promedio de 8.6), que superó a la privada por 62 unidades. Esta última evocó 285 palabras, con lo que obtuvo un promedio de 7.1 por informante. Hasta este momento, entonces, podemos constatar que la institución pública fue la que evocó más palabras.

Tabla 5. Total y promedio de palabras por tipo de institución

| <i>Tipo de institución</i> | <i>Palabras</i> | <i>Promedio</i> |
|----------------------------|-----------------|-----------------|
| Pública | 347 | 8.6 |
| Privada | 285 | 7.1 |

En la tabla 6, donde se muestra el índice de disponibilidad de la institución pública, se puede observar la palabra *gay* en primer lugar, con un índice de 0.28270114 y 13 apariciones. según con estos resultados, la institución pública evocó más palabras que la de educación privada.

Tabla 6. Índice de disponibilidad por tipo de institución

| | <i>Institución pública</i> | | <i>Institución privada</i> | |
|-----------|----------------------------|------------|----------------------------|------------|
| | <i>Palabra</i> | <i>IDL</i> | <i>Palabra</i> | <i>IDL</i> |
| 1 | <i>gay</i> | 0.28270114 | <i>amor</i> | 0.36691616 |
| 2 | <i>amor</i> | 0.26887113 | <i>lesbianas</i> | 0.1603786 |
| 3 | <i>homosexual</i> | 0.17045594 | <i>gay</i> | 0.15923506 |
| 4 | <i>lesbiana</i> | 0.16527261 | <i>igualdad</i> | 0.14888955 |
| 5 | <i>joto</i> | 0.12166862 | <i>asco</i> | 0.14481304 |
| 6 | <i>felicidad</i> | 0.12166133 | <i>respeto</i> | 0.13815132 |
| 7 | <i>discriminación</i> | 0.12029 | <i>gays</i> | 0.10852902 |
| 8 | <i>igualdad</i> | 0.11887211 | <i>sexo</i> | 0.10835117 |
| 9 | <i>libertad</i> | 0.09733354 | <i>amistad</i> | 0.10822576 |
| 10 | <i>respeto</i> | 0.0936326 | <i>raro</i> | 0.09541517 |

Edad

Tabla 7. Total y promedio de palabras por grupo de edad

| <i>Edad</i> | <i>Palabras</i> | <i>Promedio</i> |
|-------------|-----------------|-----------------|
| 15-16 años | 270 | 6.75 |
| 17-18 años | 373 | 9.3 |

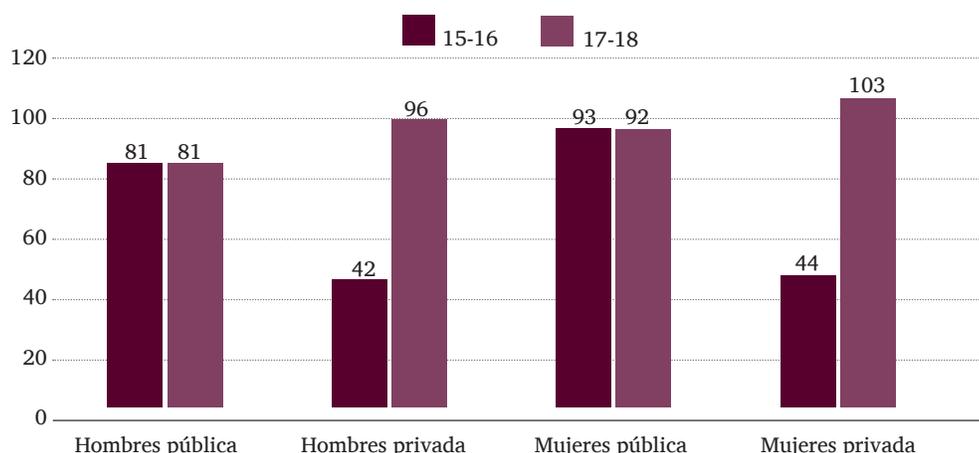
En la tabla 8 se observa el índice de disponibilidad de cada grupo de edad. La primera palabra en aparecer en el grupo de 15 a 16 años es *gay*, con un índice de 0.24714968 y un total de 10 ocurrencias en la muestra.

Nuestro interés en este apartado ha sido verificar la hipótesis que sugiere que el léxico de los hablantes crece en correspondencia con su rango de edad. En la gráfica 1 podemos ver que el número de palabras evocadas por hombres de institución pública es de 81 en ambos grupos de edad, lo que muestra que en este estrato no hay diferencia en cuanto a esta variable. En cambio, para la institución privada podemos observar un incremento: los alumnos de 15-16 años emitieron 42 palabras, mientras que los de 17-18 años registraron un total de 96. En cuanto al sexo femenino de institución pública, se presenta una disminución de una unidad, rasgo no represen-

tativo. En el caso de las mujeres de institución privada, existe. Podemos observar que los alumnos de institución privada, tanto hombres como mujeres, presentan un incremento notable en su paso por la preparatoria, mientras que en la pública se encuentran prácticamente los mismos valores. Con estos datos se puede decir que en la institución privada se comprueba la hipótesis de que un alumno adquiere bagaje léxico a lo largo de sus estudios de bachillerato. Sin embargo, no ocurre lo mismo en la escuela pública.

Tabla 8. Índice de disponibilidad por grupo de edad

| | <i>15-16 años</i> | | <i>17-18 años</i> | |
|-----------|-------------------|------------|-----------------------|------------|
| | <i>Palabra</i> | <i>IDL</i> | <i>Palabra</i> | <i>IDL</i> |
| 1 | <i>gay</i> | 0.24714968 | <i>amor</i> | 0.56627752 |
| 2 | <i>homosexual</i> | 0.18311357 | <i>gay</i> | 0.19720933 |
| 3 | <i>igualdad</i> | 0.17479632 | <i>sexo</i> | 0.16256365 |
| 4 | <i>lesbiana</i> | 0.14668664 | <i>respeto</i> | 0.15840701 |
| 5 | <i>asco</i> | 0.14429937 | <i>lesbianas</i> | 0.1473014 |
| 6 | <i>joto</i> | 0.12166862 | <i>discriminación</i> | 0.14600994 |
| 7 | <i>lesbianas</i> | 0.08470395 | <i>felicidad</i> | 0.134963 |
| 8 | <i>libertad</i> | 0.08416094 | <i>amistad</i> | 0.12777556 |
| 9 | <i>raro</i> | 0.07947911 | <i>homosexualidad</i> | 0.09607158 |
| 10 | <i>amor</i> | 0.07680295 | <i>libertad</i> | 0.09481671 |



Gráfica 1. Total de palabras evocadas por estratos

ANÁLISIS CUALITATIVO

En este apartado se analizarán las cualidades de los resultados obtenidos en las muestras estratificadas en las variables: sexo, tipo de institución y edad. La tabla 9 muestra las primeras diez palabras evocadas –de acuerdo con los resultados de la sección anterior–, clasificadas por su categoría gramatical. Vistos los datos desde el nivel pragmático y tras el análisis de la tabla 1, la cual nos muestra el índice de disponibilidad general, nos damos cuenta de que los adjetivos sustantivados tienen, desde el punto de vista sintáctico, la misma función: ser el núcleo de un sintagma, pero no poseen el mismo estatus léxico. Es decir, unos están lexicalizados y otros no.

Tabla 9. Clases y tipos de palabras utilizadas dentro de los primeros diez lugares

| <i>Sustantivos</i> | | | | <i>Clasificadores</i> |
|--------------------|-----------------------|------------------|-----------------------|-----------------------|
| <i>Comunes</i> | <i>Abstractos</i> | <i>Concretos</i> | <i>Derivados</i> | |
| <i>hombres</i> | <i>amor</i> | <i>sexo</i> | <i>homosexualidad</i> | <i>gay</i> |
| <i>homosexual</i> | <i>igualdad</i> | | | <i>gays</i> |
| <i>lesbiana</i> | <i>respeto</i> | | | <i>lesbiana</i> |
| <i>lesbianas</i> | <i>discriminación</i> | | | <i>lesbianas</i> |
| <i>joto</i> | <i>amistad</i> | | | <i>homosexual</i> |
| <i>hombre</i> | <i>libertad</i> | | | <i>joto</i> |
| | <i>asco</i> | | | <i>raro</i> |
| | <i>felicidad</i> | | | |

Gay, *gays*, *lesbiana*, *lesbianas*, *homosexual* funcionan como clasificadores sustantivos, ya que denominan un grupo o a una persona en especial. *Joto* y *raro* también presentan este comportamiento, pero tienen una connotación negativa. Las demás palabras se presentan como una variante no marcada; o sea, quedan a medio camino como una forma referencial promedio de la comunidad o de la característica de los individuos. Por tanto, su aparición representa, asimismo, la presencia de un conjunto de conductas que en su mayoría son neutras. Los informantes acuden a ellas con una actitud determinada en contextos específicos que no tienen que ver ni con lo despectivo ni con lo especificativo, sino más bien con lo referencial e, incluso, lo lúdico. Por lo demás, encontramos una forma despectiva que pervive hasta nuestros días, aunque pensamos que ya se va atenuando: *joto*. También hay que sumar formas que más bien denominan extrañeza, pero desde un punto de vista neutral en cuanto a la actitud lingüística: *raro* y *asco*.

Palabras más disponibles

En este apartado se presentan las palabras más disponibles dentro de la muestra, separadas por variables. De manera general, la palabra más disponible de la muestra es *amor*, pues a ella han recurrido casi sistemáticamente los hablantes entrevistados para referirse a lo que piensan cuando escuchan *relaciones entre personas del mismo sexo*. Este es un aporte relevante dado que podría plantearse que el grupo etario de 15-18 años se encuentra afirmando uno de los motivos de lucha de la comunidad LGBT+: la defensa del amor. Asimismo, muestra actitudes positivas dentro de la aceptación.

Es importante resaltar que *gay* es la palabra que cuenta con más ocurrencias (es evocada por más individuos), a pesar de que *amor* se repite un mayor número de veces. Es decir, mientras que *amor* tiene una dispersión más homogénea, *gay* tiene una probabilidad más alta de aparecer en primera posición. En la variable sexo, los hombres tienden a usar *gay* como la pieza léxica más disponible; las mujeres, *amor*. *Gay* es la palabra más disponible entre los hombres informantes del grupo de 15-16 años de institución pública; así *amor* en las mujeres, los informantes de institución privada y del grupo de 17-18 años.

Comentarios registrados en la prueba

Dentro de la muestra se tuvieron algunos datos un tanto desestructurados debido a que dos informantes no plasmaron una lista de palabras, como se indicó, sino que se concentraron en dar su opinión al momento de escribir las respuestas.

El informante 30, hombre, de preparatoria pública, del grupo de 15-16 años, comentó: “Que la relación entre el mismo sexo se ve mal, pero en realidad no se ve mal porque cada quien tiene sus gustos. Mayormente el género masculino es más propenso a volverse *gay*. En mi opinión las mujeres se ven bien con alguien de su mismo sexo ¿será porque soy hombre? [sic]”. Podemos notar que este informante emite su opinión en un principio y muestra la situación como moralmente errónea. Afirma que el género masculino es más propenso a la homosexualidad; después afirma que las mujeres lucen bien con alguien de su sexo, lo que podría responder a una fantasía o a una condición estética. Un estudio futuro más detallado basado en análisis del discurso podría dar mayor luz sobre este tema.

El segundo comentario pertenece al informante 72, una mujer de preparatoria pública y del grupo de 17-18 años:

Es lo mas hermoso y puro que hay
Amor
Tengo novia y es lo mas hermoso que me ha pasado

Para mi todos somos personas y las personas tenemos sentimientos, es decir, podemos sentir amor por cualquier persona, en lo personal yo me podría enamorar de cualquier persona sea hombre o mujer [sic].

Esta alumna expone una actitud a favor de las relaciones entre personas del mismo sexo, ya que nos comparte su situación al formar parte de la comunidad LGBT+. Después nos brinda la palabra *amor* –nótese aquí ya la relación entre palabras altamente disponibles–. La sexualidad de la informante se hace presente dentro del comentario.

RECAPITULACIÓN

En este trabajo se mostró un registro ligeramente mayor en la disponibilidad léxica de mujeres que de hombres (10 palabras más). Desde el punto de vista cuantitativo, el sexo femenino ha evocado 10 palabras más que el sexo masculino. Es pertinente insistir en que este resultado coincide con los de otros estudios (Pérez Durán 2016; Canizal Arévalo 1987; Velarde Inzunza 2014) que también encontraron que el sexo femenino en este rango de edad produce mayor cantidad de palabras en otros centros de interés.

En la variable correspondiente al tipo de institución, la escuela preparatoria pública fue la que produjo una mayor cantidad de piezas léxicas. Sin embargo, como se pudo observar, la institución pública no presenta un crecimiento léxico entre los dos grupos de edad (15 a 16 y 17 a 18 años). En la institución privada se tiene una menor cantidad de muestras, pero el grupo de 17-18 años sí evoca mayor cantidad de palabras que el grupo de 15-16 años, lo que sugiere que los alumnos de este tipo de escuela en su paso por la preparatoria logran enriquecer su léxico.

Asimismo, podemos observar que los estudiantes de 17-18 años tienen como palabra más disponible *amor*. Esto lo hemos considerado como un aporte a la aceptación de la comunidad homosexual, pues denota una actitud de inclusión. Asimismo, se obtuvo el comentario de una informante que expresa su orientación de manera abierta, lo que al parecer coincide con una asunción completa o positiva sobre su sexualidad. En cuanto a las categorías de palabra encontradas, el sustantivo *amor* es la más disponible de la muestra en general, tal como lo manifiestan las siguientes variables donde estuvo siempre en las primeras posiciones: sexo femenino, preparatoria privada y 17-18 años.

También es importante hacer notar que hay un reordenamiento en la disposición de las palabras y que esta nueva organización denotaría ciertas actitudes lingüísticas que se pueden analizar en un futuro trabajo; por ejemplo, palabras como *amistad*, *igualdad*, *respeto* y *libertad*, que se asocian con *tolerancia* o la siguen siempre en los índices de disponibilidad más allá de las variables analizadas. Hay otras piezas, sin embargo, que necesitan analizarse más a fondo para saber si su comportamiento denota matices positivos, negativo o neutros. En el polo opuesto, se encuentra *asco* y *joto*, que se utilizarían para describir prácticas *antitolerantes*, como un antónimo de las anteriores –algo muy interesante y que pudimos documentar a través de este estudio–. En el caso de *raro* y *discriminación*, son sus contextos de uso los que pueden determinar si se trata de uno u

otro valor, aunque es posible inferir a partir de la lectura de los datos que dicha denominación recae más bien en el uso neutro. Ambas palabras, así, representarían parte del léxico disponible en nuestros adolescentes porque muestran una realidad que se mueve entre estos dos polos designativos.

A partir del estudio de disponibilidad léxica, es posible observar algunos avances de la población encuestada en lo que corresponde a su enriquecimiento léxico y a su postura general hacia estas evoluciones sociales; es decir, los encuestados no sólo poseen un léxico disponible rico e incluyente, sino también variado. Lo anterior permite concluir que el centro de interés *relaciones entre personas del mismo sexo* es pertinente en el estudio del léxico disponible en esta zona de México. Por el momento, podemos pensar que el léxico de esta ciudad del noroeste mantiene una dirección tolerante e incluyente.

LÉXICO DISPONIBLE Y LÉXICO REGIONAL

En un principio se pensaba que los resultados en el léxico no serían tan marcados debido a la influencia de las actitudes propias de las personas del norte de México, ya sea por su “personalidad” (Serrano 2009), por el mismo contexto social un poco más conservador en ciertos temas (Mendoza Guerrero 2009) e, incluso, por un contexto de relación con ciertos temas –como el narcotráfico– que permean la cultura y el léxico de la región (Saldívar Arreola 2014); pero sorprendentemente se ha mostrado que en cuestiones lingüísticas la inclusión y la aceptación de la diversidad sexual ha avanzado con pasos pequeños, pero seguros.

Es muy importante seguir estudiando diferentes centros de interés, precisamente para observar hacia qué horizontes se dirige el pensamiento humano en diferentes ámbitos de la vida diaria de acuerdo con su contexto geográfico y social. Sin embargo, también hay que recalcar que la metodología de la disponibilidad léxica tiene un corte abiertamente estadístico y deja de lado algunas cuestiones sociales que los actuales estudiosos del léxico critican (y con justa razón). Por ejemplo, no se toma en cuenta cuáles serían los estímulos adicionales a la prueba en la evocación de las piezas léxicas o cuáles son los reforzadores sociales que hacen que un vocabulario se mantenga o disminuya según la cohorte a la que correspondan los grupos analizados. En este mismo tenor, en caso de disminución o pérdida, habría que evaluar los *castigos* que se han infligido a los hablantes por ello o la amenaza que representa el uso de ciertas lexías.

Por último, creemos que es necesario mencionar que los resultados arrojados en este estudio no deben tomarse como definitivos en lo atinente al registro léxico sobre este campo de interés. Específicamente se podrían contrastar estos resultados con los de investigaciones paralelas: el léxico regional. Las listas obtenidas a través del método de la disponibilidad léxica tienden a contener *léxico compartido*, palabras que sí denotan los campos semánticos y de asociación de sus componentes, pero que dejan de lado identidades dialectales, regionales. Es decir, aspectos diatópicos e incluso diastráticos.

Sin embargo, hay un universo de palabras, sobre todo en este centro de interés, que se usa para designar las distintas identidades o géneros que se consideran de vulgares o soeces. Los hay también de tipo regional; esto es, formas de llamar a los integrantes de la comunidad LGBT+ o a las actividades sexuales que únicamente se usan en cierta región. En el caso de la comunidad que se analiza, Culiacán⁶, se usa *cochar* ‘mantener relaciones sexuales’, *cachorear* ‘besarse’ y *travelo* ‘travesti’ (DLRS, en prensa) –esta última al parecer ya compartida con varias entidades de la república mexicana–, las cuales no han podido encontrarse en nuestro estudio.

No obstante, hay formas también regionales que sí constan en este trabajo, pero que quizá por ser consideradas informales o vulgares tienen una frecuencia mínima en comparación con otras palabras, lo que las hace caer al fondo de las listas de léxico disponible. A saber, aparecen una sola vez *kakino* ‘hombre homosexual activo’, *mañoso(s)* ‘homosexuales’ y *machorra* ‘lesbiana’ –esta última al parecer también es compartida en varias entidades de la república mexicana.

Otras formas de este tipo que se usan en el habla culiacanense, pero que no constan en el estudio, son *tijeras* ‘posición sexual correspondiente a las lesbianas, y por la cual se puede denominar coloquialmente a las mismas’ (1 ocurrencia), *cura* (2 ocurrencias) –referido a modo de comportamiento: “besarse con batos es su cura” (CHS, inédito)–, *panocha* ‘órgano reproductor femenino’ (2 ocurrencias), *muerdealmoheadas* ‘hombre homosexual pasivo’ y *mayate(s)* ‘homosexuales bugas’ (CHS, manuscrito).

Con todo lo anterior queremos decir que, si bien la disponibilidad léxica ayuda a conocer el léxico de una comunidad a partir de un método productivo, éste no es amplio y deja de lado resultados que, al interpretarse, nos hacen caer en la cuenta de que quizá la noción de *disponibilidad* podría replantearse. Es decir, la inclusión de nuevos centros de interés –cosa que no se ha mencionado en otros estudios que justamente sugieren nuevas temáticas– conlleva una interpretación de los datos indudablemente distinta: existe nueva información sobre los hablantes.

Hasta aquí hemos podido comprobar que quizá lo que se ha llamado *léxico disponible* es un concepto más bien restringido que correspondería a algo parecido a un *léxico activado*, pues concierne a aquellas piezas que están en el léxico pasivo de un hablante y que se activan a través de preguntas o planteamientos que lo dirigen hacia un campo semántico determinado. No obstante, no toman en cuenta restricciones de tipo social que hacen que dicho hablante no evoque o pronuncie todas las lexías que contiene su idiolecto dentro de ese mismo campo semántico: piezas de naturaleza regional (nivel diatópico), de nivel social o educativo (diastrático), de contexto de habla (diafásico) e, incluso, motivaciones diacrónicas. Por ejemplo, con respecto a este último planteamiento, *maricón* hace unos años se usaba en tono de broma entre amigos; ahora, por toda la revolución y cambios sociales, es una palabra tabú que ofende y que, aunque se pregunte o motive, no se evoca. Este último apartado, pues, representa el corazón de un trabajo futuro que podría plantearse para afinar los detalles de la metodología de la disponibilidad léxica y permitiría complementarla en el ámbito sociolingüístico para darle un nuevo aire a los estudios que se han basado en ella.

BIBLIOGRAFÍA

- AITCHISON, Jane. 1987. *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.
- ARGUDÍN, Yolanda. 2005. *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- BARTOL HERNÁNDEZ, José Antonio. 2006. “La disponibilidad léxica”, *Revista Española de Lingüística* 36: 379-384
- CANIZAL ARÉVALO, Alba Valentina. 1987. *Disponibilidad léxica en escolares de primaria terminada, análisis de 6 centros de interés*, tesis de licenciatura. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dispolex. 2019, en <<http://www.dispolex.com/>> .
- FÉLIX ACOSTA, Andrés. 2004. “La creatividad e innovación del hablante como base en la elaboración de un glosario de términos gays del norte de México”, en *Actas del VI congreso de Lingüística General*. Santiago de Compostela: Arco/libros, vol. 2, pp. 2315-2326.
- JUSTO HERNÁNDEZ, Hortensia. 1986. *Disponibilidad léxica en colores*, tesis de licenciatura. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- LAGUARDA, Rodrigo. 2008. “¡Tenemos un mundo por ganar! Visiones militantes de las homosexualidades masculinas en la Ciudad de México”, *Historia y grafía* 39: 133-161.
- LASTRA, Yolanda y Pedro MARTÍN BUTRAGUEÑO. 2000. “El modo de vida como factor sociolingüístico en la ciudad de México”, en Pedro Martín Butragueño (ed.), *Estructuras en contexto. Estudios de variación lingüística*. México: El Colegio de México, pp. 13-43.
- LÁZARO, Jorge. 2018. “Análisis sociolingüístico y lexicométrico del léxico gay en la ciudad de Puebla”, ponencia presentada en el XV Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste, en la Universidad de Sonora.
- LÓPEZ CHÁVEZ, Juan y Carlos STRASSBURGER. 2000. “El diseño de una fórmula matemática para obtener un índice de disponibilidad léxica confiable”, *Anuario de Letras. Lingüística y Filología* 38: 227-251.
- LÓPEZ MORALES, Humberto (dir.). 2019. *Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica*, en <<http://www.dispolex.com/info/el-proyecto-panhispanico>> .
- LÓPEZ MORALES, Humberto. 2005. “Un nuevo corpus para el estudio del español: la disponibilidad léxica” *Oralia* 8: 141-160.
- LÓPEZ MORALES, Humberto. 1995. “Los estudios de disponibilidad léxica: pasado y presente”, *Boletín de filología* 35: 245-259.
- LOZANO DOMINGO, Irene. 2005. *Lenguaje femenino, lenguaje masculino. ¿Condiciona nuestro sexo la forma de hablar?* Madrid: Minerva Ediciones.
- MENDOZA GUERRERO, Everardo. 2009. “El español del noroeste mexicano: un acercamiento desde adentro”, en Ana M. Cestero Mancera, Isabel Molina Martos y Florentino Paredes García (coords.), *Estudios sociolingüísticos del español de España y América*. Santiago de Compostela: Arco/libros, pp. 159-168.

- MENDOZA GUERRERO, Everardo. En prensa. *Diccionario del léxico regional de Sinaloa*. México: Academia Mexicana de la Lengua-Siglo XXI.
- MENDOZA GUERRERO, Everardo. *Corpus del habla de Sinaloa*, manuscrito.
- MICHÉA, René. 1953. “Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage”, *Les Langues Modernes* 47: 338-344.
- PÉREZ DURÁN, Marco Antonio. 2016. *La disponibilidad léxica: aplicación y análisis en el habla de profesores de secundaria de Tlaxcala, México*. Ciudad de México: 12 Editorial.
- PIZARRO CHACÓN, Ginneth. 2015. “El léxico en las mujeres y los hombres: restricciones inconscientes o culturales”, *Revista de Lenguas Modernas* 22: 219-234.
- RÍOS GONZÁLEZ, Gabriela. 2007. “Diferencias Léxicas entre el hombre y la mujer en tres centros de interés: saludos, temas de conversación y despedidas”, *Revista de Filología y lingüística de la Universidad de Costa Rica* 33, núm. 1: 151-166.
- SALDÍVAR ARREOLA, Rafael. 2014. *Análisis lexicológico del narcolenguaje en Baja California*. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- SERRANO, Julio César. 2009. “¿Existe el noroeste mexicano como zona dialectal? Un acercamiento perceptual”, en Everardo Mendoza Guerrero, Maritza López Berríos e Ilda Elizabeth Moreno Rojas (coords.), *Lengua, literatura y región*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa, pp. 107-130.
- VELARDE INZUNZA, José de Jesús. 2014. *Análisis de léxico disponible en hablantes escolares de Culiacán, Sinaloa*, tesis de maestría. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- WINGEYER, Hugo Roberto, Jimena Verónica GUSBERTI y Olga Natalia TREVISÁN. 2011. “Análisis del tema: partes del cuerpo en la disponibilidad léxica de Resistencia y Corrientes”, *Itinerarios educativos* 5, núm. 5: 64-74.

Escalas de evaluación de los niveles pregramaticales del español escrito en sordos

Evaluation scales of the pregrammatical levels of written Spanish in deaf users

JALINA RAMÍREZ GRUCUK

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

jalina.ramirez.grucuk@uacm.edu.mx

■ **RESUMEN:** En este artículo se presentan dos escalas de evaluación de los niveles de aprendizaje pregramaticales del español escrito como segunda lengua en estudiantes sordos. Ambas se conformaron a partir del análisis de las características gramaticales de cada una de las producciones escritas por 21 colaboradores sordos y se relacionaron con los diferentes niveles de eficiencia comunicativa que presentaban. Los datos se contrastaron con las características lingüísticas del proceso de adquisición del español como lengua materna, que permiten que la comunicación sea cada vez más eficiente. Así pues, al modelo de Tomasello (2003 y 2008) he adaptado las características gramaticales del español de los sordos para identificar el nivel de aprendizaje pregramatical del español de cada estudiante.

■ **ABSTRACT:** This article presents two evaluation scales of pre-grammar learning levels of written Spanish as a second language in deaf students. The scales were created after analyzing the grammatical characteristics of each of the texts written by 21 deaf volunteers, regarding different levels of communication efficiency. Collected data was contrasted with linguistic characteristics which enable to enhance communication efficiency described for the acquisition process of Spanish as a first language. Thus, Tomasello's model (2003, 2008) was adapted for the Spanish grammatical characteristics of the deaf, in order to identify the pre-grammar learning level of Spanish for each student.

PALABRAS CLAVE:

evaluación escrita, español escrito como L2, nivel de eficiencia comunicativa, adquisición del español, aprendizaje pregramatical.

KEYWORDS:

Written evaluation, written Spanish as L2, level of communication efficiency, Spanish acquisition, pre-grammar learning.

Fecha de recepción: 7 de octubre de 2019

Fecha de aceptación: 20 de enero de 2020

Los resultados del análisis de las características del español escrito en sordos coinciden en reportar que las estructuras gramaticales producidas por la mayoría de los estudiantes presentan sistemáticamente rasgos como la omisión o dificultad para establecer concordancia entre los diferentes elementos de las estructuras del español, dificultades en el establecimiento del orden de palabras de la estructura de las oraciones y la omisión o dificultad en el uso de palabras funcionales: preposiciones, conjunciones, pronombres, cuantificadores y artículos. Estos resultados se encuentran, por ejemplo en Fernández Viader y Pertusa (1996); Domínguez Gutiérrez (2003); Massone, Buscaglia y Bogado (2005); Zambrano (2008); Massone (2010); Gutiérrez Cáceres (2012); Herrera Fernández, Chacón Macchiavello y Saavedra Coronado (2016) y Russell (2016)*.

La evaluación de las características gramaticales del español escrito de los sordos se ha hecho en algunos casos mediante el análisis de las características morfosintácticas presentes en textos de creación espontánea, como las narraciones (Zambrano 2008; Gutiérrez Cáceres 2012), o bien mediante pruebas más controladas en las que se solicita llenar espacios en blanco con la clase de palabras que se quiere evaluar (Ball-Llosera *et al.* 1999). En ambos casos, se obtienen resultados numéricos que permiten determinar el tipo y la cantidad de aciertos y errores morfosintácticos. En otros, se evalúa el comportamiento gramatical de la producción escrita de los sordos por medio de rúbricas (Herrera Fernández *et al.* 2016: 179; Russell 2016: 172-173) que, si bien permiten identificar a nivel

* Esta investigación fue posible gracias al año sabático auspiciado por la UACM, así como por los conocimientos, materiales y apoyo proporcionados por la Dra. Miroslava Cruz-Aldrete. Agradezco los comentarios de la Mtra. Elsie Magaña Juárez y las observaciones de los dictaminadores anónimos.

global las características gramaticales que posibilitan una buena o mala comprensión de un texto, no proporcionan información gramatical suficiente con la que se puedan identificar con mayor precisión diferentes niveles de aprendizaje. Si bien se sabe que el nivel de dominio de la morfosintaxis del español repercute en la calidad comunicativa de los textos, también es cierto que ha sido difícil encontrar una manera de medir con mayor precisión las diferencias morfosintácticas que intervienen en el nivel de comprensión de las producciones escritas de los sordos y que, como consecuencia, determinan el nivel de aprendizaje del español escrito como segunda lengua (L2) en cada uno de los estudiantes.

En este contexto presento una propuesta de escalas de evaluación de los niveles de aprendizaje de las construcciones pregramaticales del español escrito como L2 en estudiantes sordos, la cual es una adaptación de la metodología utilizada en los análisis que se desarrollan en los estudios de adquisición de la lengua materna, como los de Slobin (1992), López Ornat (1994), Clark (1996), Rojas Nieto y Jackson-Maldonado (2011)¹. Las escalas se diseñaron principalmente a partir de la teoría de la adquisición basada en el uso de Tomasello (2003, 2008) cuyo principio teórico fundamental es considerar el aprendizaje lingüístico como un proceso sociointeractivo y enfocar el análisis de las gramáticas infantiles a partir de sus propias características².

CORPUS

El corpus que permite hacer esta propuesta de escala de evaluación está conformado por la producción escrita de 21 colaboradores sordos, de ambos sexos, de edades entre los 13 y 30 años, hablantes de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) como primera lengua (L1) y con escolaridad de entre 7 y 12 años (1º de secundaria y 3º de preparatoria). Los colaboradores estudiaron en escuelas con modelo bilingüe. La primera muestra se obtuvo en 2010, la segunda en 2017 y la tercera en 2018 (tabla 1).

¹ Elegí la metodología de estas propuestas porque, al analizar la gramática del español escrito como L2 en sordos a partir de sus propias características y peculiaridades, permite identificar diferentes niveles de eficiencia comunicativa, motivados por las características gramaticales que presentan.

² El modelo de Tomasello (2008: 76) permite identificar los procesos de conformación de las estructuras pregramaticales de una lengua materna, en este caso del español, estructuras que están relacionadas con el desarrollo de la eficiencia comunicativa de los mensajes. Así, al contrastar los procesos de conformación de las estructuras del español como lengua materna con las características de las estructuras del español escrito como L2 en sordos, permite jerarquizar los datos obtenidos en el análisis.

Tabla 1. Conformación de la muestra

| <i>Código de colaborador</i> | <i>Edad</i> | <i>L1</i> | <i>L2</i> | <i>Escuela</i> | <i>Año escolar</i> | <i>Año de elicitación</i> | | | | | |
|------------------------------|-------------|-----------|-----------|-----------------------|--------------------|---------------------------|-----|---------|------|-----------------|------|
| RBM3°BH | 21 | | | | | | | | | | |
| BML3°BH | 21 | | | | | | | | | | |
| MGM3°BH | 20 | | | | | | | | | | |
| JMV3°BH | 20 | | | | | | | | | | |
| MMM3° BH | 19 | LSM | Español | CONALEP Temixco | 3° preparatoria | 2010 | | | | | |
| AHM3° BH | 18 | | | | | | | | | | |
| DSD3°BH | 18 | | | | | | | | | | |
| HGG3°BH | 17 | | | | | | | | | | |
| EMO3°BH | 17 | | | | | | | | | | |
| DAA3°BM | 16 | | | | | | | | | | |
| MEC1°SH | 30 | | | | | | | | | | |
| JRS1°SH | 26 | | | | | | | | | | |
| ERG1°SH | 25 | | | | | | | | | | |
| AME1° SH | 18 | | | | | | | | | | |
| LFD1°SH | 16 | LSM | Español | Centro Clotet A.C. | 1° secundaria | 2017 | | | | | |
| CZE1°SH | 15 | | | | | | | | | | |
| AGA1°SH | 15 | | | | | | | | | | |
| ARG1°SM | 14 | | | | | | | | | | |
| JAR1°SH | 14 | | | | | | | | | | |
| NOM1°SM | 13 | | | | | | | | | | |
| JSM1°BM | 18 | | | | | | LSM | Español | IEMS | 1° preparatoria | 2018 |

Los datos se obtuvieron por medio de diferentes ejercicios de escritura; por ejemplo, se les solicitó que escribieran los diálogos que se establecían entre los personajes de una historieta con los globos vacíos. Por medio de imágenes en las que había dibujos de personas llevando a cabo diferentes acciones, se les pidió que escribieran la descripción de las acciones a partir de la pregunta *¿Qué hacen?* También se obtuvieron producciones escritas por medio de preguntas como *¿Qué hiciste ayer?* y *¿Tú que haces todos los días?* Los ejercicios presentaban por escrito las instrucciones de las tareas a realizar; sin embargo, a solicitud de los colaboradores, se les dieron las indicaciones en LSM y se les dijo que contestaran como ellos consideraran pertinente. Una vez que empezaban a resolver el ejercicio ya no se les daba ningún tipo de ayuda lingüística.

Además de los datos obtenidos con las características anteriores, se tomaron algunos ejemplos de la producción escrita de otros estudios, como el de Zambrano (2008). A partir de estos materiales, se obtuvo un total de 25 textos escritos breves.

ANÁLISIS

El análisis se enfoca en observar las características lingüísticas de las producciones escritas a partir de sus peculiaridades y especificidades (Fernández Pérez 2006: 319-347). Por lo anterior, los datos se analizan tomando como punto de referencia la eficacia comunicativa; es decir, se observan los rasgos lingüísticos de los mensajes que hacen que éstos sean en algunos casos ambiguos y, por lo tanto, difíciles de interpretar, así como aquellos que van aumentando el nivel de comprensión de los mensajes hasta llegar a su interpretación adecuada. Con base en lo anterior, se observa que los mensajes menos comprensibles se caracterizan por transmitir la información a través de la combinación de graffias que no tienen significado, de palabras aisladas o de combinaciones de palabras, cuya relación de significado es difícil establecer por su contenido semántico.

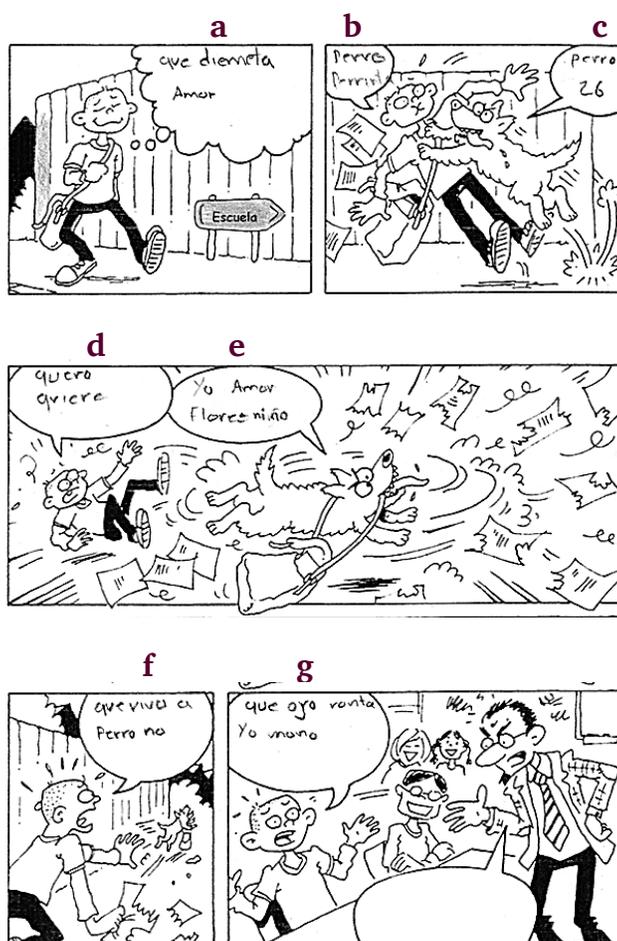


Figura: 1

En la figura 1 se pueden ver las características mencionadas. Asimismo, se observa que el colaborador intenta, sin lograrlo aún, establecer la conversación entre los personajes de la historieta. La información es deficiente porque construye los mensajes a partir de la combinación de palabras, entre las cuales es difícil establecer una relación de significado, como en (1a), donde la combinación de palabras resulta confusa, por el pronombre relativo *que* seguido de la combinación de grafías *diemeta* (sin significado en español) y de la palabra *Amor*. Así pues, se trata de una construcción que no puede interpretarse por la imposibilidad de establecer una relación de significado entre las palabras presentadas.

(1)⁴

- a. que diemeta Amor
- b. perro // perrinta
- c. perro //26
- d. quero // quiere
- e. Yo Amor Flores niño
- f. que vivo a // perro no
- g. que oyoronta // Yo mono

De la misma manera, en (1b), (1c) y (1d) los mensajes son confusos porque el estudiante presenta las palabras aisladamente, una debajo de la otra, e incluso combina palabras con números. En (1b) escribe *perro* y debajo *perrinta*, como si estuviera ensayando la flexión de género y el diminutivo. Si bien la segunda presenta errores de grafías, podemos suponer que lo que quiso escribir es *perrita*. En (1c) escribe *perro* y debajo el número 26. En (1d) flexiona el verbo *querer* en 1ª persona del singular y en 3ª persona del singular, las presenta en el orden y disposición de un paradigma de conjugación verbal.

En (1e), si bien el colaborador utiliza palabras del español y las estructuras como en una frase, el contenido es ambiguo por la clase de palabras que se combinan y por el significado de las mismas; a saber, al pronombre personal de 1ª persona del singular *Yo* le siguen los sustantivos *Amor*, *Flores* y *niño*.

En (1f) y (1g) el colaborador estructura la información en frases; sin embargo, los mensajes siguen siendo confusos debido a la clase y al significado de las palabras que combina. Así, en (1f) se presenta el pronombre relativo *que* seguido del verbo *vivir* en

³ La historieta obtenida en <https://www.pinterest.com.mx/pin/397020523385671333/> presenta un tema conocido para cualquier estudiante; a saber, el de un niño que va a la escuela y no lleva la tarea. Elegí este material para motivar el interés por contestar un ejercicio de escritura no académica y con la finalidad de obtener información sobre la manera de organizar los diferentes elementos de las estructuras lingüísticas que se produjeran.

⁴ En los ejemplos, // indica que lo que se escribe a continuación se encuentra en otro renglón.

1ª persona del singular, después del cual se encuentra la preposición *a* seguida del sustantivo *perro* y del adverbio de negación *no*. En (1g) el mensaje no se puede interpretar debido a la combinación de palabras gramaticales con conjuntos de grafías que no tienen significado.

Los datos anteriores permiten suponer que el estudiante intenta comunicar algo, pero ha tenido poca experiencia con el español escrito. Se puede pensar también que ha estado expuesto a los paradigmas de conjugación y a la estructura de oraciones. Por las características del texto, parece que el colaborador se encuentra en un nivel inicial de desarrollo del español escrito en el que está aprendiendo léxico haciendo, probablemente, hipótesis sobre la estructuración de la información en frases y sobre la marcación gramatical de algunas palabras.

En estudios como el de Zambrano (2008), se encuentran otros casos en que los mensajes se construyen a partir de la combinación únicamente de sustantivos que, si bien corresponden al léxico del español, son difíciles de interpretar ya que, en algunos casos, se combinan únicamente sustantivos (2a); o bien, se combinan verbos con sustantivos, pero sin flexión verbal (2b). Estos casos se caracterizan, además, por presentar las categorías léxicas en un orden que no parece corresponder aún al orden de palabras del español.

(2)

- a. zapato, casa, camisa ‘Él está en su casa y se pone los zapatos y la camisa’
 b. ver hombre agua ‘El hombre está viendo el agua’

(Zambrano 2008: 22)

En (2) la información es ambigua e imprecisa ya que, por una parte, hay ausencia de elementos gramaticales y, por otra, el orden en el que se presentan las palabras no corresponde al del español, si tomamos como punto de referencia las traducciones de Zambrano (2008). Así en (2a), el colaborador omite el sujeto de 3ª persona del singular *él* y omite el verbo (v) *estar* en 3ª persona del singular de la primera oración. De la misma manera, omite *ponerse* en 3ª persona del singular de la segunda oración. Además, el colaborador escribe en primer lugar el sustantivo *zapato* que, de acuerdo con la traducción, tendría que funcionar como objeto directo (OD) junto con el sustantivo *camisa*: v [*se pone*] + OD [*los zapatos y la camisa*] ‘(él) se pone los zapatos y la camisa’. El sustantivo *casa*, que tendría que funcionar como un complemento circunstancial de lugar (CCLOC) ‘en su casa’, lo coloca entre el sustantivo *zapato* y el sustantivo *camisa*. Así, el orden en el que se presentan estas palabras es OD [*zapato*] + CCL [*casa*] + OD [*camisa*] (OD + CC + OD), el cual no corresponde a la estructura del español y no permite, por lo tanto, hacer una interpretación aproximada a la traducción.

En (2b), el verbo *ver* en infinitivo se encuentra antes que el sujeto *hombre* y el sustantivo *agua*. Este último, que funcionaría como un objeto directo, aparece después del sujeto, así que el orden en el que el colaborador presenta estas palabras es v [*ver*] + s [*hombre*] + OD [*agua*], por lo que se podría traducir como ‘ve el hombre el agua’ (VSO).

Este orden de palabras en el español resulta extraño, pues se prefiere la estructura *s [el hombre] + v [ve] + OD [el agua]* ‘El hombre ve el agua’ (SVO).

A partir de los datos anteriores, se puede decir que los estudiantes se encuentran en el proceso de aprendizaje de categorías léxicas y, al parecer, todavía no identifican el orden de palabras del español ni el uso de elementos gramaticales.

En el corpus se encuentran otros casos en que los mensajes son un poco más interpretables que en los ejemplos anteriores, debido a que, por una parte, se utiliza mayor cantidad de léxico del español y, por otra, el léxico se combina en un orden que corresponde más al orden natural de palabras del español. La combinación se establece principalmente a partir de verbos, sustantivos y adverbios; el uso de categorías gramaticales está prácticamente ausente (figura 2).

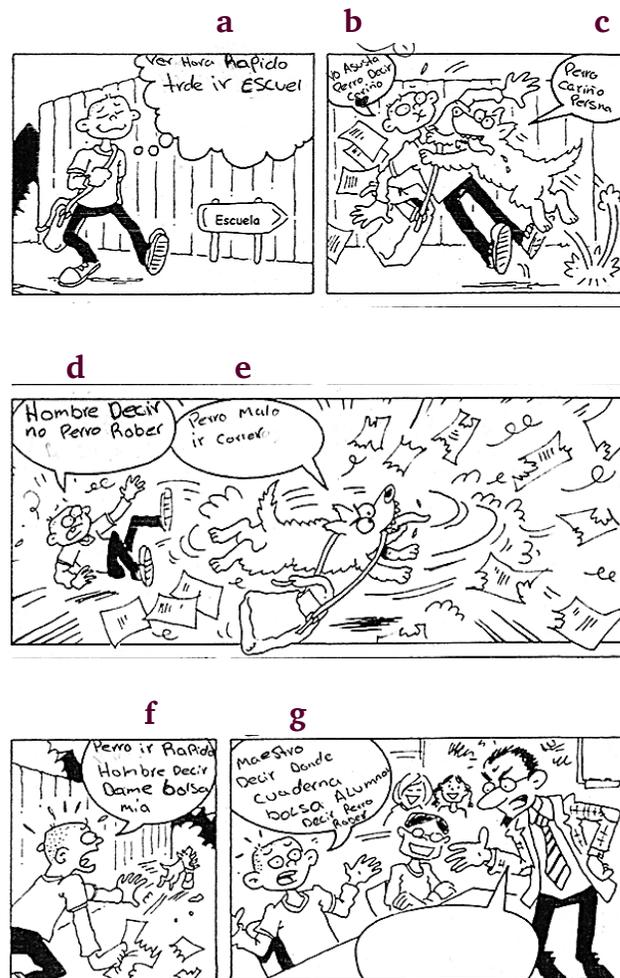


Figura 2

(3)

- a. Ver Hora Rapido // tarde ir escuela
- b. Yo asusta // Perro Decir // Cariño // (probable dibujo de un corazón)
- c. Perro // Cariño // Persona
- d. Hombre Decir // no Perro Rober
- e. Perro Malo // Ir Correr
- f. Perro ir Rapido // Hombre Decir // Dame bolsa // Mía
- g. Maestro // Decir Donde // Cuaderno // Bolsa Alumnos // Decir Perro // Rober

En (3) se observa que los mensajes son un poco más comprensibles, aunque todavía imprecisos por la falta de categorías gramaticales, ya que el colaborador elabora la información con diferentes clases de palabras –verbos, sustantivos, adverbios y un adjetivo– en el orden natural de constituyentes del español, a diferencia de (2). Así, en (3a) el verbo *ver* en infinitivo ocupa la primera posición, seguido del sustantivo *hora*, una combinación que, a pesar de no tener un referente determinado por la ausencia de la flexión verbal, se puede interpretar como ‘alguien ve la hora’. En otras palabras, la primera posición está ocupada por un verbo (*ver*), seguido de un sustantivo (*hora*) que funciona como un objeto directo. Así, la estructura de esta combinación de palabras se puede representar como V [*ver*] + OD [*hora*], una combinación estructurada en el orden natural de palabras del español (VO).

A la construcción anterior le sigue el adverbio *rápido*, que, por su significado temporal asociado a la construcción ‘ver hora’ y por la posición en que se encuentra, parece funcionar como una oración exclamativa exhortativa unimembre sin verbo: ¡*rápido!* Después, se encuentra la palabra *tarde*, que funciona como adverbio de significación temporal por su significado asociado al de las construcciones que le anteceden (*vid. hora* y *rápido*) y por su posición.

Al adverbio anterior le sigue el verbo *ir* en infinitivo y el sustantivo *escuela*, una combinación en la que se presenta en primera posición un verbo de movimiento (*ir*), seguido de un sustantivo que denota un lugar (*escuela*). Si bien no se sabe quién lleva a cabo la acción por la ausencia de flexión verbal, y aunque no se encuentre la preposición *a* que indica dirección, se puede interpretar como ‘alguien va a la escuela’, combinación de palabras cuya estructura se puede representar como V [*ir*] + CLOC [*escuela*], una construcción que se presenta en el orden de palabras del español (V + CLOC).

Al igual que en (3a), en los ejemplos restantes de (3) se puede observar que el colaborador, en la mayoría de los casos, combina las palabras en un orden que corresponde al orden de palabras del español (SVO), lo cual aumenta la posibilidad de comprender lo que intenta comunicar. En (3b), la construcción *Yo asusta* tiene la estructura S [*Yo*] + V [*asusta*] (SV). Si bien el estudiante utiliza categorías gramaticales en esta construcción, ya que contiene un pronombre personal de 1ª persona del singular y el verbo *asustar* flexionado en 3ª persona del singular que aún no concuerdan, se trata todavía de un caso aislado del uso de categorías gramaticales en la producción del colaborador.

En la construcción *Perro Decir Cariño*, aunque es un poco difícil entender qué significa *cariño* para el colaborador, las palabras se presentan en el orden S [*perro*] + V [*decir*] + OD [*cariño*] (SVO) y se podrían interpretar como ‘el perro dice cariño’. Como se puede observar, por el significado de las palabras y por el orden en el que se combinan (SVO), es posible comprender hasta cierto punto lo que quiere comunicar el colaborador.

De la misma manera, si bien en (3c) el colaborador combina únicamente sustantivos, se puede pensar que, por la combinación y el orden en el que estructura la mayoría de las palabras en el texto, intenta decir que el perro lleva a cabo una acción que repercute en la persona. Una posible explicación del uso del sustantivo *cariño* en este contexto es que, por falta de léxico, el colaborador utiliza el sustantivo *cariño* como verbo. Entonces, el orden de palabras de esta construcción sería S [*perro*] + V [**cariño*] + [*persona*] (SVO) y se podría interpretar como ‘el perro quiere a la persona’. Otra posible explicación es que, también por falta de léxico el colaborador omite el verbo que se refiere al sustantivo *cariño*; entonces, el orden de palabras sería S [*perro*] + V [\emptyset] + OD [*cariño*] + OI [*persona*] (SVO) ‘el perro le hace cariños a la persona’. Independientemente de la interpretación que se haga, se puede decir que el orden en el que se presentan las palabras es SV[\emptyset]O y permite hacer inferencias más aproximadas a lo que se trata de comunicar.

En el mismo sentido, el orden de palabras de la construcción de (3d) se puede representar como S [*hombre*] + V [*decir*] + OD [*no perro robar*] (SVO), un orden de palabras que permite interpretar a nivel global que ‘el hombre dice algo con respecto al perro y robar’. Sin embargo, este ‘algo’ representado en la combinación de palabras *no perro Rober* es difícil de interpretar, ya que la posición inicial que ocupa el adverbio de negación *no* no corresponde con la posición de las palabras negativas en la estructura del español; a saber, el adverbio *no* en español se antepone a un verbo, no a un sustantivo. Así, *no* en este contexto tendría que anteponerse al verbo *robar* (*no robar*) y no al sustantivo *perro* (**no perro*).

El orden en el que se presentan las palabras de la construcción *no perro Rober* puede producir varias interpretaciones. Una es que se utiliza el adverbio de negación *no* como una oración exclamativa exhortativa unimembre sin verbo (¡No!) e inmediatamente después se utiliza el sustantivo *perro* como el sujeto que lleva a cabo la acción de *robar*. Esta construcción tendría entonces la siguiente estructura: ADV [*No*], S [*perro*] + V [*robar*] ‘¡No!, el perro roba’, construcción en la que, además, se omite el OD del verbo transitivo *robar*. Otra interpretación posible es que el colaborador haya querido decir ‘perro, no robes’, construcción en la que se utiliza el adverbio de negación *no* antepuesto al verbo, una estructura que al parecer el colaborador no ha aprendido.

La combinación de palabras que se presente en el orden de palabras que corresponda más a la estructura del español, permitirá una mayor comunicación y menor ambigüedad. (3e) se puede interpretar como ‘el perro malo se va corriendo’, que es posible porque la combinación de palabras *Perro Malo ir Correr* se presenta en un orden que corresponde a la estructura del español (SV[CC]): el orden S [(*perro*) + ADJ (*malo*)] + V [(*ir*) + CC (*correr*)]. De igual manera en (3f), la construcción *Perro ir Rapido*, se puede interpretar como ‘el perro (se) va rápido’, ya que las palabras se presentan en la siguiente secuencia: S [*perro*] + V [*ir*] + CC [ADV (*rápido*)] (SV[CC]).

Lo mismo sucede con la construcción *Hombre Decir Dame bolsa mía*, interpretable como ‘el hombre dice: dame la bolsa, es mía’, porque las palabras se presentan en el orden S [*hombre*] + V [*decir*] + OD [*dame bolsa mía*] (SVO). Por último, en (3g), al igual que en los casos anteriores, *Maestro Decir Donde Cuaderno Bolsa* se puede interpretar como ‘el maestro dice dónde está el cuaderno y la bolsa’, y *Alumnos Decir Perro Rober*, como ‘El alumno dice el perro se la [la tarea] robó’, pues sus estructuras siguen el orden SVO: S [*maestro*] + V [*decir*] + OD [*donde cuaderno bolsa*] y S [*alumnos*] + V [*decir*] + OD [*perro rober*].

En el caso presentado, se puede observar que los mensajes que produce el colaborador resultan más comprensibles –aunque todavía imprecisos debido a la ausencia de categorías funcionales– que los mensajes presentados en (1) y (2), ya que usa mayor léxico del español y construye la información a partir de la combinación de verbos, sustantivos, adverbios y un adjetivo, en una secuencia que corresponde al orden de palabras del español (SVO). Si bien, produce en (3b) la construcción *Yo asusta*, que contiene un pronombre personal de 1ª persona del singular y el verbo asustar flexionado en 3ª persona del singular –que aún no concuerdan–, y en (3f) el imperativo en la construcción *Dame bolsa mía*, se trata de casos aislados en los que hay flexión verbal.

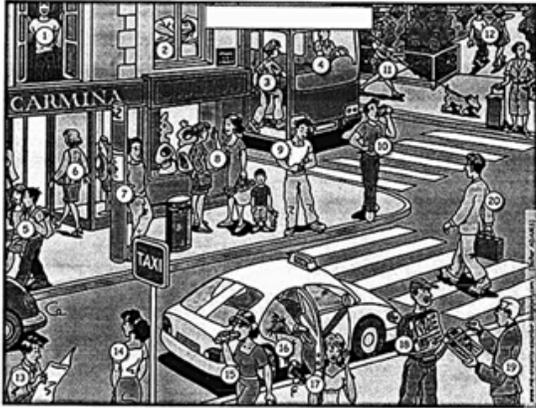
A partir de su producción escrita, se puede decir, por una parte, que el colaborador se encuentra en un nivel de aprendizaje del español escrito como L2 en el que ha asimilado diferentes categorías léxicas e identificado el orden de palabras del español, pero no todavía el uso de categorías léxicas, y, por otra, que el estudiante –por la manera en que estructura los mensajes, como si se tratara de una descripción de las acciones de los personajes de historieta (perspectiva del observador), compaginada con discurso directo– no conoce aún la convención de escritura en las historietas, ámbito donde los personajes hablan sistemáticamente desde su yo.

En general, los datos hasta ahora presentados se caracterizan por construir la información sobre la base de la combinación de verbos, sustantivos y adverbios y por la ausencia de categorías gramaticales. Estos datos muestran que las combinaciones de categorías léxicas sin marcas gramaticales se pueden graduar por niveles de interpretación de los mensajes determinados por la calidad del significado de las palabras y por el orden en el que se combinan. Así, si éste corresponde más a la estructura natural del español que a un orden distinto permitirá que haya mayor entendimiento de lo que se quiere comunicar.

Por otra parte, en el corpus se encuentran otros casos en que los mensajes se construyen también con diferentes categorías léxicas estructuradas en el orden de palabras del español, pero, a diferencia de los ejemplos anteriormente presentados, se observa ya el uso de elementos gramaticales (flexión verbal, artículos y preposiciones), algunos de los cuales se empiezan a usar de manera adecuada, o bien están en ese proceso. En la figura 3, con la pregunta *¿Qué hacen?* se intentaba motivar respuestas con verbos en presente (formas verbales simples); sin embargo, el presente progresivo (formas perifrásticas) es el tiempo más preciso y natural para las situaciones que se tienen que describir. Por lo anterior, tanto las respuestas con formas verbales simples como las respuestas con estructuras perifrásticas se toman en cuenta para el análisis. En cambio, no se consideran

los usos de artículos ni de preposiciones y tampoco los errores en la acentuación ni en las grafías que presentan algunas palabras.

¿Qué hacen?



Ejemplo:

| | |
|---|--|
| ① El estudiante abre la ventana _____ | ⑪ La señora camina con el perro esta baño |
| ② El muchacho está dormirse _____ | ⑫ Los novios se fue Paseo lugar en el bosque |
| ③ El muchacho entre en el camino _____ | ⑬ El señor ver el perdido. |
| ④ El señor está monser de en el camino _____ | ⑭ La señora esta espera para viene taxi |
| ⑤ Los estudiantes acompaña con su amiga _____ | ⑮ La chava esta come de cosas _____ |
| ⑥ La señora entre en la Ropa _____ | ⑯ El señor esta taxi ya salir _____ |
| ⑦ El joven está espera de en el calle _____ | ⑰ La chava notica el celular _____ |
| ⑧ Las señoras platica con la señora _____ | ⑱ El señor quiere vende en el perdida _____ |
| ⑨ El joven que quiere caminar _____ | ⑲ El señor pega a otro persona _____ |
| ⑩ El chava toma beber con caco cola _____ | ⑳ El señor ya esta salir trabajo _____ |

Figura 3

Con base en las respuestas que se muestran en la figura 3, expongo cómo la colaboradora responde en algunos casos con formas verbales simples (4), y en otros, con estructuras perifrásticas y estructuras con verbos de voluntad (5).

(4)

- a. El muchacho **entre* en el camino
- b. Los estudiantes **acompaña* con su amiga
- c. La señora **entre* en la Ropa
- d. Las señoras **platica* con la señora
- e. El chavo *toma* **beber* con caco cola
- f. La señora **caminar* con el perro esta baño
- g. Los novios **se fue* paseo lugar en el bosque
- h. El señor **ver* el perdida
- i. El señor *esta* taxi ya **salir*

- j. La chava *platica* el celular
- k. El señor *p*ega* a otra persona

(5)

- a. El muchacho *Esta *dormir*
- b. El señor *esta *manjer* de en el camino
- c. El joven *Esta *espera* de en el calle
- d. El joven que *quiere caminar*
- e. La señora *esta *espera* para viene taxi
- f. La chava *esta *come* de tacos
- g. El señor *quiere *vende* en el perdida
- h. El señor ya acba salir del trabajo

En los ejemplos de (4), se observa, además, que de los trece verbos que se presentan, cuatro se flexionan adecuadamente: *tomar* (4e) –3ª persona del singular *toma* que concuerda con el sujeto *el chavo–*, *estar* (4i) –3ª persona del singular *está* que concuerda con el sujeto *el señor–*, *platicar* (4j) –3ª persona del singular *platica* que concuerda con el sujeto *la chava–* y *p*egar (pagar)* (4k) –3ª persona del singular *pega* que concuerda con el sujeto *el señor–*. De los trece verbos, cinco se flexionan inadecuadamente (*): *entrar* (4a), *acompañar* (4b), *entrar* (4c), *platicar* (4d) e *irse* (4g). Por último, cuatro verbos se encuentran inadecuadamente en infinitivo (*): *beber* (4e), *caminar* (4f), *ver* (4h) y *salir* (4i).

Por otra parte, en los ejemplos de (5) se observa que se presentan cinco perífrasis de gerundio en proceso de conformación (5a, 5b, 5c, 5e, 5f), una perífrasis de infinitivo (5h) y dos estructuras con verbos de voluntad (5d) y (5g). En las estructuras perifrásticas (5a, 5b, 5c, 5e, 5f), se observa que el verbo auxiliar *estar* se flexiona adecuadamente en todos los casos, mientras que los verbos auxiliados, en lugar de presentarse en gerundio, se encuentran en infinitivo (*) (5a, 5b) o se flexionan inadecuadamente (*) (5c, 5e, 5f). En la perífrasis de infinitivo de (5h), aunque se omite la preposición que requiere el verbo auxiliar (*acabar de*), éste se flexiona adecuadamente y el verbo auxiliado (*salir*) se encuentra en infinitivo, que es la forma que corresponde al contexto. En las estructuras con verbos de voluntad (5d) y (5g), se observa que *querer* está adecuadamente flexionado en ambos casos. En (5d) el segundo verbo que funciona como objeto directo se encuentra en infinitivo, que es la forma adecuada, mientras que el segundo verbo de (5g) se ha flexionado de manera inadecuada.

A partir de los ejemplos presentados en (4), se puede decir que la colaboradora ha aprendido a flexionar adecuadamente los verbos terminados en *-ar* en la 3ª persona del singular en presente, como en (4e, 4i, 4j, 4k). Sin embargo, se observa que la regla todavía está incompleta, ya que no flexionan de la misma manera *entrar* (4a, 4c) y *caminar* (4f), verbos que también pertenecen al paradigma de terminación en *-ar*. En cuanto a la flexión de la 3ª persona del plural del presente, se observa que esta forma no ha sido aprendida, como se puede ver en los ejemplos de (4b), (4d) y (4g), cuyos verbos no concuerdan con los sujetos que se encuentran en plural.

Por otra parte, a partir de los ejemplos de (5), se puede decir que la colaboradora aún aplica reglas incompletas en el uso de las estructuras perifrásticas (5a, 5 b, 5c, 5e, 5f). Si bien flexiona adecuadamente el verbo auxiliar (*estar*) en todos los casos, los verbos auxiliados aún no se presentan en gerundio, que es la forma que corresponde. De la misma manera, se puede decir que las reglas de funcionamiento de las estructuras con verbos de voluntad se aplican aún de manera incompleta, ya que en (5d) el segundo verbo que funciona como objeto directo se encuentra en infinitivo, que es la forma adecuada, mientras que el segundo verbo de (5g) se ha flexionado inadecuadamente. En síntesis, la colaboradora se encuentra en un nivel de aprendizaje en el que ha identificado el uso de la flexión verbal que empieza a ser precisa en determinados contextos.

Como he mostrado hasta el momento, el nivel de comunicación que puedan tener los sordos por medio del español escrito como L2 está determinado por el nivel de dominio de la morfosintaxis del español. Así, la comunicación menos eficiente se caracteriza por transmitir la información mediante palabras que no tienen significado en español, palabras aisladas o la combinación de palabras cuyo contenido semántico dificulta establecer una relación de significado que permita entender los mensajes.

La comunicación es un poco más eficiente, a pesar de que no se utilicen categorías gramaticales, cuando los mensajes se estructuran con diferentes categorías léxicas del español y se combinan en un orden que corresponde más al orden de palabras del español. La comunicación mejora cuando, además de usar diferentes categorías léxicas que se combinan en el orden de palabras del español, se empiezan a usar categorías gramaticales.

ORDEN DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA MATERNA DE TOMASELLO (2003, 2008)

Para medir el nivel de aprendizaje de los casos anteriores presento el orden de adquisición de la lengua materna de la teoría de la adquisición del lenguaje basada en el uso de Tomasello (2003, 2008). Sirve de fundamento para hacer mi propuesta de evaluación del español escrito como L2 en los usuarios sordos que corresponde a los niveles de aprendizaje pregramaticales⁵.

Según Tomasello (2008: 76), la estructura de la lengua emerge en su uso y su función comunicativa –tanto las palabras individuales como la estructura–. Considera que desde las primeras emisiones que producen los niños, en las llamadas *holofrases*, ya se expresan intenciones comunicativas completas; no son meras palabras, sino

⁵ Como lo expliqué en la nota 2, el modelo de Tomasello (2008: 76) permite identificar los procesos de conformación de las estructuras pregramaticales, en este caso del español, las cuales se relacionan con el desarrollo de la eficiencia comunicativa de los mensajes, por lo que este modelo permite clasificar y jerarquizar los resultados del análisis.

emisiones que se dirigen a alguien, se producen en un contexto determinado y obtienen un resultado. Así, una vez que los niños producen una expresión comprenden tanto la referencia como el propósito comunicativo. Los niños empiezan produciendo *holofrases* o emisiones de un solo elemento; más adelante, forman esquemas o construcciones concretas basadas en palabras particulares, pues todavía no utilizan categorías funcionales. Este nivel permite delinear los primeros enunciados formados por varios elementos que son de tres tipos: la *combinación de palabras*, los *esquemas pivote* y las *construcciones basadas en ítems*.

La *combinación de palabras o expresiones* se caracteriza por presentar emisiones que incluyen tanto la sucesión de palabras individuales como la combinación de dos elementos que, principalmente, corresponden a nombres, verbos y adjetivos. En este nivel todavía no se utilizan palabras funcionales. Por ejemplo, el niño dice *pelota mesa* para referirse a que la pelota está en la mesa.

Los *esquemas o construcciones pivote* se caracterizan por presentar un patrón más sistemático, generalmente es una palabra o frase que parece estructurar el enunciado como un todo y que se utiliza junto con otros ítems que simplemente llenan espacios variables. Un ejemplo puede ser cuando el niño dice *Más leche, más pan, más jugo*. En este nivel todavía no se usan símbolos sintácticos como el orden de palabras o marcación de caso para indicar los diferentes papeles que tienen los participantes en la escena.

Las *construcciones basadas en ítems* (Tomasello 2008: 77) se caracterizan por presentar una marcación sintáctica pero como parte integral de la construcción, como es el orden de palabras. En este nivel, las primeras marcaciones sintácticas son locales. La diferencia de éste con respecto al del esquema pivote se encuentra en que los niños utilizan símbolos sintácticos como la morfología, adposiciones y el orden sintáctico para marcar los papeles que desempeñan los participantes en los eventos. Todo esto se hace sobre la base de ítems específicos: el niño no generaliza la marcación sintáctica ni marca de manera similar los papeles de los participantes en formas similares.

Posteriormente, los niños empiezan a construir estructuras más abstractas (Tomasello 2008: 78), con menos ítems léxicos particulares. A pesar de su abstracción, cada una de ellas tiene una función particular en el contexto comunicativo en el que es apropiado usarlo. Las construcciones empiezan a tener marcación sintáctica.

ESCALA DE NIVELES DE APRENDIZAJE PREGRAMATICALES: CONSTRUCCIONES CON CATEGORÍAS LÉXICAS SIN CATEGORÍAS GRAMATICALES

Con base en los niveles de adquisición de Tomasello (2008: 75-78) y a partir del análisis de los datos del corpus, presento a continuación la primera parte de la escala de evaluación (tabla 2) que permite medir las producciones escritas de los sordos que se encuentran en los niveles previos al aprendizaje de la gramática del español.

Tabla 2. Escala de aprendizaje de los niveles pregramaticales en construcciones con categorías léxicas sin categorías gramaticales

| (-) aprendizaje | | | | (+) aprendizaje |
|--|--|---|---|---|
| Holofrases Expresiones de un elemento | Sucesión de palabras individuales. Combinación de palabras | | | Construcciones basadas en ítems. Marcación sintáctica, orden de palabras y primeras marcaciones sintácticas locales |
| Holofrases | <i>Combinación de palabras (ausencia de palabras funcionales)</i> | | | D |
| | A | B | C | |
| Hay una intención comunicativa, pero ésta se manifiesta con palabras aisladas o combinación de palabras particulares que aún no permiten interpretar el mensaje. | -Uso de sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios. -Ausencia de palabras funcionales. - Orden de palabras: agramatical. | -Uso de sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios. -Ausencia de palabras funcionales. - Orden de palabras: (+/-) gramatical. | -Uso de sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios. -Ausencia de palabras funcionales. - Orden de palabras: gramatical. | -Uso de sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios. -Uso de palabras funcionales - Orden de palabras gramatical. -Marcación sintáctica: (+/-) precisa. |
| Ejemplo: <i>que oyoronta Yo mono</i> | Ejemplo: <i>ver hombre agua 'El hombre está viendo el agua'</i> | Ejemplo: <i>Niño platicar amigo mucho 'El niño platica mucho con su amigo'</i> | Ejemplo: <i>Perro Malo Ir Correr 'El perro malo se va corriendo'</i> | Ejemplo: <i>El chavo toma *beber con caco cola La señora *caminar con el perro esta baño El señor *ver el perdida El señor esta taxi ya *salir La chava platica el celular</i> |

En esta escala, en la parte superior izquierda de la tabla, represento el inicio del aprendizaje del español escrito como L2 de los sordos con las *holofrases* –expresiones de un solo elemento–. Hacia la derecha se representa la continuación del aprendizaje con la sucesión de palabras individuales y la combinación de palabras hasta llegar a las construcciones basadas en ítems, las cuales se caracterizan por presentar marcación sintáctica a través del orden de palabras y con las primeras marcaciones sintácticas locales. La descripción de las características de cada uno de los niveles se encuentra en los recuadros en la parte inferior.

Las *holofrases* se identifican porque en los mensajes se puede observar que hay una intención comunicativa. Sin embargo, ésta se manifiesta con palabras aisladas o una combinación de palabras particulares que aún no permite interpretar el mensaje.

La sucesión de palabras individuales y la combinación de palabras de los mensajes transitan por tres niveles –A, B y C–, los cuales se caracterizan por estructurarse sobre la base de sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios y por la ausencia de palabras funcionales. Estos niveles se diferencian entre ellos por el orden de palabras de los mensajes: A muestra un orden de palabras agramatical, B se caracteriza por

presentar un orden de palabras (+/-) gramatical y *C* se identifica por el orden gramatical de palabras.

Por último, el nivel de construcciones basadas en ítems (*D*) se caracteriza, al igual que los niveles anteriores, por estructurarse sobre la base de sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios, pero se diferencia por la presencia de palabras funcionales y por presentar marcación sintáctica, adecuada en algunos casos e inadecuada en otros; es decir, es (+/-) precisa.

De acuerdo con la escala (tabla 2), el ejemplo (1) se ubica en el nivel inicial de aprendizaje, correspondiente a las *holofrases*, ya que se observa que el colaborador tiene una intención comunicativa. Sin embargo, no es posible entender los mensajes debido a que, por una parte, combina grafías que no tienen significado en español y, por otra, combina palabras cuyo contenido semántico impide establecer una relación de significado. Los casos de (2a) y (2b) se ubican en el nivel de combinación de palabras *A*, ya que los mensajes se estructuran con sustantivos y verbos, no se utilizan palabras funcionales y el orden de palabras es agramatical, por no corresponder al orden de palabras del español. Por otra parte, la producción de (3) se encuentra en el nivel de aprendizaje de combinación de palabras *C*, puesto que coordina palabras según el orden natural del español y porque no manifiesta todavía un uso de palabras funcionales. Por último, los ejemplos de (4) y (5) se ubican en el nivel *D*, el cual corresponde al nivel de las construcciones basadas en ítems, pues las oraciones se estructuran en el orden natural de palabras del español y se manifiesta el uso, entre otras categorías gramaticales, de la flexión verbal que en algunos casos se utiliza de manera adecuada (+ precisa) y, en otros, de manera inadecuada (- precisa).

Como se ha podido observar, el nivel de aprendizaje del español escrito como L2 en los usuarios sordos se puede relacionar con el proceso de adquisición de una lengua materna. Así, en los niveles pregramaticales, el aprendizaje se inicia con el uso de diferentes categorías léxicas que se van combinando, a través de los diferentes niveles, en un orden que cada vez corresponde más al orden natural de palabras del español. Continúa con el inicio del uso de categorías gramaticales que, aunque su aplicación todavía no es adecuada en todos los casos, es un indicador de que se han identificado. Es a partir de este nivel que se podría continuar con el proceso de gramaticalización.

ESCALA DE NIVELES DE APRENDIZAJE PREGRAMATICALES:

CONSTRUCCIONES CON CATEGORÍAS LÉXICAS Y GRAMATICALES

En contraste con los casos anteriores, en el corpus se encuentran otros ejemplos en que los mensajes, si bien ya se construyen tanto con categoría léxicas como gramaticales, se observa, sin embargo, que estas categorías no se combinan según el orden natural de palabras del español, ni las categorías gramaticales se usan adecuadamente en la mayoría de los contextos, como advierte en (12). En este ejemplo se puede ver que la interpretación de la construcción es difícil, ya que el orden en el que se

presentan las diferentes clases de palabras no corresponde al del español (SVO). La construcción *Soy yo Mucho* se presenta en el orden v [Soy] + s [yo] + ADV [Mucho]; es decir, en el orden vs. *Con platicos y mamá y hermano Cosas diferente broma siempre risos* se presenta en el orden PREP [Con] + v [*platicos] + CONJ [y] + SUST [mamá] + CONJ [y] + SUST [hermano] + SUST [Cosas] + ADJ [diferente] + SUST [broma] + ADV [siempre] + SUST [risos]. Además de tener sólo un verbo con flexión defectiva (*platicos*), está estructurada con diferentes clases de palabras que se combinan en un orden agramatical. A partir de este ejemplo, se puede pensar que el colaborador ha aprendido categorías léxicas y gramaticales, pero antes de haber identificado y aprendido el orden de palabras del español.

(12)

¿Qué hiciste ayer?
Soy yo Mucho Con platicos y mamá y hermano
Cosas diferente broma siempre risos.

En el corpus se encuentran otros casos en los que, si bien los mensajes se construyen a partir de la combinación de categorías léxicas y gramaticales en el orden de palabras del español, también se puede observar que, al usar algunas categorías gramaticales, se aplican reglas de funcionamiento defectivas en todos los casos, como se advierte en el uso de la flexión verbal de (13). Ante la pregunta *¿Qué hiciste ayer?* se esperarían como respuestas oraciones en 1ª persona y en pretérito; es decir, oraciones en las que el referente principal sea el colaborador y que éste se refiera a las acciones que llevó a cabo el día anterior.

(13)

¿Qué hiciste ayer?
MI CASA, YO *[VÍO] LA TELEVISIÓN DIFERENTES CANALES Y LUEGO
ME *[AYUDA] AMI MAMÁ *[HACEMOS] A COCINA, MI FAMILIA
COMIDA, LUEGO MI PAPA *[VAMOS] A *[TRABAJABA]

A partir del ejemplo anterior, se puede decir que el estudiante, a nivel oracional, ha aprendido tanto categorías léxicas como gramaticales, a estructurarlas en el orden de palabras del español y a identificar la posición del sujeto, del verbo y del objeto. A nivel sintagmático, ha identificado la posición del pronombre posesivo de 1ª persona del singular (*mi*). De igual manera, entre oraciones, ha reconocido la posición de la conjunción *y*, así como la del adverbio *luego*. Sin embargo, a nivel morfológico, si bien flexiona los verbos, aún no aplica adecuadamente las reglas de funcionamiento de las marcas de persona, número y tiempo, que en este caso corresponden al pretérito.

Para considerar casos como los de (12) y (13) presento una segunda escala que permite identificar los diferentes niveles de aprendizaje pregramaticales para los casos en

que los mensajes se construyen con categorías léxicas y gramaticales, usadas de manera imprecisa en todos los casos, pero con la aplicación de reglas gramaticales defectivas (tabla 3).

Tabla 3. Escala de niveles de aprendizaje pregramatales en construcciones con categorías léxicas y categorías gramaticales

| (-) aprendizaje | | | (+) aprendizaje |
|--|--|--|---|
| Combinación de palabras (presencia de palabras funcionales) | | | D |
| a | b | c | Marcación sintáctica (+/-) precisa |
| -Uso de sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios. | -Uso de sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios. | -Uso de sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios. | -Uso de sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios. |
| -Uso palabras funcionales. | - Uso palabras funcionales. | - Uso palabras funcionales. | -Uso de palabras funcionales. |
| -Orden de palabras: agramatical. | -Orden de palabras: (+/-) gramatical. | -Orden de palabras: gramatical. | - Orden de palabras: gramatical. |
| -Marcación sintáctica: (-) precisa. | -Marcación sintáctica: (-) precisa. | -Marcación sintáctica: (-) precisa. | -Marcación sintáctica: (+/-) precisa. |
| Ejemplo: ¿Qué hiciste ayer? Soy yo Mucho Con platicos y mamá y hermano | Ejemplo: ¿Qué hiciste ayer? Me quiero fue ir casa otro con amigo | Ejemplo: ¿Qué hiciste ayer? Mi casa, yo* [vío] la televisión diferentes canales y luego me *[ayuda] ami mamá *[hacemos] a cocina, mi familia *[comida], luego mi papa *[vamos] a trabajaba | Ejemplo: El chavo toma *beber con caco cola La señora *caminar con el perro esta baño El señor *ver el perdida El señor esta taxi ya *salir La chava platica el celular |

Los niveles se diferencian entre ellos por el orden de palabras de los mensajes: *a* se identifica por presentar uno agramatical, *b* por uno (+/-) gramatical y *c* por uno gramatical. En cambio, *D* corresponde al mismo nivel presentado en la escala anterior (tabla 2), caracterizado por estructurarse sobre la base tanto de categorías léxicas como gramaticales en un orden de palabras que corresponde a la estructura del español y por presentar una marcación sintáctica que empieza a ser adecuada en algunos casos e inadecuada en otros. Esta última característica establece la diferencia con el nivel *c*.

De acuerdo con la escala de la tabla 3, la producción escrita de (12) se puede ubicar en el nivel *a* de la escala de aprendizaje pregramatical, ya que el colaborador estructura su mensaje a partir de la combinación de palabras tanto léxicas como gramaticales, en un orden de palabras agramatical y con una marcación sintáctica (-) precisa. En cambio, (13) se coloca en el nivel *c* de la escala, ya que combina en un orden gramatical palabras léxicas y gramaticales, pero con marcación sintáctica todavía imprecisa (- precisa).

En síntesis, esta segunda escala de aprendizaje permite identificar el proceso de conformación de las construcciones con categorías léxicas y gramaticales que presentan marcación sintáctica defectiva en el que se encuentren los aprendices.

En las tablas 4, 5 y 6 presento los niveles de aprendizaje en los que se ubican los colaboradores que conforman la muestra. Como se puede ver en los resultados, todos ellos se encuentran aún en los niveles pregramaticales del aprendizaje del español como L2 a pesar de los años que tienen de escolaridad. Cabría preguntarse cómo han podido transitar a través de los diferentes niveles de la educación media con tantas deficiencias gramaticales en el español escrito como L2.

Tabla 4. Niveles de aprendizaje en estudiantes de 3º de preparatoria

| Código de colaborador | Edad | L1 | Construcciones con categorías léxicas sin categorías gramaticales | | | | Construcciones con categorías léxicas y categorías gramaticales | | | |
|-----------------------|------|-----|---|------|-----------|------|---|------|-----------|------|
| | | | (-) → (+) | | (-) → (+) | | (-) → (+) | | (-) → (+) | |
| | | | Holof. | A | B | C | a | b | c | D |
| MMM3ºBH | 19 | | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | X |
| DAA3ºBM | 16 | | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | X |
| EMO3ºBH | 17 | | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | X |
| RBM 3ºBH | 21 | | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | X |
| BML3ºBH | 21 | LSM | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | X | ---- |
| MGM3ºBH | 20 | | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | X | ---- |
| AHM3ºBH | 18 | | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | X | ---- |
| JMV3ºBH | 20 | | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | X | ---- |
| DSD3ºBH | 18 | | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | X | ---- |
| HGG3ºBH | 17 | | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | X | ---- | ---- |

Año de elicitación: 2010

Tabla 5. Niveles de aprendizaje en estudiantes de 1º de secundaria del Centro Clotet A.C.

| Código de colaborador | Edad | L1 | Construcciones con categorías léxicas sin categorías gramaticales (-) → (+) | | | | Construcciones con categorías léxicas y categorías gramaticales (-) → (+) | | | |
|-----------------------|------|-----|---|------|------|------|---|------|------|------|
| | | | Holof. | A | B | C | a | b | c | D |
| ARG1°SM | 14 | | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | X |
| NOM1°SM | 13 | | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | X |
| CZE1°SH | 15 | | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | X |
| LFD1°SH | 16 | | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | X | ---- |
| JAR1°SH | 14 | LSM | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | X | ---- |
| ERG1°SH | 25 | | ---- | ---- | ---- | X | ---- | ---- | ---- | ---- |
| MEC1°SH | 30 | | ---- | ---- | ---- | X | ---- | ---- | ---- | ---- |
| AME1°SH | 18 | | ---- | ---- | ---- | X | ---- | ---- | ---- | ---- |
| AGA1°SH | 15 | | ---- | ---- | ---- | X | ---- | ---- | ---- | ---- |
| JRS1°SH | 26 | | X | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- |

Año de elicitación: 2017

Tabla 6. Nivel de aprendizaje en estudiante de 1º de preparatoria de IEMS

| Código de colaborador | Edad | L1 | Construcciones con categorías léxicas sin categorías gramaticales (-) → (+) | | | | Construcciones con categorías léxicas y categorías gramaticales (-) → (+) | | | |
|-----------------------|------|-----|---|------|------|------|---|------|------|---|
| | | | Holof. | A | B | C | a | b | c | D |
| JSM1° BM | 19 | LSM | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | ---- | X |

Año de elicitación: 2010

CONCLUSIONES

Como se ha podido ver en el desarrollo de este trabajo, mi propuesta de escala de evaluación se basó en el orden de adquisición de la lengua materna de la teoría de la adquisición del lenguaje basada en el uso de Tomasello (2003, 2008) para los niveles de aprendizaje pregramaticales. Este modelo permitió contrastar las características lingüísticas de las producciones escritas de los sordos con las características lingüísticas que se presentan en el proceso de adquisición de la lengua materna. A partir de ello, se pudieron identificar diferentes niveles de aprendizaje del español escrito como L2 en los aprendices sordos.

Con base en el orden de adquisición de la lengua materna de Tomasello (2008) y en el contraste con las características lingüísticas de las producciones escritas de los sordos, se pudo determinar que, en los casos en los que aún no hay marcación sintáctica, el aprendizaje transita por diferentes niveles. Su inicio se identifica con la producción de combinación de grafías que no tienen significado y la combinación de palabras y estructuras a partir de las cuales es difícil establecer relaciones de significado, pero que representan las primeras manifestaciones de la intención de comunicar. El aprendizaje continúa y se identifica con el uso de diferentes categorías léxicas que se van combinando a través de diferentes niveles en un orden que corresponde cada vez más al orden natural de palabras del español. Una vez que éste se ha manifestado, el aprendizaje continúa cuando se comienza a hacer uso de las categorías gramaticales –cuya aplicación todavía no es adecuada en todos los casos–, indicio de que se ha iniciado el proceso de gramaticalización.

Asimismo, se pudo determinar que, en los casos en que los mensajes se construyen a partir de la combinación tanto de categorías léxicas como gramaticales –éstas últimas con funcionamiento defectivo en todos los casos– el nivel de aprendizaje también se puede identificar a partir del orden de palabras que se manifieste en los mensajes. Así, el menor nivel de aprendizaje se relaciona con un orden de palabras que no corresponde al orden natural del español en tanto que el mayor nivel de aprendizaje guarda estrecha relación con éste.

Determinar el nivel del proceso de conformación de las construcciones pregramaticales permitirá continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del nivel que requiera cada alumno y lograr de esta manera que su comunicación sea cada vez más eficiente.

BIBLIOGRAFÍA

- BALL-LLOSERA, Agustí, R. M. CAÑELLAS MAJORAL, E. GARRETA SIERRA, A. HÉRNANDEZ SÁNCHEZ, A. HERNÁNDEZ DE LA PEÑA, M. NAVARRO CAPELLA y M. I. VILA BONCOMPTE. 1999. “Prueba diagnóstica para evaluar el nivel de adquisición de lenguaje en el ámbito morfológico en alumnos sordos”, *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 19, núm. 3: 150-155.
- CLARK, Herbert. 1996. *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, Ana Belén. 2003. “¿Cómo acceden los alumnos sordos al lenguaje escrito?”, *Enseñanza* 21: 201-218.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, Milagros. 2006. “Usos verbales y adquisición de la gramática. Construcciones y procesos en el habla infantil”, *Revista Española de Lingüística* 36: 319-347.
- FERNÁNDEZ VIADER, M. Pilar y Esther PERTUSA. 1996. “Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización de los niños sordos”, *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 16, núm. 2: 79-85.
- GUTIÉRREZ CÁCERES, Rafaela. 2012. “Dimensión micro-estructural de la expresión escrita en alumnos sordos de Educación Primaria y Secundaria: análisis descriptivo”, *Didáctica. Lengua y Literatura* 24: 191-209.

- HERRERA FERNÁNDEZ, Valeria, Daniela CHACÓN MACCHIAVELLO y Felipe SAAVEDRA CORONADO. 2016. "Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües", *Estudios Pedagógicos* 42, núm. 2: 171-191.
- LÓPEZ ORNAT, Susana. 1994. *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.
- MASSONE, María Ignacia. 2010. "La comunidad sorda: del trazo a la escritura", *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura* 31, núm. 1: 6-17.
- MASSONE, María Ignacia, Virginia L. BUSCAGLIA y Agustina BOGADO. 2005. "Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha", *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura* 26, núm. 4: 1-17.
- ROJAS NIETO, Cecilia y Donna JACKSON-MALDONADO (eds.). 2011. *Interacción y uso lingüístico en el desarrollo de la lengua materna*. México: Universidad Autónoma de México-Universidad Autónoma de Querétaro.
- RUSELL, Gabriela Susana. 2016. *La escritura en sordos. Una propuesta metodológica para trabajar la sintaxis y el léxico desde el enfoque de español como lengua segunda y extranjera*, tesis de doctorado. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- SLOBIN, Dan Isaac. 1992. *The Crosslinguistic of Language Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, vol. 3.
- TOMASELLO, Michael. 2008. "The usage-based theory of language acquisition", en Edith L. Bavin (ed.), *The Cambridge Handbook of Child Language*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 69-87.
- TOMASELLO, Michael. 2003. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ZAMBRANO, Ludmilan. 2008. "Tipología de las producciones textuales escritas por sordos", *Laurus* 14, núm. 26: 11-30.

**La lingüística en la ENAH. Aproximaciones a la investigación
en la licenciatura**

**Linguistics at the ENAH. Research approaches in the Undergraduate
program**

Dossier

Glenda Zoé Lizárraga Navarro

Coordinadora

Introducción: la lingüística en la ENAH. Aproximaciones a la investigación en la licenciatura

Introduction: Linguistics at ENAH. Research approaches in the Undergraduate program

GLEND A ZOÉ LIZÁRRAGA NAVARRO
Universidad Nacional Autónoma de México
glizarraga@politicas.unam.mx

en 2018 se conmemoraron 80 años de la fundación de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, institución que ha sido –y sigue siendo– uno de los más sustanciales semilleros de lingüistas mexicanos, en particular, aunque no exclusivamente, gracias a la licenciatura en Lingüística. Si bien este programa se constituyó formalmente como tal al final de la década de 1970 (*vid.* Valiñas Coalla 2015; Gándara 2018), desde 1950¹ ha creado profesionales en el campo de la lingüística, y ha sido también un espacio de formación y consolidación de expertos docentes en la disciplina. No es de sorprender, entonces, que un buen número de los miembros de la comunidad lingüística mexicana haya egresado de dicho programa o impartido al menos una asignatura de su polifacético plan de estudios.

Con un perfil que podría, para muchos, dibujarse difuso, la licenciatura en Lingüística de la ENAH ha crecido adaptándose a las necesidades de una ciencia joven, pero también a una realidad social sumamente compleja. Se le ha atribuido un carácter antropológico, el cual ha dado más motivos de crítica que tesis defendidas en el área²; sin embargo, esto

¹ La primera tesis de lingüística de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, defendida el 7 de julio de 1950 en las instalaciones de la Escuela ubicada entonces en Moneda 13, fue *Fonémica del ixcateco*, de María Teresa Fernández Carrillo, bajo la dirección del antropólogo Arturo Monzón. Fernández de Miranda, como se conoce a la autora, es reconocida como la primera lingüista profesional egresada de la ENAH (Romero Castillo 1968: 137).

² En el marco del proyecto de servicio social *Apoyo a la Jefatura de la licenciatura en Lingüística*, dirigido por la autora de estas líneas, los estudiantes prestadores de servicio iniciaron una base de datos de las tesis de la licenciatura, con miras a convertirla en un catálogo. Las observaciones preliminares quedaron recogidas en el manuscrito titulado *Esbozo de un catálogo de tesis de la licenciatura en Lingüística de la Escuela Nacional de Antropología e Historia* (Ruiz Arriaga *et al.* 2019). Hasta 2019 se tiene registro de 189 tesis defendidas y

Fecha de recepción: 10 de junio de 2019
Fecha de aceptación: 20 de enero de 2020

no es traba para afirmar que ha cumplido cabalmente con formar especialistas capaces de analizar la diversidad lingüística nacional (*vid.* INAH 2016), hecho que se refleja en una notable cantidad de estudios sobre lenguas originarias. “En la búsqueda de alternativas para las soluciones de los problemas nacionales vinculados con el lenguaje” (INAH 2016), ha dado cabida también a las investigaciones sobre el español³ e incluso sobre otras lenguas, habladas dentro y fuera del territorio nacional.

A propósito del 80 aniversario de la ENAH, y a 70 años del egreso de la primera lingüista, este número especial reúne seis trabajos que, más que profundizar en una línea temática, integran un espacio de confluencia de las tendencias en investigación que siguen los profesionistas que han transitado por las filas de la licenciatura en Lingüística. Así, el presente número no debe pensarse como un retrato detallado de lo que ha sido y lo que es hoy en día el programa, puesto que además de páginas, faltaría sobre todo plasmar las experiencias de quienes tienen más camino recorrido en esta historia. En cambio, a manera de corte sincrónico⁴, ofrece una muestra amplia de los intereses y el trabajo de la plantilla que lo conforma.

El texto que abre el *dossier* está a cargo de Françoise Neff Nuixa⁵, quien en “Lenguas para sentir y pensar: antropología y lingüística en cuestión”, retoma la tan nombrada relación entre lengua, cultura, pensamiento y realidad para poner de manifiesto el olvido en que se ha venido dejando el trabajo interdisciplinario tras una creciente especialización, tanto terminológica como teórico-metodológica. Neff Nuixa resalta, además, la relación de inclusión que se deben la antropología y la lingüística para lograr una comprensión íntegra de los fenómenos propios de la lengua, así como de aquellos que le corresponden a la cultura. Es así como la autora invita a la reflexión sobre el rumbo de la lingüística y las disciplinas antropológicas.

Sin alejarse por completo de la relación entre lenguaje y pensamiento, Celia Zamudio⁶ presenta “Objetivación del lenguaje y conocimiento metalingüístico: transformaciones

aprobadas, de las cuales apenas una veintena se aproxima al campo de la lingüística antropológica a través de análisis lexicológicos, etnolingüísticos, etnomusicológicos, discursivos, etnográficos con enfoque comunicativo y de tradición oral.

³ Como relata Valiñas Coalla (2015: 137), hacia 1980 “el español seguía sin entrar de lleno como objeto de estudio a la lingüística «ENAH». Entraría hasta los noventa”. No obstante, una vez consolidado como objeto de estudio, se ha convertido en la lengua más trabajada en las tesis de la licenciatura (*vid.* Ruiz Arriaga *et al.* 2019).

⁴ Cuando inició la compilación de este número a finales de 2018, la Academia de la licenciatura en Lingüística estaba conformada por los tres profesores-investigadores de tiempo completo, autores de los artículos científicos que aquí se presentan. Quien escribe esta nota se desempeñaba entonces en el cargo de Jefa de la licenciatura y como profesora de asignatura. En marzo de 2019 se integraron dos nuevos miembros de tiempo completo a la Academia, Marysa Neri Velázquez y Carlos Wagner Oviedo, y a partir de septiembre del mismo año, Hugo Carrera Guerrero ocupa el puesto de Jefe de carrera.

⁵ Es profesora-investigadora de tiempo completo de la licenciatura desde 1980, especialista en el estudio de la tradición oral. El contenido de este artículo compendia sus intereses en la relación entre lenguaje y pensamiento, lengua y cultura, desde la antropología cultural, la etnología y la lingüística.

⁶ Fue coordinadora de la licenciatura en Lingüística de 1994 a 1997, año en que se incorporó como profesora-investigadora de tiempo completo. Psicóloga de formación, es especialista en psicolingüística,

que posibilita la escritura”. En este texto, desde la psicolingüística y la psicología constructivista, Zamudio explora a profundidad el terreno de la adquisición del lenguaje escrito. Con base en la comparación de cinco sistemas glotográficos, además de dar cuenta de la conceptualización del sonido del lenguaje, muestra que tanto la invención como el desarrollo de la escritura involucran procesos semejantes de representación del objeto; es decir, de construcción del conocimiento metalingüístico.

Por su parte, Liliana Mojica Hernández⁷ e Israel Martínez Corripio⁸ ofrecen una muestra de las investigaciones descriptivas de lenguas originarias con “Rasgos acústicos en la voz pasiva de raíces verbales transitivas del lacandón del sur”. En este trabajo, los autores conjuntan su experiencia en distintos niveles de análisis de la lengua y proponen un análisis acústico de la laringización, el peso acentual y el peso silábico como recursos de marcación de voz pasiva. Asimismo, como derivación del análisis, aportan evidencia de una relación más próxima entre el lacandón del sur y el maya yucateco, a la vez que sugieren que el lacandón del norte está más cercanamente relacionado con el itzaj.

Entre los estudios sobre español, en este número se cuenta con el trabajo de Glenda Zoé Lizárraga Navarro⁹, “Las funciones de *incluso* en la historia del español”, quien examina la evolución del sentido del término *incluso* en la historia de la lengua, de forma participial del verbo *incluir* a marcador discursivo y de foco. Describe cómo, al igual que en otros casos de cambio de significado, el paso se da del plano léxico con un sentido (más) concreto a uno (más) abstracto que conserva el sentido de inclusión del participio original y que llega la concesividad, así como al plano pragmático de la marcación de foco.

En el tenor de mostrar el trabajo institucional de la licenciatura en Lingüística de la ENAH, este número especial concluye con dos reseñas de materiales bibliográficos coordinados por académicos de la ENAH y el INAH, elaboradas ambas por jóvenes lingüistas vinculadas también a la licenciatura. Stefany Olivar Espinosa¹⁰ presenta una minuciosa

particularmente en adquisición del lenguaje escrito y el desarrollo del conocimiento metalingüístico, temas centrales en esta contribución.

⁷ Profesora adscrita a la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo, especialista en fonología de lenguas mayas, que desde 2015 ha colaborado como profesora de asignatura en la licenciatura en Lingüística.

⁸ Es egresado de la licenciatura y especialista en morfosintaxis de lenguas como el lacandón y el maya yucateco. Ocupó el puesto de coordinador de 2006 a 2008 y de 2016 a 2017. Desde 2007 es profesor-investigador de tiempo completo.

⁹ Es egresada de la licenciatura, donde ha colaborado como profesora de asignatura desde 2014 y se desempeñó como Jefa de carrera de 2017 a 2019. Actualmente es profesora de tiempo completo al Centro de Estudios Antropológicos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Sus intereses dentro de la lingüística descriptiva se centran en morfología, sintaxis y semántica del español y lenguas indígenas, en particular del chichimeco jonaz.

¹⁰ Candidata a Doctora en Lingüística por El Colegio de México, especialista en sociolingüística, con énfasis en el estudio de la variación lingüística, lenguas en contacto y entonación. Ha laborado como profesora de asignatura en la licenciatura en Lingüística desde 2018.

revisión de la obra coordinada por Leonor Orozco¹¹ y Alonso Guerrero Galván¹², *Estudios de variación geolingüística* (2017). Olivar Espinosa destaca los puntos más sobresalientes de cada una de las 21 contribuciones que integran la obra y pone de manifiesto que la elección de la metodología y modelo de análisis adecuados para cada fenómeno contribuyen a una mejor explicación de las causas lingüísticas y sociales de la variación. Con esta sinopsis no deja duda de la exhaustividad con que se trata el tema central desde todas sus aristas: variación fónica, léxica, morfosintáctica y entonativa.

Jade Curiel¹³ cierra las páginas de este número con una reseña del primer volumen de *Escritura en documentos y códices. Lenguas mixteca, náhuatl, zapoteco y otomí: Documentación y análisis de textos de lenguas indígenas* (2017), libro coordinado por Valentín Peralta Ramírez¹⁴, Israel Martínez Corripio y Laura Rodríguez Cano¹⁵, que recoge el espíritu interdisciplinario que ha acompañado el desarrollo del quehacer antropológico en la ENAH. Curiel describe con detalle los argumentos centrales de los ocho capítulos que integran la obra y pondera los aportes que, desde la lingüística, la historia o la etnohistoria, hace cada uno al estudio de las lenguas originarias a través del análisis de fuentes prehispánicas y coloniales. Resalta sobre todo la participación conjunta de académicos, estudiantes y tesisistas, así como la importancia de la lengua en la preservación de la cultura y la memoria histórica.

Descritas las contribuciones que conforman el *dossier*, espero que los diversos temas que en él figuran despierten el interés de los especialistas y de aquellos que se quieran adentrar en su estudio. Confío en que la presentación servirá no sólo para asir la esencia de este trabajo colectivo, sino también la de la investigación –y sus actores– dentro de la licenciatura en Lingüística de la ENAH, una de las instituciones pioneras en la lingüística mexicana.

BIBLIOGRAFÍA

GÁNDARA, Manuel. 2018. “Cuicuilco y la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Recuento personal de una relación intensa”, *Arqueología Mexicana* 151: 56-59, en

¹¹ Investigadora de tiempo completo en el Centro de Lingüística Hispánica Juan M. Lope Blanch, del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM. Se incorporó como profesora de asignatura a la licenciatura en Lingüística en 2006 y fue profesora-investigadora de tiempo completo de 2007 a 2018.

¹² Egresado de la licenciatura en Etnohistoria de la ENAH, es investigador de tiempo completo en la dirección de Lingüística del INAH, y profesor de asignatura en la licenciatura en Lingüística desde 2014.

¹³ Es pasante de la licenciatura en Lingüística de la ENAH (promoción 2014-2018) y su interés se centra en la descripción gramatical –fonológica y morfosintáctica– de lenguas indígenas mexicanas, coreano y japonés.

¹⁴ Es profesor-investigador de tiempo completo del Posgrado en Lingüística de la ENAH desde 1991, egresado de la licenciatura y profesor de asignatura.

¹⁵ Es licenciada en Arqueología y maestra en Historia y Etnohistoria en la ENAH; desde 2002 es profesora-investigadora de tiempo completo de la licenciatura en Etnohistoria.

- < <https://arqueologiamexicana.mx/mexico-antiguo/cuicuilco-y-la-escuela-nacional-de-etnologia-e-historia-recuento-personal-de-una> > [consultado el 17 de noviembre de 2019].
- Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). 2016. “Oferta académica de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Licenciaturas. Lingüística”, en < <https://www.enah.edu.mx/index.php/pres-ling-1> > [consultado el 19 de noviembre de 2019].
- OROZCO, Leonor y Alonso GUERRERO GALVÁN (coords.). 2017. *Estudios de variación geolingüística*. México: Secretaría de Cultura-Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- PERALTA RAMÍREZ, Valentín, Israel MARTÍNEZ CORRIPIO y Laura RODRÍGUEZ CANO (coords.). 2017. *Escritura en documentos y códices. Lenguas mixteca, náhuatl, zapoteco y otomí: Documentación y análisis de textos de lenguas indígenas*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, vol. 1.
- ROMERO CASTILLO, Moisés. 1968. “María Teresa Fernández de Miranda”, *B. B. A. A. Boletín Bibliográfico de Antropología Americana* 31: 137-138.
- RUIZ ARRIAGA, Claudia Isabel, María Monserrat GUTIÉRREZ ALCÁNTARA, Alan David GARCÍA RAMOS y Julio César VILLARRUEL RAMÍREZ. 2019. “Esbozo de un catálogo de las tesis de la licenciatura en Lingüística de la Escuela Nacional de Antropología e Historia”, manuscrito.
- VALIÑAS COALLA, Leopoldo. 2015. “Y aquí sigue...”, en José Luis Vera Cortés (comp.), *75 años ENAH*. México: Brújula, pp. 131-139.

Lenguas para sentir y pensar: antropología y lingüística en cuestión

Languages for feeling and thinking: anthropology and linguistics in question

FRANÇOISE NEFF NUIXA

Escuela Nacional de Antropología e Historia

otlatoca@gmail.com

■ **RESUMEN:** A partir de su constitución como disciplinas, la antropología y la lingüística han desarrollado reflexiones acerca del lenguaje a partir de problemas planteados desde la filosofía (racionalista, empirista y cognitivista) que cuestionan las relaciones entre lengua, pensamiento y realidad. En la actualidad, los diferentes puntos de vista sobre la lengua han creado distanciamientos entre las dos especialidades. Las dificultades en la traducción o interpretación de enunciados en lenguas indígenas se deben en gran medida a las herramientas conceptuales y a las metodologías que se construyeron desde un metalenguaje, vehículo de categorías ajenas a estas culturas. Parece imprescindible interrogarse sobre los modos de categorización tanto del metalenguaje como de las taxonomías léxicas para vislumbrar la posibilidad de una cooperación más estrecha entre ambas.

■ **ABSTRACT:** Since its constitution as disciplines, anthropology and linguistics have developed some considerations about language based on problems posed by philosophy (rationalist, empirical, cognitivist), which question the relationships between language, thought and reality. Currently, different views on language have created gaps between these two specialties. Difficulties in translating or interpreting statements in indigenous languages are due to the conceptual tools and methodologies constructed from a metalanguage, a vehicle of categories alien to these cultures. It seems essential to question the modes of categorizing both the metalanguage and the lexical taxonomies in order to envision the possibility of a closer cooperation between them.

PALABRAS CLAVE:

filosofía, enunciado, metodología, taxonomía léxica, etnografía, lenguas indígenas, metalenguaje.

KEYWORDS:

philosophy, statement, methodology, lexical taxonomy, ethnography, indigenous languages, metalanguage.

Fecha de recepción: 10 de junio de 2019

Fecha de aceptación: 20 de enero de 2020

¿Quién no ha sentido cierta nostalgia al abrir uno de esos libros de principios del siglo xx donde la descripción etnográfica y la gramática conviven en un todo armonioso? El debate sobre restablecer un tronco común compartido por las distintas disciplinas antropológicas e históricas ha sido sin duda asociado a esta necesidad de no perder de vista los lazos entre lengua y cultura, de crear las condiciones para la interdisciplinariedad y de poder converger múltiples observaciones del trabajo de campo. La especialización y la adquisición de técnicas de análisis han aislado, en cierta medida, la lengua de lo que no es y han confinado su estudio al nivel de la oración.

¿Qué puentes se pueden establecer entre la lingüística general y los estudios etnográficos de la lengua? ¿Cómo conjugar el análisis de una lengua con los rituales, extender los corpus estudiados hacia los mitos o las plegarias, donde las lenguas indígenas se expresan en formas deslumbrantes y comunican universos cercanos y alejados, visibles e invisibles? Pareciera que los dos campos no logran fusionarse; el trabajo preciso y meticuloso de quien parte de la identificación de unidades mínimas hace de la oración su mayor extensión y se centra en la búsqueda de reglas de funcionamiento. El otro enfoque se inscribe en el *continuum* del habla, es decir, la creación narrativa sin fin¹ que

¹ Los chamanes despliegan un lenguaje de “palabras antiguas”, “cantan, cantan en una hemorragia verbal que se prolonga durante horas, noches, semanas incluso. En buena medida, la vida personal y colectiva depende de establecer una comunicación adecuada con un más allá que, no obstante, interviene incesantemente en el mundo de los humanos” (Pitarch 2013: 14). Esta observación acerca de los cantos tzeltales se aplica, según el autor, a Chiapas, a las plegarias en el resto de América y hasta a otras regiones del mundo.

se despliega a través de una retórica de difrasismos y de paralelismos, la cual ha sido poco explorada², e interroga sobre los múltiples niveles del sentido, la relación con las imágenes y con otros signos que interactúan con lo verbal para hacer de la lengua este disfrute que se experimenta en los momentos más intensos de comunicación con los otros y con el mundo.

Por otra parte, el problema del *sentido*, de su localización (¿en qué nivel de análisis semántico o pragmático, o en qué instancia biológica o incluso ideológica se situaría?), se planteó en el origen de la disciplina. Para dotarla de fundamentos científicos, pareció necesario centrar los análisis lingüísticos en la aprehensión de la forma con una omisión operacional del sentido. Éste se situaba en horizontes lejanos, abordable en el último nivel de análisis (Hjelmslev 1971) en conjunción con el contexto, la sociedad, la cultura, etc. En última instancia, dependía de una lógica del pensamiento que se ha explorado desde la constitución biológica del cerebro³ y que presupone una caracterización de lo que define lo humano en general.

Acorralado por un neopositivismo en búsqueda de identidades y doblado por un humanismo creador de universales, el lingüista hace su lucha para que las lenguas no se le escapen, ya que son tan evanescentes, tan múltiples y cambiantes, y forman tramas inciertas que se desdibujan en las fronteras de sus identidades cuando pierden puntos porcentuales de los rasgos que las definen. Descripción, inventario de las riquezas lingüísticas, documentación apresurada por la inminente desaparición de numerosas lenguas. Sin embargo, los estudios lingüísticos buscan, a un nivel o a otro, constituir las aprehensibles, compartibles. Así, la traducción, como paso de una lengua a otra, como posibilidad de intercomprensión entre culturas distintas, reitera este sueño de asir el sentido, de dar a entender lo común que subyace a la otredad.

Por su parte, el etnólogo a cada momento confronta la dificultad de traducir ciertos enunciados: un enunciado corto puede requerir una amplia paráfrasis; al resumirlo, una porción de cultura se desenvuelve, desde un simple término hasta incluso pensar en universos de sentidos complejos muy lejos de las categorías que sostienen la lengua de análisis, sea o no su lengua materna. Los casos de intraducibilidad representan los reales desafíos del trabajo etnográfico. Señalan dónde se anidan las múltiples incomprensiones que podrían llevarnos a plantear la existencia de un *impensable* o de un *no perceptible* desde nuestra propia lengua.

Sería el objeto de la etnolingüística considerar la cosmovisión que subyace a los rituales y los mitos de una cultura determinada, proceder a una traducción a través de la lengua y de la cultura, y operar un juego de transposición de las concepciones del mundo. La etnolingüística trataría de “encontrar equivalencias entre campos semánticos organizados

² Con la excepción del admirable trabajo de Mercedes Montes de Oca Vega (2013), *Los difrasismos en el náhuatl de los siglos XVI y XVII*, que abre camino para pensar los difrasismos con otro enfoque, además del metafórico.

³ Desde la lógica de Port Royal, la gramática generativa y transformacional hasta las estructuras emergentes en el *blending approach* (Fauconnier y Turner 2002).

de manera diferente entre denominaciones, y entonces, campos léxicos propios de cada lengua, entre saberes enciclopédicos y cognitivos diferenciados y utilizados en contextos prácticos geográfica, histórica y socialmente divergentes” (Calame 2002: 168).

¿Cómo definir lo que se entiende por *equivalencias*? ¿Qué presupone la asimilación de categorías provenientes de culturas distintas? ¿Cómo apoyarse en las taxonomías lingüísticas (léxicas y gramaticales)? El distanciamiento entre la descripción lingüística y la etnografía, debido en gran parte a una mayor especialización, ha llevado a un empobrecimiento del investigador de cada uno de estos campos al no encontrar la conjunción con el trabajo del otro. Por una parte, las herramientas descriptivas plantean diversas limitaciones, y por otra, un conocimiento rudimentario de la lengua en la cual se expresan los interlocutores en el trabajo etnográfico puede llevar a la extrapolación del sentido hasta los contrasentidos.

Michel Launey (1988), en una reflexión sobre las relaciones entre lengua y cultura, rechazaba tanto la teoría del reflejo como la autonomía de las formas lingüísticas en relación con la cultura. Notaba la cercanía geográfica y cultural de lenguas indígenas que son tipológicamente muy alejadas unas de otras, como es el caso del náhuatl, el huasteco, el totonaco y el otomí de la Huasteca. Asimismo, analiza varios ejemplos de contrasentidos en traducciones del náhuatl al español a razón de un análisis fonológico o morfológico equivocado, lo cual se podría evitar con

una colaboración en confianza entre especialistas de diferentes disciplinas, lo que favorecería una mayor ósmosis institucional, así como permitiría evitar los errores de los lingüistas en la identificación de ciertas nociones. [...] Podríamos admitir que la lingüística representa, después de todo, sólo uno de los puntos de vista sobre el lenguaje: idea que no tiene nada de humillante, ya que lejos de agotar su campo de investigación, le proporcionará sin duda descubrimientos asombrosos acerca de la naturaleza humana (Launey 1988).

El ejemplo de las lenguas habladas en la Huasteca refleja la complejidad de las relaciones entre lengua y cultura: son lenguas alejadas tipológicamente, cercanas culturalmente⁴. El lenguaje gestual o sonoro, las ofrendas en los rituales, los mitos acerca del maíz, del huracán o del diluvio manifiestan un amplio campo de experiencias y de saberes compartidos entre los hablantes de esas lenguas. Existen espacios de encuentro en el calendario festivo, en los que se comparten las diferencias y se disfruta la posibilidad de convivir y de aprender de las percepciones del entorno, del paisaje como un conjunto de

⁴ Edward Sapir da ejemplos de disociación entre lengua y cultura: “En una misma cultura entran a menudo lenguas disímiles, y otras veces ocurre que lenguas muy emparentadas –o aun una sola lengua– pertenezcan a esferas culturales distintas” (1954: 242). Comparable al caso de las lenguas de la Huasteca, Sapir da el ejemplo de los indios *hupas*, *yurok* y *karok*, que tienen lenguas sin parentesco, pero una intensa identificación cultural. Se refiere al caso opuesto de las lenguas *athabascas* que comparten una misma estructura, pero pertenecen a “zonas culturales distintas”.

lugares donde se inscriben la memoria, la permanencia de los antepasados y de sus acciones legibles en las formas del mundo, en la geografía o en el diálogo ritual que manifiesta su presencia. Ahora bien, ¿cuáles serían las categorías compartidas por los hablantes de distintas lenguas?, ¿cómo definir las?, ¿hasta dónde se pueden considerar pertinentes fuera de cierta área o extensión geográfica hasta ser consideradas como universales del pensamiento humano? Sin embargo, cada lengua expresa una manera particular de relacionarse con el mundo y la realidad, apoyándose en una conceptualización propia.

A partir de las concepciones de Boas (1911), Sapir (1921) y Whorf (1956), cuyos textos siguen vigentes a juzgar por las publicaciones recientes que les son dedicadas⁵, ¿cuál es este debate abierto que sigue alimentando o polarizando los puntos de vista metodológicos y teóricos?

Esta polarización entre relativismo y universalismo sigue tan apremiante entre las corrientes posteriores a los estudios lingüísticos (Quine 1960, 1969; Chomsky 1968). Cuando Sapir (1929) se refirió al lenguaje como lo que permite organizar a una comunidad lingüística sus *experiencias* con su entorno, lo que deriva en la conformación de *su mundo* como uno distinto al de otras sociedades, despertó numerosas críticas. Desde un punto de vista biológico o cognitivo (gramática universal), la visión tradicional de una unicidad del mundo y de la naturaleza humana parecería deber constituir la base de todo estudio de las lenguas. Esos debates atraviesan la historia de la lingüística, explican la conformación de las distintas escuelas, y para llevar a cabo su análisis se debería integrar el estudio del contexto socioeconómico de las guerras en el cual éstas se originan. El análisis de sus implicaciones requiere de un trabajo histórico y epistemológico de gran envergadura, ya que tiene bases filosóficas y políticas complejas. Adoptaremos aquí un solo enfoque: la manera de definir *diferencias* o *identidades*.

La extrema diversidad y complejidad de las lenguas amerindias, así como la escasa información acerca de la antigüedad de su presencia en una u otra región geográfica no facilitan la relación de familias de lenguas con áreas culturales. Las lenguas se integran en sistemas más amplios de lenguajes no verbales o rituales, por ejemplo, que se expresan en espacios de intercambio (pragmática⁶). La riqueza de los datos antropológicos “crearon el relativismo”, como lo expresaba Sandra Laugier (1996) en “Relativité linguistique, relativité anthropologique” sobre la obra de Quine⁷. Para Quine tanto la *significación* como la *referencia* son indeterminados (los considera como dos mitos). Esto no significa que el *mundo del indígena*, que es completamente *indeterminado*, no se pueda conocer. En última instancia, no se trataría tanto de conocer *su mundo*, sino la relación

⁵ Es significativa la reciente traducción al francés de la “Introducción” al *Handbook of American Indian Languages* (2018) de Franz Boas y de *Anthropologie amérindienne* (2017).

⁶ Un acercamiento pragmático al lenguaje lleva a redefinir la expresión lingüística *significar* no como una representación mental o un referente. Se trata más bien de considerar que pensamiento y lenguaje hacen parte del mundo (Wittgenstein) que representan (Recanati 2006).

⁷ Chomsky refuta la pertinencia para una teoría del lenguaje y de los datos de la experiencia en *Quine’s empirical assumptions* (vid. Laugier 1996: 58).

de nuestro mundo con el suyo: “Leemos nuestro punto de vista ontológico en (*into*) la lengua indígena” (Laugier 1996: 66).

La apuesta no es de las menores, ya que el metalenguaje utilizado para la descripción de las lenguas tiene un carácter forzosamente convencional (Launey 1988). En efecto, ¿desde qué lengua se elabora este metalenguaje?, ¿qué categorías o qué sistemas de clasificación presupone el uso de esta lengua? Es interesante regresar al punto de vista de Boas (1911), quien concebía todo tipo de clasificación como arbitrario y preconizaba evitar la proyección de las categorías europeas en la descripción de las lenguas amerindias.

Regresemos a la conformación de los conceptos básicos de la lingüística. En 1916, en el *Curso de lingüística general*, Ferdinand de Saussure define el *signo*, noción clave, como la conjunción de un concepto y una imagen acústica. Podemos constatar que esta escisión, si bien subraya su carácter arbitrario, conforma el recto-verso de una misma realidad que posee un componente material, formal; es decir, el significante y un significado que pertenece al campo del concepto, de la abstracción. Así se reproduce, al momento de dotar a la lingüística de sus herramientas conceptuales, un sistema de oposición binaria materia / espíritu, que es el mismo que conforma nuestras concepciones escatológicas, que atraviesa lo social y lo religioso, y se refleja en la oposición profano / sagrado.

Ejemplo de lo anterior son algunas traducciones de plegarias en náhuatl. La palabra *yeyecatl* es traducida al español como ‘espíritu’ y no como ‘viento’ o ‘aire’, ya que se proyecta una forma de considerar lo religioso como expresión de lo trascendental. Esta oposición profano / sagrado constituye uno de los mayores obstáculos epistemológicos para entender sociedades donde cada actividad –como sembrar, cazar o recolectar, las cuales aseguran la supervivencia de un grupo humano y consideramos como pertenecientes a la vida cotidiana o *intrascendentes*– está acompañada de prácticas rituales, rezos que atraviesan todo el campo del quehacer no solamente humano, sino también todas las actividades, los *trabajos* realizados por plantas, animales, meteoros, etcétera⁸, en la cultura náhuatl⁹. Podríamos multiplicar las referencias a las categorías filosóficas subyacentes a los marcos teóricos de la lingüística y de la antropología. La oposición materia / espíritu contribuyó a silenciar la complejidad y la sutileza de pensamientos que se consagraron a expresar el imperceptible paso de una forma a otra en relación con el movimiento perpetuo del espacio-tiempo.

La utilización de este binomio implica definir *viento*, un elemento natural desprovisto de las características de lo vivo, o un símbolo que se utilizaría para acceder al nivel de lo espiritual como una fuerza que el hombre no puede dominar y que por lo tanto venera (lo religioso en relación con el poder). Sin embargo, existe una multiplicidad de vientos en náhuatl, como viento blanco o viento colorado, los cuales actúan desde

⁸ Vid. rezos en náhuatl recopilados por Ruiz de Alarcón (1892), dedicados al maíz, a las herramientas de trabajo agrícola y a los animales depredadores.

⁹ El concepto de *animismo* para calificar culturas que dotarían de ánima a lo inanimado, o el de *antropomorfismo*, que atribuye características humanas a quien está desprovisto de ellas, reflejan esos dualismos propios de las religiones monoteístas.

distintos puntos del horizonte, se conjugan con otros elementos y difícilmente se dejan reducir a lo elemental o a lo abstracto.

La reducción del sentido se manifiesta también en la traducción de los mitos con la utilización de términos genéricos para designar un animal o una planta particulares. La culebra cascabel se vuelve *serpiente* y adquiere de esta manera una función simbólica por simplificación, ya que se omite su hábitat, sus ciclos reproductivos y las características morfológicas¹⁰ que permitirían entender su función narrativa en los mitos. Lo que se pierde en el paso de un universo de sentido a otro es lo que podríamos llamar un contenido enciclopédico que sitúa a cada *palabra* de una lengua indígena en un esquema calendárico que sirve de base a toda conceptualización. Estos efectos de simplificación o de abstracción producidos por la traducción llevan a una reducción del sentido, a una amputación del aporte cognitivo de otra lengua.

Al incluir a la lingüística en una disciplina más amplia, la semiología, Saussure hizo de lo verbal una de las manifestaciones posibles del sentido. El lenguaje tiene sentido no solamente en la relación intertextual (Bajtín 1982), sino también en su interacción con imágenes e intercambios rituales de manera permanente y no jerarquizable. Toda lengua posee formas de escritura o de iconografía¹¹ que establecen correspondencias y arraigan los enunciados en numerosas manifestaciones visuales, auditivas, gestuales, et-cétera, en contextos de acción ritual. Eso permite no postergar el sentido al análisis formal de la lengua y observar su realización en contexto a través de su anclaje deíctico¹².

Los hablantes de lenguas amerindias que pertenecen a familias lingüísticas muy diferentes por su morfología o su sintaxis pueden, sin embargo, compartir imágenes y dispositivos espacio-temporales que les permiten intercambiar información y entablar diálogos sobre conocimientos plasmados en documentos, en la piedra, en el paisaje o en palabras compartidas, pero también en relatos y danzas u otras prácticas que les son asociadas (maneras de comer, de curar) y que permanecen hasta la actualidad. Desde esta perspectiva podrán *reconocer algo* y la circulación de los hombres en su perpetuo andar

¹⁰ El águila y la serpiente que se encuentran en el centro de la bandera nacional constituyen un ejemplo de esta generalización y de la proyección de los conceptos de bien y mal. Opera un desplazamiento del sentido hacia una simbología del poder.

¹¹ “¿Por qué designamos solamente como *orales* las tradiciones de los pueblos que no tienen el uso de la escritura? Un gran número de etnografías muestra, hoy, que estas tradiciones son *iconográficas* tanto como *orales*; fundadas en la imagen, tanto como en el habla [...]. El papel de la imagen es constitutivo del proceso de transmisión de los conocimientos” (Severi 2010: 77) y se ejerce en particular en el contexto ritual.

¹² Carlos Lenkersdorf (2006) abre su libro *La semántica del tojolabal y su cosmovisión* con una experiencia vivida en un congreso mayista en Guatemala, donde los lingüistas, para esclarecer verbos transitivos, usaron repetidas veces los verbos *golpear* y *pegar*. Los mayas presentes se sintieron molestos y les dijeron con estas palabras más o menos: “No somos golpeadores, tampoco solemos pegarles a los otros de modo constante como los ejemplos insinúan. Pedimos que no se siga usando el verbo *pegar* para las explicaciones que los ponentes presentan” (Lenkersdorf 2006: 7). Lo que se abstraigo del análisis lingüístico en los ejemplos de los lingüistas a los cuales alude fue el contenido semántico de las palabras.

(seminomadismo) quedará marcada por las huellas del contacto, del intercambio, del aprender mutuo en que consisten los encuentros rituales desde la época prehispánica. La dinámica de esos encuentros no se apoyaba en la imposición de una verdad, sino en un deslumbramiento con un nuevo conocimiento que se conjugaba con los anteriores. Un pensar o un sentir compartido en esos encuentros rituales permitía la inclusión de lo nuevo; es decir, el aprendizaje del punto de vista del otro, más que la defensa de una identidad definida por un número finito de valores propios.

En este sentido, en su introducción al *Handbook of American Indian Languages* (1911), Chloé Laplantine considera que Boas fue precursor porque quiso “situarse de manera crítica en relación con las antropologías de su época, y con las clasificaciones de la especie humana que operan según criterios variables (anatómicos, geográficos, lingüísticos), pero siempre, a fin de cuentas, desde la misma lógica, que es la de la identidad” (Laplantine 2018: 180).

LA NOCIÓN DE IDENTIDAD

Lo que buscó Boas, en lugar de fijar *identidades*, fue más bien un orden histórico; le interesaban los contactos biológicos, los encuentros lingüísticos y culturales, y las transformaciones que producen. Desde esta perspectiva, no separa la lengua del pensamiento. En cambio, la identidad implica la permanencia de un *idéntico* a algo que queda a pesar de las contingencias espacio-temporales, un núcleo, un inalterable, un asequible; además, permite realizar listas de existentes, cernir la realidad. La *identidad* permite contar, hacer un censo de lo que se posee, un inventario, una clasificación. Posibilita designar con un nombre que unifica, que estabiliza¹³.

Una palabra, tal como la define el diccionario, permite agrupar una infinidad de referentes, objetos o seres para conferirles una identidad que tiene un número limitado de rasgos; la denotación reduce las características de esos referentes para poder clasificarlos bajo un mismo término. El concepto engloba, depura y permite limitar la proliferación de las realidades. De la multiplicidad de las imágenes extrae *algo* en común, una *identidad*, algo que permanece a pesar de los contextos, una *idea* abstracta que asegura alguna permanencia y opera en una reducción de las variaciones espacio-temporales. Este proceso de abstracción sería la condición misma del pensar en la tradición filosófica occidental. Conceptualizar es hacer filosofía.

La denotación sería el origen del concepto, una organización profunda de los semas. La definición de árbol dice lo que es común, lo que es compartido por todos los árboles;

¹³ Esta búsqueda para identificar unidades se refleja en la designación misma de las lenguas, “les linguistes s’entendent généralement pour dire qu’il y aurait 56 langues indiennes au Mexique, mais certains prétendent que leur nombre atteindrait en fait 180 (voir Hamel, 1989: 450) alors que pour d’autres il dépasserait les 200 (par exemple, Grimes, 1988: 37)! En fait la difficulté provient essentiellement du fait que la plupart des langues du monde se présentent non pas sous forme d’unités, mais plutôt comme des *continuum*” (Maurais 1991: 1). Hoy se considera que son 68 las lenguas indígenas las que se hablan en México.

es una abstracción, un símbolo, algo vertical que asocia cielo y tierra, un prototipo. Es sobre esta diferencia entre los usos individuales de las palabras, el habla, y el código, que la lingüística plantea la posibilidad de la comunicación y de la intercomprensión que asienta sus fundamentos como disciplina. Diferenciar entre *lenguaje* y *lengua* permitió sentar las bases de la descripción lingüística, pero ¿qué hacer con lenguas como las amerindias que parecen, cuando han sido vistas desde las lenguas indoeuropeas, mezclar las categorías o incluso carecer de abstracción?

Todo lingüista fue iniciado en la semántica con los ejemplos de Boas sobre la nieve o las focas, y seguramente se atribuyó a la diferencia cultural la multiplicidad de palabras para designar una realidad que es importante en la vida de los inuit por la latitud en la cual viven. Por su presencia durante una gran parte del año, la nieve condiciona las actividades cotidianas, los desplazamientos, la cacería, etcétera. Los diferentes términos para nombrar esta realidad se pueden explicar por sus múltiples funciones en la sociedad. Así, como apunta Laplantine (2018: 186):

En la lengua esquimal se encuentran términos diferentes y sin raíz común para decir ‘la nieve en la tierra’ (*aput*), ‘la nieve que cae’ (*qana*), ‘la nieve que es empujada por el viento’ (*piqsirpoq*), ‘los montones de nieve’ (*qimuqsuq*). Esta observación se extiende a todas las formas para designar la realidad. Como no hay ‘nieve’, no hay tampoco ‘bondad’ u ‘ojo’. Lo que aparece atrás de este pretendido defecto de abstracción es *otra manera de organizar la mirada*, más “nominalista” (las cursivas son mías)¹⁴.

Vemos en los ejemplos que para los inuit las palabras para nombrar lo que agrupamos bajo la palabra *nieve* no tienen una raíz común, que podría ser asimilada a la permanencia de una identidad o a una abstracción. No constatamos una identidad absoluta que fuera *alterada* en función de sus contextos de uso.

El viejo debate para definir si existen lenguas aptas o no para la filosofía, lenguas capaces o incapaces de abstracción, reproduce sin fin el juicio de Hegel (1988) sobre el chino, lengua que declaró en su tiempo ser inapropiada para la filosofía. Éste es un juicio de valor negativo acerca de lo que no tiene o no puede expresar una lengua determinada que no considera las siguientes preguntas: ¿Qué tiene esta lengua que escapa a nuestro entendimiento? ¿Tenemos la capacidad de cernir nuestras incompetencias, nuestras limitaciones e ignorancias?

¹⁴ El ejemplo de la referencia a la nieve resulta más fácil de entender a partir del contexto en el cual viven los inuit y de sus actividades. Sin embargo, un referente como el ojo, que parecería poder ser abstraído para constituir una clase, “cuando hablamos del ojo como el órgano de la vista, el indio quizás no podrá formar la expresión «el ojo», pero tendrá quizá que definir que se trata del ojo de una persona o de un animal, pero no tendrá tal vez la posibilidad de generalizar fácilmente la idea abstracta de un ojo como representante de una clase entera de objetos, en cambio tendrá que especificar con una expresión como «este ojo aquí» (Laplantine 2018: 186).

El planteamiento de la universalidad de las categorías de pensamiento (el habla que caracteriza lo humano) encubre en numerosos casos la convicción de que éstas, elaboradas desde lenguas indoeuropeas, permiten pensar filosóficamente todo tipo de cultura y entender los modos de significación de otras lenguas. Esta universalidad se manifiesta a través de una lista finita de conceptos, como las que elaboraron Aristóteles, Kant¹⁵ o Hegel, y organiza el pensar humano en sus diversas manifestaciones¹⁶.

Jacques Galinier, al proponerse definir la *ontología otomí*, busca “las categorías de fondo” de su *philosophia* al “poner a prueba pacientemente conceptos aristotélicos en el trabajo etnográfico para profundizar aspectos que hasta la fecha no han llamado la atención de los investigadores de campo” (2005: 181). Ardua empresa es la de querer mostrar la existencia y la validez de un pensamiento indígena al considerarlo “digno de entrar en el marco de una reflexión comparativa a la altura de las obras mayores de la tradición intelectual occidental” (*idem*). La validez de esta propuesta teórica y metodológica se manifiesta en sus resultados: “En conclusión, las evidencias etnográficas –que apenas hemos señalado aquí– conducen a afirmar que, a través de su historia, los otomíes se han interrogado (y lo siguen haciendo) acerca de la idea de un Ser como ser” (Galinier 2005: 185). ¿Qué aprendimos de los otomíes a través de este ejercicio? Que son como nosotros, que merecen obtener su reconocimiento filosófico y que los podemos considerar como parte de esta humanidad de la cual la filosofía occidental se ha postulado como la mejor expresión. ¿En eso consistiría la validez del concepto de *universalidad*? Aquí, la propuesta de salvar del olvido a otras culturas y lenguas poniéndolas al nivel superior en el cual se sitúa el investigador asegura la imposibilidad de acceder a esas *categorías de fondo* que se pretendía alcanzar en un inicio. Lo que se encontró fue una unicidad subyacente en la diversidad.

Tales categorías del pensamiento existen en un número finito y tienen su correspondiente en el campo de la experiencia del mundo sensible, que se considera compartida por todos los seres humanos. Esta segunda categorización se ve reflejada en las listas de vocabularios que sirven como base para el trabajo de campo lingüístico, como la lista de palabras originalmente elaborada en inglés por Morris Swadesh (1952, 1955).

Veamos ahora el caso de una palabra cuyo valor *universal* puede difícilmente ser negado: el *sol*. Se trata de un concepto que posibilita la oposición básica del tiempo día / noche, luz / oscuridad. Es un elemento accesible a todas las culturas del mundo y se designa con un nombre propio, ya que tiene un solo referente. No obstante, para los *wixaritari* (huicholes) el sol es múltiple, se designa con un término distinto en nueve espacio-tiempos distintos, cada uno atravesado por mitos que explican sus atributos en un punto particular de su recorrido:

¹⁵ Aristóteles: sustancia, cantidad, cualidad, relación, lugar, tiempo, situación, condición, acción, pasión. Kant: cantidad, cualidad, relación, modalidad.

¹⁶ No analizaré aquí los aportes de la psicología cognitiva. La *blending theory* (*vid.* Fauconnier 1985) parte de la metáfora como proceso de conceptualización y opera la transferencia de un campo concreto sobre otro más abstracto y sobre el concepto de sinonimia.

1. *Wuwuri*: cuando apenas se levantó el Sol y salió detrás de la montaña.
2. *Atiwariwekí*: cuando ya salió completó el Sol, cuando las deidades lo levantaron.
3. *Xikiata*: cuando le dieron las deidades al Sol sus *matsiwa* ‘pulseras’ y su *nierika* ‘cara’ derecha.
4. *Werikamuta*: cuando le entregaron al Sol su *itari* ‘pluma’ y su *nierika* ‘cara’ izquierda.
5. *Nierika Manie*: es el Sol de medio día [*sic*], el que veía donde quiera, a todo el mundo, a cualquier persona y animal. Así mismo [*sic*] se llama *Uwenita* porque el Sol se sienta un rato a descansar y está mirando mientras le dan comida, pero sólo se sienta un minuto, no muchas horas. Ahí son tres [soles], como los cantadores que se sientan en medio en la fiesta [*sic*]: *Kuinapuwame*, *Tsaurixika*, *Tanekuimekwa*. También se llama *Yuwuwuri* porque va empezar a bajar. Aquí está otra vela que levanta al Sol (Fresan 2016: 128).

En este movimiento ininterrumpido del mundo, la parada del sol es breve, se detiene en su recorrido solamente el tiempo de nombrarlo. Al parecer, como lo vemos en su quinta denominación *Nierika Manie*, “el Sol se sienta a descansar... pero solo se sienta un minuto, no muchas horas”, dice el *marakame* (‘chamán’).

Cada nombre corresponde a un personaje que actúa en la historia de sus interacciones con otros personajes. Ahí la tradición oral permite un entretener de sentidos en el que lo que tendría el lugar de la abstracción en la tradición occidental sería el espacio-tiempo en el cual se encuentran múltiples entidades en movimiento. El acto de nombrar es calendárico.

Vemos también en esos ejemplos la estrecha relación entre el acto de nombrar y el ritual. La designación del sol acompaña su recorrido celeste y su cambio de intensidad. Cada espacio-tiempo es un espacio de encuentros múltiples entre distintos elementos que se ven transformados por este mismo encuentro. La manera de designarlo obedece al espacio-tiempo que ocupa con respecto a los demás, y su designación incluye la presencia transformadora de los demás.

La dificultad para establecer un panteón de dioses mesoamericanos deriva en gran parte de la fluctuación de los nombres¹⁷. ¿No conduciría esto a cuestionar el concepto de *sinonimia* para reducir la multiplicidad de designaciones a una misma entidad? ¿Existe tal identidad?

Las deidades del maíz, *Chicomecoatl* ‘siete serpientes’, *Xilonen* ‘la que vive como mazorca tierna’, *Centeotl* ‘dios mazorca madura’, *Ilamatecuhtli* ‘la señora de las ancianas’, estaban íntimamente vinculadas con los *tlaloques* [ayudantes de Tláloc],

¹⁷ Ruiz de Alarcón definía así este aspecto inasible de los dioses: “Así que por su ignorancia tenían y tienen tan varios dioses y modos de adoración tan diferentes, que venido a averiguar el fundamento y lo que son todos, hallamos tan poco de qué echar mano, como si quisiéramos apretar en el puño, el humo o el viento” (1892: 33 *apud* Neff 2001: 73).

y en conjunto, “todos estos dioses pertenecían al grupo grande de las deidades del agua y la vegetación, que constituían el núcleo del culto a la fertilidad” (Broda 1971: 263).

Con este ejemplo podemos ver que no existe, como en el caso de la nieve para los inuit, un solo nombre propio para designar a la deidad del maíz, sino varios que corresponden a los diferentes estados de crecimiento y maduración de la planta. De los brotes que salen de la tierra como siete serpientes verdes y suben hacia el sol, a la mujer anciana (son cuatro), el grano de maíz seco y duro, que se conserva para semilla, pasando por la joven mujer (una de las cinco hermanas) que nace como una protuberancia del tallo en la base de la hoja hasta formar el cuerpo del elote envuelto en sus vestidos de *totomoxtle* (‘cáscara, hoja’), con una melena dorada que escapa en la punta superior al madurar. Es la percepción del ciclo de vida, de la multiplicación que permite designar con el término apropiado. El tiempo-espacio de la enunciación es inseparable del enunciado. El maíz es una persona distinta, masculina o femenina, una o múltiples, según el tiempo-espacio en el cual se habla de ella y según la razón por la cual se hace referencia a ella.

Nos podemos preguntar qué es lo que subsiste de una *identidad* a través de los cambios que el movimiento opera. El mundo se vuelve tan inaprensible que no se puede objetivar; de ahí la importancia de los procesos de subjetivación que permiten abordar la transformación.

LOS HOMBRES ESTÁN EN LA LENGUA

El contexto en el cual se habla está inscrito en la lengua *me'phaa* (tlapaneco) con ciertas partículas que cambian el sentido de la oración en la cual se utilizan, es decir, manifiestan el contexto de enunciación. El grado de credibilidad o de adhesión a la verdad del enunciado por parte del locutor y de su colocutor tiene implicaciones decisivas sobre lo que se dice y sobre el hecho de que se diga en tal situación. De esta manera, los sufijos siguientes (Carrasco y Weathers 1988) expresan de forma concisa situaciones dialógicas complejas:

- **-rá** “En las preguntas sirve para indicar que el hablante ya tiene un conocimiento general de lo que está preguntando, pero que desea conocer la situación exacta o actual”. En oraciones afirmativas indica que “una acción que se venía haciendo llegó a su fin” (p. 86).
- **-ró** expresa que el hablante “no tiene ningún conocimiento de lo que está preguntando” y afirma la causa de una consecuencia (quizá algo como ‘por eso pasó lo que pasó’ (p. 87).
- **-dxe** expresa una forma de admiración por la respuesta que se dio a una pregunta (p. 88).
- **Jno** se añade a una afirmación. “Algo que parece ser comprobado personalmente por alguien presente o por el mismo hablante (‘sí es así como lo dices’)” (p. 88).

- **-ña'** “es una partícula que se utiliza para afirmar algo que, de alguna manera, ya se ha comprobado” (p. 88).
- **-mé'** se utiliza “cuando el hablante no es responsable de un mensaje que está comunicando” (p. 89).
- **-lá'** expresa “una recomendación, un recordatorio” (p. 89).
- **-má'** indica que se realiza una “acción al momento de hablar o ya concluida” (p. 89).

Estas partículas permiten evaluar el grado de adhesión a lo que se dice o la confianza a quien lo dice. Algunas expresiones del sentido del humor de los *me'phaa* que juegan con este valor de adecuación o no entre lenguaje y realidad, en situaciones imaginadas, son ilustrativas¹⁸. Se refieren de forma particularmente concisa a contextos en los cuales alguien hace algo, pero dice que hace otra cosa. Por ejemplo, fulano de tal dijo que iba a venir al ritual, pero no vino porque hizo otra cosa; sin embargo, el día que lo encontremos nos dirá que no pudo venir por otro motivo.

No se trata de juegos sobre una verdad lógica que opondría verdad y falsedad, de una alteración del principio de no contradicción o de la relación causa / efecto, sino que el humor hace del lenguaje un espejo que pasea entre los deseos de interlocutores virtuales y lo que encubren, que, sin embargo, no se puede esconder; es por eso que se vuelve motivo de risa. En virtud de ello, es desde un enfoque pragmático que se integra al análisis del sentido: el momento en el cual se habla, quién le habla a quién y cómo actúa sobre el sentido del ritual.

Al intentar definir cuál era el campo de la etnolingüística, Bernard Pottier advertía del peligro que representa partir de conceptos preestablecidos para estudiar las taxonomías léxicas:

El peligro consiste en crear conceptos (la belleza, por ejemplo) y en buscar cuáles son las palabras que gravitan alrededor de esta base, palabras dichas por cualquier persona, en cualquier momento. Es en este sentido que el diccionario es un monstruo lingüístico. En cuanto a los marcos conceptuales [...], éstos no sirven más que para clasificar resultados o sugerir acercamientos. El ejemplo más significativo es el de M. Swadesh, quien en 1962 propuso un *scheme of semantic zones with common contact points*, con la finalidad de permitir establecer lazos entre nociones aparentemente distintas, pero que en numerosas hablas son unidas por la lengua (p. ej. palabra-tejido, ojo-fuente, nacer-caer). Llega así a doce súper-zonas: brillante, aire, *homo*, línea, líquido, espacio, movimiento, plano, punto, presión, cantidad y *varia* (Pottier 1970: 4).

¹⁸ En un ritual de agradecimiento al señor del monte en 1999 en la región *me'phaa* de la Montaña de Guerrero, el lingüista *me'phaa* Abad Carrasco Zúñiga me tradujo en 1989 parte de los diálogos entre los participantes, que reían con gran gusto al narrar las situaciones imaginadas y reales que iban a relatar los ausentes al ritual. Se trataba de un admirable juego de interdiscursividad que revelaba lo que los interlocutores imaginarios buscaban esconder. La lengua *me'phaa* ofrece con las partículas la posibilidad de jugar con el grado de adhesión a los enunciados en los que se expresa lo posible, lo imaginado, lo que uno quiere hacer creer y lo vivido efectivamente que se puede atestiguar.

Bernard Pottier¹⁹ propone definir *microcampos de experiencia* en lugar de partir de ciertos conceptos y de buscar su equivalencia en otras lenguas. En efecto, cada lengua procede a partir de asociaciones expresadas en imágenes presentes en la escritura, en la pictografía o en otra forma de expresión como la danza. Los conceptos estarían asociados a imágenes, como se observa en la lista propuesta por Swadesh en 1962²⁰, que valdría la pena explorar con más detenimiento.

La economía o la precisión del decir de cada lengua manifiesta también la necesidad ética y social de tomar en cuenta la palabra del otro. En el caso de las partículas, la lengua *me'phaa* resuelve con una sílaba lo que otras lenguas hubieran expresado con varias oraciones, y en el plano léxico más que en el gramatical. Es cierto que la perífrasis permite traducir numerosos enunciados y establecer *equivalencias*. Sin embargo, entender lo que está en juego en las diferencias que se manifiestan entre las lenguas y las preferencias por tal o cual forma morfológica o sintáctica es entender lo que se alcanza a través de una expresión particular: los efectos del lenguaje para sanar, resolver conflictos, afinar la percepción, descubrir especies, comportamientos, matizar sentidos, por mencionar algunas de las infinitas posibilidades de aprender algo no sabido, no conocido, no entendido, no expresado en la lengua que utiliza el lingüista o el antropólogo y que conforma el metalenguaje que le permite acercarse a otra lengua.

Como lo expresa el filósofo François Jullien (2016), la tradición europea pensó *conocer* en términos del *ser* desde un punto de vista²¹ ontológico, planteando un objeto por determinar e identificar. Punto de vista potente cuya eficacia vimos (vivimos) en la constitución de la ciencia y la transformación del mundo. Sin embargo, podemos preguntarnos si este enfoque encontró hoy, en cierta manera, su límite. Porque, ¿cómo aprehender con el espíritu lo que no se deja reducir a este estatuto de objeto, que no se deja asignar en sus propiedades?

La traducción no es inocente, la transformación de los términos concretos de una poesía china en términos abstractos se vuelve una manera de *asimilar al otro*, de reducir el texto a nuestra propia forma de concebir el sentido, de vaciarlo de su especificidad. Cuando se afirma lo idéntico y se establece la sinonimia entre varios nombres que designan, como vimos, *un mismo dios*, no solamente se pierde la razón de ser de la diferencia en la nominación, sino que se pierde el movimiento de transformaciones que permite pensar el paso de un término a otro y las circunstancias espacio-temporales que explican este cambio en la designación. Se pierde la posibilidad de aprender.

¹⁹ “L'exemple le plus significatif est celui de M. Swadesh qui, en 1962, a proposé un «Scheme of semantic zones, with common contact points», dans le but de permettre d'établir des liens entre des notions apparemment distinctes, mais qui dans de nombreux parlars, sont reliés par la langue (cf. Parole-tissage, oeil-source, naitre-tomber). Il arrive ainsi a douze super-zones: brillant, air, homo, ligne, liquide, espace, mouvement, plat, point, pression, quantité et varia” (Pottier 1970 : 4).

²⁰ *Vid.* Bergsland y Vogt (1962).

²¹ En francés, la expresión es *prise onto-logique*. *Prise* posee el sentido de ‘agarrar’, que no expresa ‘punto de vista’ ni ‘enfoque’ en español.

En las narrativas de tradición oral es interesante notar que el personaje al que se le asigna una identidad a lo largo de la narración puede encontrarse dividido en varios personajes según su recorrido. Ocurre así, por mencionar un ejemplo, con la luna, si es incipiente o luna llena, si es horizontal o vertical. Cada travesía de un nuevo espacio-tiempo ocupado permite definir otras características, en cuya comprensión predomina sobre la búsqueda de un código compartido o la afirmación de un referente común, una identidad. Hay una supremacía de la diferencia tal que la gemelidad es la afirmación de una necesaria diferencia. El gemelo no es un idéntico, sino alguien que llegó antes o después, que tiene más o menos energía, que cura o que enferma, etcétera. La gemelidad podría asimilarse a la *secundaridad* de Peirce (1965), en que se encuentra la *realidad*, en que el uno es imposible e impensable.

La puesta en movimiento del mundo crea la necesidad del cambio de nominación. Requiere situarse en otros espacio-tiempos que se multiplican hasta conformar nueve nombres para el sol (sin contar aquellos cuando desaparece en el horizonte) y que no podemos explicar sin hacer referencia a una misma entidad: el sol, cuando para los *wixaritari* su andar transformador en el cielo lo muta en múltiples entidades. En efecto, el espacio-tiempo de cada nombramiento tiene otra forma, otra intensidad, otras propiedades, otros colores y calores, y es propio para curar tal o cual enfermedad. No tiene una identidad particular porque es su contacto con otros elementos lo que define sus características, sus propiedades, sus calificaciones. En este caso es imposible hablar sin decir algo; es decir, confinar la lengua a tener una pura forma sin contenido.

Algo similar se observa en la lengua inuit, donde lo que abstraemos con el nombre *nieve* no se puede concebir fuera del espacio-tiempo; es decir, existe siempre al ser nombrada en su realidad física. Lo que se ha traducido en las lenguas indoeuropeas como una numeración, como horas, días o meses, en las lenguas amerindias existe en relación con un calendario que sirve de marco, podríamos decir enciclopédico, de todos los eventos en que consiste una realidad en transformación perpetua. Es el contacto entre dos lo que produce un intercambio de características que huyen permanentemente de cuerpos en crecimiento o en disolución²². No hay ni totalidad, ni completud; son sumas abiertas donde se puede integrar siempre un nuevo punto de vista que lleva a caracterizar el mundo de una manera inédita para el interlocutor.

Es notable que se puede añadir siempre una nueva designación apropiada al momento de hablar. En México, el rico repertorio de los mitos sobre el sol y la luna²³ permite entender cuál es la dinámica de la gemelidad: los astros que aparecen como dos huevos o los ojos de una serpiente o de un águila, según las versiones en las lenguas oaxaqueñas, se diferencian por su intensidad mientras se desarrolla la trama narrativa. La luna es más brillante que el sol en un primer momento de su recorrido, pero, por tener sed y

²² No podemos referirnos a un modelo organicista, puesto que no hay tampoco una permanencia identitaria —la totalidad y unidad que corresponden al órgano—, sino una porosidad, podríamos decir, de los constituyentes de la realidad y una tendencia constante a la dispersión o a la disociación.

²³ Vid. Bartolomé (1984).

acercarse a la tierra a alimentarse de miel y mancharse de ella, retrasa su carrera en el cielo y pierde la luminosidad que el sol entonces gana. Estos mitos muestran la necesidad de la diferenciación en el curso del mundo para activar el movimiento, entendido como la sucesión espacio-temporal de las veintenas de los calendarios. Al analizar las tradiciones orales de las lenguas amerindias, parecería que no se busca compartir lo idéntico, sino cómo pensar de otra manera, cómo integrar la diferencia en un aprendizaje cognitivo sin fin.

CONSIDERACIONES FINALES

Los ejemplos mencionados hasta este punto dan muestra de la importancia de un trabajo conjunto entre la antropología y la lingüística para acercarse a otras maneras de categorizar. Nos permiten ver que recurrir a categorías preestablecidas pertenecientes al metalenguaje empobrece el análisis y la interpretación. Estamos lejos del sinsentido de la estructura lógica del lenguaje, de la generalización a través de categorías que engloban lo múltiple o de la ejemplificación como estrategia explicativa, que es otra modalidad de la generalización, otra forma de reducir lo múltiple.

Sin duda, la generalización ha sido un instrumento eficaz para buscar cómo actuar sobre la realidad y llegar a esquemas de funcionamiento repetido y repetible, leyes, normas y reglas. Pero la excepción a la ley, lo excluido de la repetición, ha quedado en la sombra, ocasionando que se incuben numerosos males de nuestros tiempos²⁴.

La lengua expresa la experiencia de quien la habla y de quien se habla. Los dispositivos cognitivos y relacionales actúan en los enunciados y a la vez los hacen activos. Organizan las interacciones con el mundo a través de categorizaciones que para las lenguas indígenas representan un inmenso campo de investigación que queda por desarrollarse desde la sucesión de los espacio-tiempos del calendario, las transformaciones que los definen y su interacción con los ciclos de vida, hasta las maneras de decir propias de cada lengua.

BIBLIOGRAFÍA

- BAJTÍN, Mijaíl M. 1982. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. 1984. *El ciclo mítico de los hermanos gemelos, Sol y Luna en las culturas oaxaqueñas*. Oaxaca: Centro de las Culturas Oaxaqueñas-Centro Regional de Oaxaca-Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- BERGSLAND, Kunt y Hans VOGT. 1962. "On the validity of glottochronology", *Current Anthropology* 3, núm. 2: 115-153.

²⁴ Las investigaciones que se apoyan en metodologías que buscan categorías *universales* reducen ineludiblemente el sentido de los enunciados que analizan. Juzgan inevitables sus limitaciones por no considerar otros acercamientos a la experiencia lingüística que las alejarían del rigor científico.

- BRODA, Johanna. 1971. "Las fiestas aztecas de los dioses de la lluvia", *Revista Española de Antropología Americana* 6: 245-327.
- CALAME, Claude. 2002. "Interprétation et traduction des cultures: Les catégories de la pensée et du discours anthropologiques", *L'Homme* 163: 51-78.
- CARRASCO ZÚÑIGA, Abad y Marcos WEATHERS. 1988. *Xó-nitháán me'phaq. Cómo se escribe el tlapaneco*. Malinaltepec, Guerrero: Asociación para la promoción de lecto-escritura tlapaneca.
- CHOMSKY, Noam. 1968. "Quine's empirical assumptions", *Synthese* 19, núm. 1-2: 53-68.
- FAUCONNIER, Gilles. 1985. *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language*. New York: Cambridge University Press.
- FAUCONNIER, Gilles y Mark TURNER. 2002. *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.
- FRESAN, Mariana. 2016. *Susurros de la Montaña. Antropología de la experiencia*. México: Samsara-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- GALINIER, Jacques. 2005. "¿Existe una ontología otomí? Las premisas mesoamericanas de una *philosophia prima*", *Alteridades* 15, núm. 29: 81-86.
- GRIMES, Barbara F. (ed.). 1988. *Ethnologue: Languages of the World* (11^a ed). Dallas: Summer Institute Linguistics International.
- HAMEL, Rainer Enrique. 1989. "Politiques et droits linguistiques des minorités indiennes au Mexique. Quelques aspects sociolinguistiques", en Paul Pupier y José Woehrling (eds.), *Langue et droit linguistique comparé. Actes du premier congrès de l'Institut international de droit linguistique comparé*. Montréal: Institut international de droit linguistique comparé, pp. 445-456.
- HEGEL, Georg W. F. 1988. *Estética I*. Barcelona: Editorial Alta Fulla.
- HJELMSLEV, Louis. 1971. *Prolegómenos de una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- JULLIEN, François. 2016. *Il n'y a pas d'identité culturelle*. Paris: Editions de L'Herne.
- LAPLANTINE, Chloe. 2018. "Preface", en Franz Boas (ed.), *Introduction du Handbook of American Indian Languages*. Limoges: Editions Lambert-Lucas, pp.11-38.
- LAUGIER, Sandra. 1996. "Relativité linguistique, relativité anthropologique", en *Histoire, Epistémologie, Langage*, vol. 18 : *L'esprit et le langage*, pp. 45-73, en <https://www.persee.fr/doc/hel_07508069_1996_num_18_2_2460> .
- LAUNEY, Michel. 1988. "Le linguiste et le funambule. Réflexions sur la spécificité et l'universalité linguistique et culturelle", *Amerindia* 13: 162-192.
- LENKERSDORF, Carlos. 2006. *La semántica del tojolabal y su cosmovisión*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- MAURAS, Jacques. 1991. "La situation des langues autochtones d'Amérique", en Jacques Maurais (dir.), *Les langues autochtones du Québec*. Québec: Les Publications du Québec, pp. 1-59.
- MONTES DE OCA VEGA, Mercedes. 2013. *Los difrasismos en el náhuatl de los siglos XVI y XVII*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- NEFF, Françoise. 2001. "Le visage de l'idole", en Aline Hemond y Pierre Ragon (coords.), *L'image au Mexique. Usages, appropriations et transgressions*. Paris: L'Harmattan, pp. 71-86.

- PEIRCE, Charles Sanders. 1965. *Collected Papers*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- PITARCH, Pedro. 2013. *La palabra fragante. Cantos chamánicos tzeltales*. México: Artes de México.
- POTTIER, Bernard. 1970. "Le domaine de l'ethnolinguistique", *Langages* 18: 3-11. MA: MIT Press.
- QUINE, W. V. 1969. "Replies", en Donald Davidson y Jaakko Hintikka (eds.), *Words and Objections. Essays on the Work of W.V. Quine*. Dordrecht: D. Reidel, pp. 292-352.
- QUINE, W. V. 1960. *Word and Object*. Cambridge, MA: Mit Press.
- RECANATI, François. 2006. *Significado literal*. Madrid: Antonio Machado Editorial.
- RUIZ DE ALARCÓN, Hernando. 1892 [1629]. *Tratado de las supersticiones y costumbres gentílicas que oy viven entre los indios naturales desta Nueva España*. México: Imprenta del Museo Nacional.
- SAPIR, Edward. 1954. *El lenguaje: introducción al estudio del habla*. Traducción de Margit Frenk y Antonio Alatorre. México: FCE.
- SAPIR, Edward. 1929. "The status of linguistics as a science", en David G. Mandelbaum (ed.), *Selected Writing of Edward Sapir in Language, Culture and Personality*. Berkeley-Los Angeles: University of California Press, pp. 160-166.
- SAPIR, Edward. 1921. *Language: An Introduction to the Study of Speech*. New York: Harcourt-Brace.
- SAUSSURE, Ferdinand de. 1998. *Curso de lingüística general*. Traducción, prólogo y notas de Amado Alonso. Madrid: Alianza.
- SEVERI, Carlo. 2010. *El sendero y la voz. Una antropología de la memoria*. Buenos Aires: SB.
- SWADESH, Morris. 1955. "Towards greater accuracy in lexicostatistic dating", *International Journal of American Linguistics* 21: 121-137.
- SWADESH, Morris. 1952. "Lexicostatistic dating of prehistoric ethnic contacts", *Proceedings American Philosophical Society* 96: 452-463..
- WHORF, Benjamin Lee. 1956. *Language, Thought and Reality*. Cambridge, MA: Technology Press of Massachusetts Institute of Technology.

Objetivación del lenguaje y conocimiento metalingüístico: transformaciones que posibilita la escritura

Objectification of language and metalinguistic knowledge: transformations that writing makes possible

CELIA ZAMUDIO

Escuela Nacional de Antropología e Historia
celyaz@prodigy.net.mx

■ **RESUMEN:** Tomando como base la explicación del progreso cognitivo sostenida por la psicología constructivista y los resultados de la investigación psicolingüística sobre la adquisición de la escritura, el presente trabajo se plantea una reflexión acerca de la construcción del conocimiento metalingüístico que se desarrolla cuando se aprende el lenguaje escrito. Tras revisar cómo se interpreta el objeto de representación en algunos sistemas gráficos, comparo cinco sistemas glotográficos con el fin de dar cuenta de cómo se conceptualiza el sonido del lenguaje. Desde la hipótesis de que la escritura no es un instrumento externo, como son las herramientas mecánicas, y de que como método de representación es un sistema de conocimiento que organiza un modo de percibir y conceptualizar el objeto sobre el que opera, pretendo mostrar que tanto la invención de la escritura, como su adquisición, son procesos que enfrentan al sujeto con problemas semejantes para entender el objeto del lenguaje y representarlo.

PALABRAS CLAVE: lenguaje, reflexión metalingüística, objetivación, sistemas de representación.

■ **ABSTRACT:** From the constructivist psychology and psycholinguistics frameworks, this work invites to think over the construction of the metalinguistic knowledge developed by speakers during the process of literacy. After reviewing how the object of representation is interpreted in some graphic representation systems, I compare five glot-

KEYWORDS: language, metalinguistic reflection, objectification, representation systems.

Fecha de recepción: 10 de junio de 2019
Fecha de aceptación: 3 de septiembre de 2019

tographic systems in order to explain how the sound of language is conceptualized. Following the hypotheses that writing is not an external instrument as mechanical tools are, and that as a system of representation is a knowledge system that organizes a way of perceiving and conceptualizing the object on which it operates, I intend to show that both invention of writing, as its acquisition are processes that confront the subject with similar problems to understand language as an object and represent it.

Lingüística y escritura: una mancuerna que debería ser natural*. ¿No es natural que la lingüística se interese y asuma como objeto lo que indiscutiblemente es lenguaje? El alejamiento de la primera respecto de la segunda se debe al estatuto que una le ha dado a la otra; todavía hoy, las corrientes dominantes en la lingüística siguen considerando la escritura como una técnica. Se equipara con un código de transcripción del lenguaje oral, una representación secundaria que no tiene incidencia relevante sobre nuestras conceptualizaciones metalingüísticas.

Las resistencias para reivindicar la primacía de la escritura en la inteligibilidad de la lengua oral –hacerla comprensible vía su legibilidad– no se han logrado vencer. La escritura permanece expulsada de la lingüística con apoyo en razones que, si bien en los comienzos el siglo XX tuvieron una finalidad que adelantaba una nueva visión del lenguaje –el estudio del lenguaje (oral) en sí mismo–, en el presente resultan obsoletas a la luz de un conjunto de investigaciones psicolingüísticas sobre la adquisición del lenguaje escrito y la comprensión del lenguaje oral que tienen los niños preescolares y los individuos no letrados.

El tema no se agota aquí. ¿Cómo es posible que la escritura continúe al margen de la lingüística cuando las pruebas de su necesidad son irrefutables? ¿Acaso se puede analizar el lenguaje en sí, sin capturarlo a través de otro? Dada su naturaleza, el lenguaje oral se desliza sin cesar ante el oído, de modo que, para describirlo, hay que fijarlo. Las representaciones analógicas (hoy digitales que imitan lo analógico), como la grabación de sonido o el espectrograma no son suficientes; hay que inscribirlo de una manera tal que nos permita operar sobre él. Ya lo decía Saussure (1985 [1916]: 52), las lenguas “sólo las conocemos por la escritura”. Pero, si escribimos el lenguaje oral, ¿no se confundirá con su escritura¹?

* Dedico este artículo a Emilia Ferreiro.

¹ Roland Barthes (2007 [1968]: 33) se hace la misma pregunta en relación con el texto, pero a la inversa: “Quizás se pueda analizar el lenguaje mismo [del texto], pero ese lenguaje mismo, ¿dónde podríamos capturarlo? No sabemos muy bien. Si lo hacemos en el lenguaje hablado, entonces suprimiríamos la distinción entre habla y escritura”. Concluye que lo que tienen de valioso las obras literarias es que están escritas. La escritura salva a la obra para que se le pueda analizar. En cambio, el estudio del lenguaje oral no parece tener salvación.

Cabe observar que la inscripción del lenguaje no es solamente un procedimiento operativo, es un problema epistemológico, porque de ella depende su segmentación en unidades, de manera más precisa: su descripción. En efecto, ninguna de las operaciones elementales del análisis lingüístico, como son la segmentación y la sustitución, se conciben fuera del registro escrito, pues sólo éste dota a las emisiones de la estabilidad indispensable para poder examinarlas. Una estabilidad que no se logra a la primera, ya que para poder alcanzar la permanencia suficiente como para sostener la determinación de unidades es necesario transcribir, esto es, transvasar las escrituras iniciales a otras que contengan las letras más convenientes para expresar el análisis fonémico, verdadero proceso estabilizador (Abercrombie 1971 [1954]: 111-112; Bloomfield 1984 [1933]). Sin ello, la posibilidad de delimitar unidades y aprehender semejanzas y diferencias entre ellas estaría perdida de antemano, dada la condición efímera de la emisión sonora.

¿Pero por qué esa escritura tiene que ser alfabética? Además de su economía relativa en cuanto notación, ¿existe alguna otra razón demostrada para usarla²? El análisis fonético del lenguaje revela las limitaciones de la letra. Se sabe que desde una perspectiva puramente acústica no es posible establecer cortes precisos, porque las propiedades físicas del sonido son paralelas al eje temporal (Abercrombie 1971 [1964]: 123). En efecto, el espectrograma constata cómo las secuelas de la nasalización, la velarización, la sonorización, etcétera, se extienden más allá de los confines del segmento señalado por la letra. Aun la distinción entre consonantes y vocales, que aparece como el más evidente de los fenómenos fónicos, no puede establecerse aludiendo a factores fonéticos intrínsecos, pues es necesario considerar las sílabas y las funciones silábicas de los sonidos para determinar si se trata de una consonante o una vocal, consideraba Pike (1947).

Puesto que la indeterminación es inherente a cualquier intento de categorización del continuo fónico, hemos inventado varias clases de notaciones para atraparlo. Por ejemplo, las notas musicales nos conducen a una partición que separa ciertas cualidades, el tono y la duración, de acuerdo con un cálculo matemático del tiempo y una escala de tonicidad. Las letras nos llevan a otras: separan el sonido verdadero (la voz, la vocal) del no sonido (el cierre, la obstrucción, la fricción). Todo lo demás –la duración, el tono, la intensidad y otros efectos sonoros– se indica fuera de la letra, con marcas diacríticas abajo o arriba de ella, de ahí que la denominación *suprasegmento* para algunos de esos fenómenos no sea casual: en realidad, el único lugar donde ocurren arriba de un segmento es en la letra. Están también las particiones silábicas, de las cuales da cuenta la historia de la escritura.

La partición alfabética es, pues, sólo una posibilidad entre otras de analizar el sonido del lenguaje y, quizás, no la mejor. Siguiendo a Abercrombie (1971 [1954]: 109-110), las letras del alfabeto y, en consecuencia, los fonemas, son categorías artificiales que, al representar el lenguaje como una cadena de segmentos relativamente estables

² El Alfabeto Fonético Internacional ha crecido tanto a lo largo de las décadas que rebasa, y por mucho, la cantidad de signos del alfabeto latino y, aun, los silabarios. En la versión de 2005 hay 107 símbolos y 55 modificaciones, de modo que resulta difícil pensar que se trata de un sistema económico.

despojados de las propiedades regulares que los constituyen en las sílabas y de tonalidades e intensidades que adquieren en la sucesión silábica, alejan a los hablantes alfabetizados de la complejidad del acontecimiento fonético:

The raw material, the utterances, cannot of course be handled directly, because they are unique events and they are complex events. Before we can say anything about them, we must be able to treat them as made up of constituent elements, each element being representative of a class. This analysis, and systematization, is what an alphabetic writing does –sometimes well, sometimes badly. It represents by a linear succession of symbols in space something, which in time, as normally apprehended by the listener and as felt by the speaker, is not a linear succession.

Lo incuestionable es la necesidad de la escritura para analizar el lenguaje. Ella lo precede y se impone a él. El propio Saussure (1985 [1916]: 55) lo señalaba: “En la mayoría de los individuos las impresiones visuales son más netas y duraderas que las impresiones acústicas; por eso se atienden preferentemente a las primeras”. Fruto de esa imposición de la imagen gráfica al oído fue la confusión que, según Saussure (1985 [1916]: 54), llevó a Bopp y a los neogramáticos a no separar la letra de su sonido: “leyéndole [a Bopp], se creería que una lengua es inseparable de su alfabeto. Sus sucesores inmediatos cayeron en la misma trampa”.

Sin embargo, atribuirle de entrada a la escritura un carácter secundario, puramente instrumental e, incluso, defectuoso, en cuanto representación de lo oral, como lo hicieron Saussure, Bloomfield y otros más, no nos exime como lingüistas de caer en esos u otros artificios. La objetividad del lenguaje no existe. Los hechos del lenguaje no se manifiestan de manera tal que el lingüista pueda limitarse a anotarlos. Los instrumentos neutros tampoco existen. La contingencia de nuestra percepción, principal argumento del racionalismo contra el empirismo, es un asunto largamente tratado a lo largo de la historia de la filosofía y la psicología. El ojo pasivo, por su parte, pertenece a una ideología ingenua, cuestionada desde hace tiempo. Nuevamente es Saussure (1985 [1916]: 36) quien nos hace ver que no hay objetividad anterior a la razón: “Lejos de preceder el objeto al punto de vista, se diría que es el punto de vista el que crea el objeto, y, además, nada nos dice de antemano que una de esas maneras de considerar el hecho en cuestión sea anterior o superior a las otras”.

¿Cuál es ese punto de vista de que nos habla Saussure? ¿Se trata de la razón pura? ¿Es posible que exista tal cosa sin que medie la experiencia del conocimiento?, y de la mirada más que de la escucha, puesto que para analizar el lenguaje hay que escribirlo. ¿No será que ese punto de vista del cual se parte antes de proceder a establecer los componentes del lenguaje es la escritura? ¿Y no será que la escritura alfabética no sea superior a otras?

El presente trabajo es una invitación a la reflexión sobre la escritura alfabética, condición *sine qua non* del conocimiento que nosotros como lingüistas construimos dentro de la disciplina y del que como hablantes desarrollamos después de haberla aprendido.

Las reflexiones que presento derivan de las investigaciones realizadas dentro del marco de la psicología constructivista y la psicolingüística.

Parto de la epistemología constructivista desarrollada por Jean Piaget (2000 [1975]), que propone que la creación del conocimiento es resultado de la interacción del ser humano con el mundo, de un sujeto que construye y reconstruye los objetos físicos y simbólicos en la medida que se construye asimismo como intérprete; es decir, que desarrolla representaciones que le permiten asimilar los objetos de manera cada vez más cercanas al mundo y a lo construido socialmente. En este sentido, uno de los grandes aportes de la investigación constructivista ha sido demostrar empíricamente cómo ningún aprendizaje parte de un punto de vista absoluto, puesto que no hay estímulo que incida directamente sobre el sujeto. “No se asimilan objetos puros. Se asimilan situaciones en las cuales los objetos desempeñan ciertos papeles y no otros” (Piaget y García 1982: 228). Los objetos cobran relevancia y son interpretables en la medida en que el sujeto los pone en relación con un significado. De ahí que las primeras asimilaciones del objeto, resultado de la acción elemental del sujeto, sean deformantes, porque éste se centra sólo en algunas de las propiedades del objeto. Sin embargo, en la medida en que el objeto actúa sobre el sujeto, los esquemas de asimilación se complican y posibilitan entrar en contacto con otras propiedades.

Lo que es fundamental en esta construcción interactiva es que comienza a haber una toma de conciencia que se efectúa a partir de dos clases de datos: los provenientes del objeto y los de las observaciones sobre la acción (García 1997: 50). Así, aunque en un inicio las acciones sean más o menos desordenadas, van adquiriendo cierta coordinación que permite repetir o variar a voluntad la manera de aproximarse al objeto (García 1997: 48). Tal es el mecanismo básico del desarrollo del conocimiento; su resultado es la creación de sistemas de relaciones cada vez más complejos, coordinados e integradores que garantizan mayor conocimiento del objeto (Ferreiro 1999).

La ruta de análisis que seguiré consiste, primero, en examinar algunos sistemas de representación gráfica con el propósito de explicar cómo se interpreta el objeto de representación y, después, en comparar cinco sistemas glotográficos. Mi objetivo es exponer cómo en cada uno de éstos se conceptualiza el sonido del lenguaje desde ángulos únicos; específicamente, cómo se construye y reconstruye la unidad *sílaba* poniendo de relieve cualidades distintas. Tales procesos de reconstrucción de las cualidades sonoras de la sílaba mantienen afinidades notables con el desarrollo de la comprensión de la escritura alfabética que siguen los niños, lo que nos muestra que tanto la invención de la escritura como su adquisición son procesos que enfrentan al sujeto con problemas semejantes para entender el objeto *lenguaje* y representarlo.

Las hipótesis que pretendo mostrar son dos: 1) la escritura no es un instrumento externo como lo son las herramientas mecánicas y 2) la escritura es un sistema de representación: un sistema de conocimiento que organiza un modo de percibir y conceptualizar el objeto sobre el que opera, sean la cantidad, el espacio, la música o el lenguaje.

LA ESCRITURA COMO SISTEMA DE CONOCIMIENTO

En la tradición lingüística y epigráfica, la escritura se ha circunscrito a la glotografía. Los restantes tipos de representación gráfica se han descartado del universo escriturario al tomar como referente un único criterio, el que implica su falta: no representar elementos lingüísticos. Sin embargo, en este inmenso agrupamiento se encuentran representaciones gráficas de lo más disímiles. Están, por ejemplo, las imágenes cuyo mensaje encauza un discurso, como las de algunos códices mesoamericanos, las *cartas* y crónicas pictográficas de los indios de Norteamérica recolectadas por Garrick Mallery y Henry Schoolcraft en el siglo XIX (Gelb 1987 [1952]), o la famosa *carta de amor* Yukaghir que ha dado la vuelta por varios libros en el siglo XX. Otra clase la constituyen las marcas emblemáticas que servían para identificar a los gremios, los artesanos y la nobleza, y que todavía hoy se usan para los propietarios de tierras o ganado (Gelb 1987 [1952]: 62-65) y, sobre todo, las firmas comerciales (Harris 1999: 103). Están también las señales que funcionan en conjunto, forman pequeños sistemas basados en el contraste de las formas, como la señalización de carreteras o la colección de *emojis* contemporáneos. Hay sistemas mucho más complejos que los mencionados, porque encierran conceptualizaciones de diferentes dimensiones del mundo o el pensamiento. Por ejemplo, los mapas que, no obstante, semejan representaciones pictóricas en miniatura del mundo natural, implican la reconstrucción de un espacio tridimensional curvo en un plano bajo las medidas escaladas. Asimismo, está toda la gama de diagramas inventados para representar clasificaciones y jerarquías, así como mediciones del tiempo, el espacio, el movimiento y los procesos. Entre los sistemas de representación más sofisticados están las notaciones matemáticas y las musicales.

Es evidente que las representaciones no glotográficas son muy variadas y que no podemos tratarlas a todas como semasiografía –esto es, como la representación de ideas (Gelb 1987 [1952]: 30)– porque no se comportan de la misma manera: sus modos de operar sobre lo que representan y las interpretaciones que dirigen son muy distintos. Así, por ejemplo, tenemos las gráficas, que involucran la reconstrucción del plano en dos ejes cuantitativos, el horizontal o abscisa y el vertical u ordenada, tal que para cada valor de X (la abscisa) se corresponde uno en Y (la ordenada). El resultado de esta intervención espacial es la correlación de dos variables, hecho que ha vuelto posible otra manera de entender la causalidad: a través de la relación estadística³. Como cualquier sistema de representación complejo, la interpretación de las gráficas requiere de un modo especial

³ Aunque el invento del plano cuadrículado y la escala apareció en los mapas, la reflexión y teorización del plano comenzó después. La idea de usar la recta con mediciones para ilustrar las distancias entre dos puntos se desarrolló en el siglo XVII. Posteriormente, en 1765, J. H. Lambert estableció la estructura gráfica general para describir relaciones sistemáticas entre dos cantidades variables (X y Y), al proponer dos ejes de medición dispuestos en ángulo recto que servirían para representar las cantidades y compararlas (Tufte 1997). Mediante este diagrama no solamente “el espacio bi-dimensional fue liberado de los mapas y las escalas de base pictórica”, sino que se creó uno de los “más poderosos dispositivos para explorar los datos”, explica Tufte (1997: 15 y 25).

de actuar: una lectura de comparación de los valores representados linealmente dirigida siempre por el movimiento horizontal y vertical para seguir la abscisa y la ordenada de manera casi simultánea.

En cambio, las notaciones matemáticas conllevan otra clase de transformaciones cognitivas y de lectura. Si bien todos los seres humanos desarrollamos la noción de cantidad y la conceptualizamos de maneras particulares a través de las lenguas que hablamos, su notación sistematiza las relaciones numéricas. Permite pensar en números de otro modo imposibles, como las fracciones decimales e infinitesimales, los números negativos, los irracionales o los imaginarios; en conjuntos infinitos mayores o menores a otros; en el cálculo infinitesimal y el de logaritmos, etcétera. Del mismo modo, aunque desarrollamos una conceptualización del espacio ligada a la lengua, la geometría en cuanto notación sirve para conceptualizar y sistematizar el espacio de maneras insólitas. Así, decimos que los polígonos son áreas, lo que significa que son figuras planas imaginarias: o bien, figuras trazadas en un plano imaginario. Por eso, no existen más que en las fórmulas: ab y $ab/2$; los polígonos regulares subsiguientes (pentágono, hexágono, heptágono, etcétera) resultan de sumar las áreas de los triángulos interiores. Igualmente, el círculo no es una rueda, sino πr^2 , esto es, la multiplicación de una línea imaginaria r elevada al cuadrado por un número cuya fracción es irracional o infinita. Más sorprendente aún es que no hay una sola geometría; en realidad, la conceptualización del espacio ofrece varios modelos aprehensibles mediante sistemas de notación diferenciados. Lo mismo sucede con las matemáticas.

La organización de las notaciones, sean matemáticas, lógicas o, incluso, musicales, tienen propiedades que la hacen divergir de los demás sistemas semasiográficos. Son conjuntos de elementos finitos y disyuntos –es decir, diferenciados de manera categórica– que se combinan siguiendo una serie de reglas (Goodman 1976). Lo más interesante de los sistemas de notación, observa Goodman, es que, al proyectarse sobre un dominio distinto, establecen diferenciaciones también finitas y disyuntas; o sea, crean categorías en ese campo de referencia. Y es que para Goodman (1976: 48) “el objeto en sí no está ya hecho”, sino que depende de la organización que se le proporcione y, en este sentido, “cualquier tipo de etiquetas es un instrumento de organización”.

Baste con pensar en cómo se construye la numeración: a partir de diez números dígitos o signos primitivos $\{0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9\}$ se puede crear el conjunto infinito de los números naturales, mediante el cambio ordenado de posición dentro de un número n de lugares (1, 10, 100, 110, 101, 1000, 1100, 1101, 1001...). Lo mismo encontramos en la lógica de enunciados: con dos elementos para representarlos, p y q , dados dos operadores, la negación y cualquiera de los siguientes: conjunción, disyunción, o condición, y los signos de agrupamiento, podemos expresar todos los enunciados que representan las 16 funciones o combinaciones posibles de la tabla de verdad, o bien, definir los restantes de operadores, como se puede apreciar en las tablas 1 y 2.

Tabla 1. Las 16 funciones veritativas dados dos enunciados p , q y sus posibilidades de combinación básica⁴

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
|--------------|-------------------|-------------------|------------------------|-------------------|-------------------|------------------------|------------------------|-------------------|------------------------|-----|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|----|
| $p \wedge q$ | - | - | - | $p \wedge q$ | $p \wedge q$ | $p \wedge q$ | - | - | - | BLA | $p \wedge q$ | $p \wedge q$ | - | $p \wedge q$ | - |
| - | $p \wedge \sim q$ | - | - | $p \wedge \sim q$ | - | - | $p \wedge \sim q$ | $p \wedge \sim q$ | - | - | $p \wedge \sim q$ | - | $p \wedge \sim q$ | $p \wedge \sim q$ | - |
| - | - | $\sim p \wedge q$ | - | - | $\sim p \wedge q$ | - | - | $\sim p \wedge q$ | $\sim p \wedge q$ | - | - | $\sim p \wedge q$ | $\sim p \wedge q$ | $\sim p \wedge q$ | - |
| - | - | - | $\sim p \wedge \sim q$ | - | - | $\sim p \wedge \sim q$ | $\sim p \wedge \sim q$ | - | $\sim p \wedge \sim q$ | - | $\sim p \wedge \sim q$ | - |

Tabla 2. Sistema de definición de los operadores mediante negación y disyunción

(Whitehead y Russell 1910-1913)

$$X \wedge Y = df. \neg (\neg X \vee \neg Y)$$

$$X \rightarrow Y = df. \neg X \vee Y$$

$$X \leftrightarrow Y = df. \neg [\neg (\neg X \vee Y) \vee \neg (\neg Y \vee X)]$$

Así pues, junto a la posibilidad de establecer discontinuidades categóricas en un campo de referencia está el carácter sintáctico de las notaciones, que permite introducir más distinciones. Agregaría, siguiendo a Harris (1999), la distribución lineal, la cual obliga a leer en una dirección, a empezar en un lugar de la línea y a terminar en otro⁵. Los tres rasgos constituyen precisamente el punto de disentiendo de las notaciones respecto de todo lo agrupado como semasiografía; se trata de verdaderos sistemas lingüísticos que organizan las propiedades de variados objetos del pensamiento y del mundo de acuerdo con la sintaxis que desarrollan. No es casual, entonces, que a las matemáticas, a la lógica y a la música se les llame lenguajes. La pregunta que surge ahora es ¿en dónde se enraíza su naturaleza lingüística? ¿En el pensamiento puro o en su expresión? Evidentemente necesitamos su expresión, pero ésta es impensable fuera de la notación⁶.

⁴ La presencia de los enunciados en la tabla indica los casos en que el valor es verdadero o positivo, y su ausencia, cuando el valor es falso o negativo.

⁵ Harris (1999: 67) propone que el “sustrato formal esencial para la escritura no es visual sino espacial”, de modo que la secuencialidad de la escritura es el límite temporal y del movimiento necesario para interpretar las formas. Según Harris (1999: 68), “la disponibilidad del espacio para el despliegue de las formas escritas es lo que da a la sintagmática de la escritura mucha mayor variedad y complejidad que la que puede tener el habla”. Además, plantea que la linealidad de la escritura es lo que tergiversa nuestra concepción de lo oral: “las propiedades de una línea no son las del habla”.

⁶ Es verdad que la música no necesita de la notación para expresarse, ya que puede realizarse a través de la voz o cualquier instrumento que se utilice para producir ritmo o melodía. Pero fue la música de partitura, mediante el análisis y formalización de varios aspectos del sonido, por cierto, de acuerdo con ciertas teorías matemáticas, la que impulsó su desarrollo en occidente (Rastall 1982). Del mismo modo, la lógica se expresó durante muchos siglos en griego y en latín, antes de crearse la lógica simbólica en la segunda mitad del siglo XIX. Sin embargo, no se trataba del griego o latín de

Las notaciones son las que dan forma y sistematizan las ideas matemáticas, lógicas y musicales, y convierten su expresión en un sistema sintáctico por derecho propio⁷. Además, al construir y reconstruir los objetos del pensamiento y del universo, los objetivan. No está de más destacar que la objetivación nunca es total, porque los objetos son creados y recreados de manera conceptual o representacional. En palabras de Ferreiro (1997: 15):

La construcción de cualquier sistema de representación involucra un proceso de diferenciación de los elementos y relaciones reconocidos en el objeto a ser representado y una selección de aquellos elementos y relaciones que serán retenidos en la representación. Una representación X no es idéntica a la realidad R que representa (si lo fuera no sería una representación sino otra instancia de R).

Las notaciones toman, entonces, sólo ciertas propiedades y relaciones del objeto; no pueden recrear todas puesto que el medio gráfico es, de entrada, distinto del medio del objeto. No obstante, las notaciones son sistemas de conocimiento. Lo construyen vía los dos mecanismos que las integran: por un lado, los elementos o unidades gráficas que las componen posibilitan la descomposición de los continuos que representan –esto es patente cuando se usan las matemáticas para analizar el tiempo, el espacio, el sonido o cualquier otro continuo– y, por otro, la sintaxis que las riges afecta también al objeto.

La historia es testigo de los muchos cambios producidos por las notaciones. Crosby (1997), en su libro *The Measure of Reality*, explica cómo el uso de la geometría y la con-

la cotidianidad; eran formas muy acotadas las empleadas en la silogística. Esto fue más evidente en el Medievo, cuando el latín había dejado de hablarse. Entre los siglos XII y XIII, Hugo de San Víctor y después los escolásticos operaron un conjunto de transformaciones en el texto latino, tal que hicieron de él un objeto ideal para el estudio de la lógica y la gramática (Parkes 1993).

⁷ La ecuación entre sintáctico y lingüístico no es nueva; procede de la definición de los lenguajes formales desarrollada por los lógicos de principios del siglo XX. En particular, me interesa la definición de Carnap (1963 [1935]) por el énfasis que pone en la sintaxis como propiedad fundante de esta clase de lenguajes. Considera que “por sintaxis lógica de un lenguaje determinado debe entenderse la teoría formal de ese lenguaje”, teniendo en cuenta que “formal” refiere a la expresión lingüística sin consideración alguna del significado (p. 25). Carnap toma como referencia la teoría metamatemática propuesta por Hilbert en 1920 (*vid. Zach 2016*), en la que se trata a las matemáticas como un sistema de símbolos definidos y operados por determinadas reglas, y la utiliza para especificar las reglas sintácticas del lenguaje formal con el propósito de dar cuenta de las oraciones que constituyen la ciencia empírica. Distingue así entre un lenguaje que habla de los objetos y pseudo-objetos, “el modo material de hablar”, y un lenguaje explicativo que es forma pura, el “modo formal de hablar” (p. 40). En su planteamiento no se pierde de vista que el lenguaje formal que propone es un metalenguaje, contrario a lo que sucede con los lingüistas formalistas que atribuyen sus constructos teóricos a la representación psicológica de los hablantes. Cabe aclarar que no todas las notaciones, aunque se definan de conformidad con un modelo sintáctico, son lenguajes formales o metalenguajes; solamente aquellas que refieren a otro lenguaje lo serán, como la lógica, la metamatemática y, desde luego, la escritura del lenguaje.

vicción de que los números podían imponerse donde antes parecía imposible abrieron paso a las teorías de Kepler y Galileo. Fue Nicolás Oresme el pionero que desde el siglo XIV planteó en su *Tractatus de configurationibus qualitatum et motuum* la posibilidad de matematizar los continuos mediante la geometría. En su tratado, Oresme señalaba que para lograr “la medición de las cantidades continuas, como el calor o el movimiento, era necesario imaginar puntos, líneas, superficies en ellas [...] porque, aunque tales puntos o líneas no existieran, se requerían para poder contabilizarlas” (*apud*. Crosby 1997: 110). La geometría se convertía, así, en el sistema organizativo para descomponer y medir los continuos.

Los cambios notacionales producidos en los dos siglos subsiguientes contribuirían de manera definitiva a matematizar el conocimiento del universo. Crosby (1997) destaca cuatro innovaciones fundamentales. La primera fue la paulatina aceptación de los números indoarábicos a lo largo del siglo XVI, incluido el 0. La segunda, la invención y diseminación del signo de igualdad (=) y de los operadores aritméticos + y -, en lugar de los confusos *p* (plus) y *m* (minus) con una virgulilla (~) encima de la letra, hechos que simplificaron y sistematizaron enormemente la notación aritmética. La tercera invención consistió en el uso del punto para separar las fracciones decimales, lo que contribuyó a explotar el uso del cero (0) a la izquierda del número. La última fue la sistematización de la notación algebraica mediante el empleo de letras para anotar cantidades, proceso en el que las modificaciones introducidas por Descartes serían contundentes para que el álgebra dejara de ser *hablada* y se convirtiera plenamente en notación.

Siguiendo a Crosby (1997), la evolución de la notación algebraica constituyó un hito en la historia de la ciencia moderna, al facilitar las hazañas intelectuales de los siglos XVII y XVIII. En la medida en que se volvió más sistemática y abstracta, asegura, los algebristas “pudieron concentrarse en los símbolos y dejar a un lado, por el momento, lo que representaban” (Crosby 1997: 120). Gracias a ello, la revolución operada por el álgebra produjo el fenómeno contrario al observado en el siglo XVI: matemáticas y geometría volvieron a unirse, pero ahora fue el lenguaje matemático, el álgebra, el que se aplicó al estudio de los problemas geométricos.

Hasta aquí he intentado poner de manifiesto la naturaleza particular de las notaciones, así como la objetivación que logran a partir del modo como representan. Cabe señalar, además, cómo en la medida en que la notación de un objeto se transforma, nos lleva a apreciar nuevas propiedades del mismo. Un último punto que merece destacarse es la posibilidad de reflexionar sobre la notación a partir de otras notaciones; el uso de metanotaciones ha permitido sistematizar y crear una base teórica para conocimientos que eran en un principio puramente intuitivos.

LA ESCRITURA GLOTOGRÁFICA COMO SISTEMA DE CONOCIMIENTO

De lo expuesto sobre las notaciones y su efecto en el conocimiento del mundo y ciertos órdenes del pensamiento se pueden derivar las siguientes hipótesis acerca de la escritura del lenguaje:

1. La glotografía es una notación, puesto que es posible definirla como un conjunto de signos finitos que se expresan mediante una combinatoria. Lo que en este trabajo se ha denominado notación no es otra cosa que escritura. Así, podemos hablar de escrituras o notaciones que representan diferentes objetos (cantidades, espacio, sonido, entre otros) y considerar dentro de ellas las que refieren al lenguaje.
2. Las notaciones glotográficas son sistemas de signos que representan conceptos sobre el lenguaje y, como tales, dichos conceptos son metalingüísticos.
3. Los signos que las configuran no remiten a entidades que preexisten en la oralidad, sino que las construyen e identifican; en consecuencia, cada sistema conceptualiza y objetiva distintas propiedades del lenguaje.

Intentaré mostrar estas hipótesis mediante la comparación de diferentes tipos glotográficos. Empleo el término *sistema de notación* para referirme al conjunto de caracteres elementales que constituyen un modo particular de representación secuencial del lenguaje y su combinatoria, y lo distingo del término *escritura*, que es la manera en que los usuarios de una lengua actualizan los signos de una o más notaciones para representarla. Tal distinción es fundamental para entender lo que se representa⁸. Cabría proponer un término más para establecer otra distinción fundamental en las escrituras: la *ortografía*. Se trata de un sistema sostenido por la normatividad social para regular el uso de los signos, aunque ésta no actúa con la misma firmeza en todas las escrituras. Puesto que mi análisis se centra más en los sistemas de notación glotográficos que en las escrituras particulares, la ortografía no formará parte de éste.

La vinculación entre el sistema de notación y la escritura de una lengua es complicada porque puede haber escrituras con más de un sistema involucrado; tal es el caso de la escritura japonesa, que integra dos sistemas distintos, el *kanji* y el *kana*. Las escrituras basadas en la notación alfabética constituyen otro caso ejemplar de la diversidad de componentes implicados a lo largo de su historia; particularmente, las escrituras de las lenguas de Europa occidental. Desde luego, todas ellas usan la notación alfabética

⁸ Roy Harris (1999: 143) subraya la relevancia de distinguir entre *scripts* (lo que yo denomino *escrituras*) y las notaciones en que se fundan: “No reconocer esta distinción es una de las omisiones que vicia cualquier teoría de los niveles [de representación]”. Considero que la ausencia de esta distinción tan crucial es la que conduce a interpretar la representación de las escrituras de manera deformada. Por ejemplo, añadir a la clasificación por niveles lingüísticos (morfemas, sílabas, segmentos consonánticos y fonémicos) el calificativo de *puros* si no hacen referencia al significado (*vid.* De Francis 1989: 58); o bien, proponer dos ejes para clasificar las escrituras en función de un criterio fonográfico, por un lado, y valorar el monto de representación morfográfica, por el otro (*vid.* Rogers 2005: 275). Sampson (1985: 19) mismo, aunque plantea que hay lenguas que comparten el mismo conjunto de marcas (pone como ejemplo el inglés y el alemán) pero tienen distintas ortografías, termina por no hacer distinción alguna entre *sistema de escritura*, *escritura* y *ortografía*; de ahí que dedique todo un capítulo de su libro a argumentar si la representación gráfica del inglés es logográfica o alfabética, cayendo en el error que señala Harris.

(el inventario latino) y su principio de representación: una letra, un sonido; pero esto, además de cumplirse en pocas ocasiones, no es lo único que comprenden.

En las escrituras alfabéticas hay otros sistemas de representación en acción: la ortografía, que establece o norma el uso del inventario de las letras y los límites de la palabra, imponiéndose sobre el principio alfabético; los sistemas de diacríticos para indicar acento y tono; la puntuación, que sirve para delimitar sintáctica y semánticamente los enunciados o bien para indicar algunas funciones pragmáticas. Figuran, asimismo, elementos que contribuyen a organizar el texto, como la distribución del espacio en la página y del texto mismo; el uso de números para marcar las páginas, capítulos y apartados; el uso de otras tipografías y signos especiales para indicar la presencia de otros textos dentro del texto principal, como las citas, los títulos y subtítulos, o los pies de página, cuadros, tablas y gráficos. Todos ellos son dispositivos gráficos que han evolucionado en respuesta a las necesidades lectoras (Parkes 1993).

En lo que sigue me dedicaré a analizar cinco sistemas de notación glotográfica: cuatro de base silábica y el alfabeto. Digo *sistemas de base silábica* porque parten de la sílaba para organizar la representación, si bien la tematización sobre ella es distinta en cada uno⁹. Cabe señalar que durante muchos años estos sistemas fueron tratados como silabarios (Gelb 1987 [1952]); más recientemente, algunos de ellos se han agrupado dentro de los sistemas silábicos y otros se han analizado como segmentales, alfabéticos (De Francis 1989) e, incluso, rasgales (Sampson 1985). Otra terminología que cuenta con bastante aceptación es la propuesta por Daniels (1996), quien los clasifica en *silabarios*, *abyads* y *abugidas* –los dos últimos términos ideados a partir de los nombres de los primeros signos del inventario fenicio, por un lado, y las escrituras de la India, por el otro–, para poder diferenciar entre las maneras de representar la sílaba. En este trabajo solamente hablaré de tipos o sistemas de notación sin comprometerme *de facto* con ninguno de los nombres anteriores.

Signos Kana

El sistema de notación *kana* consta de dos inventarios isomorfos, los signos *katakana* y los *hiragana*, que evolucionaron a partir de ciertas marcas auxiliares de lectura: los signos *manyōgana*, creados por los monjes budistas estudiosos de los textos chinos alrededor de 759 d. C. (Coulmas 1992). La notación *kana* se caracteriza por establecer un signo gráfico para cada sílaba V y CV, más la coda nasal (sílabas de una mora). El

⁹ La tematización es una forma de reflexión en la cual un recurso deja de ser un “instrumento de acción” para convertirse en “objeto del pensamiento”; esto es, un objeto sobre el cual es posible operar intelectualmente y analizarlo (Ferreiro 1997). Tal transformación implica no sólo una cierta toma de conciencia, sino que supone también un determinado grado de objetivación. Aplicado al lenguaje, cabría plantear una diferencia notable (es completamente premeditado el uso que hago de este término) entre un *saber hacer* y un *pensar sobre él*, conciencia que se desarrolla y sistematiza mediante el uso de una notación.

sistema actual comprende 46 signos gráficos para representar todas las sílabas de este tipo, los cuales se muestran enseguida.

Tabla 3. Inventario *hiragana* del sistema de notación *kana*, transliterado al alfabeto latino

| | | | | |
|-------------|--------------|--------------|-------------|---------------|
| あ <i>a</i> | い <i>i</i> | う <i>u</i> | え <i>e</i> | お <i>o</i> |
| か <i>ka</i> | き <i>ki</i> | く <i>ku</i> | け <i>ke</i> | こ <i>ko</i> |
| さ <i>sa</i> | し <i>shi</i> | す <i>su</i> | せ <i>se</i> | そ <i>so</i> |
| た <i>ta</i> | ち <i>chi</i> | つ <i>tsu</i> | て <i>te</i> | と <i>to</i> |
| な <i>na</i> | に <i>ni</i> | ぬ <i>un</i> | ね <i>ne</i> | の <i>no</i> |
| は <i>ha</i> | ひ <i>hi</i> | ふ <i>fu</i> | へ <i>he</i> | ほ <i>ho</i> |
| ま <i>ma</i> | み <i>mi</i> | む <i>mu</i> | め <i>me</i> | も <i>mo</i> |
| や <i>ya</i> | | ゆ <i>yu</i> | | よ <i>yo</i> |
| ら <i>ra</i> | り <i>ri</i> | る <i>ru</i> | れ <i>re</i> | ろ <i>ro</i> |
| わ <i>wa</i> | | | | を <i>o/wo</i> |
| ん <i>n</i> | | | | |

Sin embargo, tales tipos no constituyen todas las sílabas existentes en el japonés estándar. Según De Francis (1989: 135-137), la lengua tiene entre 105 y 113 sílabas, de las cuales unas son sílabas con deslizantes (sílabas bimoraicas) y otras son también CV pero con dos tipos de ataque, clasificados por los estudiosos japoneses del siglo XI en *impuros* (ataques velares sonoros) y *semiimpuros* (ataques oclusivos bilabiales), siguiendo la idea china. Dos son los recursos notacionales empleados para representar las restantes sílabas de la lengua a partir de los 46 signos elementales. El primero es totalmente sintáctico, pues consiste en la combinatoria de dos signos básicos de sílabas CV para la representación de las deslizantes y palatales, mediante la fórmula CV + CV. El segundo procedimiento consiste en modificar con un diacrítico algunos signos de los 46 básicos para indicar los ataques *impuros* y *semiimpuros*.

Tabla 4. Representación sintáctica de las sílabas bimoraicas con deslizantes y palatales

| | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| き /ki/ + や /ya/ → きゃ /kya/ | に /ni/ + や /ya/ → にゃ /nya/ |
| き /ki/ + ゆ /yu/ → きゅ /kyu/ | に /ni/ + ゆ /yu/ → にゅ /nyu/ |
| き /ki/ + よ /yo/ → きょ /kyo/ | に /ni/ + よ /yo/ → にょ /nyo/ |
| し /shi/ + や /ya/ → しゃ /sha/ | ち /chi/ + や /ya/ → ちゃ /cha/ |
| し /shi/ + ゆ /yu/ → しゅ /shu/ | ち /chi/ + ゆ /yu/ → ちゅ /chu/ |
| し /shi/ + よ /yo/ → しょ /sho/ | ち /chi/ + よ /yo/ → ちょ /cho/ |

El análisis sonoro que formaliza la notación *kana* es muy diferente de los otros sistemas de base silábica que se examinarán más adelante. Los *kana* toman la sílaba CV o monomoraica como unidad constitutiva de la palabra o enunciado y reanalizan las sílabas bimoraicas en dos componentes moraicos. Es posible que, por efecto de la palatalización tan extendida en el japonés, se haya decidido representar las sílabas con ataque palatal,

aunque monomoraicas, mediante dos signos en lugar de tener marcas unitarias especiales. Tal procedimiento no sólo mantiene una reducida cantidad de signos, sino que también permite uniformar la representación de las palatales al recurrir a la combinatoria.

Tabla 5. Representación de las sílabas con sonidos *impuros* (serie *ga, gi, gu, ge, go*) a partir de los signos de *ka, ki, ku, ke, ko* y los *semi-impuros* (bilabiales) a partir de los signos de la serie *ha, hi, fu, he, ho*

| | | | | | |
|-----------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | か <i>ka</i> | き <i>ki</i> | く <i>ku</i> | け <i>ke</i> | こ <i>ko</i> |
| <i>Sonidos impuros</i> | が <i>ga</i> | ぎ <i>gi</i> | ぐ <i>gu</i> | げ <i>ge</i> | ご <i>go</i> |
| | は <i>ha</i> | ひ <i>hi</i> | ふ <i>fu</i> | へ <i>he</i> | ほ <i>ho</i> |
| <i>Sonidos semi-impuros</i> | ば <i>ba</i> | び <i>bi</i> | ぶ <i>bu</i> | べ <i>be</i> | ぼ <i>bo</i> |
| | ぱ <i>pa</i> | ぴ <i>pi</i> | ぷ <i>pu</i> | ぺ <i>pe</i> | ぽ <i>po</i> |

La notación *kana* comparte con las notaciones clasificadas como silabarios (Gelb 1987 [1952]) el modo de representar las sílabas complejas. El silabario *Lineal B* (usado para el griego micénico), el chipriota, el persa e incluso el maya toman las sílabas tipo *v* y *CV* como unidad de análisis y anotan las sílabas con coda, deslizantes y ataques complejos con la fórmula *CV + CV*. Así, en el *Lineal B* se representan tales sílabas mediante dos signos: *po + ti + ni + ja* /*pótnia*/ ‘señora’, *era + pe + mena* /*errapména*/ ‘cosido’, *ka + nako* /*knākos*/ ‘azafrán’, *pe + terewa* /*pteléwas*/ ‘olmo’, *du + rutomo* /*drútomoy*/ ‘sierra’, *ka + ra + u + ko* /*gláwkos*/ ‘glaucó’ (Miller 1994: 18-21), aunque también se pueden omitir las codas en algunos casos. El maya lo hace del mismo modo: *ma + ka + na* /*makan*/ ‘enramanda’, *ku + tzu* /*kutz*/ ‘pavo’, *tzu + lu* /*tzul*/ ‘perro’, *ba + la + ma* /*baalam*/ ‘jaguar’, *chu + mu tu + ni* *chum tun* ‘asiento de piedra’ (Kettunen y Helmke 2010). Hay varios ejemplos proporcionados por Gelb (1987 [1952]: 104) de la escritura sumero-acadia: *ra + al* *ral*, *ti + ra + as* *Tiraš*, *gu + ul* *gul*¹⁰; y un único ejemplo del persa: *ada + ma* ‘Adam’, en el cual puede observarse el mismo procedimiento de análisis de la sílaba.

Según se advierte, el recurso sintáctico para representar las sílabas complejas con dos signos básicos no sólo contribuye a preservar un inventario notacional relativamente económico, sino que resulta muy productivo, especialmente si se tiene en cuenta que la proporción de sílabas con coda en el maya y el sumero-acadio es muy alta –al griego hay que sumarle la cantidad de ataques consonánticos complejos–. Sin embargo, no hay que perder de vista que, si bien la tematización de las sílabas lograda por este tipo de notación posibilita una representación fonográfica sistemática, no siempre tal sistematización se estableció en las escrituras. En algunas de ellas se conservaron inventarios con numerosas variantes gráficas –como en el maya–; en otras, a pesar de contar con un inventario estable –como el *Lineal B*–, se optó por dejar abiertas las posibilidades com-

¹⁰ Aunque el inventario silábico de la escritura sumero-acadia contaba con signos para las sílabas *VC* de alta frecuencia, en la lengua la escritura de las sílabas con coda podía realizarse con más signos; por ejemplo, *gul* también podía escribirse como *gu + u + ul* (Gelb 1987 [1952]: 104).

binatorias para representar las sílabas complejas, y en otras más, se continuó utilizando más de un sistema de notación, como en la escritura sumero-acadia.

Ahora bien, aunque la escritura del japonés emplee dos sistemas de notación, el *kanji* y el *kana*, cabe destacar la sistematización alcanzada por este último. Me interesa subrayar que su simplicidad o *pureza* –usando el término de De Francis (1989)– no surgió espontáneamente a partir del simple contacto con la escritura china, sino que deriva de los sucesivos reanálisis del lenguaje que el uso de esa escritura facilitó a lo largo de los siglos de interacción entre ambas culturas.

Según De Francis (1989: 131), los japoneses entraron en contacto con la civilización china alrededor del año 400 d. C., a través de la divulgación del budismo, materializada en los textos escritos por los chinos. Tanto la religión budista como la fascinación por la cultura china suscitaron el interés de los japoneses por la lectura y su inserción en la cultura escrita –*book-learning* es el término que usa De Francis (1989)–, de modo que leyeron y escribieron en chino más de dos siglos. En un principio, manifiesta Coulmas (1992: 123), leían los textos chinos en términos de la lengua china, la lectura *Jun-kan-bun*, pero con el tiempo desarrollaron ciertas transformaciones que consistieron en cambiar el orden del chino (SVO) por el orden del japonés (SOV) en la lectura *kanbun*, la cual se convirtió en la manera habitual de leer los textos clásicos chinos en el Japón.

Fue en el siglo VII cuando los japoneses empezaron a usar la escritura china para escribir su propia lengua¹¹. Pusieron en práctica, entonces, dos estrategias desarrolladas por los chinos para ampliar la representación gráfica. Una de ellas consistió en utilizar los grafos chinos, *kanji*, para escribir palabras del japonés que tuvieran un significado equivalente con el chino (principio semántico). Así, el grafo chino 人 /jén/ ‘hombre o humano’ se usó para escribir su equivalente japonés *fito*, forma antigua de *hito* (Coulmas 1992: 123). La segunda estrategia surgió de la necesidad de indicar las relaciones gramaticales expresadas en los sufijos. Los japoneses resolvieron este problema empleando aquellos signos chinos cuya pronunciación guardara algún parecido con el japonés (principio del *rebus*).

La utilización de los signos *kana* comenzó en el siglo IX, los cuales surgieron a partir de la simplificación de algunos signos chinos (Coulmas 1992: 130-131); sin embargo, esto no dio como resultado una notación sencilla. Se calcula que en un principio había alrededor de 300 signos *kana* para sólo 47 sílabas (De Francis 1989). Entre las sistematizaciones más notables que fueron afinando la notación estuvo la adición de marcas diacríticas para separar los sonidos *puros* de los *impuros* en el siglo XI; la creación del *kana* para representar la coda nasal en el siglo XII, y la representación de los sonidos *semipuros* en el siglo XVII (De Francis 1989)¹². La sistematización final, la que dio lugar

¹¹ Sampson (1985: 174), Coulmas (1992: 124) y De Francis (1989: 131) comparten el mismo dato sobre el origen de la escritura japonesa: la aparición de la antología poética *Manyōshū*.

¹² La anotación de los sonidos sordos y sonoros, originada en la clasificación de sonidos en *impuros* y *semipuros*, es un rasgo que distingue el sistema *kana* de los silabarios persa, *Lineal B* y los signos silábicos de Mesopotamia, en los que no se toma en cuenta tal diferencia. El hecho de indicar tal

a los 46 signos básicos, ocurrió en el siglo XIX; de modo que la perfección de la notación *kana* fue alcanzada diez siglos después de su invención.

Signos Hangŭl

La escritura coreana tiene una historia semejante a la del japonés. Los coreanos también escribieron y leyeron en chino durante varios siglos y desarrollaron diferentes modos de lectura para esta escritura. De hecho, fueron los coreanos quienes acercaron a los japoneses los textos budistas escritos en chino y les enseñaron los modos de adaptarlos. Los coreanos adaptaron los signos chinos, los *hanja*, para escribir su propia lengua vía la traducción cuando era posible, y vía el *rebus* cuando no lo era. La escritura creada a partir de ambos procedimientos se denominó *Ido* y alcanzó cierta sistematización al final del siglo VII d. C. (Coulmas 1992: 116).

Más de mil años transcurrieron desde que los coreanos aprendieron a leer y escribir en chino, y más de 700 desde que comenzaron a escribir su lengua con los signos *hanja*, para que se decidieran a inventar una escritura propia. A finales de 1443 o principios de 1444, la creación del sistema *hangŭl* por el rey Sejong el Grande fue anunciada, y en 1446 se promulgó una reforma para introducir el uso de la nueva escritura. A pesar de la enorme simplificación que implicaba, no tuvo buena acogida entre las clases educadas, pues la acusaron de trivializar el serio y difícil arte de escribir, llamándola despectivamente *onmun* ‘escritura vernácula’ (Sampson 1985: 123). Así, la escritura *Ido* continuó utilizándose hasta el siglo XIX; fue después de 1880 cuando el *hangŭl* alcanzó cierta notoriedad, aunque no llegó a usarse plenamente. Concluida la anexión de Corea a Japón en 1910, el uso de la escritura japonesa desplazó al coreano hasta que, finalizada la Segunda Guerra Mundial y liberada Corea, el *hangŭl* se impuso como escritura oficial.

Hoy en día no existe acuerdo respecto de cómo clasificar la notación *hangŭl*. De Francis (1989) y Rogers (2005) la han agrupado con las escrituras segmentales o alfabéticas porque asumen que los elementos que integran el signo representan vocales y consonantes de manera independiente, lo que niega el carácter silábico de la representación. Sampson (1985) la denomina escritura *rasgal*, aunque preserva la sílaba como la unidad del análisis de los rasgos. Coulmas (1992) trata la escritura coreana junto con el japonés dentro del grupo de escrituras silábicas relacionadas con la escritura china. En lo que sigue propondré algunas razones para pensar que se trata de una notación silábica en la que las propiedades de la sílaba (ataque, rima y coda) se analizan, a diferencia del sistema del japonés, en que la sílaba es una unidad diferenciada pero no analizada.

La notación *hangŭl* se compone de dos clases de elementos o formas gráficas básicas: una que representa el punto y modo de articulación del ataque o la coda silábica, y otra, la rima. Las marcas que representan el punto de articulación tuvieron una base

contraste mediante el uso de diacríticos sobre los signos de los sonidos puros constituye otro logro de la notación *kana*, pues pone de relieve la semejanza entre clases de sonidos.

VVC, las cuales se escriben anteponiendo la marca a la vocal: 이 /i/, 요 /jo/, 의 /wi/ y 영 /jəŋ/. Así, siguiendo a Chang-Seok Kang (1996: 4), puede verse cómo “si bien la forma de los grafemas es importante, la de la unidad de escritura con la combinación de grafemas lo es más”. Subraya cómo los elementos gráficos básicos, aunque independientes en su función en cuanto partes del todo, pueden alterar su forma en la anotación de la sílaba, y añade: “el principio que regula la modificación no es anterior a la determinación de las formas gráficas, sino que la modificación está determinada por el principio de agrupamiento de las mismas” (1996: 9). Esto puede verse en los ajustes que experimenta el elemento ㅅ en la composición del signo silábico en las palabras 버섯 /bəsəs/ ‘hongo’ y 역사 /yəgsa/ ‘historia’.

Una última razón para proponer la sílaba como unidad gráfica es que tanto el ordenamiento lineal como la dirección de la escritura se basan en la representación del signo silábico; es decir, en la secuenciación de los cuadros. De tal manera, una palabra será representada mediante los signos silábicos y recibirá el análisis que éstos le proporcionan. Por ejemplo, ‘leer’ se escribe (dialecto de Norcorea): 읽고 *ilk-ko*, 일코 *il-k’o*, 일꼬 *il-kko*; o bien ‘Río Amnok’: 암록강 *am-l / rok-kk / gang*, 암녹강 *am-nok-kk / gang*, 암목 강 *ammog gang*. Como dato adicional, están los tipos móviles de imprenta, que se corresponden con los signos silábicos y no con los elementos que los componen (Sampson 1985: 144).

Tomando prestada la expresión de André Martinet (1972), existen dos articulaciones en la notación –no consideraremos una tercera articulación, la que remite a la separación de las palabras mediante un espacio porque opera en la escritura y no en la notación; además, se trata de un recurso de creación reciente–. La primera es la de las marcas que cobran sentido sólo en el cuadro que reconstruye la sílaba, y la segunda, la que sirve de sustento a la representación del enunciado. Puesto que la representación del lenguaje se funda en la secuenciación de signos silábicos, hemos de considerar la sílaba como la unidad de la notación.

Signos de las escrituras semíticas

El origen de las escrituras semíticas sigue siendo objeto de discusión, pues los datos arqueológicos obtenidos hasta ahora no son concluyentes. Lo relevante es que aparecen en un contexto cultural en el que circulan varias escrituras más, algunas de ellas desde milenios atrás. De todas, es la escritura egipcia la que parece haber sido determinante. Los creadores de la notación que constituye las escrituras semíticas no solamente tomaron prestada de la escritura egipcia la idea de escritura y el principio *acrofónico* –representar sonidos mediante dibujos de cosas cuyo nombre empieza con el sonido en cuestión–, como Sampson (1985: 78) lo señala, sino también la estructura representacional de los signos egipcios monoconsonánticos o monolíteros, 24 en total, así como algunas de las formas gráficas del conjunto general (Cross 1992).

La clasificación de estas escrituras tampoco carece de controversia. Gelb (1987 [1952]) defendió la idea de que se trataba de escrituras silábicas. Aunque su argumento

fundamental es evolutivo –su idea de que la escritura en cuanto creación de la humanidad recorre el camino logosilábico, silábico, alfabético, de modo que no podría haber alfabetos consonantes antes que el verdadero alfabeto–, proporciona un análisis sobre la creación de la *shewa* que apoya la idea de una representación silábica. Explica que cuando los hebreos, bajo el influjo de los griegos, introdujeron marcas diacríticas para vocales en su escritura, inventaron el signo *shewa* para marcar la inexistencia de vocales entre las consonantes que integraban un grupo, y agrega: “Si los signos semíticos fueron consonánticos en su origen, como suele afirmarse, no habría habido razón para crear el signo *shewa*. El hecho de que los semitas sintieran necesidad de crear un signo que mostrase la ausencia de la vocal, significa que cada signo representó originariamente para ellos una sílaba entera” (Gelb 1987 [1952]: 196).

En tiempos más recientes, la tendencia ha sido avalar que los signos representan consonantes, como lo hacen Sampson (1985), De Francis (1989) y Rogers (2005). Solamente Coulmas (1992) discute si se trata de uno u otro tipo, inclinándose por la representación consonántica. Por su parte, Daniels (1996: 2) sostiene que las escrituras semíticas representan únicamente consonantes y propone denominar a todo el grupo *abyads* (*abjads* en inglés), lo que permite, por un lado, separar el nombre del sistema de representación del nombre del tipo de lenguas a las que se haya ligado históricamente y, por otro, el alfabeto, término con que Diringer (1968) y otros estudiosos han clasificado dichas escrituras.

En este estudio, sostengo que la notación de las escrituras semíticas tematiza la sílaba de una manera distinta a los silabarios y otros sistemas de base silábica: analiza la sílaba desde la perspectiva del ataque –que es lo que en realidad sirve para distinguir la variedad silábica de una lengua– y deja fuera las vocales porque su determinación no es necesaria. El esquema de representación podría quedar así: (V)C(V), en el cual C es la anotación obligada, en tanto que V, si bien siempre se pronuncia, su anotación es opcional, pues las vocales se reponen mediante la interpretación del texto.

Las características lingüísticas de las lenguas semíticas alientan esta clase de representación, pues la carga semántica de las palabras recae en el ataque de las sílabas y la función gramatical, en cambio, en las vocales. Sampson (1985: 86) proporciona el siguiente ejemplo del hebreo moderno: כּתב (*tbk* en la orientación de hebreo, *ktb* en la alfabética) ‘escribió’ cambia dependiendo de la articulación vocálica: *kātab* ‘escribe’, *kātabtī* ‘escribo’, *kātōb* ‘¡escribe!’, *kōtēb* ‘escritura’, *kātūb* ‘escrito’.

Ahora bien, tal organización morfológica no constituye dificultad alguna para quien es hablante nativo de una lengua semítica, toda vez que conoce su estructura y puede articular automáticamente las sílabas de las palabras y los enunciados orales. Por el contrario, para el lector de estas escrituras, el procedimiento de identificar las sílabas es completamente distinto: las vocales se articulan a partir del sentido que se atribuya al texto. Por este motivo, en los textos que emplean tal notación, la separa-

ción de las palabras es absolutamente indispensable¹³; existe desde las inscripciones de Biblos (Février 1992 [1963]: 123).

Resulta difícil creer que el lector, si bien tiene ante sí los signos gráficos que configuran una palabra sin indicar las vocales, piense en ellos como si fueran solamente un grupo de consonantes. En primer lugar, la pronunciación de únicamente las consonantes es imposible, una ilusión creada por el alfabeto, de modo que, si en algún lugar existe un esqueleto hecho de consonantes, es en la escritura. En segundo, vale la pena citar a Février (1992 [1963]: 125) para explicarlo: “si repugna de este modo al semítico notar las vocales de manera verdadera, es porque el lector debe descubrir con soltura el esqueleto consonántico” y su significado. Según Herrenschmidt (1995: 104), se trata de una secuencia cuyo significado debe ser determinado entre varios posibles, “de resolver el enigma de la palabra como un conjunto de signos y conjunto de sentidos, siguiendo su grafismo”.

Esto explica, entonces, por qué la invención de la *shewa* fue necesaria cuando los hebreos introdujeron las marcas para vocales. Tal movimiento creó un desequilibrio en el uso de las reglas de la notación y, consecuentemente, en el procedimiento de interpretación, pues se tornó confuso dónde había que introducir vocales. De este modo se afectó una de las más respetables tradiciones de la hermenéutica hebraica: la solución del enigma para comprender el texto, a partir de colocar las vocales faltantes (Herrenschmidt 1995).

Signos de las escrituras indias

La notación de las escrituras originarias de la India fue clasificada como silabario por Gelb (1987 [1952]) y Filliozat (1992 [1963]), después como alfabeto por De Francis (1989) y Coulmas (1992), y como *abugida* por Daniels (1996). Los especialistas en estas escrituras concuerdan en que derivan de la escritura aramea o algún otro sistema semítico, vía el contacto con los persas, aunque también es cierto que las primeras inscripciones, las escrituras de Asoka del siglo III, son posteriores a la incursión de Alejandro

¹³ En contraste, las palabras no fueron necesarias en escrituras basadas en otras notaciones. La introducción de la división en palabras o partes con significado en las escrituras hindús fue posterior al contacto con la escritura alfabética, especialmente la del inglés, durante la época de la colonia británica. En la escritura coreana es más reciente la separación de palabras e incluso el cambio de orientación vertical a horizontal en la escritura, debido al influjo de la prensa occidental. La segmentación en palabras en la escritura alfabética fue también posterior a su creación, porque los griegos y romanos nunca consideraron que fuera relevante tenerla. Su sistematización se desarrolló en la Edad Media, entre los siglos VII y XII.

Magno en la India. En estos documentos epigráficos aparecen dos escrituras diferentes, la *brahmi* y la *kharoshti*; ambas son una adaptación de gran parte de las formas de la escritura aramea que los persas utilizaban (Filliozat (1992 [1963])).

La notación de estas escrituras tematiza la sílaba sobre la base del análisis efectuado por las escrituras semíticas. Como éstas, la notación india muestra claramente la preeminencia del ataque consonántico en la objetivación de la sílaba, pero se distingue porque representa sistemáticamente la cualidad vocálica. Recordemos que la notación se crea para representar el sánscrito, una lengua indoeuropea donde la indicación de las vocales es necesaria para identificar el sentido de lo enunciado. En consecuencia, los indios desarrollaron un conjunto de signos donde la vocal quedara anotada; la solución fue crear un signo para representar el ataque consonántico y hacerle una modificación diacrítica para la vocal. La notación de las escrituras indias y derivadas se distingue también de la alfabética porque en ellas la indicación de la cualidad vocálica no tiene igual estatus gráfico que la consonante: la marca de la vocal es sólo un apéndice del trazo principal.

Tabla 7. Modificaciones del trazo básico para representar la cualidad vocálica

| | | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| | | | | | | | | |
| ka | kā | ki | kī | ku | kū | ke | ko | kaṃ |
| | | | | | | | | |
| la | lā | li | lī | lu | lū | le | lo | laṃ |

Ahora bien, el hecho de que la vocal se marque sólo como parte del signo base indica su papel en la representación: se trata de un rasgo integrante del conjunto que representa la sílaba y de ninguna manera puede pensarse como segmento. El análisis sonoro que explica Filliozat (1992 [1963]: 150) a partir de su estudio de las gramáticas indias resulta muy ilustrativo. La palabra o enunciado, nos dice, reposa sobre lo que en sánscrito se denomina *svara*, el soplo productor de sonido. Estos soplos de voz pocas veces son puros; por lo general, son afectados por contactos que se producen en el canal vocal, por lo que se les otorga una especie de marca o *vyanjana*. Tal principio es el que expresa la escritura y resulta totalmente ajeno a la idea alfabética. El problema, continúa, es que los términos *svara* y *vyanjana* se han traducido como ‘vocal’ y ‘consonante’, respectivamente, y se han tratado como elementos separables cuando son rasgos de una forma imposible de descomponer: la *akshara* ‘lo que no se destruye’. Por ello, en la notación hay signos especiales para las sílabas formadas solamente por soplos vocales y que no se usan para representar las sílabas en las que el soplo recibe una marca.

Otro argumento de peso en la clasificación de las escrituras indias como de base silábica refiere al modo como se representan las sílabas complejas, como las CVV, CVC o CCV. Al igual que sucede en los silabarios, éstas se desdoblan en CVCV. Lo mismo sucede con el

grupo consonántico, sólo que en estos casos emplean un sistema de reducciones, denominadas *ligaduras*, para representarlos.

Tabla 8. Ejemplos de representación de sílabas CVV, CCV y CCVV mediante ligaduras

| |
|---|
| क <i>ka</i> + य <i>ya</i> → क्य <i>kyā</i> |
| ग <i>ga</i> + य <i>ya</i> → ग्य <i>gyā</i> |
| ब <i>ba</i> + च <i>ča</i> + च <i>ča</i> → बच्च <i>baččā</i> |
| कनय <i>ka-na-ya</i> |
| कनय <i>kna-ya</i> |
| कनय <i>ka-nya</i> |
| कन्य <i>knya</i> |
| कन्य <i>kna-y</i> |

Cabe destacar, por último, que, si bien la notación representa unidades silábicas, no es un silabario porque no hay un signo distinto para indicar cada sílaba básica de la lengua. A partir de un signo base CV neutro –que se interpreta como C + *shwa*–, se obtiene toda la serie silábica de las restantes vocales mediante una modificación para indicarlas. Dadas las diferencias en relación con el sistema *abyad*, el alfabético y los silabarios, la notación de las escrituras indias puede tratarse como un sistema de representación aparte. Se trata de un sistema en el que no sólo se aíslan las sílabas básicas que componen la lengua, como en los silabarios, sino que se analizan poniendo énfasis en el modo de contacto o ataque de las vocales sin separarlas.

Sistema de notación alfabética

No es éste el espacio para desarrollar una historia del alfabeto. Para los fines de la explicación, es suficiente decir que los griegos tomaron directamente el inventario de los 22 signos fenicios para desarrollar su propia escritura. La adaptación de la notación semítica al griego, una lengua del grupo indoeuropeo, implicó varias modificaciones significativas, las cuales condujeron a la transformación radical del tipo de representación.

Un factor esencial fue la diferente estructura de la lengua griega, en la que las vocales tienen un comportamiento completamente distinto al de las lenguas semíticas. En el griego, las vocales son tan importantes como las consonantes en la construcción de la raíz, de manera que no se puede prescindir de ellas; es necesario anotarlas siempre para identificar el elemento léxico. Los escribas griegos solucionaron el problema de la representación al tomar del inventario fenicio un conjunto de marcas que no se correspondían con ningún valor sonoro en el griego: las formas para representar las glotales, la aspirada y las dos deslizantes del fenicio (Sampson 1985). La representación de las consonantes se obtuvo de adaptar los nombres y valores de la mayoría de los elementos del conjunto a la pronunciación griega.

La innovación griega fue revolucionaria, puesto que convirtió los elementos gráficos de la notación semítica en un nuevo sistema de representación en el cual consonantes y voca-

les cobraron igual peso gráfico. La anotación sistemática de las vocales por medio de caracteres diferenciados permitió visualizar la sílaba como compuesta de elementos separados y separables, lo que cambió la manera de analizar y conceptualizar el sonido del lenguaje.

Las letras, ahora verdaderos segmentos, concretaron una objetivación distinta de la sílaba. De ser una unidad en la que se podía identificar propiedades, pero no aislarse, se transformó en una unidad susceptible de analizarse en partes con valor semejante, en “tiempos homogéneos”, afirmaba Saussure (1985 [1916]: 68). Asimismo, la alineación y secuenciación de los elementos gráficos modificó sustancialmente la manera de pensar lo enunciado: la cadena gráfica se impuso al sonido y éste se asumió como un encadenamiento de sonidos. Sin embargo, el mayor efecto de la descomposición gráfica de la sílaba en elementos equivalentes consistió en la creación de un tipo especial de conocimiento metalingüístico ajeno a la mente prealfabetizada: la conciencia fonológica.

CONOCIMIENTO METALINGÜÍSTICO Y ESCRITURA

En el apartado anterior he querido mostrar diferentes maneras de tematizar y objetivar el sonido del lenguaje que van desde considerar la sílaba una unidad indivisible, el elemento sonoro mínimo, hasta un compuesto de partes equivalentes. El análisis se ha centrado en las transformaciones que experimenta la conceptualización de la sílaba y los rasgos que la integran, en relación con lo representado en las notaciones. Quiero destacar cómo el proceso de tematización del sonido no surge *ex nihilo*; por el contrario, para que la reflexión ordenada se dé, se necesita de una escritura. Es también mi objetivo mostrar que cada sistema de notación, además de objetivar y tematizar el sonido del lenguaje, crea una conciencia diferente o conocimiento metalingüístico sobre el mismo. En estos análisis, incorporaré datos de algunos estudios psicolingüísticos.

Históricamente pueden trazarse dos caminos en relación con la tematización del sonido: el que siguen las escrituras del Lejano Oriente y el de las del Medio Oriente, el Mediterráneo y la India. En ambos casos hubo una escritura cuyo objeto de representación fue la totalidad del signo, las escrituras sumero-acadia, china y egipcia, y a partir de ellas se desarrolló una tematización del sonido que estableció la sílaba como unidad.

Sin embargo, la sistematización de la notación silábica no fue algo que ocurriera de manera repentina. He traído algunos datos históricos relevantes en relación con la notación *kana* y *hangül* para mostrar la trama de bilingüismo, diglosia y conocimiento del lenguaje que se produjo en relación con la escritura original, así como el tiempo de gestación de la nueva escritura. Tales circunstancias no son aisladas; se repiten en la Edad Media en relación con la escritura del latín y la creación de las escrituras para las lenguas vernáculas *modernas* (después de la imprenta), de modo que podemos pensar que una situación semejante imperó en el contexto de creación de todas las escrituras de la Antigüedad, incluyendo la fenicia y la griega.

En cuanto a la caracterización de la representación gráfica, es de resaltarse cómo en la notación *kana* la determinación de la sílaba como unidad primaria es transpa-

rente: un signo gráfico por cada sílaba (a excepción de las que contienen deslizantes), pero en la notación de origen semítico resulta más difícil de probar, puesto que el elemento gráfico pone el peso de la representación en el ataque de la sílaba y no en la totalidad. Lo mismo puede decirse de la notación de las escrituras indias, porque el hecho de marcar la vocal, aunque sea sólo de manera diacrítica, confunde su interpretación haciendo que se catalogue como segmental. Hay, sin embargo, datos psicolingüísticos que favorecen la interpretación silábica de ambas notaciones, pues muestran cómo la conciencia de los segmentos consonante y vocal es posterior a la comprensión de la notación alfabética.

La sílaba, concurda la investigación psicolingüística, es la unidad primera de la cual se tiene conciencia. Los estudios pioneros de Liberman, Shankweiler, Fischer y Carter (1974) lo evidenciaron de manera irrefutable con preescolares hablantes nativos de inglés; después, se han obtenido resultados semejantes en otros muchos estudios que se han repetido en diversas lenguas. Por otra parte, los estudios psicológicos sobre la adquisición de la escritura alfabética realizados por Ferreiro y Teberosky (1979) confirman también el hecho de que la primera representación fonográfica de los aprendices es silábica.

Los niños, afirman dichas investigadoras, desarrollan sistemas de conceptualización sobre la escritura que, si bien son glotográficos, resultan todavía ajenos a la fonografía alfabética. Tales sistemas se suceden de manera ordenada: primero surgen modos de conceptualización que priorizan la representación de los nombres de las cosas y luego se desarrollan sistemas de representación silábica. La conciencia silábica inicial es solamente cuantitativa: los niños cuentan las sílabas de la palabra o el enunciado y escriben una letra cualquiera por cada una de ellas. Después aparece la conciencia cualitativa: comienzan a utilizar, entonces, las letras pertinentes para representar propiedades sonoras de la sílaba, sean vocales o consonantes; por ejemplo, *caballo*, escrito por N1 <AAO> y por N2 <cao>; *mariposa*, N1 <AIOA>, N2 <MIOA>; *cebolla*, N1 <EOA>, N2 <Seo>; *pato*, N1 <AO>, N2 <Po>; *papaya*, N1 <AAA>, N2 <paa>. Lo más relevante de la representación silábica que construyen es que, cuando conocen el valor sonoro de varias letras, pueden representar la sílaba de manera alternativa, usando la vocal o la consonante pero no las dos juntas; por ejemplo, el mismo niño escribe en dos ocasiones, una manuscrita y otra con teclado: *lechuga* <LUG>, <LUA>; *salame* <SAM>, <ALE>; *soda* <SA>, <OD>; *ravioles* <RVL>, <ROL> (Molinari y Ferreiro 2007). Esto prueba que es posible representar la sílaba con una sola marca, no obstante reconocer que tiene más de una propiedad. Tal pudo ser la creación silábica de la notación que los fenicios utilizaron.

Lo segundo que se observa en el proceso de tematización de la sílaba es el análisis sistemático de sus propiedades y su anotación. Los coreanos lo alcanzaron después de usar los signos chinos para escribir su lengua, de estar en contacto con la escritura del Japón y, al parecer, con la escritura del *phags-pa* de la lengua mongola, una notación derivada de la escritura *abugida* tibetana. Los griegos y los indios consiguieron representar sistemáticamente las vocales con base en el conocimiento de la notación semítica. Sin embargo, sólo la notación alfabética logró prescindir de la sílaba en la representación del sonido, al separar totalmente, alinear y secuenciar los elementos que analiza.

Cabe aquí precisar que, si bien la sílaba puede analizarse en propiedades vocales y consonantes, esto no es razón suficiente para alcanzar una conciencia lineal del ordenamiento fonológico, o bien, que sea posible identificar todos los fonemas de una palabra. La investigación psicolingüística nuevamente nos muestra cómo quienes ya están empezando a escribir alfabéticamente, pese a que pueden representar vocales y consonantes secuencialmente, no consiguen representar todas aquellas que componen las palabras. Todo parece indicar que existe una jerarquía en el logro de la representación de las diferentes clases de sílabas del español. Así pues, la escritura de las sílabas CV se resuelve más fácilmente que la de las sílabas CVC, y estas últimas antes que las CCV (Ferreiro y Zamudio 2008).

Los tipos de error que los niños cometen al escribir las sílabas complejas son también muy ilustrativos. Están, en orden de frecuencia, la omisión de la consonante en posición implorativa de la sílaba CVC (< *pela* > por *perla*) y la de alguna de las consonantes del grupo inicial de la sílaba CCV (< *baco* > por *barco*; < *raso* > por *brazo*). En la representación de la sílaba CVC aparece como segundo tipo de error el desdoblamiento de la sílaba como dos sílabas CVCV (< *tarade* > por *tarde*, < *firima* > por *firma*), en tanto que en la representación de la sílaba CCV, le sigue la escritura de esta sílaba como si fuera CVC (< *barso* > por *brazo*, < *golvo* > por *globo*, < *firto* > por *frito*, < *tarpo* > por *trapo*, < *calse* > por *clase*). También aparece la transformación de la sílaba CCV en dos CVCV (*preso* escrito < *pereso* >, *frito* < *firito* >), aunque con menor frecuencia que para la sílaba CVC.

Las dificultades de los niños que se encuentran en esta fase de análisis de la sílaba no se solucionan de inmediato, aun cuando tengan a la mano todas las letras que componen las palabras. En un estudio efectuado por Zamudio (2008), se presentaba a los niños las letras sueltas que integraban palabras con sílabas CCV, las cuales ya habían escrito previamente e intentado segmentar oralmente; ellos tenían que ordenar las letras móviles para representar la palabra indicada. Notoriamente, no todos ellos pudieron resolver la tarea en el primer intento. No sólo armaban las palabras de acuerdo con la forma utilizada en su escritura (omitiendo una consonante del grupo), sino que no sabían qué hacer con la letra sobrante. Cuando se les decía que esa letra también formaba parte de la palabra, ellos tendían a colocarla en uno de los extremos de la misma; por ejemplo, una niña ordena *bocoli*, después *bocolir* y *rbocoli*, y finalmente *brocoli*. Del mismo modo, cuando se les dirigía hacia el ordenamiento de las letras de las sílabas, ellos la colocaban en uno de sus extremos; por ejemplo, *abigor*, después *abirgo* y por último *abrigo*.

Estos estudios psicolingüísticos revelan la importancia que la sílaba sigue teniendo en el análisis alfabético, aun después de que los niños han logrado separar la consonante de la vocal en la escritura de la unidad CV. De hecho, se ha observado que los niños pronuncian las sílabas correctamente y las repiten una y otra vez, mientras tratan de escribirlas. Sin embargo, no siempre logran analizar el segmento extra y en muchas ocasiones, aunque consigan aislarlo o lo tengan a la mano, no lo escriben en el orden de la escritura convencional.

Para entender el papel que tienen la hipótesis silábica infantil y la secuencia gráfica CV en el curso de la adquisición de la escritura, es necesario recordar la relevancia

de la sílaba en la conceptualización de la escritura como fonografía. Los niños tematizan las sílabas de manera muy semejante al desarrollo notacional: primero toman solamente una letra para cada sílaba, como en la notación *abyad*, aun cuando saben que las sílabas pueden tener más de una propiedad y es posteriormente cuando analizan la sílaba en sus componentes CV. Sin embargo, esto no significa que tienen ya un pensamiento alfabético: sus análisis de las sílabas complejas como CVCV, ahora semejantes a la representación de las notaciones consideradas silabarios y las *abugida*, revelan las dificultades para encontrar la secuencia de vocales y consonantes que componen las palabras. La comprensión plena del modo de representar de la notación alfabética sólo se alcanzará mediante una reflexión apoyada en la escritura, tanto en las formas gráficas que los propios niños van desarrollando, como en el modelo que la escritura convencional les ofrece.

Después de haber logrado el dominio de la representación alfabética es entonces cuando los niños pueden identificar en lo oral los segmentos vocales y consonantes. Siguiendo el razonamiento de David Olson (2016), es el ordenamiento gráfico de las consonantes y vocales que caracteriza la notación alfabética lo que cambia nuestra conceptualización del sonido del lenguaje. La relación entre la alfabetización y el desarrollo de la conciencia de los fonemas ha sido ampliamente documentada, aun en lenguas con ortografías alejadas del principio de la notación alfabética, como el inglés y el francés (Goswami y Bryant 1990; Gombert 1996; Ehri 1997). Como lo explican Morais, Alegría y Content (1987: 14):

As mastery of alphabetic orthography progresses, what we learn is to represent speech consciously as a sequence of phonemes [...]. Phonemes cannot be derived by simply inspecting perceptual outputs, mental images of phonological strings, or articulatory cues [...]. The identical graphic representation of phonemes whatever the context [...] is likely to favor phonemic awareness.

Asimismo, la investigación constructivista ha demostrado empíricamente que mientras más avanzado es el nivel de adquisición de la lengua escrita, los aprendices pueden segmentar más finamente las palabras orales (Vernon 1997). Así, los niños que escriben de manera silábica aíslan predominantemente sílabas en las palabras que se les propone segmentar. Los niños que comienzan a escribir vocales y consonantes juntas pueden separar, además de las sílabas, las vocales y cierto tipo de consonantes (lu-u-na o lu-n-na; so-o-ol). Notablemente, son los niños que escriben alfabéticamente los que tienen la capacidad de separar consonantes y vocales, y esto no siempre en forma exhaustiva. Tanto la investigación de Vernon (1997) como la de Zamudio (2008) añaden un aspecto más: la segmentación oral puede mejorar cuando el niño cuenta con el apoyo de la palabra escrita.

En contraste, los hablantes no alfabetizados, sean adultos, sean niños, tienen muchas dificultades para resolver las tareas que evalúan la capacidad de segmentar los elementos de tipo fonémico, como el conteo, adición o supresión de los segmentos consonantes y vocales en diversas posiciones dentro de las palabras o sílabas (Morais, Bertelson, Cary

y Alegría 1986). Lo mismo sucede con los lectores versados en escrituras no alfabéticas, como la china o japonesa, cuando se les pide que realicen algunas tareas relacionadas con la detección de tales segmentos (Read, Zhang, Nie y Ding 1986; Otake, Hatano, Cutler y Mehler 1993; Ho y Bryant 1999). Incluso, hablantes bilingües y bilingües en inglés y coreano, o inglés e hindi tienden a segmentar en sílabas secuencias homófonas, cuando se presentan en el contexto del hindi o el coreano, y en segmentos consonantes y vocales, cuando es en inglés (Vaid y Padakannaya 2004).

El tipo de conciencia sobre el sonido que producen las notaciones de base silábica, incluidas las que analizan propiedades vocálicas y consonánticas de la sílaba y las representan sistemáticamente, es distinto al que crea la notación alfabética. El estudio del procesamiento lector de la escritura coreana, realizado por Simpson y Kang (2004) con grupos de hablantes nativos de todos los niveles de escolaridad, desde la educación básica hasta graduados del nivel universitario, corrobora la prominencia de la sílaba sobre la unidad léxica y la información subsilábica, tanto como unidad de la lectura como de análisis del lenguaje. Las convenciones de escritura de la sílaba en *hangŭl* “la señalan sin ambigüedades como unidad estructural [...] y hacen del coreano una lengua en la cual muy probablemente la sílaba sirve como unidad funcional para la identificación de las palabras” (Simpson y Kang 2004: 147).

Un procesamiento similar se reporta en relación con las escrituras de tipo *abugida*. La escritura *rumi* del malayo facilita a los principiantes en el aprendizaje del lenguaje escrito la segmentación en sílabas de las palabras que pueden reconocer en la lengua oral, y contribuye a que puedan identificar sin mayor dificultad palabras poco familiares y de gran tamaño (Rickard Liow y Lay Choo 2004). Los estudiosos argumentan que, contrario a lo que puede observarse en las escrituras alfabéticas, a medida que avanzan en el dominio de la escritura, los usuarios del *rumi* se apoyan cada vez más en las sílabas y los morfemas, y no tienen necesidad de decodificar fonemas. Estudios con otras escrituras de la India arrojan resultados similares acerca de la relevancia de la sílaba para reconocer las palabras; Vasanta (2004) lo muestra en el *telugu*, y Vaid y Gupta (2002), aunque argumentan que el procesamiento puede ser silábico y fonémico en el *devanagari*, presentan resultados que atestiguan un procesamiento más silábico en los estudiantes de educación elemental.

Las similitudes que aparecen en el desarrollo de la escritura, tanto en su dimensión histórica, como psicológica, no son casuales. En ambos procesos, creadores y aprendices se enfrentan con las dificultades que plantea el análisis de la única unidad que tienen a su disposición: la sílaba. A partir de ella y con base en su conocimiento de los recursos notacionales comienzan un proceso de reconstrucción del lenguaje en el que las dificultades para tematizar el sonido no están ausentes; los aprendices desarrollan sus hipótesis y reflexionan sobre ellas a partir de la interacción con la escritura a su alcance.

En cualquiera de los dos procesos, invención o aprendizaje, lo que se observa es la construcción de un sistema de representación y no una simple codificación de elementos que preexisten en la conciencia. De ahí que los niños, cuando aprenden un sistema de notación, sea matemático o glotográfico, se enfrenten “con dificultades conceptuales similares a las de la construcción del sistema”, pues necesitan “comprender su proceso

de construcción y sus reglas de producción”. Es así que el niño “reinventa esos sistemas” (Ferreiro 1997: 15).

CONCLUSIONES

A través de los argumentos presentados he tratado de demostrar cómo la glotografía, al igual que toda notación, no es un instrumento mecánico, sino un instrumento conceptual: un sistema de representación que organiza un modo de objetivar el lenguaje. Todos los sistemas de notación del sonido toman como punto de partida la sílaba porque constituye una unidad natural, en el sentido de ser psicológicamente asequible, y la tematizan de diversas maneras.

Cada tipo de notación tiene un efecto diferente sobre la conciencia del sonido. Sin embargo, los lingüistas insisten en tratar todas las notaciones que representan las propiedades vocálicas y consonánticas como alfabetos. Incluso, algunos psicolingüistas nombran a los signos *grafemas* y les atribuyen una representación fonológica. Extender el empleo de la terminología generada para la notación alfabética no solamente confunde a los investigadores y a los usuarios de las escrituras, sino que anula el aspecto más valioso de cada representación: las diferentes posibilidades de entender y objetivar el sonido del lenguaje.

¿Por qué tanto hincapié en la representación fonemática? ¿Se trata acaso de un prejuicio alfabético transmitido a los versados en otras escrituras porque se justifica en el análisis fonológico desarrollado por la lingüística? ¿Es que el análisis fonológico segmental es superior a otros análisis? La investigación fonética y del procesamiento del sonido han argumentado en el sentido opuesto. Como lo asientan Matthei y Roeper (1983: 59):

Evidence from many experiments indicates that the acoustic patterns associated with speech sound segments are not strung together like beads on a string, each with its own little identifying mark [...] (p. 39). The beads-on-a-string model, appealing as it is, appears to be the wrong model for speech perception [...], listeners appear to decode the speech signal in terms of syllable-sized units.

Peter Ladefoged (2005: 190-191) es de la misma opinión:

Our thinking about words and sounds is strongly influenced by writing. We imagine that the letters of the alphabet represent separated sounds instead of being just clever ways of artificially breaking up syllables [...]. The fact that the alphabet has been invented only once shows that the division of the syllable into vowels and consonants is not a natural one. Alphabets are scientific inventions, and not statements of real properties of words in our minds [...]. Vowels and consonants are useful for describing the sounds of languages. But they may have no other existence.

Pensar que la notación alfabética es sólo una proyección o codificación de la representación fonológica no sólo implica una actitud etnocéntrica y fonocéntrica, sino una

teoría del desarrollo histórico y del aprendizaje de la escritura sumamente simplista. Separar el significante del significado y después tematizar la sílaba fue una hazaña humana que llevó siglos. El encuentro con la notación alfabética bien pudo ser una cuestión de azar, porque la descomposición de la sílaba en elementos independientes es ajena a todos los demás sistemas de notación glotográfica. Los esfuerzos de quienes aprenden una notación alfabética nos muestran los sucesivos análisis de la sílaba que es necesario hacer para llegar a entender que las letras representan elementos de una unidad que para más de la mitad de la humanidad sigue siendo indestructible.

BIBLIOGRAFÍA

- ABERCROMBIE, David. 1971 [1964]. "Parameters and phonemes", en *Studies in Phonetics and Linguistics*. London: Oxford University Press, pp. 120-124.
- ABERCROMBIE, David. 1971 [1954]. "The recording of dialect material", en *Studies in Phonetics and Linguistics*, London: Oxford University Press, pp. 108-113.
- BARTHES, Roland. 2007 [1968]. "Lingüística y literatura", en *Variaciones sobre la escritura*. Barcelona: Paidós, pp. 33-40.
- BLOOMFIELD, Leonard. 1984 [1933]. *Language*. Chicago: University of Chicago Press.
- CARNAP, Rudolf. 1963 [1935]. *Filosofía y sintaxis lógica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- COULMAS, Florian. 1992. *The Writing Systems of the World*. Oxford: Blackwell.
- CROSBY, Alfred W. 1997. *The Measure of Reality. Quantification and Western Society 1250-1600*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CROSS, Frank Moore. 1992. "La invención y desarrollo del alfabeto", en Wayne Senner (ed.). *Los orígenes de la escritura*. México: Siglo XXI, pp. 78-88.
- DANIELS, Peter. 1996. "Gramatología", en Peter Daniels y William Bright (eds.), *The World's Writing Systems*. New York: Oxford University Press, pp. 3-17.
- DIRINGER, David. 1968. *The Alphabet. A Key to the History of Mankind*. New York: Funk & Wagnalls.
- DE FRANCIS, John. 1989. *Visible Speech. The Diverse Oneness of Writing Systems*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- EHRI, Linnea C. 1997. "Learning to read and learning to spell are one and the same, almost", en Charles A. Perfetti, Laurence Rieben y Michel Fayol (eds.), *Learning to Spell: Research, Theory, and Practice across Languages*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 237-269.
- FERREIRO, Emilia. 1999. *Vigencia de Jean Piaget*. México: Siglo XXI.
- FERREIRO, Emilia. 1997. *Alfabetización. Teoría y práctica*, México: Siglo XXI.
- FERREIRO, Emilia y Ana TEBEROSKY. 1979. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- FERREIRO, Emilia y Celia ZAMUDIO. 2008. "La escritura de las sílabas CVC y CCV en los inicios de la alfabetización escolar. ¿Es la omisión de consonantes prueba de incapa-

- cidad para analizar la secuencia fónica?”, *RIPLA (Rivista di Psicolinguistica Applicata)* 8, núms. 1-2: 37-53.
- FÉVRIER, James. 1992 [1963]. “Los semitas y el alfabeto. Escrituras concretas y escrituras abstractas”, en Marcel Cohen y Jean Sainte Fare Garnot (eds.), *La escritura y la psicología de los pueblos*. México: Siglo XXI, pp. 119-132.
- FILLIOZAT, Jean. 1992 [1963]. “Las escrituras indias. El mundo hindú y su sistema gráfico”, en Marcel Cohen y Jean Sainte Fare Garnot (eds.), *La escritura y la psicología de los pueblos*. México: Siglo XXI, pp. 149-169.
- GARCÍA, Rolando. 1997. “Análisis constructivista de los conceptos básicos de la ciencia”, en Rolando García (coord.), *La epistemología genética y la ciencia contemporánea. Homenaje a Jean Piaget en su centenario*. Barcelona: Gedisa, pp. 45-68.
- GELB, Ignace J. 1987 [1952]. *Historia de la escritura*. Madrid: Alianza.
- GOODMAN, Nelson. 1976. *Los lenguajes del arte. Aproximación a la teoría de los símbolos*. Barcelona: Seix Barral.
- GOMBERT, Jean Emile. 1996. “What do children do when they fail to count phonemes?”, *International Journal of Behavioural Development* 19: 757-772.
- GOSWAMI, Usha y Peter BRYANT. 1990. *Phonological Skills and Learning to Read*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- HARRIS, Roy. 1999. *Signos de escritura*. Barcelona: Gedisa.
- HERRENSCHMIDT, Clarisse. 1995. “El todo, el enigma y la ilusión. Una interpretación de la historia de la escritura”, en Jean Bottéro (ed.), *Cultura, pensamiento, escritura*. Barcelona: Gedisa, pp. 97-132.
- HO, Chee Lick y Peter BRYANT. 1999. “Development of phonological awareness of Chinese children in Hong Kong”, *Journal of Psycholinguistic Research* 26, núm. 1: 109-126.
- KANG, Chang-Seok. 1996. “Making principles or hangeul and its graphic shapes”, en *What to know about Hangeul*, en <http://www.korean.go.kr/eng_hangeul/short/004b.html>.
- KETTUNEN, Harry y Christophe HELMKE. 2010. *Introducción a los jeroglíficos mayas*, en <<http://www.mesoweb.com/es/recursos/intro/JM2010.pdf>>.
- LADEFOGED, Peter. 2005. *Vowels and Consonants: An Introduction to the Sounds of Languages*, 2ª ed. Oxford: Blackwell Publishing.
- LIBERMAN, Isabelle, Donald SHANKWEILER, F. William FISCHER y Bonnie CARTER. 1974. “Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child”, *Journal of Experimental Child Psychology* 18: 201-212.
- MARTINET, André. 1972. *Elementos de lingüística general*. Madrid: Gredos.
- MATTHEI, Edward y Thomas ROEPER. 1983. *Understanding and Producing Speech*. London: Fontana.
- MILLER, Gary D. 1994. *Ancient Scripts and Phonological Knowledge*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- MOLINARI, Claudia y Emilia FERREIRO. 2007. “Identidades y diferencias en la escritura en papel y en computadora en las primeras etapas del proceso de alfabetización”, *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura* 28, núm. 4: 18-30.

- MORAIS, José, Jesús ALEGRÍA y Alain CONTENT. 1987. "The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view", *Cahiers de Psychologie Cognitive* 7: 415-438.
- MORAIS, José, Paul BERTELSON, Luz CARY y Jesús ALEGRÍA. 1986. "Literacy training and speech segmentation", *Cognition* 24: 45-64.
- OLSON, David. 2016. *The Mind on Paper. Reading, Consciousness and Rationality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OTAKE, Takashi, Giyoo HATANO, Anne CUTLER y Jacques MEHLER. 1993. "Mora or syllable? Speech segmentation in Japanese", *Journal of Memory and Language* 32: 258-278.
- PARKES, Malcom. B. 1993. *Pause and Effect. Punctuation in the West*. Cambridge: University Press.
- PIAGET, Jean. 2000 [1975]. *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*, 6ª ed. México: Siglo XXI.
- PIAGET, Jean y Rolando GARCÍA. 1982. *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Siglo XXI.
- PIKE, Kenneth. 1947. *Phonemics: A Technique for Reducing Languages to Writing*. Ann Arbor: University of Michigan.
- RASTALL, Richard. 1982. *The Notation of Western Music*. New York: St. Martin's Press.
- READ, Charles, Yun-fei ZHANG, Hong-yin NIE y Bao-ging DING. 1986. "The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing", *Cognition* 24: 31-44.
- RICKARD LIOW, Susan J. y Mary Lee LAY CHOO. 2004. "Metalinguistic awareness and semi-syllabic scripts: Children's spelling errors in Malay", *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 17: 7-26.
- ROGERS, Henry. 2005. *Writing Systems: A Linguistic Approach*. Oxford: Blackwell Publishing.
- SAMPSON, Geoffrey. 1985. *Writing Systems*. Stanford: Stanford University Press.
- SAUSSURE, Ferdinand de. 1985 [1916]. *Curso de lingüística general*. México: Ediciones Nuevomar.
- SIMPSON, Greg y Hyewon KANG. 2004. "Syllable processing in alphabetic Korean", *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 17: 137-151.
- TUFTE, Edward R. 1997. *Visual Explanations: Images and Quantities, Evidence and Narrative*. Cheshire, CT: Graphics Press.
- VAID, Jyotsana y Ashum GUPTA. 2002. "Exploring word recognition in a semi-alphabetic script: The case of Devanagari", *Brain and Language* 81: 679-690.
- VAID, Jyotsna y Prakash PADAKANNAYA. 2004. "Introduction", *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 17: 1-5.
- VASANTA, Duggirala. 2004. "Processing phonological information in a semi-syllabic script: Developmental data from Telugu", *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 17: 59-78.

- VERNON, Sofía A. 1997. *La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura*, tesis de doctorado. México: Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.
- WHITEHEAD, Alfred N. y Bertrand RUSSELL. 1910-1913. *Principia Mathematica*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ZACH, Richard. 2016. "Hilbert's Program", en Edward N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2016 Edition), en: <<https://plato.stanford.edu/archives/spr2016/entries/hilbert-program/>>.
- ZAMUDIO, Celia. 2008. "Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de vocales y consonantes", *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura* 29, núm. 1: 10-21.

Rasgos acústicos en la voz pasiva de raíces verbales transitivas del lacandón del sur

Acoustic features in the passive voice of transitive verbal roots of Southern Lacandon

LILIANA MOJICA HERNÁNDEZ

Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo

liliana.mojica@yahoo.com.mx

ISRAEL MARTÍNEZ CORRIPIO

Escuela Nacional de Antropología e Historia

israim@hotmail.com

■ **RESUMEN:** En este trabajo presentamos un análisis acústico de la voz pasiva de raíces verbales transitivas con patrón CVC (consonante-vocal-consonante) del lacandón del sur (LS). A partir de la identificación de tres tipos de raíces verbales transitivas con dicho patrón, determinadas por la vocal del núcleo silábico, y de la descripción de los rasgos acústicos de éstas dentro de la marcación de voz pasiva, el análisis permite plantear los factores que interactúan para marcar la voz pasiva en raíces verbales transitivas del LS: laringización vocálica, patrón acentual y peso silábico. Los resultados aportan evidencia que apoya la relación entre el LS y el yucateco, dentro del tronco yucatecano de la familia lingüística maya.

■ **ABSTRACT:** In this paper we present an acoustic analysis of the passive voice of transitive verbal roots with CVC (consonant-vowel-consonant) pattern of the Southern Lacandon (SL). By identifying three types of transitive verbal roots with cvc pattern determined from the vowel that constitutes the syllable core, and describing its acoustic features within the passive voice, the analysis allows us to state the factors that mark the passive voice in transitive verbal roots of the SL: laryngization, accent pattern and syllabic weight. The results provide evidence that support the closeness between SL and Yucatec, within the Yucatecan branch of Mayan linguistic family.

PALABRAS CLAVE: análisis acústico, vocales, lenguas yucatecanas, patrón CVC, laringización vocálica, patrón acentual, peso silábico.

KEYWORDS: acoustic analysis, vowels, Yucatecan languages, CVC pattern, laryngization, accent pattern, syllabic weight.

Fecha de recepción: 10 de junio de 2019

Fecha de aceptación: 20 de enero de 2020

DATOS GENERALES DEL LACANDÓN DEL SUR

El lacandón del sur (LS) actualmente es hablado por alrededor de 300 personas (Hofling 2014) en la comunidad de Lacanjá Chansayab, municipio de Ocosingo, Chiapas. Esta lengua, junto con el lacandón del norte (LN), el yucateco, el mopán y el itzaj, conforma el tronco yucatecano de la familia lingüística maya (Kaufman 1976; Hofling 2006, 2014). Éste se comenzó a separar hace aproximadamente mil años y la primera lengua en hacerlo fue el mopán; por lo tanto, es la lengua que más difiere del resto de lenguas yucatecanas. Bajo esta misma perspectiva se asume que el LN está más relacionado con el itzaj, mientras que el LS está más emparentado con el yucateco¹. La figura 1 muestra el esquema propuesto por Hofling (2014) para las lenguas yucatecanas.

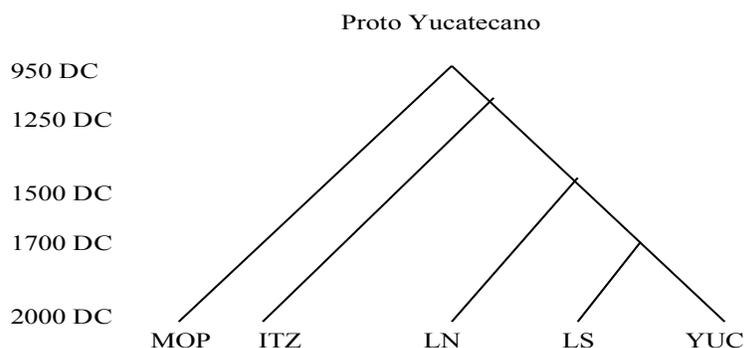


Figura 1. Familia lingüística yucatecana (Hofling 2014)

¹ Además de los estudios lingüísticos que sugieren que el LN y LS son lenguas distintas (Hofling 2006, 2014), también hay estudios antropológicos y etnohistóricos que han establecido una división etnográfica entre lacandones del norte y lacandones del sur (*vid.* Tozzer 1907; Baer y Merrifield 1972; McGee 1990; Boremanse 1998; Palka 2005). Por tal motivo, en este trabajo preferimos especificar que nuestro análisis corresponde únicamente a datos del LS, los cuales fueron obtenidos en diferentes periodos de trabajo de campo que van de 2007 a la fecha.

Inventario fonológico del LS

El sistema consonántico del LS consta de cuatro sonidos oclusivos sordos: bilabial /p/, alveolar /t/, velar /k/ y glotal /ʔ/, de los cuales los tres primeros tienen un correlato glotalizado: /pʰ/, /tʰ/ y /kʰ/. Asimismo, cuenta con un segmento oclusivo bilabial sonoro /b/ y dos segmentos africados sordos: alveolar /ts/ y postalveolar /tʃ/, los cuales también cuentan con sus correlatos glotalizados: /tsʰ/ y /tʃʰ/. Tiene, además, tres segmentos fricativos sordos: alveolar /s/, postalveolar /ʃ/ y glotal /h/, así como dos segmentos nasales, uno de los cuales es bilabial /m/ y el otro alveolar /n/. Finalmente, el sistema consonántico se complementa con una vibrante simple /r/ y dos aproximantes: la palatal sonora /j/ y la labiovelar sonora /w/. La tabla 1 resume los sonidos consonánticos antes mencionados.

Tabla 1. Inventario consonántico del LS

| | <i>Labial</i> | <i>Alveolar</i> | <i>Postalveolar</i> | <i>Palatal</i> | <i>Velar</i> | <i>Glotal</i> |
|-----------------------------|------------------------|-----------------|---------------------|----------------|--------------|---------------|
| <i>Oclusiva</i> | $p < p >$ $b < b >$ | $t < t >$ | | | $k < k >$ | $ʔ < ʔ >$ |
| <i>Oclusiva glotalizada</i> | $pʰ < pʰ >$ | $tʰ < tʰ >$ | | | $kʰ < kʰ >$ | |
| <i>Fricativa</i> | | $s < s >$ | $ʃ < ʃ >$ | | | $h < h >$ |
| <i>Africada</i> | | $ts < ts >$ | $tʃ < tʃ >$ | | | |
| <i>Africada glotalizada</i> | | $tsʰ < tsʰ >$ | $tʃʰ < tʃʰ >$ | | | |
| <i>Nasal</i> | $m < m >$ | $n < n >$ | | | | |
| <i>Aproximante</i> | | | | $j < j >$ | $w < w >$ | |
| <i>Vibrante</i> | | $r < r >$ | | | | |

En cuanto al sistema vocálico, el LS cuenta con seis vocales breves: cinco periféricas /i/, /e/, /a/, /o/, /u/ y una central /ə/ (tabla 2). Cinco de las seis vocales breves pueden presentar alargamiento²: [i:], [e:], [a:], [o:] y [u:], y laringización (tradicionalmente llamada *rearticulación vocálica*)³: [iʰi], [eʰe], [aʰa], [oʰo] y [uʰu]. Particularmente, en este trabajo la laringización vocálica se presenta como el resultado de un proceso de cambio de valencia verbal, a saber, la voz pasiva, por lo que no se discute su estatus fonémico⁴.

² En el alfabeto práctico, las vocales largas se escriben con vocal doble, i.e. <kiimeech> ‘te moriste’.

³ En el alfabeto práctico, las vocales laringizadas se escriben como vocales dobles interrumpidas con un saltillo: <aʰa>, <eʰe>, <iʰi>, <oʰo>, <uʰu>.

⁴ Para el análisis fonético-fonológico, una vocal rechinada y una vocal rearticulada se indican de la siguiente manera: γ y v^2v , respectivamente.

Tabla 2. Sistema vocálico del LS

| | <i>Anterior</i> | <i>Central</i> | <i>Posterior</i> |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Alta | <i>i</i> < <i>i</i> > | | <i>u</i> < <i>u</i> > |
| Media | <i>e</i> < <i>e</i> > | <i>ə</i> < <i>ä</i> > | <i>o</i> < <i>o</i> > |
| Baja | | <i>a</i> < <i>a</i> > | |

Morfología verbal del LS: pronombres, aspecto y estatus

El LS cuenta con pronombres ergativos y absolutivos. Dentro de lenguas mayas, a los primeros se les conoce como pronombres del juego A, y a los segundos, como pronombres del juego B. Por un lado, los del juego A aparecen prefijados y sirven para codificar al sujeto de una estructura transitiva, así como al sujeto de una estructura intransitiva de aspecto imperfectivo. Estas funciones se pueden corroborar en (1a)⁵ y (1b), respectivamente, con el pronombre de primera persona *inw-*.

(1)

a. *k-inw-ir-ik-eech*

IPFV-A1-ver-INCOMPL.TR-B2

‘Te veo’.

b. *k-inw-aah-är*

IPFV-A1-despertar-INCOMPL.INT

‘Me despierto’.

Por otro lado, los pronombres del juego B aparecen sufijados y codifican al objeto de una estructura transitiva y también al sujeto de una estructura intransitiva de aspecto perfectivo. Ambas funciones se pueden corroborar en (2a) y (2b), respectivamente, con el pronombre de segunda persona *-eech*. En cuanto a marcas aspectuales, el aspecto imperfectivo se marca con el prefijo *k-* tanto en estructuras transitivas (1a) como en estructuras intransitivas (1b). En contraste, el aspecto perfectivo sólo se marca en estructuras transitivas con el prefijo *t-* (2a); es decir, en el LS no existe marca aspectual perfectiva intransitiva (2b).

⁵ Abreviaturas: 1: 1ª persona, 2: 2ª persona 3: 3ª persona, A: juego A (ergativo), B: juego B (absolutivo), CLIT: clítico, COMPL: estatus completivo, DET: determinante, DI: deíctico, ENF: Pronombre enfático, INCOMPL: estatus incompletivo, INT: intransitivo, INCOMPL: estatus incompletivo, IPFV: imperfectivo, PFV: perfectivo, PSV: voz pasiva, TR: transitivo.

(2)

a. *t-inw-ir-ah-ø*

PFV-A1-ver-COMPL.TR-B3
‘Lo vi’.

b. *kiim-eech*

morir-B2
‘Te moriste’.

En el LS existen elementos que aparecen sufijados a la raíz o base verbal, los cuales codifican información con respecto al aspecto, modo y transitividad de una estructura. Están estrechamente ligados a las marcas aspectuales y se les conoce como *marcas de estatus* (Kaufman 1990; Bohnemeyer 1998; Hofling 2006). Los sufijos de estatus transitivo son *-ik* para el incompletivo (1a), que tiene correferencia con el aspecto imperfectivo, y *-ah* para el completivo (2a), que tiene correferencia con el perfectivo.

Si bien no hay una marca de estatus completivo intransitivo en LS (2b), existen tres alomorfos para el estatus incompletivo intransitivo. El sufijo *-Vr* (vocal-vibrante simple) aparece siempre y cuando la raíz verbal no termine en consonante nasal, pues el sufijo de estatus intransitivo es *-Vn* (vocal-nasal alveolar). En ambos casos, la vocal del sufijo se determina por un proceso de armonía en raíces cuyo núcleo es vocal alta *<i>* o *<u>* (3a), mientras que para las de núcleo con vocal menos alta y menos anterior *<ä>*, *<o>* o *<a>* la vocal del sufijo será *<ä>* (3b); en las raíces con núcleo *<e>* la vocal del sufijo es *<a>* (3c).

(3)

a. *k-in-kiim-in*

IPFV-A1-morir-INCOMPL.INT
‘Me medio muero’.

b. *k-in-ho’ok’-är*

IPFV-A1-salir-INCOMPL.INT
‘Me salgo’.

c. *k-in-wen-an*

IPFV-A1-dormir-INCOMPL.INT
‘Me duermo’.

Los rasgos de la morfología verbal que hemos presentado hasta aquí servirán para comprender cómo se codifica la voz pasiva en las raíces transitivas CVC del LS.

VOZ PASIVA EN LS

Las raíces transitivas en LS tienen un patrón silábico CVC (consonante-vocal-consonante) y semánticamente implican una estructura argumental de dos participantes: agente y paciente. En su forma transitiva estas raíces mantienen su patrón silábico CVC y no requieren de procesos derivativos para la introducción de participantes, como sufijos causativos o aplicativos (4). Además de su forma transitiva de base, estas raíces tienen derivaciones para codificar voz pasiva, voz media, voz antipasiva y dos tipos de voces menores, a saber, pasiva sin agente y celeritiva (Martínez Corripio 2018).

(4)

k-in-ch'äk-ik-ø
 IPFV-A1-cortarlo-INCOMPL.TR-B3
 'Lo corto'.

La derivación de voz pasiva de las raíces transitivas ocurre a partir de una modificación en la vocal de la raíz. Específicamente, hay un cambio de vocal simple a vocal rearticulada, por lo cual la raíz pasa de una forma CVC (5a) a una forma CV'VC (5b). Además del proceso de rearticulación, la raíz transitiva ocupa el sufijo de estatus intransitivo correspondiente. Así pues, por medio del cambio en la vocal de raíz, el paciente de la forma base del verbo se puede convertir en el único argumento del verbo en su forma pasiva, mientras que el agente ya no es parte de la estructura argumental, pero puede aparecer como un oblicuo (5b).

(5)

a. k-u-kuch-ik-ø
 IPFV-A3-cargarlo-INCOMPL.TR-B3
 'Lo carga'.

| | | | | |
|-------------------------------------|----------|------------|------|--------|
| b. k-u-ku'uch-ur | a-ra' | chichan-o' | teen | yuuk |
| IPFV-A3-cargar.PSV-INCOMPL.INT | DET-ENF3 | niño-DI | por | venado |
| 'Es cargado el niño por el venado'. | | | | |

Otras raíces transitivas del LS tienen un patrón CV? (consonante-vocal-cierre glotal) (6a) y la voz pasiva se marca por medio de la epéntesis de una oclusiva bilabial al final de la raíz, además del proceso de rearticulación en la vocal. Por lo tanto, la raíz en cuestión se vuelve CV'VB (consonante-vocal rearticulada-oclusiva bilabial) (6b). Véase que en este caso la raíz también requiere del sufijo de estatus intransitivo.

(8)

Itzaj

a. *k-u-xup-ik-∅*

IPFV-A3-gastarlo-INCOMPL.TR-B3

'Lo gasta'.

(Hofling 2000)

b. *k-u-xup-b-ul*

IPFV-A3-gastar-PSV-INCOMPL.INT

'Es gastado'.

(Hofling 2000)

Rasgos acústicos en la voz pasiva de raíces verbales transitivas del LS

En el LS identificamos tres tipos de raíces verbales transitivas con patrón CVC a partir de la vocal que constituye el núcleo de la raíz en cuestión. El primer grupo corresponde a raíces cuyo núcleo es la vocal alta anterior [i] <i>, la vocal alta posterior [u] <u>, la vocal media anterior [e] <e> o la vocal media posterior [o] <o>⁶. El segundo grupo está conformado por raíces cuyo núcleo es la vocal baja central [a] <a>⁷. El tercer grupo contiene raíces cuyo núcleo es la vocal media central [ə] <ä>⁸. La pertinencia de proponer los tres grupos de raíces radica en que la vocal de cada uno presenta un comportamiento distinto en su forma de voz pasiva y ésta implica un sufijo de estatus intransitivo en particular.

En principio, la forma paciente-prominente de las raíces transitivas cuyo núcleo es una vocal periférica conlleva a lo que tradicionalmente se ha llamado *rearticulación vocálica*. Además, cuando se trata de una forma imperfectiva se concatena a la raíz alguno de los sufijos de estatus intransitivo que ya hemos mencionado -Vr o -Vn. Por ejemplo, en su forma transitiva la raíz *kuch* 'cargar' aparece con patrón CVC y utiliza alguno de los sufijos de estatus incompletivo transitivo -ik (9a) o -ah (10a). En cambio, en la forma de voz pasiva, la raíz cambia a *ku'uch* y agrega el sufijo de estatus incompletivo intransitivo -ur (9b), mientras que en la forma perfecta la raíz no incluye un sufijo de estatus (10b).

(9)

a. *k-u-kuch-ik-∅*

IPFV-A3-cargarlo-INCOMPL.TR-B3

'Lo carga'.

⁶ En el Anexo 1 presentamos la lista completa de este grupo de raíces.

⁷ En el Anexo 2 presentamos la lista completa de este grupo de raíces.

⁸ En el Anexo 3 presentamos la lista completa de este grupo de raíces.

- b.** *k-u-ku'uch-ur* *a-ra'* *chichan-o'* *teen* *yuuk*
 IPFV-A3-cargar.PSV-INCOMPL.INT DET-ENF3 niño-DI por venado
 'El niño es cargado por el venado'.

(10)

- a.** *t-u-kuch-ah-ø*
 PFV-A3-cargarlo-COMPL.TR-B3
 'Lo cargó'.

- b.** *ku'uch-eech*
 cargar.PSV-B2
 'Fuiste cargado'.

En cuanto a la voz pasiva de las raíces transitivas, cuyo núcleo es la vocal baja central [a], se observa un cambio de altura, ya que la vocal se vuelve media posterior [o]. Además, aparentemente también hay un proceso de rearticulación vocálica, similar al del primer grupo de raíces. En su forma imperfectiva, la raíz incluye el sufijo de estatus incompletivo intransitivo *-an* o *-ar*, pero en su forma perfectiva no incluye un sufijo de estatus completivo intransitivo. Por ejemplo, la forma transitiva de la raíz *ts'an* 'disparar' tiene un patrón CVC y utiliza los sufijos de estatus transitivo *-ik* para el incompletivo (11a) o *-ah* para el completivo (12a). En cambio, en su forma de voz pasiva, la raíz cambia a *ts'o'on*, lo cual corrobora el cambio de altura en la vocal y un aparente proceso de rearticulación. Véase además que en este caso se agrega el sufijo de estatus incompletivo intransitivo *-an* para la forma imperfectiva (11b), mientras que la forma perfectiva no incluye sufijo de estatus (12b).

(11)

- a.** *ba'ube'* *k-a-chen-ts'an-ik-een*
 por qué IPFV-A2-sólo-dispararlo-INCOMPL.TR-B1
 '¿Por qué nada más me disparas?'

- b.** *k-u-ts'o'on-an = e'*
 IPFV-A3-disparar.PSV-INCOMPL.INT = CLIT
 'Es disparado'.

(12)

- a.** *t-a-ts'an-ah-een*
 PFV-A2-dispararlo-COMPL.TR-B1
 'Me disparaste'.

- b.** *ts'o'on-een*
disparar.PSV-B1
'Fui disparado'.

La voz pasiva de las raíces transitivas cuyo núcleo corresponde a la vocal media central [ə] <ë> también implica un cambio de altura en la vocal, ya que se vuelve baja central [a] <a>. Al igual que con los otros dos grupos de raíces aparentemente hay un proceso de rearticulación; esto es, en el LS no se registran formas de tipo Cə'əC. De igual forma, la voz pasiva incluye un sufijo de estatus incompletivo intransitivo, que en este caso corresponde a *-än* o *-är*, mientras que en la forma perfectiva no aparece un sufijo de estatus. Para corroborar lo anterior, podemos tomar como ejemplo la raíz *ch'äk* 'cortar', la cual en su forma transitiva tiene patrón CÄC y utiliza el sufijo de estatus incompletivo transitivo *-ik* (13a), así como el de estatus completivo transitivo *-ah* (14a). En cambio, en la voz pasiva la raíz cambia a *ch'a'ak* y para el imperfectivo utiliza el de estatus incompletivo intransitivo *-är* (13b), mientras que en la forma perfectiva no incluye sufijo de estatus (14b).

(13)

- a.** *k-in-ch'äk-ik-ø*
IPFV-A1-cortarlo-INCOMPL.TR-B3
'Lo corto'.
- b.** *k-u-ch'a'ak-är*
IPFV-A3-cortar.PSV-INCOMPL.INT-B3
'Es cortado'.

(14)

- a.** *t-u-hach-chäk-ah-ø* *ti'* *u-k'äb*
PFV-A3-mucho-cortarlo-COMPL.TR-B3 ahí A3-mano
'Lo macheteó ahí en su mano'.
- b.** *ch'a'ak-ø* *u-näk'*
cortar.PSV-B3 A3-estómago
'Fue macheteado su estómago'.

Hasta este punto hemos propuesto tres grupos de raíces transitivas en LS, que se distinguen por los rasgos que adquiere la vocal de una raíz en su forma de voz pasiva. En principio, parece que el rasgo en común de la voz pasiva en todas las raíces transitivas es una aparente vocal rearticulada, lo cual justamente estaría codificando la reducción de valencia correspondiente a la voz pasiva; es decir, un proceso similar al que ha sido reportado para el yucateco en la codificación de este cambio de voz (Bricker *et al.* 1998; Briceño 2004). No obstante, en el siguiente apartado mostraremos cómo

la llamada *rearticulación vocálica* en la voz pasiva de raíces transitivas trae consigo otros rasgos que no necesariamente se reflejan en los ejemplos adaptados al alfabeto práctico de la lengua.

Análisis acústico de la voz pasiva de raíces verbales transitivas

Los ejemplos de raíces transitivas en su forma de voz pasiva que hemos presentado hasta este punto han sido adaptados al alfabeto práctico del LS propuesto por Kinbor Chambor *et al.* (2012), en el que la vocal de dichas raíces se representa como rearticulada. No obstante, un análisis acústico muestra que en la voz pasiva de las raíces transitivas destacan tres rasgos importantes. En primer lugar, la vocal de la raíz adquiere un rasgo laríngeo que se puede realizar de tres formas; en segundo, existe un alargamiento en la vocal de la raíz que crea una sílaba pesada que atrae el acento de la palabra.

Laringización en la voz pasiva de raíces verbales transitivas. En la forma pasiva de las raíces transitivas la vocal muestra un rasgo laríngeo que se puede realizar de tres maneras: como rearticulación vocálica (15a), como una vocal larga rechinada (*creaky voice*⁹) (15b) o como una vocal cortada (15c). A partir de ello, asumimos que las diferentes realizaciones de núcleos de raíces verbales CVC incluyen el rasgo laríngeo [+*glotis constreñida*], como parte de la marcación de voz pasiva. Este hecho es similar al que ha reportado Frazier (2013) para el yucateco, en donde la producción canónica de las vocales glotalizadas se produce con *creaky voice* durante la porción medial o medio final de una vocal larga, aunque ésta también puede producirse con un cierre glotal completo. En este sentido, el estado de la laringe, en cuanto a cómo ocurre la vibración de las cuerdas vocales (Clark y Yallop 1995: 19), tiende a ser constante en las diferentes producciones de las vocales de las raíces presentadas en (15a), (15b) y (15c), ya sea como una asimilación del rasgo laríngeo o como un tipo de fonación en el que emerge dicho rasgo.

(15)

a. [ku'ts'q'akər]

k-u-ts'a'ak-är

IPFV-A3-curar.PSV-INCOMPL.INT

'Es curado'.

⁹ La *creaky voice*, algunas veces identificada como voz *laringizada* o voz *rechinada*, "se caracteriza por presentar mayor fuerza aductora y compresión media y una menor tensión longitudinal en las cuerdas vocales", en comparación con la voz modal (Gobl y Ní Chasaide 1999: 450 *apud.* Alarcón Montero 2008: 93).

- b.** [ku'tʰq:bəɾ]
 k-u-t'aab-är
 IPFV-A3-encender.PSV-INCOMPL.INT
 'Es encendido'.
- c.** [ku'tʰqʔkəɾ]
 k-u-taʔk-är
 IPFV-A3-poner.PSV-INCOMPL.INT
 'Es puesto'.

En la figura 2 mostramos la realización de la vocal de la raíz [ts'ə́k] <ts'äk> 'curar', en su forma de voz pasiva (15a). Véase que el timbre corresponde a una vocal baja [a] con un cierre glotal ubicado hacia la mitad de la vocal, lo que divide la duración del segmento. La vocal presenta una mayor irregularidad en el ciclo vibratorio de las cuerdas vocales, lo que determina que ambas partes de la vocal de la raíz se encuentren laringizadas, en comparación con las vocales en voz modal de la misma palabra fonológica.

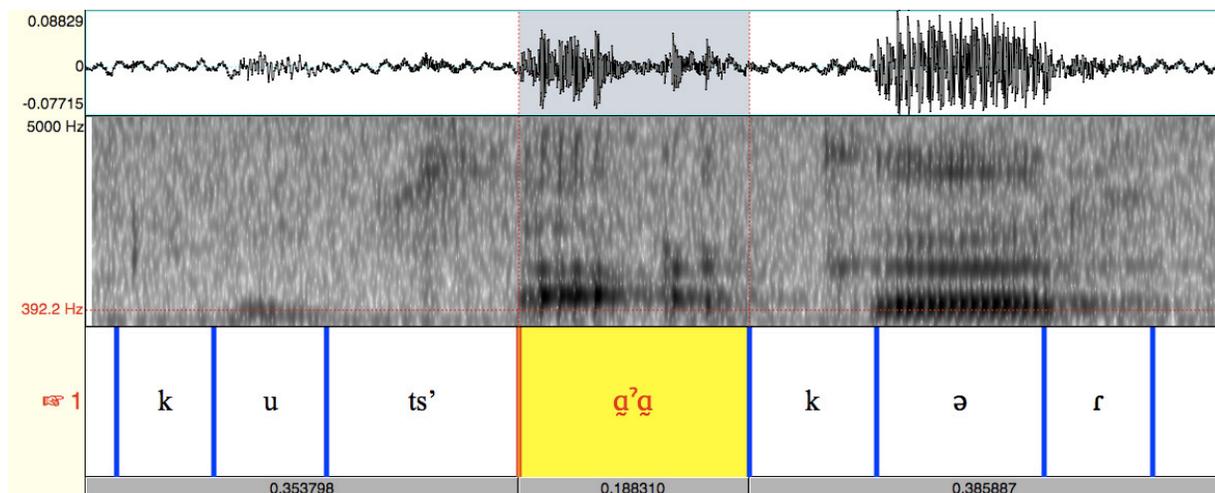


Figura 2. Realización de *ts'äk* 'curar' en su forma de voz pasiva

En la figura 3 la vocal de la raíz [t'ə́b] <t'äb> 'encender' en su forma de voz pasiva se realiza como una vocal baja larga con voz rechinada [a:]. Véase que los armónicos del primer formante (F1) de la vocal de la raíz presentan mayor intensidad, además de que en oscilograma es posible observar de nueva cuenta la irregularidad en la vibración de las cuerdas vocales, por lo que se advierte un espacio mayor entre cada una de las estrías verticales.

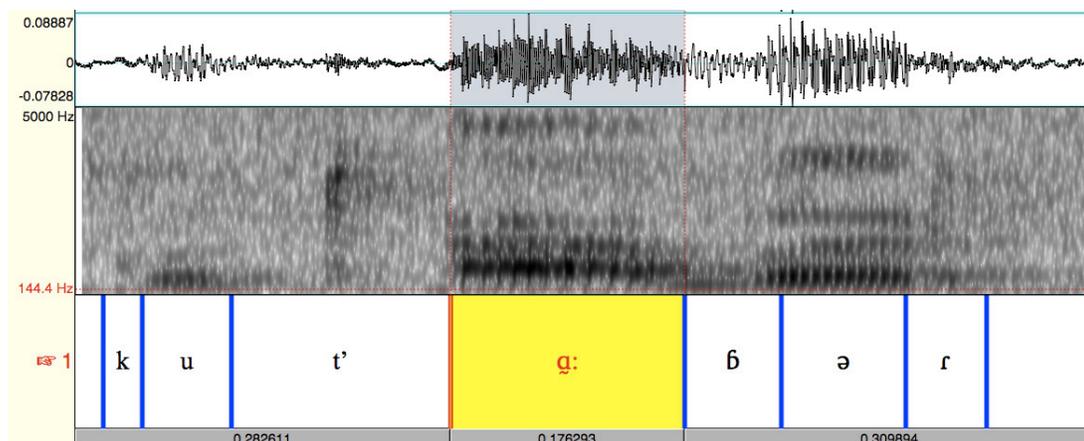


Figura 3. Realización de *t'áb* 'encender' en su forma de voz pasiva

En la figura 4, la vocal de la raíz [*tək*] <*täk*> 'poner' en su forma de voz pasiva se presenta con voz rechinada y un cierre glotal posterior a su realización, lo que produce que la vocal baja [*a*] sea breve. En este caso, no se observa una segunda parte de la vocal después del cierre glotal, tal y como se esperaría en una vocal rearticulada¹⁰. Por lo tanto, consideramos que la realización de vocal cortada es una manifestación diferente del rasgo laríngeo que caracteriza la forma de voz pasiva de las raíces verbales transitivas.

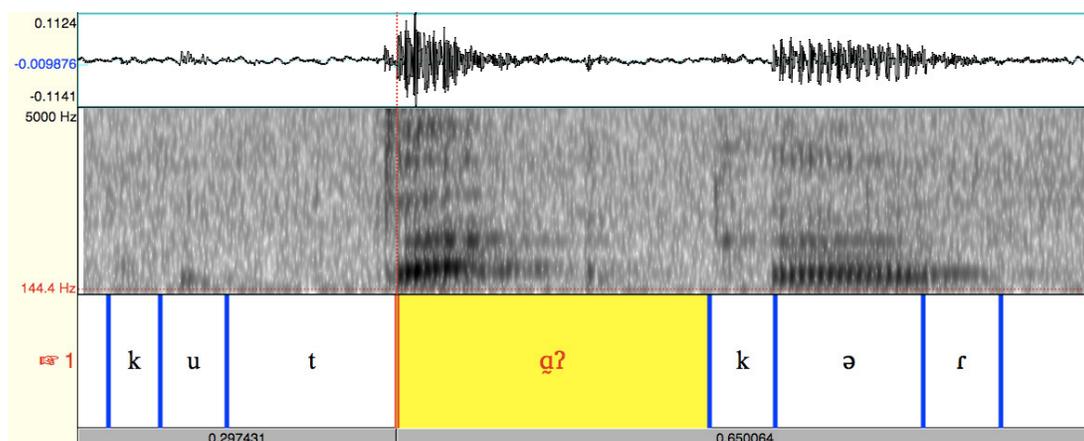


Figura 4. Realización de *täk* 'poner' en su forma de voz pasiva

¹⁰ La sílaba tiene prominencia acentual a pesar de que su núcleo es una vocal breve, probablemente porque es la sílaba con mayor intensidad o porque perceptivamente la vocal muestra la misma duración que las vocales largas, con voz modal o rechinada.

Los ejemplos de (15) corresponden a raíces verbales transitivas del tercer grupo propuesto en el apartado anterior; es decir, a raíces cuyo núcleo vocálico es una vocal media central [ə]. Para corroborar que la laringización es un proceso general de la voz pasiva, en las figuras 5 y 6 mostramos los espectrogramas de las raíces [p'is] <p'is> ‘medir’ del primer grupo, y [sah] <sah> ‘freír’ del segundo. En la primera se muestra que la vocal alta anterior de la raíz [p'is] cambia a una vocal larga laringizada con un cierre glotal hacia la mitad de su producción, donde la primera parte de la vocal se presenta con mayor intensidad que la segunda; los pulsos glóticos visiblemente menos marcados lo corroboran¹¹ (figura 5).

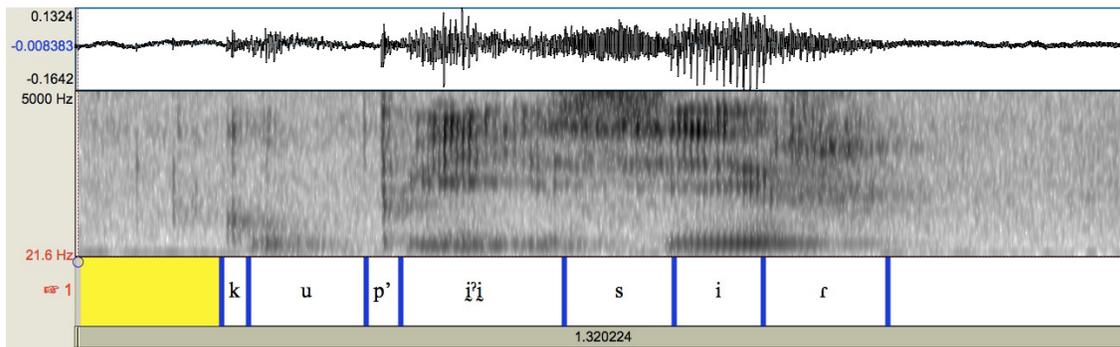


Figura 5. Realización de p'is ‘medir’ en su forma de voz pasiva

Ahora bien, en la figura 6 la forma de voz pasiva de la raíz [sah] ‘freír’ se realiza con la misma producción que en el ejemplo mostrado en la figura 5. La vocal cambia a una vocal baja larga laringizada, interrumpida por un cierre glotal, lo que produce dos momentos en la producción de la vocal: una primera parte con mayor intensidad que la otra. Asimismo, en el espectrograma también puede observarse que la segunda parte muestra más separación en los pulsos glóticos, lo cual reafirma la presencia del rasgo laríngeo como parte del proceso morfológico.

Aumento moraico y prominencia acentual en la voz pasiva de raíces transitivas. La elicitación directa de las formas de voz pasiva de raíces transitivas nos permitió ver que, además del rasgo laríngeo, hay un alargamiento en la vocal de la raíz, el cual permite la creación de una sílaba pesada que atrae el acento de palabra¹². En este sentido,

¹¹ Cabe mencionar que, a pesar de que la consonante en ataque silábico es un segmento glotalizado [p'], consideramos que el hecho de que se realicen dos momentos de producción vocálica con diferente intensidad corrobora que el rasgo laríngeo es resultado de un proceso morfológico y no de una propagación del rasgo de la consonante.

¹² England (2001: 41) registra el acento en sílabas pesadas para algunas lenguas mayas, como el mam; es decir, cuando los núcleos son vocales largas.

es importante destacar que el LS es una lengua parcialmente sensible al peso silábico (Mojica Hernández y Martínez Corripio 2018). Las sílabas CV y CVC son monomoraicas, mientras que las sílabas CV:C y CV²VC son bimoraicas, de tal forma que la sílaba pesada es la cabeza del pie; por lo tanto, recibe el acento de palabra¹³. En las representaciones métricas de (16) mostramos que, si la palabra contiene una vocal larga o laringizada, la sílaba pesada que constituye un pie binario atrae el acento. En tanto que si la palabra no contiene sílabas pesadas, el acento siempre es final, como se observa en la malla métrica de (17). Por consiguiente, las sílabas que contengan vocales largas o laringizadas en LS siempre serán acentuadas.

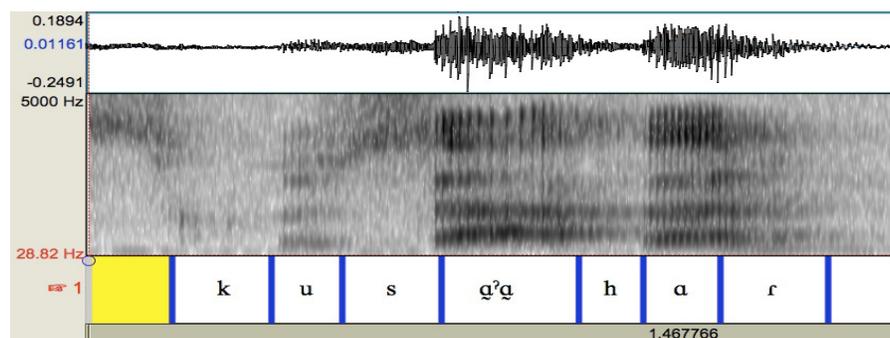
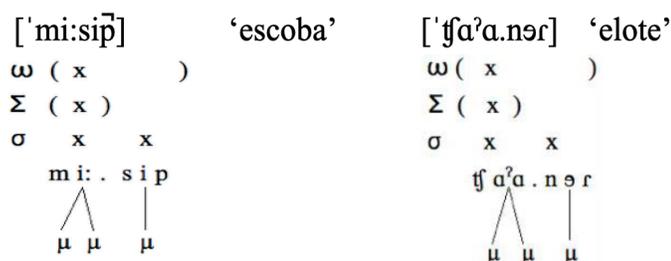
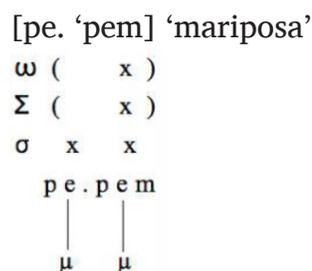


Figura 6. Realización de *sah* ‘freír’ en su forma de voz pasiva

(16)



(17)



¹³ El LS forma pies yámbicos con construcción de derecha a izquierda y su patrón acentual es limitado (*bounded*).

Las formas de voz pasiva de las raíces transitivas tienen un núcleo silábico bimoraico, el cual no se observa en su forma transitiva. Este hecho se puede corroborar en las mallas métricas de (18) y (19) que muestran la forma transitiva y pasiva de las raíces *ts'ük* 'curar' y *t'äb* 'encender', respectivamente. Por un lado, en las formas transitivas se muestra que la vocal breve aporta sólo una mora, por lo que el acento es final. Mientras tanto, en las formas de voz pasiva la vocal laringizada, ya sea rearticulada como en (18) o rechinada como en (19), aporta dos moras y crea un pie que recibe el acento de palabra.

(18)

| Forma transitiva | Forma de voz pasiva |
|------------------------------|--------------------------------------|
| ω (x) | ω (x) |
| Σ (x) | Σ (x) |
| σ x x x | σ x x x |
| k i n. ts' ə. k i k | k u. ts' a ² a. k ə r |
| | / |
| μ μ μ | μ μ μ μ |

(19)

| Forma transitiva | Forma de voz pasiva |
|------------------------------|--------------------------------------|
| ω (x) | ω (x) |
| Σ (x) | Σ (x) |
| σ x x x | σ x x x |
| k i n. t'ə. b i k | k u. t'g:. b ə r |
| | / |
| μ μ μ | μ μ μ μ |

A partir de lo anterior, proponemos que tanto el aumento moraico que permite el alargamiento de la vocal de la raíz como el rasgo laríngeo son procesos fonológicos que caracterizan la voz pasiva de las raíces verbales transitivas con patrón CVC del LS con cualquiera de los cinco timbres vocálicos que permiten el alargamiento o la laringización. Asimismo, el patrón acentual de la lengua permite identificar dicho proceso morfológico por las implicaciones que el aumento moraico tiene en el nivel prosódico de la lengua.

CONCLUSIONES

En principio, parece que el rasgo más relevante en la voz pasiva de las raíces transitivas CVC del LS es la rearticulación de la vocal de la raíz en cuestión; sin embargo, a partir

de evidencia acústica, hemos mostrado que la vocal de las raíces transitivas experimenta otros cambios en su forma de voz pasiva. Estos cambios consisten en un alargamiento relacionado con el aumento de una mora, así como un rasgo laríngeo que implica la prominencia silábica. En ese sentido, expusimos tres tipos de laringización en las formas de voz pasiva: vocal rearticulada [y^ʔy], vocal larga con voz rechinada [y:] y vocal cortada [yʔ]. Por lo tanto, a partir del análisis acústico, se puede proponer que el rasgo más relevante en la voz pasiva de las raíces transitivas CVC del LS es una vocal larga laringizada [y:].

El recurso de morfología no concatenativa que utiliza el LS para codificar la voz pasiva de raíces transitivas es similar al que ha sido reportado en yucateco. Este hecho es relevante porque algunos autores como Lois y Vapnarsky (2003), a partir de los datos de Bruce (1968), suponían que la voz pasiva en lacandón se codificaba por medio de una estrategia de morfología concatenativa similar a la que se presenta en itzaj. No obstante, hoy en día sabemos que esto sólo ocurre en el LN (Cook 2016), el cual muestra una mayor cercanía con el itzaj. En cambio, el LS tiene mayor relación con el yucateco, lo cual apoya la propuesta de Hofling (2006, 2014) respecto a la división dentro de las lenguas yucatecanas. Desde esta perspectiva, es posible que la tendencia del LS y del yucateco por explotar las distinciones fonológicas sobre las derivaciones morfológicas esté relacionada con el desarrollo de tono en estas lenguas mayas, tal y como ha sido sugerido por Lois y Vapnarsky (2003).

BIBLIOGRAFÍA

- ALARCÓN MONTERO, Rafael. 2008. "Indicios acústicos de las vocales rechinadas del totonaco", en Esther Herrera Zendejas y Pedro Martín Butragueño (eds.), *Fonología instrumental: patrones fónicos y variación*. México: El Colegio de México, pp. 89-106.
- BAER, Phillip y William R. MERRIFIELD. 1972. *Los lacandones de México. Dos Estudios*. México. Instituto Nacional Indigenista.
- BOHNEMEYER, Jürgen. 1998. *Time Relations in Discourse: Evidence from a Comparative Approach to Yukatek Maya*, tesis de doctorado. Copenhagen: Tilburg University.
- BOREMANSE, Didier. 1998. *Hach Winik: The Lacandon Maya of Chiapas, Southern Mexico*. New York: University of Albany.
- BRICEÑO CHEL, Fidencio. 2004. "De voz en voz hay cambio de tono en maya", en Zarina Estrada, Ana Fernández Garay y Albert Álvarez González (eds.), *Estudios en lenguas amerindias. Homenaje a Ken L. Hale*. Hermosillo: Universidad de Sonora, pp. 63-79.
- BRICKER, Victoria, Eleuterio PO'OT y Ofelia DZUL. 1998. *A Dictionary of the Maya Language as Spoken in Hocabá, Yucatan*. Salt Lake City: The University of Utah Press.
- BRUCE, Roberto D. 1968. *Gramática del Lacandón*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- CLARK, John y Colin YALLOP. 1995. *An Introduction to Phonetics and Phonology*. Cambridge: Blackwell.
- COOK, Suzanne. 2016. *The Forest of the Lacandon Maya: An Ethnobotanical Guide*. Berlin: Springer.

- ENGLAND, Nora. 2001. *Introducción a la gramática de los idiomas mayas*. Guatemala: Cholsamaj.
- FRAZIER, Melissa. 2013. "The phonetics of Yucatec Maya and de typology of laryngeal complexity", *Language Typology and Universals* 66: 7-21.
- GOBL, Christer y Ailbhe Ní CHASAIDE. 1999. "Voice source variation and its communicative functions", en William J. Hardcastle, John Laver y Fiona E. Gibbon (eds.), *The Handbook of Phonetic Sciences*. Oxford: Blackwell Publishers, pp. 378-423.
- HOFLING, Charles A. 2014. *Lacandon Maya-Spanish-English Dictionary*. Salt Lake City: The University of Utah Press.
- HOFLING, Charles A. 2006. "A sketch of the history of the verbal complex in Yukatekan Mayan languages", *International Journal of American Linguistics* 72: 367-96.
- HOFLING, Charles A. 2000. *Itzaj Maya Grammar*. Salt Lake City: The University of Utah Press.
- KAUFMAN, Terrence. 1990. "Algunos rasgos estructurales de los idiomas mayenses con referencia especial al K'iche'", en Nora England y Stephen Elliott (eds.), *Lecturas sobre la lingüística maya*. Guatemala: CIRMA, 59-114.
- KAUFMAN, Terrence. 1976. "Archaeological and linguistic correlations in Mayaland and associated areas of Mesoamerica", *World Archaeology* 8, núm. 1: 101-118.
- KINBOR CHAMBOR, Chankin, Israel MARTÍNEZ CORRIPIO y Liliana MOJICA HERNÁNDEZ. 2012. "Solo le disparan al macho. Narración sobre animales y cacería en lacandón del sur", *Tlalocan* 18: 16-34.
- LOIS, Ximena y Valentina VAPNARSKY. 2003. *Polyvalence of Root Classes in Yukatekan Mayan Languages*. München: Lincom Europa.
- MARTÍNEZ CORRIPIO, Israel. 2018. *Causatividad en lacandón del sur*, tesis de doctorado. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- MCGEE, R. Jon. 1990. *Life, Ritual, and Religion among the Lacandon Maya*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- MOJICA HERNÁNDEZ, Liliana e Israel MARTÍNEZ CORRIPIO. 2018. "Variación en los sistemas vocálicos del lacandón del norte, lacandón del sur y yucateco: un análisis acústico", *Cuadernos de Lingüística de El Colegio de México* 5, núm. 1: 47-107.
- PALKA, Joel. 2005. *Unconquered Lacandon Maya: Ethnohistory and Archeology of Indigenous Culture Change*. Gainesville: University Press of Florida.
- TOZZER, Alfred. 1907. *A Comparative Study of the Mayas and the Lacandonnes*. New York: Macmillan.

ANEXO 1. RAÍCES TRANSITIVAS CON VOCALES PERIFÉRICAS

| | | | | | |
|--------------|----------------------|---------------|-----------------------|--------------|-------------------|
| <i>bet</i> | ‘hacer’ | <i>bit</i> | ‘agarrar’ | <i>buh</i> | ‘rajar’ |
| <i>bur</i> | ‘ahogar/anegar’ | <i>but</i> | ‘meter’ | <i>chuch</i> | ‘mamar’ |
| <i>chuk</i> | ‘agarrar’ | <i>chuk</i> | ‘sopear’ | <i>chuh</i> | ‘quemar (piel)’ |
| <i>chun</i> | ‘comenzar’ | <i>chup</i> | ‘llenar’ | <i>chur</i> | ‘mojar’ |
| <i>chuy</i> | ‘costurar’ | <i>ch’ich</i> | ‘escoger’ | <i>ch’ur</i> | ‘remojar’ |
| <i>hen</i> | ‘demoler/caer’ | <i>her</i> | ‘descansar’ | <i>het</i> | ‘rajar’ |
| <i>hit</i> | ‘trenzar’ | <i>hom</i> | ‘hacer hoyo’ | <i>hop</i> | ‘arder’ |
| <i>hub</i> | ‘derrumbar’ | <i>huch</i> | ‘moler’ | <i>hur</i> | ‘cazar/atravesar’ |
| <i>hut</i> | ‘caerse’ | <i>kib</i> | ‘creer’ | <i>kip</i> | ‘soltar’ |
| <i>kuch</i> | ‘cargar’ | <i>kum</i> | ‘aplastar’ | <i>k’er</i> | ‘tostar’ |
| <i>k’in</i> | ‘asolear/calentar’ | <i>k’ir</i> | ‘lastimar’ | <i>k’ub</i> | ‘ofrecer’ |
| <i>k’uch</i> | ‘hilar’ | <i>k’up</i> | ‘partir’ | <i>k’ut</i> | ‘batir/aplastar’ |
| <i>k’ux</i> | ‘chupar/masticar’ | <i>much</i> | ‘juntar’ | <i>muk</i> | ‘enterrar’ |
| <i>nup</i> | ‘topar’ | <i>per</i> | ‘desgranar’ | <i>pik</i> | ‘mover/tentar’ |
| <i>pit</i> | ‘desatar’ | <i>pits</i> | ‘exprimir/apretar’ | <i>pok</i> | ‘calentar’ |
| <i>por</i> | ‘cortar’ | <i>pots</i> | ‘salir por aberturas’ | <i>puk</i> | ‘destruir’ |
| <i>puk</i> | ‘enturbiar/disolver’ | <i>pur</i> | ‘botar’ | <i>pus</i> | ‘jalar/doblar’ |
| <i>puts</i> | ‘escapar’ | <i>p’ik</i> | ‘quebrar’ | <i>p’is</i> | ‘medir’ |
| <i>p’it</i> | ‘poner al revés’ | <i>p’um</i> | ‘agachar’ | <i>p’ur</i> | ‘inflar’ |
| <i>ruk</i> | ‘desmanchar’ | <i>ruk</i> | ‘tragar’ | <i>ses</i> | ‘rebanar’ |
| <i>sib</i> | ‘rendirse’ | <i>sih</i> | ‘regalar’ | <i>sip</i> | ‘soltar’ |
| <i>sir</i> | ‘romper’ | <i>sus</i> | ‘voltear, regresar’ | <i>sut</i> | ‘raspar’ |
| <i>tip</i> | ‘flotar’ | <i>tok</i> | ‘quemar’ | <i>top</i> | ‘brotar’ |
| <i>tub</i> | ‘olvidar’ | <i>tup</i> | ‘apagar’ | <i>t’it</i> | ‘esparcir’ |
| <i>t’ut</i> | ‘desplumar’ | <i>ts’ip</i> | ‘pelar’ | <i>ts’ir</i> | ‘pelar’ |
| <i>ts’or</i> | ‘pelar’ | <i>ts’um</i> | ‘espesar/desinflar’ | <i>wix</i> | ‘orinar’ |
| <i>wuts</i> | ‘doblar’ | <i>xeh</i> | ‘vomitar’ | <i>xet</i> | ‘rajarse’ |
| <i>xik</i> | ‘ablandar’ | <i>xit</i> | ‘destruirse’ | <i>xit</i> | ‘extender ropa’ |
| <i>xup</i> | ‘acabar’ | <i>yer</i> | ‘servir (agua)’ | | |

ANEXO 2. RAÍCES TRANSITIVAS CON VOCAL /A/

| | | | | | |
|--------------|---------------------|--------------|-----------------|--------------|--------------------|
| <i>ban</i> | ‘pintar’ | <i>ch’ah</i> | ‘gotear’ | <i>ch’at</i> | ‘retorcer’ |
| <i>hak</i> | ‘arrancar’ | <i>haw</i> | ‘sanar’ | <i>hax</i> | ‘embarrar’ |
| <i>kah</i> | ‘chocar’ | <i>kan</i> | ‘vender’ | <i>kap</i> | ‘centrar’ |
| <i>kap</i> | ‘enrollar’ | <i>kar</i> | ‘limpiar milpa’ | <i>kat</i> | ‘medir’ |
| <i>kats’</i> | ‘enrollar’ | <i>k’ah</i> | ‘recordar’ | <i>k’am</i> | ‘subir volumen’ |
| <i>k’ar</i> | ‘raspar’ | <i>mak</i> | ‘amarrar’ | <i>max</i> | ‘aplastar’ |
| <i>nach’</i> | ‘arrugar (nariz)’ | <i>nats’</i> | ‘acercar’ | <i>pak’</i> | ‘pegar’ |
| <i>pam</i> | ‘escarbar’ | <i>pat</i> | ‘derribar’ | <i>pat</i> | ‘dejar, abandonar’ |
| <i>ram</i> | ‘apuñalar, clavar’ | <i>sah</i> | ‘freír’ | <i>tab</i> | ‘creer’ |
| <i>tach’</i> | ‘regar’ | <i>tak</i> | ‘quitar’ | <i>tap’</i> | ‘cubrir, envolver’ |
| <i>tap’</i> | ‘engañar’ | <i>t’ah</i> | ‘amontonar’ | <i>t’ak</i> | ‘cortar, arrancar’ |
| <i>t’at’</i> | ‘esparcir, regar’ | <i>t’ax</i> | ‘repartir’ | <i>ts’ak</i> | ‘deshebrar’ |
| <i>ts’an</i> | ‘reducir’ | <i>ts’at</i> | ‘tapiscar’ | <i>wak’</i> | ‘rajar’ |
| <i>wak</i> | ‘botar agua, regar’ | <i>xab</i> | ‘trasplantar’ | <i>xat’</i> | ‘cortar’ |

ANEXO 3. RAÍCES TRANSITIVAS CON VOCAL /Ä/

| | | | | | |
|---------------|-----------------------|---------------|-----------------------|---------------|-------------------------|
| <i>bäh</i> | ‘clavar, martillar’ | <i>bäk</i> | ‘vaciar’ | <i>bäk’</i> | ‘enrollar, colgar’ |
| <i>bän</i> | ‘derribar’ | <i>bär</i> | ‘esconder atrás’ | <i>bäts’</i> | ‘alisar/enjuagar’ |
| <i>bäts’</i> | ‘envolver’ | <i>bäx</i> | ‘tocar/martillar’ | <i>chäh</i> | ‘deshacer/detener’ |
| <i>chäk</i> | ‘hervir/sancochar’ | <i>chär</i> | ‘enjuagar’ | <i>ch’äk</i> | ‘machetear/cortar’ |
| <i>häch’</i> | ‘masticar’ | <i>hähb</i> | ‘despejar’ | <i>häch</i> | ‘encender fósforo’ |
| <i>häch</i> | ‘limpiar el maíz’ | <i>häk</i> | ‘bajar’ | <i>hän</i> | ‘rasgar’ |
| <i>hähp</i> | ‘abrir la boca’ | <i>häs</i> | ‘compartir/repartir’ | <i>hät</i> | ‘romper/rasgar’ |
| <i>häts’</i> | ‘azotar/pegar’ | <i>häuw</i> | ‘poner boca arriba’ | <i>häuw</i> | ‘detener/parar’ |
| <i>häuw</i> | ‘despejar’ | <i>hähx</i> | ‘hacer hoyo’ | <i>hähx</i> | ‘retorcer cuerda’ |
| <i>häh</i> | ‘extender’ | <i>kän</i> | ‘aprender’ | <i>kähp</i> | ‘colgar’ |
| <i>kär</i> | ‘lastimar’ | <i>k’äch</i> | ‘rayar/encender’ | <i>k’äm</i> | ‘aceptar/recibir’ |
| <i>k’ähp</i> | ‘trabar/meter’ | <i>k’är</i> | ‘encerrar/atrancar’ | <i>k’ät</i> | ‘atravesar’ |
| <i>k’ähx</i> | ‘amarrar’ | <i>k’äh</i> | ‘cantar’ | <i>mäch</i> | ‘agarrar, tocar’ |
| <i>mäk</i> | ‘encerrar, tapar’ | <i>mäk’</i> | ‘probar’ | <i>män</i> | ‘comprar’ |
| <i>mähx</i> | ‘machucar’ | <i>näh</i> | ‘inclinarse/ladear’ | <i>näk</i> | ‘arrimar/arrinconar’ |
| <i>nät’</i> | ‘apretar’ | <i>päk</i> | ‘doblar/inclinarse’ | <i>päk’</i> | ‘sembrar’ |
| <i>päk’</i> | ‘encallar canoa’ | <i>päs</i> | ‘planchar’ | <i>pät</i> | ‘modelar’ |
| <i>pähx</i> | ‘tocar (instrumento)’ | <i>päh</i> | ‘llamar con mano’ | <i>p’är</i> | ‘pelar/corroer/irritar’ |
| <i>p’ät</i> | ‘dejar’ | <i>p’ähx</i> | ‘deber/fiar’ | <i>räk</i> | ‘arrancar/despegar’ |
| <i>rähb</i> | ‘descomponer’ | <i>rähp</i> | ‘empuñar’ | <i>säh</i> | ‘freír’ |
| <i>sähp’</i> | ‘secar’ | <i>sät</i> | ‘perder’ | <i>säts’</i> | ‘estirar’ |
| <i>säh</i> | ‘dislocar’ | <i>tähb</i> | ‘enraizar/injertar’ | <i>tähch</i> | ‘quebrar’ |
| <i>täh</i> | ‘cocer’ | <i>tähk</i> | ‘conectar/pegar’ | <i>tähk’</i> | ‘pegar/fijar’ |
| <i>tär</i> | ‘tocar/palpar’ | <i>täs</i> | ‘extender’ | <i>täts’</i> | ‘estirar/planchar’ |
| <i>tähx</i> | ‘regar’ | <i>t’ähb</i> | ‘encender’ | <i>t’ähch</i> | ‘encender’ |
| <i>t’äh</i> | ‘gotear’ | <i>t’ähk</i> | ‘reventar’ | <i>t’än</i> | ‘hablar/llamar’ |
| <i>t’äh</i> | ‘vaciar algo espeso’ | <i>tsäh</i> | ‘seguir/alcanzar’ | <i>ts’äh</i> | ‘freír’ |
| <i>ts’ähk</i> | ‘curar’ | <i>ts’ähm</i> | ‘hundir/sumergir’ | <i>ts’ähp</i> | ‘estivar/hundir’ |
| <i>ts’äh</i> | ‘apretar zapato’ | <i>wäh</i> | ‘escurrir’ | <i>wäk</i> | ‘tirar el agua’ |
| <i>wäk’</i> | ‘disparar/tronar’ | <i>wäk’</i> | ‘tejer hamaca’ | <i>wähch’</i> | ‘soltar’ |
| <i>wär</i> | ‘tender’ | <i>wäs</i> | ‘estirar/romper’ | <i>wät</i> | ‘partir/dividir’ |
| <i>wäts’</i> | ‘soltar’ | <i>wäts’</i> | ‘doblar’ | <i>wäh</i> | ‘pelar/corroer/irritar’ |
| <i>xähch</i> | ‘partir/separar’ | <i>yähch’</i> | ‘aplastar’ | <i>xähk</i> | ‘ampollar’ |
| <i>yähk</i> | ‘hacerlo picante’ | <i>yär</i> | ‘derretir/disolverse’ | <i>yäts’</i> | ‘apretar/exprimir’ |

- Notas -

Las funciones de *incluso* en la historia del español

The functions of *incluso* in the history of Spanish

GLEND A ZOÉ LIZÁRRAGA NAVARRO
Universidad Nacional Autónoma de México
glizarraga@politicas.unam.mx

■ **RESUMEN:** En este trabajo describo el proceso de cambio por el que atravesó *incluso* en la historia del español: de participio a partícula con funciones semántico-pragmáticas –marcador de foco escalar, foco de inclusión y marcador discursivo–. Argumento que el cambio corresponde a un proceso de gramaticalización motivado por reanálisis, que concluye con la subjetivización del término como partícula discursiva. Identifico y caracterizo seis etapas cronológicas a partir de su comportamiento gramatical a lo largo de siete siglos (XIV-XX).

PALABRAS CLAVE:
partículas de
foco, marcadores
discursivos,
gramaticalización.

■ **ABSTRACT:** In this paper I describe the linguistic change of the Spanish term *incluso*, from a past participle to a particle with semantic and pragmatic functions –an inclusion and scalar focus particle, and a discourse marker–. I argue that this change obeys to a grammaticalization process motivated by reanalysis, which concludes with the subjectification of the term as a discourse marker. I propose a six-stage change process based on its grammatical and functional properties over seven centuries (XIV-XX).

KEYWORDS:
focus particles,
discourse markers,
grammaticalization.

Fecha de recepción: 25 de febrero de 2019
Fecha de aceptación: 15 de marzo de 2019

En el español actual*, en los trabajos que dan cuenta del comportamiento gramatical del término *incluso* se vincula con funciones pragmáticas, principalmente como marcador de foco y como marcador discursivo¹. Sin embargo, este término no presenta un comportamiento homogéneo en la historia de la lengua; es decir, presenta cambios en sus funciones desde su origen hasta la etapa actual del español.

El término *incluso* proviene de INCLŪSUS, el participio pasado pasivo del verbo latino INCLŪDERE ‘incluir’ (Lewis y Short 1956, s.v. *includo*). En etapas tempranas de la lengua desempeñaba funciones participiales (1) y no de marcador de foco (2), como se considera actualmente.

* Mi profundo agradecimiento al Dr. Sergio Bogard por sus generosos comentarios, y a los dictaminadores anónimos, por su lectura crítica, que sin duda contribuyó a mejorar este trabajo. Expreso también mi sincera gratitud a la Dra. Julia Pozas por su lectura cuidadosa y observaciones hechas a una versión preliminar. No sobra precisar que la responsabilidad del contenido publicado es completamente mía.

¹ Se le ha incluido dentro de los *adverbios de foco* (Fuentes Rodríguez 1987; Herrero Blanco 1987; Pavón Lucero 1999; Cuartero Sánchez 2002; NGLÉ 2009); otros lo incluyen en los *cuantificadores focales o presuposicionales* (Sánchez López 1999; Brucart y Rigau 2002; Leonetti 2007), y también se le ha identificado con los *operadores de foco* (Bosque y Gutiérrez-Rexach 2008; Ferrari *et al.* 2011). En trabajos recientes se le ha vinculado con los marcadores del discurso (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999; Briz *et al.* 2008) y con operadores epistémicos (Garrido Medina 1993) y, tipológicamente, como *partícula de foco* (König 1991). Hay consenso en identificar este término como adverbio. En el DRAE (2010) se categoriza, además, como preposición y como adjetivo. Sin embargo, se ha señalado también que los operadores focales como *incluso* no tienen una adscripción categorial determinada (Contreras y Masullo 2002). En este trabajo no se discutirá su adscripción categorial en el español actual, pero con fines prácticos y a partir de criterios estrictamente morfológicos, como la ausencia de concordancia en género y número (*vid.* Zwicky 1985; Bosque 1989), se le otorga el estatus de partícula de foco o discursiva.

(1)

a. La qual cosa obtenida et impetrada del senado, como la batalla fuesse començada et el padre subitamente huuiesse visto a su fillo el consul combatiendo estar circundado et *incluso* en medio de los enemigos por Poncio, duc de los sannites
(Traducción de la *Historia contra paganos*, de Orosio 1376-1396)

b. Fue quemado vn lugar que dezian el Solar: que era de dozientos vezinos e todos los lugares que fueron quemados vera vuestra merced por vn escrito que va *incluso* en la presente

(Abreviación del *Halconero* 1489-1510).

(2)

a. Sin embargo, por razones afectivas, la mayoría de las familias quiere pagar pronto y algunas *incluso* están dispuestas a dar todo lo que se les pida, de inmediato
(*El grupo especial antisequestros en acción* 1997)

b. Es un ejemplo más de los predios donde existe permanente presencia policial. Allí, los carabineros, actuando como verdaderos guardias privados de las empresas, enfrentan *incluso* a niños y mujeres, lo que ha dejado decenas de heridos y baleados en los últimos años

(*Noticias del país mapuche* 2003)

En (1) *incluso* funciona como participio en construcciones copulativas (1a) y con verbo de movimiento con uso copulativo (1b). En ambos casos se trata de un predicado en el que el participio establece concordancia de género y número (masculino singular) con la frase nominal de la cual predica, *su fillo el consul* y *vn escrito*, respectivamente.

En (2) no presenta el mismo carácter participial. En primera instancia, no es predicado de ningún verbo, de manera que no subcategoriza una frase nominal como su argumento; en cambio, establece relación con sintagmas de otras categorías, como el verbo copulativo y su predicado participial en (2a). En este caso, ya que este sintagma tiene estatus verbal, no puede establecer concordancia, pero aun combinado con FFNN, como en (2b), esta característica de los participios tampoco está presente, puesto que la FN *niños y mujeres* tiene número plural. La función participial heredada del latín se mantiene todavía en el siglo XV (1b), lo que sugiere que las funciones pragmáticas que se le atribuyen sincrónicamente a este término son el resultado de un cambio sintáctico.

El objetivo de este trabajo es identificar y describir qué tipo de cambio sintáctico subyace al paso de *incluso* de participio a partícula con carácter pragmático. Ya que la dirección del cambio sugiere que ha sido del plano léxico al funcional (participio > partícula focal / discursiva), me propongo, por una parte, determinar si se trata de

un proceso de gramaticalización² y, por otra, identificar el mecanismo del cambio y sus alcances. Por último, planteo establecer y caracterizar etapas cronológicas a partir de su comportamiento gramatical y la distribución de su frecuencia de uso a lo largo del tiempo.

METODOLOGÍA

Para el análisis cuantitativo consideré todas las ocurrencias de *incluso* en el *Corpus diacrónico del español* (CORDE), mismas que organicé en función de su frecuencia de aparición y a partir de las funciones gramaticales que desempeña esta unidad léxica, ambos criterios por cada siglo. El corpus para el análisis cualitativo también se obtuvo del CORDE, de donde extraje un total de 125 casos, 20 de cada siglo a partir del XV, además del único caso encontrado en el XIV. La finalidad de cubrir el total de siglos de desarrollo histórico de la lengua española es la de obtener un panorama general del comportamiento gramatical de esta partícula y, posteriormente, establecer divisiones cronológicas a partir de su comportamiento lingüístico. Así, analicé cada una de las ocurrencias en función de los parámetros que describo a continuación.

El primer parámetro o variable para el análisis es la categoría gramatical; puede ser participio, partícula o caso limítrofe. En (3a) muestro la ocurrencia de *incluso* en función participial, donde es modificador del núcleo nominal *viento*, con el que concuerda en género masculino y número singular. Además de la concordancia con el núcleo nominal, otro criterio para identificar esta función es el hecho de que puede admitir modificación adverbial de grado, como se muestra con los intensificadores *tan* y *muy* entre corchetes. En (3b) esta unidad funciona como partícula, lo cual se observa a partir de la ausencia de concordancia de género (femenino) con el núcleo nominal *peonada*, sobre la cual tiene alcance. Muestro igualmente que no admite intensificación.

(3)

- a. Entrava la mar aun entr'ellos e çercava las cavernosidades, siquiere oquedades, de aquellos montes, respondientes al valle de enmedio; e el viento [**tan / muy**] **incluso**, non pudiendo salir, multiplicávase

(Traducción y glosas de la Eneida 1427-1428)³

² Adopto la definición de Hopper y Traugott (2003 [1993]: 1) que concibe la gramaticalización como “the change whereby lexical terms and constructions come in certain linguistic contexts to serve grammatical functions, and, once grammaticalized, continue to develop new grammatical functions”.

³ Los ejemplos proceden del CORDE, por lo que se indicará la obra y el año de publicación a la que corresponde cada uno y no se consignará en la bibliografía más que la referencia al *Corpus*.

- b. Toda la servidumbre de D. Francisco, ***tan incluso** la peonada, que era numerosa, le llamaban á Chucho el niño

(*Chucho el ninfo* 1871)

Además de los casos en que funciona como participio o como partícula, identifico otros aquí denominados *límitrofes*, donde no es posible determinar si su función es participial o de partícula. Corresponden a ocurrencias donde *incluso* establece relaciones sintagmáticas con FFNN de número singular y género masculino, por lo que la concordancia característica del participio se ve neutralizada, como se muestra en (4).

(4)

- a. Estiéndanse los límites del señorío de la Iglesia de la otra parte del Apenino hasta el mar Adriático, llegando al río Pescara, y destotra al río Garellano, **incluso** / **incluido** / **hasta** *gran pedazo del Abruzo y de Campania*

(*Historia de Felipe II, Rey de España* 1619)

- b. En el caso del párrafo primero del artículo anterior, si estuviera asegurada la finca. el valor del seguro quedará afecto al pago del capital del censo y de las pensiones vencidas, á no ser que el censatario prefiera invertirlo en reedificar la finca, en cuyo caso revivirá el censo con todos sus efectos, **incluso** / **incluido** / **hasta** *el pago de las pensiones no satisfechas*

(*Código Civil* 1889)

La neutralización de la concordancia de *incluso* con la FN dificulta su clasificación como participio o como partícula. Esto va acompañado de una ambigüedad también de carácter funcional que se ilustra con la conmutación tanto por el participio analógico *incluido* como por la preposición *hasta*. Como partícula o como participio, los casos *límitrofes* como los de (4) tienen en común el significado de inclusión que codifica esta unidad. De esta manera, la ambigüedad de estos casos no es sólo formal, sino también funcional.

El segundo parámetro es la función gramatical: de acuerdo con la categoría a la que pertenezca *incluso*, puede corresponder a una función participial o de partícula. Como partícula puede funcionar como marcador de foco –de inclusión, escalar o de concesividad– o como marcador discursivo. En (5) ejemplifico las distintas funciones adverbiales de *incluso* como partícula. Como criterio explicativo, lo reemplazo por elementos típicos de la función que se ejemplifica. En (5a) funciona como una partícula de inclusión simple que indica que el elemento bajo su alcance –*sargentos, cabos y tambores*– pertenecen a un dominio –*un batallón*–. El criterio para identificar esta función es el reemplazo por el participio adjetival *incluido*, que ha de concordar en género y número (masculino y plural) con el elemento modificado.

(5)

- a. Tuve por suficiente la dotación de un batallón compuesto de 421 hombres, divididos en siete compañías, la una de 100 hombres y las seis de 50, **incluso** / **incluidos** sargentos, cabos y tambores; y una escuadra de artilleros de los 21 restantes

(*Relación y documentos del gobierno del virrey... 1745-1756*)

- b. La vida de un periódico es una pugna constante entre los redactores y la administración o, como si dijéramos, la cabeza y el estómago. Unidos unos y otros en el mismo amor, desempeñando unos y otros funciones vitales, aquí, sin embargo la paz no se logra nunca. Esto ocurre seguramente **incluso** / **hasta** en “The Times”

(*Cómo se hace el cine 1923*)

- c. No, señora –dijo Santiago–. Además, por qué se asusta. **Incluso** / **aunque** si hay / **haya** revolución a usted no le va a pasar nada

(*Conversación en la catedral 1969*)

- d. Hay corrientes distintas y aun, en el fondo, discrepantes a veces, contradictorias **incluso** / **de hecho**

(*Las comunidades de Castilla 1963-1979*)

En (5b) funciona como marcador de foco escalar, pues indica que ante un conjunto de posibilidades –que ocurran pugnas entre los redactores y la administración de los periódicos–, se ha seleccionado como pertinente la alternativa menos esperada dentro de una escala de alternativas posibles –en última instancia se esperaría que las pugnas ocurrieran en un periódico tan prestigioso como *The Times*–; esto es, una contraexpectativa. Para identificar esta función recorro a la conmutación por *hasta*.

La función de concesividad que se ejemplifica en (5c), de manera similar al foco escalar codifica una contraexpectativa al evento expresado en la apódosis de la oración condicional cuando *incluso* aparece en la prótasis y ésta codifica un evento potencial. En otros términos, que a pesar de que ocurra X –*haber guerra*– no ocurrirá Y –*pasarle algo a alguien*–. Este efecto se aprecia de manera más clara al reemplazar el adverbio por un nexos concesivo, como *aunque*, que condiciona el modo subjuntivo del verbo subordinado.

Por último, *incluso* puede funcionar como marcador discursivo, como en (5d), donde no desempeña ninguna función gramatical, pero cumple la función pragmática de conector aditivo, la cual conduce a una interpretación de que, dentro de una escala argumentativa, el elemento que conecta la partícula discursiva –las corrientes son sobre todo *contradictorias*– ocupa una posición más alta que el resto de los elementos de la construcción –las corrientes son distintas y discrepantes.

El tercer parámetro involucra las propiedades de modificación y ámbito operativo de *incluso*, que pueden recaer sobre una frase –N, P, V, ADJ, ADV– o una oración (6). Como participio adjetival puede modificar una frase nominal (6a). Cuando funciona

como adverbio puede tener alcance sobre una frase (6b), la cual puede ser de cualquier naturaleza categorial, y sobre una oración (6c).

(6)

a. Véase en la Junta de obras y Bosques **el memorial *incluso*** de Manuel de Castro, y sobre lo que en él suplica me informará con su parecer

(*Petición* 1698)

b. Años ha cuando la ignorancia era bastante más común, ***incluso en la clase alta***, y a la puerta del taita paraban quitrines y volantas

(*Los negros brujos* 1906)

c. En el fondo de sus tempestuosos sentimientos no lo odiaba, antes por lo contrario había allí un vehemente impulso hacia la simpatía e ***incluso tuvo momentos de generosa admiración***

(*Canaima* 1935)

El último parámetro para el análisis es el año de registro de cada ocurrencia incluida en el corpus, que indico al final de cada ejemplo.

ANÁLISIS CUANTITATIVO

Con el fin de obtener una idea general de la distribución cronológica de *incluso*, realicé un conteo de su frecuencia de aparición por siglo y contabilicé el número de ocurrencias como participio y como partícula. En las tablas 1 y 2 resumo los resultados del conteo.

Tabla 1. Frecuencia de aparición de *incluso* en el CORDE

| <i>Periodo histórico</i> | <i>Siglo</i> | <i>Frecuencia absoluta por siglo</i> | <i>Frecuencia absoluta por periodo</i> | <i>Frecuencia relativa en el corpus por millón de palabra</i> |
|-------------------------------|--------------|--------------------------------------|--|---|
| Orígenes-Edad Media (1492) | XIV | 1 | 23 | 0.2 |
| | XV | 22 | | |
| Siglos de Oro (1493-1713) | XVI | 33 | 88 | 0.7 |
| | XVII | 55 | | |
| Etapa moderna (1714-1980) | XVIII | 85 | 6,368 | 50.9 |
| | XIX | 392 | | |
| | XX | 5891 | | |

En la tabla 1 presento la frecuencia absoluta por siglo y por periodo. Para obtener la frecuencia relativa consideré que el CORDE consta de 125 millones de palabras, cifra aproximada de acuerdo con la última actualización del corpus (*vid.* RAE [en línea]). Así, se observa un paulatino pero constante aumento de frecuencia a través de los siglos, que es moderado hasta el siglo XVIII y más notorio en el XIX, mientras que en el XX se pierde por completo la proporción moderada de incremento. Éste se refleja en la frecuencia relativa por periodo, que en la última etapa se eleva en más de 50 puntos. Para obtener un panorama más claro de la frecuencia de uso de *incluso*, contabilicé el número de ocurrencias en proporción con el porcentaje de palabras que destina el corpus a cada periodo histórico de la lengua⁴ (*vid.* RAE [en línea]). Resumo estos resultados en la tabla 2.

Tabla 2. Frecuencia de aparición por periodo histórico de la lengua en el CORDE

| <i>Periodo histórico</i> | <i>Siglo</i> | <i>Millones de palabras por periodo</i> | <i>Frecuencia de aparición</i> | <i>Frecuencia relativa por millón de palabras por periodo</i> |
|----------------------------|--------------------|---|--------------------------------|---|
| Orígenes-Edad Media (1492) | XIV XV | 25,950,000 (21%) | 23 | 0.9 |
| Siglos de Oro (1493-1713) | XVI XVII | 35,075,000 (28%) | 88 | 2.5 |
| Etapa moderna (1714-1980) | XVIII XIX XX | 63,975,000 (51%) | 6,368 | 99.5 |

En comparación con la tabla 1, los resultados de la tabla 2 permiten dar cuenta de manera más clara de la representatividad de *incluso* en el corpus. Se mantiene el aumento progresivo en la frecuencia de uso, pero la representatividad por periodo es mayor: en el primer periodo la frecuencia aumenta 0.7 puntos con respecto a la proporción del corpus en general; durante los Siglos de Oro el aumento es de 1.8 puntos, y en los dos últimos siglos el aumento es más prominente, con un total de 48.6 puntos arriba.

En cuanto a las funciones que desempeña en la lengua, contabilicé los casos por cada siglo en que esta unidad léxica funciona como participio y aquellos en que funciona como partícula; además de los casos limítrofes. Resumo los resultados en la tabla 3.

⁴ Aunque el análisis de las ocurrencias se hará por siglo, las frecuencias relativas se han calculado por periodo histórico, dado que el corpus no proporciona la cantidad de palabras que corresponde a cada siglo.

Tabla 3. Distribución funcional de *incluso* en el CORDE

| Siglo | Número de casos | Participio % | Limítrofe % | Partícula % |
|-------|-----------------|--------------|-------------|-------------|
| XIV | 1 | 1/ 100 | - | - |
| XV | 22 | 20/ 90.91 | - | 2/ 9.09 |
| XVI | 33 | 21/ 63.64 | 3/ 9.09 | 9/ 27.27 |
| XVII | 55 | 43/ 78.18 | 4/ 7.27 | 8/ 14.55 |
| XVIII | 85 | 31/ 36.47 | 26/ 30.59 | 28/ 32.94 |
| XIX | 392 | 25/ 6.38 | 159/ 40.56 | 208/ 53.06 |
| XX | 5891 | 5/ 0.08 | 66/ 1.12 | 5820/ 98.8 |

La tendencia general que muestran estas cifras es que, mientras disminuye el porcentaje de casos participiales, aumentan de manera progresiva los casos de partícula, con ellos, los límitrofes. Hasta el siglo xv domina de manera contundente la función participial heredada del latín (90.91%) (7); en tanto que los casos donde funciona como partícula (8) son incipientes (9.09%).

(7)

- a. La qual cosa obtenida et impetrada del senado, como la batalla fuesse començada et el padre subitamente huuiesse visto a su fillo el consul combatiendo estar circundado et **incluso** / **incluido** en medio de los enemigos por Poncio, duc de los sannites

(Traducción de la *Historia contra paganos*, de Orosio 1376-1396)

- b. Más dize a Eolo, que reine en la cueva çerrada de sus vientos, casi diziendo que se esté **incluso** / **incluido** en la posibilidad e potència del franco alvedrío

(Traducción y glosas de la *Eneida* 1427-1428)

(8)

- a. Los Reyes Católicos encomiendan al licenciado Gutierre Velázquez de Cuéllar que determine qué parte de la dehesa de Arévalo debe reservarse para los ganados de los carniceros de la villa y para los caballos y animales de labor de los regidores de la misma, quedando el resto para aprovechamiento de los vecinos, a los que desde hacía tiempo se les vedaba **incluso** / **incluido** / **hasta** el paso y por esta falta de pastos nadie quería venir a vivir en Arévalo

(Documentación medieval abulense en el *Registro General del Sello* 1485-1488)

- b. Concluyeron los antiguos quel más sesudo de los omes ha nescesario resecebir consejo, el qual sabían dar en los tiempos pasados los buenos judíos, porque les fué dado por bendición, **incluso** / ***incluido** / **de hecho** notado por seso natural, en el paso donde dize la voz de Jacob e las manos, manos de Essaú
(*Carta de propuesta de arbitrio* 1450)

Es muy importante resaltar que los casos en donde *incluso* no tiene función participial (8), su función no es la de codificar inclusión simple (5a), la más cercana al significado que codifica como participio. En cambio, funciona como partícula de foco escalar (8a) y conector o marcador discursivo (8b). Esto es, que desempeña funciones más diferenciadas y claramente distintas de su función original.

En el siglo XVI, aunque predomina la función participial (63.64%), se presenta un considerable aumento de los casos limítrofes (9.09%), sobre todo en función de partícula (27.27%). Las cifras conducen a pensar que el origen del cambio se sitúa en el siglo XV y que su extensión comienza en el siglo XVI, lo cual se ve reflejado en la expansión de los contextos de modificación de *incluso*. Como participio, esta unidad se restringe a establecer relaciones sintagmáticas con FFNN y, como era de esperarse, en los primeros contextos de aparición como partícula se desempeña como modificador / operador sobre FFNN, lo que sugiere que el mecanismo del cambio es el reanálisis sintáctico, según se verá más adelante. Tras el reanálisis, esta unidad, que ha desplazado su carácter participial, puede establecer relaciones sintagmáticas con unidades distintas a la FN (9): FP (9a), FADJ (9b) y FADV comparativa (9c).

(9)

- a. Cómo fray Pedro de Córdoba, viendo que, **incluso** con las adiciones, los indios quedaban sin remedio y en breve iban a perecer, suplicó y obtuvo del rey pasar a tierra firme de Paria a predicar a aquellas gentes sin estorbo de los españoles
(*Historia de las Indias* 1527-1561)
- b. De cómo los indios fueron tractados **incluso** peor que en tiempo del comendador mayor; de los cuales, cuando vino el segundo Almirante, en obra de un año, desde que vino el tesorero Pasamonte, de los sesenta mill sólo quedaban cuarenta mill
(*Historia de las Indias* 1552)
- c. Y es la vecindad que han traído y aún traen Saturno con Marte, que son odiosos y contrarios a la vida humana y aun a la de los otros animales en los cuales hay bastante daño, **incluso** más que en las gentes
(*Tratado nuevo no menos útil que necesario...* 1506)

La ampliación de la naturaleza categorial de las frases sobre las que puede operar es el principal indicador de la extensión del cambio, que es gradual, a diferencia del

reanálisis, que es abrupto⁵. Esto se ve reforzado por el peso porcentual de la función de partícula (27.27%), que comienza a ganar terreno sobre la función participial dominante (63.64%) y por la aparición de casos limítrofes (9.09%), ausentes en el siglo anterior. Según Bybee (2004), la frecuencia es uno de los principales factores que contribuyen a la gramaticalización, de manera que el aumento en la frecuencia de aparición de *incluso* refuerza la idea de que la extensión del cambio comenzó en el siglo XVI y que involucra gramaticalización, como mostraré más adelante.

En el siglo XVII prevalece la misma tendencia; esto es, domina la función participial (78.18%) con un aumento de casi el 20% con respecto al siglo anterior (63.63%). Esta función va seguida por la función de partícula (14.55%), que disminuyó casi en el 50% en contraste con el siglo anterior, lo mismo que los casos limítrofes, que presentan una ligera disminución menor al 2%. Tanto en el siglo XVI como en el XVII, los casos limítrofes desempeñan un papel fundamental en la explicación del cambio, pues pueden ser un indicador de dos fuerzas direccionales en competencia; por una parte, la permanencia de una función que ha prevalecido por siglos y, por otra, la generalización de una nueva función muy cercana en significado que busca ganar terreno en el uso.

Los porcentajes en conjunto con las frecuencias relativas de la tabla 2 indican que la tendencia del cambio no era clara en un principio (siglos XVI-XVII): en el siglo XVI aumentan los contextos de partícula y disminuyen los participiales, pero en el siglo XVII, contrario a lo esperado, aumentan los segundos, mientras que disminuyen los primeros. En los siglos subsecuentes la tendencia del cambio se estabiliza y se percibe de manera más clara.

En el siglo XVIII, la función participial (36.47%) sigue teniendo mayor representatividad porcentual, pero con una diferencia casi nula con respecto a la función de partícula (32.94%) y a los casos limítrofes (30.59%). En otras palabras, se nota una disminución considerable de la función participial que empieza a ser desplazada por la función de partícula, la cual ha ganado representatividad en su uso, mientras que el aumento porcentual de los casos limítrofes parece reforzar el señalamiento de que en ellos coexisten dos fuerzas en competencia (la permanencia y la innovación), y de que el cambio opera de manera gradual.

En los siglos XIX y XX se revierte la proporción que estaba presente en los siglos anteriores, pues ahora predomina la función de partícula en ambos siglos, y la función participial es residual. En el siglo XIX la función de partícula constituye poco más de la mitad de las ocurrencias (53.06%) y muestra un aumento considerable en relación con los siglos anteriores. Los casos limítrofes (40.56%) son la segunda instancia con mayor

⁵ Adopto la definición de *reanálisis* de Harris y Campbell (1995: 61): “Reanalysis is a mechanism which changes the underlying structure of a syntactic pattern and which does not involve any modification of its surface manifestation”. De acuerdo con esta definición, Campbell (2001:141) señala que “reanalysis depends on the possibility of more than one analysis of a given construction becoming available”, y de esta manera, no cabe la posibilidad de análisis intermedios entre una estructura y otra, por lo que el reanálisis es abrupto. En cambio, la *extensión*, de acuerdo con Harris y Campbell (1995), es gradual en cuanto que, como apunta Campbell (2001: 142), “results in changes in surface manifestation, but does not involve immediate modification of underlying structure”.

presencia porcentual; éstos también presentan un incremento considerable con respecto a los siglos anteriores. Por último, la función participial (6.38%) presenta una aguda disminución con respecto a los siglos anteriores y su presencia ha perdido casi por completo la representatividad. En este periodo, la competencia que representan los casos limítrofes puede interpretarse como un indicador de la persistencia (*vid.* Hopper 1991: 28) del significado original en los contextos originales, pues se trata mayoritariamente de casos donde *incluso* predica sobre FFNN y codifica inclusión simple (10).

(10)

- a. publicó el mismo año la instrucción en que pretendía que el Gobierno en todos sus ramos, **incluso** / **incluido** / **hasta** el de Guerra, estuviese en una Junta serenísima compuesta de individuos electos por los Ayuntamientos

(Informe sobre los movimientos revolucionarios de San Salvador 1814)

- b. No es mercantil la venta de cerdos á un Tablajero. (S. 4 Oct. 904). Es competente para conocer de todos los incidentes que se promuevan con motivo de un contrato de esta clase, **incluso** / **incluido** el pago de cantidad no debida por el comprador, el Juez A quien correspondería conocer si la acción ejercitada derivase directamente del contrato

(Código de comercio 1885)

En el siglo xx la distribución es casi inversamente proporcional a la de los primeros siglos. Los casos de partícula (98.8%) son dominantes, lo que indica que el cambio se concluye en este periodo. Los casos limítrofes (1.12%) tienen una representatividad nula que se traduce en el éxito de la fuerza innovadora de los siglos anteriores, la cual por fin se ha concretado 500 años después del inicio del cambio. Por último, la función participial (0.08%) se puede considerar desaparecida, pues su presencia se restringe a registros cultos, como el ensayo de corte filosófico y literario (11a) y géneros legales o administrativos (11b), que tienden a retener usos considerados anacrónicos como tecnicismos. Esto se refuerza con el hecho de que no se identifican casos participiales posteriores a 1950.

(11)

- a. Nada nos impide entrar en este aposento: podríamos respirar en su atmósfera y tocar a los presentes en el hombro, pues son de nuestro mismo tejido y condición. Sin embargo, este aposento está a su vez **incluso** en un libro, es decir, en otro como retablo más amplio que el primero

(Meditaciones del Quijote, de José Ortega y Gasset 1914)

- b. Tiene esta especial legislación por principal estatuto el Decreto-ley de 29 de Diciembre de 1868, y aunque otra cosa se podría inferir por la aislada lectura de su

artículo primero, parece que el yacimiento gaseoso que da motivo a la consulta no está *incluso* en la materia que la tal legislación trata y ordena, como tampoco lo estuvo en tiempos anteriores, cuando la minería se rigió por otras leyes

(*Dictámenes. Tomo II. Propiedad, posesión, usufructo y propiedades especiales 1900-1928*)

Otra característica de importancia en este periodo es que la diversidad de funciones de *incluso* como partícula se hace muy notoria. En los siglos anteriores las funciones predominantes eran las de inclusión y la de foco escalar con escasas ocurrencias concesivo-condicionales escalares y de marcador o conector discursivo. Estas dos últimas funciones proliferan en el siglo XX, sobre todo en la segunda mitad.

A partir del análisis cuantitativo es posible establecer una periodización del cambio de participio a partícula de foco / pragmática por el que ha atravesado *incluso* en la historia de la lengua, en seis etapas. Es preciso manifestar que la división no obedece a límites discretos y que las fronteras se trazaron en función de las tendencias que muestran los datos en el corpus. Estas fronteras constituyen un producto del análisis más que un reflejo de la dinámica real del cambio.

La primera etapa, Orígenes-siglo XIV, se caracteriza por el predominio de la función participial (*vid.* tabla 3). Ya que los primeros casos de marcación no participial aparecen en el siglo XV, se asume que éste constituye la segunda etapa, donde inicia el cambio. La extensión o generalización se observa en los dos siglos posteriores (XVI-XVII), que constituyen la tercera etapa. Este periodo se identifica por hacerse manifiesta la ampliación de los contextos de modificación de *incluso* de FN a otras categorías –FP, FADJ y FADV–, así como por la manifestación de los casos limítrofes. Como antes describí, esta aparición se atribuye a la competencia entre la función original y la nueva alternativa que se introdujo en la segunda etapa. En términos generales, la competencia se refleja en que durante la etapa participial aún no se ha concretado la tendencia del cambio –la función participial se ve desplazada por las funciones como partícula, lo cual se refleja en la disminución de la frecuencia de la primera y en el aumento de la segunda–, ya que en el siglo XVI aumentan los contextos de partícula y disminuyen los participiales, pero en el siglo XVII, ocurre lo contrario.

La cuarta etapa, siglo XVIII, se caracteriza por una disminución en la frecuencia de los casos participiales y el aumento en los casos limítrofes, así como de los casos en los que *incluso* funciona como partícula. Es decir, se estabiliza la tendencia del cambio, pero resulta en una competencia muy cerrada entre los tres tipos de casos que se identifican, como lo muestran los porcentajes correspondientes que resultan casi equivalentes (*vid.* tabla 3). Así, una vez más se hace manifiesta la competencia entre las alternativas funcionales de *incluso*. La innovadora ha ganado representatividad en detrimento de la alternativa original, en tanto que los casos limítrofes son el reflejo de esta lucha entre la persistencia y la innovación.

Durante la quinta etapa, siglo XIX, el cambio gradualmente se perfila a la conclusión, de acuerdo con la tendencia que se había concretado en la etapa anterior. La función participial se ha vuelto residual, como lo refleja la pérdida de representatividad, mientras que

la de partícula se presenta como dominante. Sin embargo, la persistencia de la función original se hace presente en los casos limítrofes. Éstos además dan muestra de la gradualidad del cambio.

Ya en la sexta etapa (siglo XX), la función de partícula de foco / pragmática se ha generalizado; las escasas ocurrencias participiales constituyen retenciones léxicas, en tanto que los casos limítrofes muestran una representatividad casi nula, pues ha concluido la competencia entre las alternativas, en favor de la alternativa ya no innovadora, sino no original. En esta etapa, con la gramaticalización de *incluso* como partícula, concluye el proceso de cambio y, por medio de un proceso de subjetivización⁶, esta partícula adquiere el carácter pragmático de marcador discursivo, como discuto más adelante.

ANÁLISIS CUALITATIVO

La naturaleza participial de incluso y el origen del cambio

Antes había señalado que esta partícula es un término heredado del latín al español. De acuerdo con Lewis y Short (1956), proviene de INCLUSUS, -A, -UM, el participio perfecto pasivo de INCLUDO (< IN + CLAUDO ‘cerrar’), -si, -sus, -ere ‘callar; encerrar; envolver; confinar; encarcelar; mantener dentro’. Estos autores indican que se construye con *in* + ablativo e *in* + acusativo, y que los casos en ablativo o acusativo sin preposición son raros.

Los participios latinos poseían un carácter adjetival que se refleja en su morfología, puesto que se declinan como adjetivos – *-us, -a, -um* en la declinación que le corresponde a *incluso*– y establecen concordancia con el sustantivo del que predicen. Esta característica está presente en romance (13), donde el participio concuerda en género –masculino (12a) y femenino (12b)– y en número singular.

(12)

| | | |
|----------------------------------|-------------------------------|---------------------|
| a. Incluso | <i>toto</i> | <i>pintano</i> |
| inclu-s-o | tot-o | pintano |
| incluir-PRT.PAS.PASS-NOM.SG.MASC | todo-NOM.SG.MASC ⁷ | pintano.NOM.SG.MASC |
| ‘Incluido todo el Pintano, | | |
| cum <i>ualle ossaria</i> | <i>uel orsella</i> | |
| cum <i>uall-e ossariauel</i> | <i>orsella</i> | |

⁶ Según Traugott (1995b: 31), se entiende por *subjetivización* (*subjectification*): “a semantic-pragmatic process whereby ‘meanings become increasingly based in the speaker’s subjective belief / attitude towards the proposition’, in other words, towards what the speaker is talking about”.

⁷ Abreviaturas: ABL = ablativo, CONJ = conjunción, FEM = femenino, FFOC = frase foco, MASC = masculino, NOM = nominativo, PAS = pasado, PASS = pasivo, PL = plural, PRT = participio, SG = singular.

con valle.ABL.SG.MASC ossaria.NOM.SG.FEM CONJ orsella.NOM.SG.FEM
con el valle de Orsella

| | | |
|-----------|------------------------------------|----------------------|
| <i>et</i> | <i>subscriptis</i> | <i>castris</i> |
| et | subscri-pt-is | castr-is |
| CONJ | suscribir-PRT.PAS.PASS-ABL.PL.MASC | castillo-ABL.PL.MASC |

y los castillos subscritos'

(Don García Obispo de Jaca 1077)

| | | |
|--|-----------------|-------------------|
| b. <i>inclusa</i> | <i>tota</i> | <i>terra</i> |
| inclu-s-a | tot-a | terr-a |
| incluir-PRT.PAS.PASS-NOM.SG.FEM | todo-NOM.SG.FEM | tierra-NOM.SG.FEM |

'Incluida toda la tierra'

(Don García Obispo de Jaca 1096-1099)

Como es sabido, ya en español el participio conserva un claro carácter adjetival y mantiene la concordancia con el sustantivo en género y número de la misma manera que lo hacen los adjetivos; sólo en construcciones con verbos auxiliares como *haber* no presentan concordancia.

El carácter verbal de los participios se manifiesta en el hecho de que despliegan una estructura argumental. En el caso de *incluso*, al ser una forma pasiva, subcategoriza un argumento nominal tema. Ya que deriva de un verbo con significado locativo que se construye con complementos preposicionales, también incluye en su estructura argumental un complemento locativo con papel temático de locación (figura 1).

Inclusus, PARTICIPIO PASADO PASIVO [_ FN FP]
<Tema, Locación >

Figura 1. Estructura argumental y marco de subcategorización de *inclusus*

Tanto la estructura argumental como el marco de subcategorización le fueron heredados a *incluso* (14). En (14a) aparece un complemento locativo introducido por *en*, además de la FN en función de sujeto, y en (14b) únicamente se observa el argumento sujeto formalizado en una FN. Asimismo, se ilustra la concordancia que establece el participio con la FN que constituye su argumento tema; funciona como sujeto de la construcción participial: femenino plural (14a) y masculino singular (14b).

(14)

- a. En aquella tempestat **las gens de los vnos**, luengo de tiempo **inclusas en montanyas a las quales nenguno no se podia acerquar**, sobtosament yxieron et esueyeron los gots et los echaron fuera conturbados de lurs seyles
(Traducción de *Breviarium ab urbe condita*, de Eutropio 1377-1399)
- b. Fr. Ignacio i delante de algunos Padres Graves le diesse **otro Papel** que iva **incluso**, i se le hiciesse leer i recibir
(Avisos de 1640 1640)

Laurent (1999: 311-312) señala que los participios rizotónicos en [s] –como *preso* ‘tomado’ < PREHENSU ‘agarrado, cogido’– son escasos, en comparación con los participios arrizotónicos, también llamados analógicos, que en español corresponden a los terminados en *-ado*, *-ido*. A lo largo del tiempo han sido reestructurados y regularizados en distintas lenguas romances, incluido el español (tabla 4).

Tabla 4. Reestructuración de participios pasados rizotónicos en español (Laurent 1999: 312)

| <i>Participio sigmático (-táutico)</i> | | | |
|--|---|---|-------------------|
| <i>Participio pasado latino</i> | <i>Participio pasado en español antiguo</i> | <i>Participio pasado en español moderno</i> | <i>Infinitivo</i> |
| MISSU | <i>messo</i> | metido | meter |
| PR(HE)ENSU | <i>preso</i> | prendido | prender |
| SENSU | <i>seso</i> | sentido | sentir |
| QUAESITU | <i>quisto</i> | querido | querer |

Según Laurent (1999: 312), con la reestructuración y regularización de los participios analógicos, las formas participiales del español antiguo –como *preso* ‘prisionero’, *seso* ‘cerebro’ y *risa* ‘risa’ (<RIDEO ‘reír’)– se restringen en español moderno a un uso nominal y han perdido su carácter participial. El participio *incluso*, heredado del latín, guarda numerosas semejanzas formales con los participios de la tabla 1. En español actual ya no posee este carácter participial, sino que ha sido reemplazado por *incluido*, que corresponde a la forma analógica. Esto es, *incluido* y su paradigma flexivo han cubierto el vacío léxico que dejó *incluso* al desplazar y reemplazar su función participial. Además, si bien *incluso* no posee las propiedades nominales de los participios reestructurados, tampoco mantiene su pertenencia a la categoría de participio y se restringe a otros usos condicionados semántica y pragmáticamente.

La regularización de los participios irregulares que señala Laurent (1999) constituye un proceso de cambio lingüístico, aunque el autor no proporciona información al respecto. En el caso de *incluso*, como ya he señalado, es posible identificar que el mecanismo

que dio origen al cambio es el reanálisis, de acuerdo con Harris y Campbell (1995), un cambio en la estructura subyacente de una construcción gramatical que no modifica de manera inmediata o intrínseca su manifestación superficial (*vid.* nota 4). Dentro de los factores que Harris y Campbell (1995: 61-62) incluyen dentro de la estructura subyacente y de la superficial, los relevantes para este análisis son: constituyencia (*constituency*) y categorías gramaticales, dentro de la estructura subyacente, y la marcación morfológica, dentro de la estructura superficial.

En el caso de *incluso*, planteo que los contextos que marcaron la pauta para el reanálisis son los casos limítrofes, en que la manifestación morfológica que distingue a la función original de la función reanalizada se encuentra neutralizada, de manera que la manifestación superficial se mantiene sin cambios. Por el contrario, en la estructura subyacente entran en juego las dos operaciones mencionadas: por una parte, las relaciones de constituyencia se modifican a partir de una recategorización de la unidad en cuestión (15).

(15)

- a. El menor peso, específico del agua dulce, da lugar a que tal penetración en el mar se efectúe sobreponiéndose a las aguas de éste, al mismo tiempo que las aguas saladas marinas penetran, también en forma de cuña, por debajo de las aguas dulces de _{FV}[el río, _{PARTICIPIO}(incluso) (en las subalveas)].
- b. El menor peso, específico del agua dulce, da lugar a que tal penetración en el mar se efectúe sobreponiéndose a las aguas de éste, al mismo tiempo que las aguas saladas marinas penetran, también en forma de cuña, por debajo de las aguas dulces de el río, _{FFOC}[_{PARTÍCULA}(incluso) (EN LAS SUBALVEAS)].

Como participio, en (15a) *incluso* despliega su estructura argumental, integrada por el argumento sujeto, formalizado en la FN *el río*, y por el complemento locativo, formalizado en la FP *en las subalveas*. *Incluso* constituye el núcleo de una frase que, dada su categoría gramatical, es una FV. Como partícula de foco, en (15b) este elemento es el núcleo de la frase de la misma naturaleza (FFOCO). Ya que no despliega estructura argumental, la FP *en las subalveas* no constituye un complemento locativo, sino el elemento bajo el alcance del operador de foco escalar; es decir, el foco. En esta estructura, la FN *el río* no está dentro de esta proyección funcional.

Dado su modo de operación, el reanálisis no es observable. Al respecto, Hopper y Traugott (2003 [1993]) resaltan que el reanálisis modifica las representaciones subyacentes, sean semánticas, sintácticas o morfológicas, y produce un cambio de reglas. El reanálisis va seguido por la extensión⁸, la cual provoca que los cambios producidos sean

⁸ Hopper y Traugott (2003 [1993]) emplean el término *analogy* para hacer referencia al proceso que Harris y Campbell (1995) denominan *extension* (*vid.* Campbell 2001: 142).

observables, pues modifica las manifestaciones superficiales y por sí misma no produce cambio de reglas, aunque sí la difusión del cambio, tanto en el sistema lingüístico como en la comunidad.

Entonces, una vez que tuvo lugar el reanálisis (15), comenzó la extensión del cambio, el cual se manifiesta en la estructura superficial, por medio de la diversificación categorial de las unidades que toma bajo su alcance. Como ya había señalado, en función participial *incluso* sólo establece relaciones de constituyencia con FFNN (15a), mientras que como partícula puede establecer estas relaciones con elementos de otra naturaleza, como la FP (15b). Así, esta diversificación va acompañada de la ausencia de concordancia –marcación morfológica.

El reanálisis también se distingue de la extensión por la gradualidad. De acuerdo con Campbell (2001: 147-148), el reanálisis requiere de un cambio abrupto en la conceptualización del hablante, la cual pone a su disposición una nueva interpretación. Así, la recategorización de *incluso* no es un proceso gradual, sino un cambio que tiene lugar en el momento mismo de la interpretación. Por el contrario, la extensión sí puede ser gradual, puesto que los cambios posteriores al reanálisis no requieren que la función original se pierda inmediatamente.

Sobre este punto es preciso resaltar que el reanálisis de *incluso* es sintáctico y semántico. La parte sintáctica se manifiesta en la recategorización y en las relaciones de constituyencia; la parte semántica está implícita en la recategorización, pero se manifiesta en el hecho de que *incluso* pierde su propiedad de predicado y adquiere la de cuantificador sobre alternativas o mundos posibles que opera en el plano semántico, como especificaré más adelante. Sin embargo, este cambio no involucra una pérdida de su significado léxico original, el cual está presente en las dos alternativas de análisis, aunque con distintos matices. Así, las ocurrencias consideradas limítrofes se originan por la persistencia del significado original, lo que puede dar lugar a dos lecturas simultáneas (participio o partícula), aunque estas ocurrencias no indican que el proceso de recategorización sea gradual, sino que ésta depende de la interpretación del hablante. Sin embargo, dada la naturaleza de este trabajo, no es posible tener acceso a esa interpretación, y por esta razón se ponen de manifiesto las dos alternativas en juego.

La diversificación de funciones de incluso; la extensión y la conclusión del cambio

Zimmermann (2011: 1166) define *foco* como una categoría de la estructura de la información que ayuda a la identificación de un conjunto de alternativas proposicionales explícitas o implícitas que son sobresalientes en el contexto. Este conjunto de alternativas de foco tiene un papel crucial en la interpretación de una expresión en una situación discursiva dada y facilita la tarea de actualización de la información entre el hablante y el oyente.

El foco impone una relación de ordenamiento sobre un conjunto de mundos posibles que sirve como el fondo general para la interpretación de una determinada construcción. De esta forma, a un subconjunto de mundos posibles se le atribuye relativamente mayor importancia para la interpretación de la construcción en juego. La relación de

ordenamiento sobre un conjunto de mundos posibles es un comportamiento característico de las partículas sensibles al foco, por lo que, de acuerdo con Zimmermann y Onea (2011: 1655), se les puede analizar como expresiones cuantificadoras sobre mundos posibles.

König (1991: 33) plantea que las partículas de foco contribuyen a la fuerza cuantificacional del significado de la oración; es decir, cuantifican sobre el conjunto de alternativas (para el valor de la expresión focalizada), traído a juego por la focalización misma. Estas partículas pueden incluir o excluir ese conjunto de alternativas como posibles valores para la oración en la que aparecen.

A partir de la última propiedad, las partículas de foco pueden dividirse en dos grupos: *i) partículas aditivas o de inclusión*: incluyen alguna alternativa como posible valor para la variable bajo su alcance (16a) y las partículas escalares, las cuales inducen un ordenamiento para el conjunto de valores bajo consideración (16b); *ii) partículas restrictivas o de exclusión*: indican que ninguna de las alternativas consideradas satisfacen la variable bajo su alcance (16c). *Incluso*, como he mostrado, se ubica dentro de las partículas aditivas, y dentro de éstas, en las partículas escalares.

(16)

- a. *También* Jorge arregló la televisión.
- b. *Incluso* María llegó tarde al trabajo.
- c. *Sólo* Teresa entregó el comprobante a tiempo.

En cuanto al desarrollo histórico de las partículas de inclusión, señala König (1991: 157) que el curso que siguen es de un significado concreto al significado abstracto que les otorga su carácter funcional y que, incluso en el caso de algunas preposiciones y adverbios, conduce a que funcionen como partículas modales y partículas discursivas. Estas características están presentes en el desarrollo de *incluso* como partícula de foco, pues se origina con un significado concreto / conceptual –‘estar encerrado; ser mantenido dentro’– y siguió su curso hacia un significado abstracto / procedimental (*vid.* Blakemore 2002: 34-35) que le otorga su carácter funcional, ya como partícula de foco –de inclusión simple o escalar–, ya como marcador discursivo. El hecho de que la función como marcador discursivo se haya generalizado en la última etapa de cambio (s. XX) cobra relevancia en relación con el señalamiento de König (1991: 157), quien sitúa esta instancia funcional como la última dentro del proceso de cambio.

Por otra parte, König (1991: 158) enfatiza el hecho de que no siempre resulta claro cuándo una partícula aditiva debe ser analizada como escalar o como no escalar, pues muchas partículas escalares genuinas muestran ciertas afinidades que sugieren que derivan de fuentes distintas a las escalares. Tal es el caso de *incluso*, que expresa un ordenamiento y la inclusión de un valor extremo como parte de un significado anterior. Esta dificultad está presente en numerosas ocurrencias de *incluso*, sobre todo en los casos limítrofes (4), (17), que son ambiguos porque permiten la interpretación escalar y no escalar. Como ya he mencionado, la instancia más cercana semánticamente a la función participial que desempeñaba *incluso* es la de inclusión simple (no escalar).

(17)

- a. Estiéndanse los límites del señorío de la Iglesia de la otra parte del Apenino hasta el mar Adriático, llegando al río Pescara, y destotra al río Garellano, **incluso / incluido / hasta** *gran pedazo del Abruzo y de Campania*
(*Historia de Felipe II, Rey de España* 1619)
- b. En el caso del párrafo primero del artículo anterior, si estuviera asegurada la finca, el valor del seguro quedará afecto al pago del capital del censo y de las pensiones vencidas, á no ser que el censatario prefiera invertirlo en reedificar la finca, en cuyo caso revivirá el censo con todos sus efectos, **incluso / incluido / hasta** *el pago de las pensiones no satisfechas*
(*Código Civil* 1889)

La función de *incluso* como marcador de concesividad en estructuras condicionales está relacionada con su función como partícula de foco escalar. Flamenco García (1999: 3810) describe estas estructuras como *concesivo-condicionales escalares*, las cuales se caracterizan por combinar las propiedades concesivas con características condicionales. Apunta que lo característico de una relación concesiva no es tanto una estructura sintáctica particular, sino más bien la existencia de una información *implícita* que contradice el contenido proposicional expresado en cada uno de los miembros de que consta. Las construcciones concesivo-condicionales escalares comparten con las concesivas el contraste que se establece entre sus dos miembros y con las condicionales que en el contenido proposicional de la prótasis se hace referencia a situaciones de carácter hipotético.

Flamenco García señala igualmente (1999: 3843) que dentro de la naturaleza escalar de piezas léxicas como *incluso* se inscribe la posibilidad de que se codifique una contraexpectativa. Esto influye de manera decisiva en la interpretación de construcciones encabezadas por *incluso si*, que es en suma el mismo tipo de contenido implícito transmitido por las expresiones concesivas y adversativas, esto es, el sentido de contradicción. Si bien esta clase de estructura presenta apariciones esporádicas en etapas previas a la conclusión del cambio, generaliza su presencia en la segunda mitad del siglo XX, lo cual puede sugerir que, aunque esta función dependa de la función escalar de *incluso*, conserva una naturaleza más funcional o abstracta que la que tendría la función escalar aisladamente. Por esta razón prolifera en la etapa final de su proceso de cambio, el cual avanzó del plano léxico (participio) al plano funcional (partícula)⁹.

Identifico la etapa final del desarrollo histórico de *incluso* como el periodo más funcional, en el que König (1991) sitúa las partículas discursivas y, como he mostrado, *incluso* puede caracterizarse también como marcador discursivo o partícula discursiva. Esta etiqueta engloba a las unidades lingüísticas que puedan presentar usos exclusivamente

⁹ Sobre la direccionalidad del cambio, ver Bybee et al. (1994), Traugott (1995a), Hopper y Traugott (2003 [1993]) y Bybee (2004).

discursivos, dentro de las cuales se inscriben las tradicionalmente llamadas partículas; es decir, adverbios, preposiciones y conjunciones, además de algunos otros elementos gramaticalizados, los cuales en ciertos contextos no desempeñan sus funciones sintácticas habituales (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999).

Martín Zorraquino (2010: 93) resalta que no se identifican con una sola clase de palabras, sino con una categoría funcional –de naturaleza esencialmente semántico-pragmática–, y según Portolés Lázaro (2007:48), no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional. Asimismo, poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación.

Para Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4097), *incluso* se ubica dentro de los conectores aditivos. Indican que el segundo miembro discursivo es más fuerte argumentativamente que el primero y, por tanto, se sitúa en una posición más alta en una escala argumentativa. También aluden a un criterio prosódico de caracterización al señalar que no es un conector cuando aparece sin pausa posterior acompañando a otro elemento al que destacan.

Además de la invariabilidad morfológica característica de las partículas, en contextos como los de (18), *incluso* presenta las propiedades que permiten caracterizarlo como partícula discursiva o marcador del discurso.

(18)

- a. Van a ir a parar al rescate bancario porque uno de los transitorios que aquí aprobaron PRI y PAN autorizan a que se quebrante el adeudo que el Banco de México perdón, que Fobaproa tiene con el Banco de México, y ese quebrantamiento del crédito significará que ese crédito se estará solventando con estos remanentes. Entonces no estamos de acuerdo, por supuesto, ***incluso*** / ***de hecho*** / ****incluido*** / ***??hasta*** lo consideramos un expediente abierto del IPAB

*(Sesión pública ordinaria de la Honorable cámara de Senadores,
celebrada el miércoles 15 de diciembre...)*

- b. En Chiraz, jóvenes “guardias islámicos” asumieron el control de policía, designados por miembros del clero musulmán; ***incluso*** / ***de hecho*** / ****incluido*** / ***??hasta*** han comenzado a construir nuevos caminos en la ciudad, según informa la prensa local, y crearon una “cooperativa islámica” que se hace cargo de diversas tareas comunitarias

(Clarín 08/02/1987)

Como se puede notar, no desempeñan ninguna función sintáctica en la oración, sino que guían las inferencias de la comunicación (significado procedimental). Así, la unidad discursiva conectada por medio de *incluso* conduce a interpretar que se trata de una unidad con mayor relevancia argumentativa que el resto de las unidades con las cuales se conecta; y de esta manera implica la existencia de una escala en que el miembro

conectado ocupa la posición más alta. Aunque *incluso* no desempeña sus funciones típicas de marcador de inclusión y escalar, en estos ejemplos se muestra con la conmutación que la función escalar (*hasta*) no es agramatical, pero tampoco del todo aceptable, pues se esperaría que *incluso* codificara una contraexpectativa y ésta no es inferible en el contexto. Por lo demás, es llamativo que la conmutación por *incluido* resulte agramatical, lo que sugiere que la función de inclusión es menos utilitaria, en comparación con la función escalar y la de partícula discursiva.

Traugott (1995a) señala que estas unidades han evolucionado a partir de otras formas a través de procesos de gramaticalización y han experimentado cambios en su significado. Dentro de este orden de ideas, Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999) indican que derivan de la evolución de una serie de sintagmas que van perdiendo sus propiedades flexivas y combinatorias, y así van abandonando su significado concreto para especificar otro de tipo abstracto. Estas observaciones coinciden con los planteamientos de König (1991) en torno al desarrollo histórico de las partículas de foco y con lo que aquí se ha señalado a partir de la descripción de los resultados del análisis.

Como partícula discursiva, *incluso* codifica la percepción del hablante sobre la importancia argumentativa de lo que comunica y, además, constituye un intento del hablante por conseguir que el oyente perciba y se convenza de esta importancia. Esta característica, aunada al proceso de desarrollo histórico que he descrito y a las características gramaticales de las funciones que desempeña *incluso*, conduce a que su evolución sea analizada como un caso de subjetivización (*vid.* nota 4), por el que una unidad lingüística, a través de su desarrollo, expresa la creencia o la actitud del hablante hacia lo que se dice.

Como apunta Traugott (1995b: 32), dentro de la gramaticalización, la subjetivización constituye un fenómeno gradual en el que las expresiones que en un principio tenían un significado concreto, léxico y objetivo, a través del uso frecuente en contextos sintácticos específicos, comienzan a desempeñar funciones cada vez más abstractas, pragmáticas y que codifican procedimientos basados en el hablante, tales como actitudes y creencias. En un trabajo posterior, Traugott (2010: 39-40) resalta que son muy altas las posibilidades para que la subjetivización tenga lugar en conjunto con la gramaticalización, en tanto que la gramaticalización involucra la selección de elementos que codifiquen la perspectiva del hablante en factores como la estructura argumental, la marcación de tiempo-aspecto-modo y modalidad, o la manera en que las emisiones lingüísticas se conectan entre sí, que implica a los conectores y marcadores discursivos. De esta manera, se refuerza la idea de que el desarrollo de *incluso* en la historia de la lengua constituye un proceso de gramaticalización que concluye con la subjetivización del término, lo que permite dar cuenta de sus distintas funciones en la lengua, desde el punto de vista diacrónico y sincrónico.

CONCLUSIONES

A lo largo del trabajo mostré que la dirección evolutiva de *incluso* va de lo más léxico, concreto y conceptual a lo más gramatical, abstracto y procedimental. El cambio tiene

como base el aumento sostenido de la frecuencia de aparición de esta unidad lingüística a lo largo del tiempo, y también una diversificación semántica y funcional. Estos factores permiten analizar el fenómeno descrito como un proceso de gramaticalización (vid. nota 2), entendida como un conjunto de procesos semánticos y sintácticos.

Dentro de los principios de la gramaticalización desarrollados por Hopper (1991: 28), la persistencia se manifiesta de manera más transparente en el desarrollo de *incluso* como marcador pragmático, en tanto que:

The principle of persistence relates the meaning and function of a grammatical form to its history as a lexical morpheme. This relationship is often completely opaque by the stage of morphologisation, but during intermediate stages it may be expected that a form will be polysemous, and that one or more of its meaning will reflect a dominant earlier meaning.

Este planteamiento resume lo que señalé a lo largo del trabajo sobre las características semánticas de *incluso*, término que adquirió distintos matices de significado a lo largo del tiempo: inclusión > escalaridad > concesividad > conexión aditiva. El significado de inclusión, que es el sentido original, persiste en todas las etapas, con excepción quizá del último matiz –la conexión aditiva (marcador del discurso)–. La función de marcador de inclusión, seguida de la función escalar, es la que refleja de manera más perceptible el significado original. De esta manera, planteo una escala de gramaticalización de *incluso* a partir de su significado, del orden de generalización de éste y de las características gramaticales que lo tipifican. Muestro en la figura 2 esta escala que sintetiza la descripción hasta aquí presentada sobre su desarrollo diacrónico. El periodo cronológico no indica que la función es exclusiva de una etapa, sino una aproximación a su momento de generalización.

| | | | | |
|-----------------------------------|---|-------------|---|--|
| + Léxico / concreto / conceptual | | | | + Gramatical / abstracto / procedimental |
| Inclusión (participio, partícula) | > | Escalaridad | > | Concesividad |
| ORÍGENES-S.XIV | | S. XV-XVIII | | S. XIX-XX |
| | | | | > Conexión discursiva |

Figura 2. Matices de significado de *incluso* en la historia del español

BIBLIOGRAFÍA

- BLAKEMORE, Diane. 2002. *Relevance and Meaning. The Semantics and Pragmatics of Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BOSQUE, Ignacio. 1989. *Las categorías gramaticales*. Madrid: Síntesis.
- BOSQUE, Ignacio y Javier GUTIÉRREZ-REXACH. 2008. *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- BRIZ, Antonio, Salvador PONS y José PORTOLÉS (coords.). 2008. *Diccionario de partículas discursivas del español*, en <www.dpde.es>.

- BRUCART, José María y Gema RIGAU. 2002. “La quantificació”, en Joan Solá, María Rosa Lloret, Joan Mascaró y Manuel Pérez (eds.), *Gramàtica del català contemporani*. Barcelona: Empúries, t. 2, pp. 1517-1589.
- BYBEE, Joan. 2004. “Mechanisms of change in grammaticization: The role of frequency”, en Brian D. Joseph y Richard D. Handa (eds.), *The Handbook of Historical Linguistics*. Oxford: Blackwell, pp. 602-623.
- BYBEE, Joan, William PAGLIUCA y Revere PERKINS. 1994. *The Evolution of Grammar: Tense, Aspect, and Modality in the Languages of the World*. Chicago: University of Chicago.
- CAMPBELL, Lyle. 2001. “What’s wrong with grammaticalization?”, *Language Sciences* 23: 113-161.
- CONTRERAS, Heles y Pascual MASULLO. 2002. “Motivating Merge”, en Manuel Leonetti, Olga Fernández Soriano y Victoria Escandell Vidal (eds.), *Current Issues in Generative Grammar*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá-UNED-Universidad Autónoma de Madrid, pp. 11-29.
- CUARTERO SÁNCHEZ, Juan Manuel. 2002. *Conectores y conexión aditiva*. Madrid: Gredos.
- FERRARI, Laura, Maribel GIAMMATTEO e Hilda ALBANO. 2011. “Operadores focales: el caso de *incluso, hasta, sólo y aún*”, *Cuadernos de la ALFAL* 3: 30-41.
- FLAMENCO GARCÍA, Luis. 1999. “Las construcciones concesivas y adversativas”, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3: *Entre la oración y el discurso. Morfología*. Madrid: Espasa Calpe, pp. 3805-3878.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina. 1987. “Pragmática y relación intratextual: el caso de *hasta, incluso y ni siquiera*”, *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante* 4: 159-176.
- GARRIDO MEDINA, Joaquín. 1993. “Operadores epistémicos y conectores contextuales”. *Diálogos Hispánicos de Amsterdam* 12: 5-50.
- HARRIS, Alice y Lyle CAMPBELL. 1995. *Historical Syntax in Cross-Linguistic Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HERRERO BLANCO, Ángel. 1987. “¿Incluso incluso? Adverbios, rematización y transición pragmática”, *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante* 4: 177-227.
- HOPPER, Paul J. 1991. “On some principles of grammaticalization”, en Elizabeth Closs Traugott y Bernd Heine (eds.), *Approaches to Grammaticalization*, vol. 1: *Theoretical and Methodological Issues*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 17-36.
- HOPPER, Paul J. y Elizabeth Closs TRAUGOTT. 2003 [1993]. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KÖNIG, Eckehard. 1991. *The Meaning of Focus Particles. A Comparative Perspective*. London: Routledge.
- LAURENT, Richard. 1999. *Past Participles from Latin to Romance*. Berkeley-Los Angeles: California University.
- LEONETTI, Manuel. 2007. *Los cuantificadores*. Madrid: Arco Libros.
- LEWIS, Charton T. y Charles SHORT. 1956 [1879]. *A Latin Dictionary*, en <<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/resolveform?redirect=true&lang=Latin>> .

- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia. 2010. “Los marcadores del discurso y su morfología”, en Óscar Loureda Lamas y Esperanza Acín Villa (eds.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco / Libros, pp. 93-181.
- MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia y José PORTOLÉS LÁZARO. 1999. “Los marcadores del discurso”, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3: *Entre la oración y el discurso. Morfología*. Madrid: Espasa Calpe, pp. 4051-4212.
- PAVÓN LUCERO, María Victoria. 1999. “Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio”, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la Lengua Española*, vol. 1: *Sintaxis básica de las clases de palabras*. Madrid: Espasa Calpe, pp. 565-655.
- PORTOLÉS LÁZARO, José. 2007. *Marcadores del discurso*, 4ª ed. Barcelona: Ariel.
- Real Academia Española. *Corpus diacrónico del español* [CORDE], en <<http://www.rae.es>>.
- Real Academia Española. 2010. *Diccionario de la lengua española* [DRAE], 22ª ed., en <<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>>.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. 2009. *Nueva gramática de la lengua española* [NGLE], t. 2: *Sintaxis II*. Madrid: Espasa.
- SÁNCHEZ LÓPEZ, Cristina. 1999. “La negación”, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2: *Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales*. Madrid: Espasa Calpe, pp. 1025-1128.
- TRAUGOTT, Elizabeth Closs. 2010. “(Inter)subjectivity and (inter)subjectification: A reassessment”, en Kristin Davidse, Lieben Vandelanotte y Hubert Cuyckens (eds.), *Subjectification, Intersubjectification and Grammaticalization*. Berlin: Walter de Gruyter, pp. 29-71.
- TRAUGOTT, Elizabeth Closs. 1995a. “The role of the development of discourse markers in a theory of grammaticalization”. Comunicación presentada en la *12th International conference on Historical Linguistics*. Manchester, en <<http://www.stanford.edu/~traugott/papers/discourse.pdf>>.
- TRAUGOTT, Elizabeth Closs. 1995b. “Subjectification in grammaticalization”, en Dieter Stein y Susan Wright (eds.), *Subjectivity and Subjectivisation*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 31-54.
- ZIMMERMANN, Malte. 2011. “The grammatical expression of focus in West Chadic: Variation and uniformity in and across languages”, *Linguistics* 49, núm. 5: 1161-1211.
- ZIMMERMANN, Malte y Edgar ONEA. 2011. “Focus marking and focus interpretation”, *Lingua* 121, núm. 11: 1651-1670.
- ZWICKY, Arnold. 1985. “Clitics and particles”, *Language* 61, núm. 2: 283-305.

- Reseñas -

Valentín Peralta Ramírez, Israel Martínez Corripio y Laura Rodríguez Cano (coords.). *Escritura en documentos y códices. Lenguas mixteca, náhuatl, zapoteco y otomí. Documentación y análisis de textos de lenguas indígenas*, vol. 1. Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, 2017; 200 pp.

JADE CUIEL*

Escuela Nacional de Antropología e Historia
jadellic@gmail.com

Esta obra conjunta una diversa gama de estudios realizados desde la lingüística, la historia y la etnohistoria, articulados por una misma línea de investigación: la documentación de fuentes prehispánicas y coloniales. Aquí se vierten los resultados de las investigaciones de un cuerpo académico conformado por investigadores, tesis y estudiantes de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, cuyo objetivo principal es el de documentar una serie de lenguas amerindias y analizar su cambio histórico. Con la identificación, rastreo y digitalización de documentos, se obtuvo un corpus sustancioso que permitió realizar los ocho artículos que integran el libro. A continuación, presento algunas puntualizaciones sobre cada uno de ellos, respetando su orden de aparición.

El primero lleva por título “Los nombres de las divinidades mixtecas según las fuentes etnohistóricas”. En este estudio, Alfonso Arellano Hernández, Laura Rodríguez Cano, María del Carmen Cortés Sánchez, Laura Diego Luna y Gonzalo Elías Reyes Hernández analizan morfológicamente los nombres de divinidades mixtecas reportadas en diferentes documentos coloniales, con lo que logran descifrar sus cualidades y plantear una clasificación. Destaca la propuesta metodológica que ilustra de manera sobresaliente cómo el estudio de aspectos culturales puede beneficiarse ampliamente del análisis lingüístico.

En el segundo artículo, “Una propuesta sobre la función del color blanco en las acciones representadas en el reverso del *Códice Nutall*”, Itzel González Pérez, Rosalba Sánchez Flores y Laura Rodríguez Cano proponen una forma de interpretación de algunas láminas del *Códice Nutall* guiada por el color. Las imágenes se consideran parte de un sistema de escritura logográfica, donde cada una equivale a una palabra de la lengua mixteca. Las autoras toman en cuenta elementos que se han analizado iconográficamente –como las partes del cuerpo y el color–, pero no las consideran unidades portadoras de significado, sino indicadores que pueden ayudar a conformarlo. Aunque la propuesta es en sí valiosa, deja la sensación de una falta de relación entre las

* Pasante de la Licenciatura en Lingüística, Escuela Nacional de Antropología e Historia.

interpretaciones con la evidencia empírica que se podría encontrar, por ejemplo, en los topónimos o en los personajes del panteón mixteco con nombre calendárico.

El tercer artículo, de la autoría de Laura Rodríguez Cano, lleva por nombre “Diacríticos en los nombres calendáricos de la Mixteca Baja, Oaxaca”. Este trabajo da cuenta de la problemática a la que se enfrentaron los frailes para registrar la lengua mixteca durante la época colonial, principalmente al considerar que el mixteco es una lengua tonal que además cuenta con vocales nasales, características que muchas veces pasaron desapercibidas. La autora rescata una serie de documentos parroquiales del siglo XVII escritos por hablantes nativos e identifica cuatro diacríticos diferentes sobre las vocales, que probablemente registraban alguna de las características fonológicas mencionadas. A través del análisis morfológico de cada una de las palabras con los diacríticos en cuestión, elabora una propuesta sobre su posible función. Es un trabajo por demás meritorio que además resalta la necesidad de una paleografía sistemática y cuidadosa para detectar elementos que pudieron pasar desapercibidos, pero que pudieran tener repercusiones importantes en el registro y estudio de las lenguas.

El cuarto artículo, titulado “El *corpus* de documentos mixtecos y el Archivo del Poder Judicial de Oaxaca”, describe la manera en que se llevó a cabo el rastreo de los documentos coloniales mixtecos para la elaboración de un corpus de investigación. Paola Pacheco García, Carlos Alberto Vázquez Neyra y Laura Rodríguez Cano relatan cómo realizaron la importante tarea de recuperación, digitalización y catalogación de documentos para su rescate, principalmente a través de la fotografía digital, lo que permite su preservación y facilita la consulta sin dañar los materiales, algunos ya con un alto grado de deterioro.

“Los topónimos del *Lienzo de Cuetzpala*” es el quinto trabajo de este libro. Rosalba Sánchez Flores e Itzel González Pérez hacen converger el análisis iconográfico con el análisis lingüístico para la descripción de los topónimos en un mapa pintado sobre tela de algodón que representa al pueblo de San Bartolomé Cuexpala, Puebla. Mientras se hace una descripción iconográfica de los glifos representados, la información es cotejada con el análisis morfológico del texto que se encuentra sobre cada glifo. Si bien el trabajo es propositivo y sistemático, el lector podría sentir que carece de una descripción más detallada de los hallazgos o dificultades para relacionar imagen y texto y, sobre todo, de la relación entre documento y realidad geográfica.

Ma. del Carmen Herrera Meza es autora del sexto trabajo, que lleva por título “Testimonios de la frontera: el náhuatl entre Oaxaca y Puebla”. Frente a la dificultad de elaborar un diccionario del náhuatl de las poblaciones enclavadas en la sierra mazateca, el texto da a conocer los principales sucesos que han marcado el pasado de los nahuas de Oaxaca, permeado de una fuerte identidad lingüística reflejada en el léxico de estas poblaciones. Con el fin de comprender la variación onomástica y toponímica, la autora tuvo que recurrir a archivos y documentos históricos, además de echar mano de métodos etnográficos para acceder a la historia local transmitida generacionalmente. Esto le permitió descubrir una estrecha relación entre el relato histórico, los sucesos o transformaciones sociopolíticoadministrativas y la memoria social articulada en el discurso, donde los nombres desempeñan un papel importante.

Este texto resulta especialmente significativo dentro del libro aquí reseñado, dado que, en contraste con los artículos anteriores, que se apoyan en el análisis lingüístico para obtener información pertinente para los estudios de otras áreas, éste sigue la dirección contraria, pues para la elaboración de un análisis lingüístico recurre a técnicas etnográficas y al análisis histórico y etnohistórico. No sobra mencionar que este estudio surge de la intención de hacer un diccionario náhuatl, por lo que el texto tiene como hilo conductor la variación léxica. No obstante, se echan de menos algunos adelantos sobre las particularidades que al respecto se encontraron o, al menos, ejemplos concretos que den muestra de cómo el léxico es parte de la memoria histórica de una comunidad.

En “La sexta vocal en dos lenguas otomangues (otomí y zapoteco) a partir de la documentación en fuentes coloniales y actuales”, Rosa María Rojas Torres y Alonso Guerrero Galván examinan fuentes coloniales que comparan con documentos lingüísticos actuales para rastrear la evolución histórica de la vocal /i/, ausente en algunas variantes actuales de otomí y zapoteco, pero presente en otras. Los hallazgos resultan de suma importancia para la reconstrucción del cambio diacrónico en las lenguas bajo análisis.

El artículo que cierra la publicación, de la autoría de Alfonso Arellano Hernández, se titula “Nuevas luces sobre viejos temas”. Presenta un estudio sobre la posible interpretación de la epigrafía de Cacaxtla como un sistema de escritura que, a través de ciertos glifos, podría relacionarse con alguna lengua otomí. El punto que a mi parecer resulta más llamativo de este estudio es que el análisis lingüístico arroja nuevas luces a los avances que se habían logrado mediante el análisis iconográfico. Es interesante la manera en que el autor muestra que la hipótesis del origen otomiano se sostiene mejor que la correlación con otras lenguas, lo cual –según el autor– realza la importancia de los grupos otomianos en el mosaico mesoamericano. Así, se pone de relieve una vez más la importancia de los estudios interdisciplinarios.

Para concluir, conviene resaltar la manera tan atinada en que esta obra, coordinada por dos lingüistas y una etnohistoriadora, reúne y articula distintas líneas metodológicas que en apariencia podrían pensarse alejadas. Asimismo, el trabajo muestra cómo los proyectos interdisciplinarios, pueden lograr aportes significativos a cada disciplina, aun ante los diferentes intereses de cada una. Por una parte, el análisis lingüístico que se logró hacer con los registros coloniales de lenguas indígenas –en comparación con los estudios lingüísticos actuales– ratifica la importancia de la lengua como medio de conservación de la cultura y la memoria histórica. Por otra, resalta el valor que la información etnográfica e histórica le confieren al análisis lingüístico, pues la lengua y la cultura no se pueden concebir de manera separada.

Por último, pero no menos importante, se debe resaltar la participación conjunta de investigadores, tesis y estudiantes que hizo posible la realización de este libro. El trabajo de investigación requiere de colaboraciones similares, en que los más experimentados formen y guíen a los más jóvenes en el quehacer de la investigación. De este modo, los proyectos interdisciplinarios donde además se cuenta con la colaboración de especialistas en diferentes niveles de formación, son relevantes para el crecimiento de la investigación en México. El texto aquí reseñado es ejemplar en ese sentido.

Leonor Orozco y Alonso Guerrero Galván (coords.). *Estudios de variación geolingüística*. Secretaría de Cultura-Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, 2017; 613 pp.

STEFANY OLIVAR ESPINOSA
El Colegio de México
stefany_olivar@hotmail.com

Se trata de un libro que recopila una serie de colaboraciones en que se revalora la investigación lingüística que goza del apoyo interdisciplinar y metodológico de áreas como la dialectología, la sociolingüística, la etnología y la antropología, por mencionar algunas. Si bien es un texto bastante amplio con 613 páginas en total, no representa de manera fiel y en términos numéricos la cantidad de datos y fenómenos lingüísticos revisados y analizados, si se considera tanto los hechos propiamente lingüísticos, como los históricos, sociales y culturales que intervienen en cada comunidad con que se trabajó.

La organización de la obra consta, además de un “Prefacio” que ofrecen los coordinadores, de cinco secciones, a saber: “Aspectos sociolingüísticos en el estudio de la variación geolingüística”, “Variación y entonación”, “Variación fónica”, “Variables léxicas y morfosintácticas en el establecimiento de áreas dialectales” y “Variación Léxica y morfosintáctica”. Hay que señalar que cada sección agrupa entre cuatro y seis contribuciones, cada una de las cuales trata su asunto de manera particular según las posturas y conveniencias de sus autores, así como la disponibilidad de datos para corroborar u ofrecer explicaciones de los fenómenos lingüísticos.

La primera sección está conformada por cuatro capítulos, cuyos autores muestran una atención especial a los procesos de migración en términos históricos y actuales, ya que representa uno de los fenómenos primordiales en el surgimiento de la variación en las lenguas.

Las personas que migran llevan consigo la o las lenguas que hablan y sus identidades culturales, por lo que al momento de arribar al sitio de migración y tener que sumergirse en contextos de lengua que pueden ser idénticos al suyo, parecidos o muy distintos –como lo plantea Luis Ortiz con los migrantes haitianos que se conducen a República Dominicana–, se vuelve evidente la descolocación que sufren como individuos y como grupo en términos lingüísticos, culturales, de organización social y económica. Esto lleva muchas de las veces a los migrantes a una aculturación o asimilación específica en aquellos dominios sociales en que es requerida, tal como lo propone Claudia Parodi para las distintas generaciones de migrantes mexicanos en Los Ángeles, California, territorio

donde, pese a la situación de diglosia flexible que hay entre el inglés y el español, parece ser que las generaciones más jóvenes ceden más y más espacios de uso a la lengua mayoritaria por sobre la lengua de origen heredada –en este caso, el español.

Por su parte, Miroslava Cruz Aldrete y Julio Serrano nos dan a conocer un poco sobre el contacto lingüístico en la comunidad de sordomudos en México y el desarrollo de la Lengua de Señas Mexicana (LSM), producto de las migraciones no sólo de los primeros instructores americanos o franceses que llegan al país, sino de sus hablantes actuales. Muestra de ello se tiene en la reagrupación de las tres ciudades consideradas para el estudio en solo dos grupos –Ciudad de México y Guadalajara frente a Tijuana– por la interferencia o no de la Lengua de Señas Americana (ASL) en cada dialecto tratado. Al mismo tiempo, los dos autores muestran que se trata de una comunidad de habla que, a diferencia quizá de lo que sucede en el contexto haitiano-dominicano, prefiere buscar todo el tiempo una acomodación lingüística que le permita la convivencia y la postulación de una estandarización de su lengua, en lugar de un uso lingüístico que los atenga a la desigualdad y al conflicto.

Ahora bien, es el texto de Manuel Díaz Campos y Jason Killam el único estudio en el libro que nos ofrece un acercamiento al reconocimiento de la variación no sólo apoyándose en la producción de habla, sino en su comprensión. El experimento perceptual con colaboradores españoles, peruanos y venezolanos que nos ofrece señala la indización que como oyentes somos capaces de realizar respecto a las características individuales de los hablantes –sexo, edad, etcétera– o a su pertenencia a cierta comunidad lingüística –identificación de dialectos como el argentino, el chileno, el colombiano, el mexicano, el costarricense, el español y el peruano.

En el segundo apartado de esta obra, se conjuntan seis colaboraciones sobre la descripción y comparación de los valores prosódicos que resultan pertinentes para la delimitación geolingüística del habla de países como México o Colombia. Son justamente los autores Pedro Martín Butragueño y Yolanda Congosto que, siguiendo la línea temática sobre migración del apartado anterior, introducen esta sección con la revisión de datos prosódicos de inmigrantes procedentes de distintas entidades mexicanas y de migrantes mexicanos en Los Ángeles, California, respectivamente. Ambos apuestan no sólo por corroborar y comparar los rasgos prosódicos que se han descrito para variedades como la de la Ciudad de México y los que son producto del contacto lingüístico, sino además, como lo hace Martín Butragueño mediante juicios lingüísticos, dar cuenta de la capacidad de adaptación, neutralización o mantenimiento de los rasgos prosódicos en el habla de estos migrantes. Establecen, en fin, una correlación de éstos con variables sociales.

Erika Mendoza nos otorga una descripción de los patrones prosódicos utilizados en los enunciados declarativos de foco amplio del español de Cuapiaxtla, Tlaxcala, que, al confrontar los rasgos encontrados ya para la Ciudad de México y Puebla, sirve para proponer una delimitación interdialectal de las variedades del español central mexicano. De igual manera, el trabajo de Carlos Ivanhoe Gil –parte de la crítica de que pese a que la entonación es un valor dialectal fácilmente advertido, ha tenido un tratamiento pobre en términos geolingüísticos–, contribuye a reconocer qué configuraciones tonales y rasgos prosódicos son viables para realizar una proyección geográfica de las zonas

dialectales en el país. Sus resultados unen las cinco ciudades tratadas en su estudio en solo tres grupos: La Paz y Monterrey, Guadalajara –como punto medio– y Tuxtla Gutiérrez, junto a la Ciudad de México.

Hacia la parte final de esta sección, Eva Velázquez y Leonor Orozco nos brindan una valiosa revisión de la caracterización de los enunciados interrogativos transaccionales e interaccionales (*vid.* Escandell-Vidal 1996), así como de los elementos sobre cortesía que prevalecen en su realización y cómo esto, junto a las configuraciones prosódicas de los enunciados, se ve reflejado en las diferencias dialectales tanto del español colombiano como del mexicano. Sin embargo, aunque se logra una división dialectal en dos grupos del habla de Colombia –Bogotá y Cali, oponiéndose a Medellín y Cartagena–, Eva Velázquez concluye que los rasgos de cortesía expuestos tanto gramatical como prosódicamente son más valiosos para los hablantes colombianos por encima del mantenimiento de una diferenciación dialectal marcada también por la prosodia en sus enunciados. Por su parte, Orozco contrasta los rasgos prosódicos descritos para interrogativas de petición –de acción, de información e invitaciones– en el habla de Guadalajara, Monterrey y Tuxtla con los de la Ciudad de México. Encuentra que, mientras las configuraciones de peticiones de información acercan a estas últimas ciudades, como ya lo planteaba Carlos Ivanhoe Gil en este volumen, se ven diferenciadas respecto a lo que sucede en las peticiones de acción. En cuanto a las invitaciones, no se prevé un comportamiento particular, pues todas las ciudades se asemejan.

La tercera sección del libro cuenta exactamente con tres colaboraciones dedicadas a la variación fónica de tres lenguas indígenas mexicanas distribuidas en el norte, centro y sur del país. De estas lenguas se dice que la delimitación geográfica en áreas de uso es una tarea ardua y aún en proceso de revisión por la complejidad de factores, entre ellos el desarrollo histórico de cada una de ellas y su convivencia con otras variantes o lenguas cercanas.

Es con el texto de Leopoldo Valiñas que da inicio esta sección, una colaboración en torno a la lengua tarahumara, de la cual, dice el autor, no se tiene trabajo dialectológico en específico. De forma semejante a la propuesta de la Coordinación Estatal de la Tarahumara (CET), Valiñas defiende la existencia de cinco áreas dialectales –oeste, norte, centro, cumbre y sur–, basándose en once isoglosas fonológicas, de las cuales sólo la presencia o ausencia de [g] o [k] y la presencia de [i] o [e] en sílaba sin acento parecen sostener esta división geolingüística, al tener una fuerte interrelación. Luego, explica que la distribución de la variación fónica no es azarosa e impredecible ni en el tarahumara ni en otra lengua.

Por otro lado, Alonso Guerrero y Rafael Alarcón estudian la lengua otomí y hacen una revisión de la dialectología propuesta por diversos autores según la estructura de la lengua, grado de inteligibilidad, etcétera. Al final, de las variantes del otomí estudiadas por los dos autores se reconocen tres zonas –Valle del Mezquital, Estado de México y Querétaro, y Sierra Madre Oriental–, de las que se parte para hacer el reconocimiento y oposición de la estructura segmental –principalmente la consonántica–, de la formación de palabras –mono y bisilábicas– y del acento y tono, por ser rasgos importantes para la organización geográfica y lingüística de la lengua.

Por último, está el trabajo de Francisco Arellanes, Mario Chávez, Adela Covarrubias, Mario Hernández, Miriam Manzano, Sofía Morales, Rosa María Rojas, Carlos Wagner y

Victoria Zarate. Se discute sobre la dialectología del zapoteco del Valle Occidental mediante la comparación sincrónica y diacrónica de las posibles realizaciones de la vocal /i/ y se postula para ello cadenas evolutivas que muestran el desarrollo que ha tenido esta vocal al interior de cada variante estudiada y que, a su vez, permiten vislumbrar en una escala de continuidad cómo se encuentran distribuidas las realizaciones de /i/ en un estadio actual.

La cuarta y penúltima sección se integra de cuatro artículos en que se analiza el establecimiento de áreas dialectales de las lenguas indígenas mexicanas otomí, purépecha, tzeltal y huasteco, considerando primordialmente aspectos léxicos y morfosintácticos. Yolanda Lastra da comienzo con una presentación sucinta, pero enriquecedora, de dos variantes del otomí, la de San Andrés Cuexcontitlán en Toluca y la de San Juan Bautista Ixtenco en Tlaxcala. Explica no sólo los elementos fonológicos de ambas lenguas, sino que contrasta la organización y los usos de la frase nominal y verbal –donde se halla más diferenciación y material léxico–, por mencionar algunos. Al final, la autora reflexiona sobre la preferencia del uso del español como lengua funcional en los intercambios, como consecuencia del grado de ininteligibilidad entre estas dos variedades de otomí.

Un texto más centrado en los aspectos sintácticos para la división geográfica de un territorio basada en la lengua, es el de Claudine Chamoreau, cuya contribución apuesta por una dialectología que se funde con la tipología de lenguas y la consideración del cambio lingüístico, ya que las variables sintácticas –a saber, la variación dentro de la frase nominal y la participación del artículo indefinido *ma* en purépecha– resultarían de mayor precisión al momento de establecer áreas lingüísticas.

Las dos últimas contribuciones de este apartado atienden el desarrollo de una metodología que cuenta con herramientas pertinentes para la delimitación de zonas dialectales. Por un lado, Gilles Polian y Jean-Leó Léonard presentan la propuesta de análisis cuantitativo de variables léxicas, fonológicas y sintácticas establecidas diastémicamente para la designación de áreas dialectales dentro del marco del proyecto *Atlas Lingüístico del Tzeltal Occidental* (ALTO). Entonces, como resultado, se obtiene un índice de similitud dialectal de las variables lingüísticas entre las comunidades consideradas y los criterios funcionales de rendimiento y transparencia estructural para su ponderación. Por otro lado, Lucero Meléndez ofrece una propuesta para el trabajo dialectal con la lengua huasteca o *teenek* a partir de isoglosas morfológicas del sistema de persona –pronombres personales e interrogativos, clíticos posesivos y absolutivos, y marcación de persona en el verbo– y del concepto de *comunalecto*, su principal unidad de análisis, la cual le permite plantear un *continuum* dialectal donde, en efecto, se trabaje con áreas distintas que arrojen variación geolingüística.

Para finalizar este libro, los coordinadores formaron la quinta sección de cuatro investigaciones que atañen a la variación pronominal y los usos léxicos en el español, como un efecto del contacto dialectal y entre lenguas a las que están expuestos los hablantes. Nadiezdha Torres, quien trabaja con bilingües tepehuanos del sureste y español, hace una revisión minuciosa de los antecedentes tanto de situaciones de contacto entre lenguas amerindias y el español como de la teoría del bilingüismo y sus consecuencias, para explicarnos cómo es que lenguas distintas tipológicamente, como el español y

el tepehuano, pueden converger en la resolución de un sistema pronominal átono de tercera persona que favorece la simplificación del paradigma en español hacia el loísmo para marcar objeto directo sin que importe mantener la distinción de género y número.

Otra de las autoras que explora la variación en el uso de pronombres es Dinorah Pesqueira, pero que lo hace midiendo las actitudes y creencias que los inmigrantes porteños (argentinos) en la Ciudad de México tienen acerca de la sustitución del uso de *vos* por *tú*. Esto lo obtuvo mediante una prueba basada en un índice sobre el apego que estos migrantes procuran al nuevo dialecto con el que están en contacto. De ser alto, los conduce a la acomodación lingüística y a la reformulación de identidad como un medio para acercarse al otro.

Por su parte, Eduardo Rivera nos deja ver que el habla cibernética posee elementos que están a caballo entre la oralidad y la escritura y que el contacto dialectal que se efectúa dentro de los cibermedios, como son los foros de discusión, rompen con la necesidad de un espacio geográfico tangible del cual dependa dicha interacción continua entre los participantes del acto comunicativo. Sin embargo, el ciberespacio permite, gracias al anonimato que ofrece y a la motivación pragmática de conocer al otro, la acomodación léxica, en este caso entre hablantes argentinos y mexicanos, por medio de la adopción primaria de palabras que presentan una fuerte carga cultural y de las cuales ha de aprehenderse su uso adecuado para los diferentes contextos en que es posible que aparezcan.

En el último texto de esta obra, Raúl Arístides nos acerca a una publicación donde se vuelve la cara a ocho formas léxicas de origen indígena –*caguama*, *caimito*, *lebisa*, *guineo*, *xich'*, *tulix*, *canalete* y *chipote*– en el habla regional de Quintana Roo, que sirven para proponer una geografía lingüística que no sólo exponga las diferencias dialectales, sino la variación en los ejes diastráticos y diafásicos. El autor registra la variación léxica, semántica y fonética de estas palabras, las causas que las mantienen en el uso normativo pese a su procedencia de sustrato y la distribución asimétrica que mantienen en los sociolectos como prueba fehaciente de que los sistemas lingüísticos se construyen también sobre la variación que pueden poseer.

Sin duda, la valía de *Estudios de variación geolingüística* está en el reconocimiento de la metodología y los modelos de análisis pertinentes para tratar los fenómenos de variación en las lenguas, pues no basta con reconocer que hay múltiples realizaciones de una variable lingüística, sino que hay que explicar cuáles son los porqué, los cómo y los dónde en términos lingüísticos y socioculturales de esa diferenciación en el habla, tal como pretende hacerlo esta colaboración.

BIBLIOGRAFÍA

ESCANDELL VIDAL, María Victoria. 1996. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

Ramón F. Zacarías Ponce de León. *¿Cómo se forman las palabras? Claves de combinación*. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2018; 90 pp.

CARMEN DELIA VALADEZ
El Colegio de México
cvaladez@colmex.mx

NIKTELOL PALACIOS
El Colegio de México
niktelol@colmex.mx

Con la publicación de *¿Cómo se forman las palabras? Claves de combinación*, Ramón Zacarías Ponce de León da continuidad a su meticulosa labor de describir la morfología léxica del español de México. En esta ocasión, nos ofrece “un acercamiento al léxico del español y a las estructuras morfológicas que los hablantes tienen disponibles para ejercer su creatividad lingüística” (p. 9). El análisis y la reflexión aquí presentados resultan del proyecto Morfolex, Estudio de la morfología y el léxico del español, que el autor ha coordinado desde 2008 en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Ramón Zacarías explica que “el propósito principal, el que nos animó desde el principio, era poner en palabras claras y con explicaciones accesibles el conocimiento léxico que el proyecto Morfolex ha acumulado a lo largo de los años de trabajo” (p. 10). Se trata, pues, de difundir en este libro la descripción morfológica de la innovación léxica del español de México y los esquemas de palabras más productivos en el español actual. El libro está dirigido tanto a estudiantes como a lectores interesados en la descripción de aspectos novedosos del léxico del español mexicano y puede usarse como material de apoyo en cursos de Morfología y Lexicología.

Desde su origen, Morfolex ha tenido entre sus propósitos centrales “la creación de un corpus morfológico que permitiera contar con datos de uso de las estructuras morfológicas comunes. Este corpus se ha construido a partir de la recopilación de palabras neológicas que posteriormente son etiquetadas según el proceso morfológico con el que se crearon y, en el caso de la afijación, según el tipo de partícula que interviene en su formación” (Zacarías 2016: 13). Para el momento de la elaboración de este libro, Morfolex contaba con más de 15 mil palabras analizadas y etiquetadas morfológicamente, cuyo estudio permite adentrarse en la descripción de los patrones de formación de

palabras del español, en particular del español de México, y sirve de base para diversas propuestas teóricas sobre morfología léxica. Al lector podría interesar consultar también el *Boletín del proyecto Morfolex* <<https://sites.google.com/site/morfolex/boletn>> que entre 2011 y 2017 publicó 17 números.

¿Cómo se forman las palabras?... se organiza en dos secciones principales. Tras la introducción, se presenta la primera de ellas, integrada por 51 artículos que se engloban bajo el título general “Claves de combinación”. “Última clave”, que correspondería al artículo 52, sirve de colofón al autor para explicar que “las lenguas no son inmutables, sino que cambian todo el tiempo, especialmente en el vocabulario. Las lenguas cuentan con recursos propios para generar nuevo léxico y los hablantes hacen uso cotidiano de tales recursos para apropiarse de la realidad y hablar de ella sin limitaciones” (p. 76). La segunda sección que quisiéramos destacar es el glosario de términos gramaticales empleados, un apartado de gran utilidad para el lector que se acerca por primera vez a esta disciplina. Finalmente, encontramos las referencias bibliográficas y el índice analítico.

Para el lector interesado en la creatividad y la innovación léxica adelantaremos que en la lectura de este libro encontrará información sobre el verbo *campechar* ‘mezclar lo que suele ser antagónico’ (p. 19), derivado del adjetivo *campechano* ‘mezclado’ –que usamos, por ejemplo, en *tacos campechanos*–, de uso habitual en el español de México y que se ejemplifica con la siguiente nota periodística del diario *Milenio*: “En buena parte de Europa se entienden bien las diferencias entre izquierda y derecha. Pero en México la cosa es difusa. Tenemos un partido claro de derecha, otro de izquierdas y uno más al que le gusta *campechar*” (p. 19). Este mismo artículo nos revela la importancia del sufijo *-ear* que, unido a sustantivos y adjetivos, forma cantidad de verbos en el español actual.

El lector también podrá encontrar ejemplos derivados de *chilango*, forma coloquial de llamar a los originarios de la Ciudad de México; en los artículos 5 y 6, se presentan voces para nombrar a la propia ciudad: *Chilangolandia*, *Chilangópolis* o *Chilangotlán*; o para referir costumbres y actitudes de los capitalinos: *chilanguear*, *chilanguéz*, *chilanguismo*, *chilangada* y *achilangarse*. El primer conjunto muestra, por ejemplo, tres posibilidades creativas y productivas para la formación de topónimos, “a la palabra *chilango* se le agrega un sufijo o tema: *-tlán*, del náhuatl; *-polis*, del griego; y *-landia*, del inglés, los cuales significan aproximadamente ‘lugar de’, ‘ciudad’ o ‘lugar donde’” (p. 20).

Creatividad, neología y variación léxica se registran en el artículo 12 –*cuidacoches*, *franelero*, *viene-viene*–, en el que Ramón Zacarías brinda información cultural interesante sobre la práctica de estacionarse en la vía pública y el “individuo que está en una calle concurrida y tiene apartados los escasos lugares seguros para estacionar los vehículos. Casi siempre lleva en la mano una franela roja para llamar la atención y, una vez hecho el contacto visual con él, utiliza un grito particular para indicarnos cómo estacionar el auto: «viene-viene»” (p. 29).

Los 51 artículos, interesantes lingüística y culturalmente para un público diverso, se organizan bajo una misma estructura: en la primera parte, se da una introducción al tema, ya sea mediante una breve explicación, definición o documentación lexicográfica; en la segunda, se presentan esquemas muy sencillos de la estructura morfológica o alguna ilustración que contextualiza las voces discutidas; y en la tercera, un ejemplo de

uso enmarcado en un recuadro colocado en el extremo inferior de la página. Este diseño resulta muy atractivo para fines didácticos, lo que ayuda a cumplir un segundo objetivo del libro: “divulgar los hechos de la lengua de una manera accesible a cualquier lector, sin perder el rigor del análisis académico que ha permitido desentrañar la estructura de las palabras que se presentan” (p. 9).

La sencillez con la que Ramón Zacarías ofrece este análisis al lector no podría haberse alcanzado sin un arduo trabajo detrás: por una parte, la conformación y el análisis basado en corpus y, por otra, la minuciosa elaboración de estadísticas sobre la productividad de los esquemas morfológicos que permite al autor ofrecernos el análisis de “los procesos más comunes empleados” para la formación de palabras y la agrupación de “palabras similares con estructuras comunes” (p. 11), pero, sobre todo, por la ya extensa bibliografía especializada que el autor ha venido construyendo por más de una década y que ha contribuido a enriquecer profundamente la descripción y la teoría sobre la morfología léxica del español, en especial del español de México.

El lector entusiasta puede acercarse al libro, leyendo artículos aislados o dando saltos de una voz a otra según lo conduzca su curiosidad. El lector amateur en temas de morfología –estudiantes de distintos niveles educativos–, profesores y lingüistas pueden también consultarlo en busca de fenómenos lingüísticos específicos como la formación de familias léxicas: *complot* / *complotear* / *complotista* / *complotitis*; *encuestitis* / *encuestofobia* / *encuestólogo*; juegos de palabras que responden a proceso de cruces, *blend* o traslapamientos como *Iztapasalsa* (de Iztapalapa y salsa ‘ritmo musical’) *burrócrata*, *burrocracia*, *Kafkapulco*, *perronalidad*, *suspirante*; o acortamientos compuestos como *policleto* (de *poli*, acortamiento de policía, y *cleta*, acortamiento de bicicleta). En este último, resulta “interesante notar que la nueva palabra adquiere su propia distinción de género, la *o* para masculino. Debido a esto, los policías en bicicleta son conocidos genéricamente como *policletos*” (p. 68).

El lector interesado en el estudio de prefijos, sufijos y elementos compositivos específicos también hallará material de gran valía. Por ejemplo, se estudia el prefijo *des-*, que puede significar negación o inversión (*descreer*, *deslegitimar*) y que puede añadirse a sustantivos, adjetivos y verbos (*desabasto*, *desmotivador*, *desinvertir*), así como los elementos compositivos *hiper-*, *mega-*, *super-* y *macro-*, que provienen de raíces griegas o son derivados del latín, actualmente muy usadas en la formación de palabras (*hipertexto*, *megaproyecto*, *superpolicía*, *macroconcierto*), que indican mayor tamaño o mayor cualidad.

Se trata algunos esquemas rivales en la formación de derivados de ‘acción y efecto’ como *-ción* y *-miento*, que se usan para formar sustantivos a partir de verbos; por ejemplo, *creación* (de *crear*), *fundición* (de *fundir*) y *población* (de *poblar*), o *debilitamiento* (de *debilitar*), *levantamiento* (de *levantar(se)*) y *almacenamiento* (de *almacenar*). Estos sufijos pueden dar lugar a casos de dobles: *población*, *poblamiento*; *aburrición*, *aburrimento*; *acotación*, *acotamiento*; *detención*, *detenimiento*, etcétera.

También incluye los sufijos *-ero* y *-ería*, que dan lugar a pares de palabras muy comunes, como en *taquería*, *taquero*; *relojería*, *relojero*; *lechero*, *lechería*; *pastelero*, *pastelería*; *carnicero*, *carnicería*. Además, se muestra la formación de neologismos como *chelero*, *chelería*; *pozole*, *pozolería*; *mezcalero*, *mezcalería*.

Otro caso frecuente de solidaridad entre prefijos es el de *-ismo* e *-ista*, el primero hace referencia a una escuela o movimiento y el segundo al partidario de ella, como *comunismo*, *comunista*; *machismo*, *machista*; *cardenismo*, *cardenista*; o el neologismo *sospechosismo*, *sospechosista*.

Caso aparte es el sufijo *-itis* que proviene del griego y significa ‘inflamación’, en palabras asociadas principalmente a enfermedades, como *hepatitis* ‘inflamación del hígado’, *laringitis* ‘inflamación de la laringe’, *colitis* ‘inflamación del colon’, *dermatitis* ‘inflamación de la piel’, etcétera. Sin embargo, actualmente se han ampliado los usos de este sufijo en la lengua coloquial para señalar una condición o un comportamiento hasta cierto punto censurable, como en *flojeritis*, *mieditis*, *mamitis*, entre otros.

Otro sufijo estudiado es *-iza*, con el significado de ‘abundancia’, que en México ha creado muchas palabras relacionadas con la comida, como *tamaliza*, *taquiza* y *elotiza*; o con acciones violentas como *golpiza*, *moquetiza* y *cachetiza*.

En conclusión, a pesar de su brevedad, se trata de un libro muy rico, pues nos muestra un léxico usado principalmente en México y nos señala con claridad y amenidad la creación de nuevas palabras por medio de distintos procesos de formación de palabras.

BIBLIOGRAFÍA

- ZACARÍAS PONCE DE LEÓN, Ramón F. 2016. “Morfología léxica en el español actual de México: neología y productividad”, *Estudios de Lingüística Aplicada* 34, núm. 64: 11-31.
- ZACARÍAS PONCE DE LEÓN, Ramón F. 2009-2016. *Morfolex. Estudio de la morfología y el léxico del español*, en <www.morfolex.org/> [consultado el 2 de septiembre de 2019].

Luis Miguel Sánchez-Loyo, Alfonso Gallegos Shibya y Verónica González Márquez (eds.). *Tópicos de Lingüística Aplicada*, vol. I: *Niveles y componentes lingüísticos, mente y cultura*. Universidad de Guadalajara, México, 2018; 204 pp.

GABRIELA PATIÑO SÁNCHEZ
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
gabriela_psz@hotmail.com

h asta hace algunos años el concepto de *lingüística aplicada* se vinculaba a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. En la actualidad, el significado del término se ha ampliado de tal manera que abarca un mayor número de áreas de estudio, porque diversas revistas y programas universitarios se han pronunciado a favor de combinar la perspectiva teórica y la aplicada (Gutiérrez-Rexach 2016; Malmkjær 2002). De hecho, a pesar de que sigue abierta la discusión en torno al tema, es cada vez más común el uso de un concepto amplio. En México, por ejemplo, esta visión se maneja en el plan de estudios de la maestría en Lingüística Aplicada de la Universidad de Guadalajara (UdeG); los alumnos se forman en diferentes líneas teórico-prácticas que van más allá de la concepción original del término en cuestión. Tal posicionamiento se manifiesta con mucha claridad en *Tópicos de Lingüística Aplicada*, vol. I: *Niveles y componentes lingüísticos, mente y cultura*, un libro editado por Luis Miguel Sánchez-Loyo, Alfonso Gallegos Shibya y Verónica González Márquez, profesores e investigadores de la UdeG.

En esta obra, se recopilan nueve trabajos de investigadores que cursaron la maestría en Lingüística Aplicada entre los años 1998 y 2017, que, a lo largo de las 204 páginas que la componen, dan cuenta de las diferentes líneas de estudio que se desarrollan en la institución, así como de los aspectos teórico-metodológicos que suelen emplearse en dicho programa. De hecho, al observar el índice del libro, llama la atención que el contenido se organiza en cuatro ejes temáticos: 1) Lengua y sociedad, 2) Descripción gramatical, 3) Enseñanza de lenguas y 4) Psicolingüística. Por una parte, esta clasificación muestra la variedad de líneas en las cuales se adscriben las diferentes investigaciones compiladas y, por otra, los editores explican que, a partir de tal organización, el lector puede optar por enfocar su interés en un eje temático, realizar una revisión de todo el libro o elegir determinados capítulos. Al respecto, es importante señalar que, aunque el orden de lectura es irrelevante, si se desea obtener un panorama completo sobre las características de las investigaciones realizadas en el programa de Lingüística Aplicada de la UdeG, esto sólo se logra mediante una lectura de la obra en su totalidad.

A pesar de que las contribuciones tienen diversos objetos de estudio y pertenecen a variadas áreas temáticas, todas ellas comparten ciertos fundamentos teórico-metodológicos

que se describen en la introducción del texto reseñado: *a)* la perspectiva funcional de la lengua, *b)* la distinción entre niveles y componentes de la lengua, *c)* la idea del texto como unidad básica y *d)* la concepción de los fenómenos lingüísticos como entidades de carácter continuo y no dicotómico, enmarcado todo esto en los principios de la lingüística operacional, tal y como se la concibe en el Proyecto UNITYP¹. Según palabras de los editores del libro, esta visión de trabajo ha permeado la formación de los egresados de la maestría en Lingüística Aplicada. Precisamente por eso hubiese sido bastante ilustrativo y enriquecedor que explicaran en qué consiste dicho proyecto –o que al menos remitieran a alguna fuente de consulta– para orientar al lector que no esté familiarizado con el tema. Ahora bien, ciertamente es posible identificar tales principios teóricos en cada una de las contribuciones que conforman la obra en cuestión; sin embargo, en todas ellas su aplicación se manifiesta en diferentes grados. Para observar esto es necesario describir, en términos muy generales, el total de los artículos que la componen.

Para comenzar, dentro del eje temático “Lengua y sociedad” se encuentran tres artículos que analizan diferentes fenómenos. Jorge Daniel Salas Mier, en su investigación “El son de mariachi: dos tradiciones de lo oral a lo escrito”, hace una reflexión acerca del concepto de *tradicción oral* y analiza el son de mariachi moderno y el tradicional. Dentro de este trabajo son relevantes los conceptos de *lo medial* (fónico-gráfico) y *lo concepcional* (oralidad-escrituralidad o inmediatez-distancia comunicativa), ya que el autor propone el uso de un *continuum* concepcional para el análisis de los textos que trata. Es interesante y bastante ilustrativo que compare la recepción de las tradiciones orales con la manera en que un niño aprende a hablar, ya que en ambos casos se recibe la estructura de formación de textos. De este modo, por una parte, el son de mariachi moderno es más cercano a la distancia comunicativa –se recibe un texto planificado que debe ser memorizado–, de ahí que las modificaciones sean menos probables; por otra, el son de mariachi tradicional tiene múltiples repeticiones, medidas regulares y poca progresión temática, dado que el ejecutante recibe la estructura de formulación, lo cual le permite introducir variaciones. Así pues, las reflexiones del autor resultan significativas en el sentido de que va más allá de la clasificación dicotómica de oralidad y escritura. Vale la pena señalar que, a pesar de que se mencionan términos propios del ámbito musical, esto no representa un inconveniente al realizar la lectura.

En segundo lugar, se encuentra la investigación de Eyder Gabriel Sima Lozano. “La pregunta, un tipo de enunciado interrogativo que fortalece la argumentación en «La Lanza de San Baltazar»” trata del enunciado en función de pregunta como una estrategia argu-

¹ UNITYP (Universales y Tipología) es el nombre de un grupo de investigadores que surgió en 1972 en la Universidad de Colonia, Alemania, bajo la dirección de Hansjakob Seiler. El proyecto nació como un intento de superar las limitaciones teóricas y metodológicas del estructuralismo y de la gramática generativa. Sus conceptos fundamentales giran en torno a la idea de concebir y describir las lenguas como sistemas de operaciones que pretenden resolver tareas o problemas que subyacen en todas las lenguas por igual. En este sentido, es posible identificar funciones, técnicas y dimensiones cuyos principios son de naturaleza continua o gradual (Gallegos 2010). Para más información, pueden consultarse los trabajos de Hansjakob Seiler (1979, 1989, 1995, 2000) y José Luis Iturrioz Leza y Fernando Leal Carretero (1986).

mentativa empleada en el primer periódico protestante de Guadalajara, *La Lanza de San Baltazar*. Este estudio tiene una base pragmática que retoma la teoría de los actos de habla de Austin y el modelo argumentativo de Toulmin; sin embargo, describe de manera sintetizada dicho modelo y no da muchos detalles acerca de su aplicación. Como corpus, presenta tres fragmentos tomados de dos cartas aparecidas en el mencionado periódico y realiza un análisis cualitativo con el objetivo de identificar la estructura de la pregunta y sus usos argumentativos. Para ello, sigue criterios textuales; es decir, no analiza estructuras de forma aislada sino en relación con el texto. Esto último se enmarca en los fundamentos teórico-metodológicos en los que coinciden los trabajos compilados, pero en la investigación no aparece –al menos de manera clara– la noción de *continuum* que los caracteriza.

Gloria de Jesús Rosas presenta “Una aproximación a la descripción de las estrategias de incorporación de algunos conceptos del cristianismo en dos documentos coloniales: Gilberti (1888) Martínez (1690)”. La autora comienza por identificar tres tipos de textos escritos en lengua purhépecha: a) de descripción de la lengua, b) de evangelización, y c) jurídico-administrativos, además señala que los pertenecientes al primer grupo sirvieron como complementos del segundo. Bajo esta perspectiva, identifica cinco estrategias de incorporación en el texto de Martínez –calcos, transposición, perífrasis descriptiva, préstamos y repetición– y siete en el de Gilberti –neologismo, equivalencia, construcción de sinónimos, perífrasis descriptiva, calcos, reusos y préstamos–. Concluye que el préstamo es la estrategia más recurrente para introducir conceptos del cristianismo al purhépecha. A pesar de que indica las limitaciones de su trabajo en relación a la traducción de los documentos, no deja de ser significativa la lista de términos analizados.

En el eje temático “Descripción gramatical” también se encuentran tres artículos. El primero de ellos se titula “Articulación de semántica y pragmática”, de José Luis Iturrioz Leza y Ana Line Martínez Sixto, cuyo objetivo es describir la operación de los componentes semántico, pragmático y cognitivo en el dominio del léxico, para lo cual los autores analizan términos básicos de color, sabor, olor y sonido en cuatro lenguas –alemán, castellano, mi’phaa y wixárika–. Sin embargo, van más allá de los términos básicos y presentan una escala de las técnicas de aprehensión del sonido, en la cual se observa que la semanticidad decrece en el continuo de las técnicas, mientras que la pragmaticidad crece en proporción inversa. Es importante señalar que éste es uno de los trabajos que desarrolla con mayor claridad los principios de la lingüística operacional del Proyecto UNITYP.

El segundo aporte corre a cargo de José Luis Iturrioz Leza y Julio Ramírez de la Cruz: “El quiasmo gramatical y la construcción del registro formal en *wixárika*”. Describen la transición entre el *registro de proximidad comunicativa* (coloquial o espontáneo) y el *registro de distancia comunicativa* (formal) en dicha lengua. Los autores comienzan brindando una breve explicación sobre el quiasmo retórico y el quiasmo gramatical, para después analizar varios ejemplos. Es así como identifican algunos morfemas segmentales que se utilizan alternativamente para expresar varios grados de formalidad, luego de lo cual concluyen que el quiasmo gramatical desempeña un papel importante en la morfología del verbo en *wixárika*. Nuevamente en este caso es posible reconocer los planteamientos teórico-metodológicos que caracterizan el resto de los trabajos.

La tercera investigación correspondiente al eje de “Descripción gramatical” es de Sonny Angelo Castro Yañez: “Oraciones *cleft* en el corpus «*News on the Web*» (NOW)”, cuyo propósito es describir las características sintácticas de las oraciones *cleft*, así como explicar sus funciones discursivas. Para eso, analiza varios ejemplos y logra esquematizar los rasgos de este tipo de construcciones. El autor concluye, entre otras cosas, que en inglés hay una tendencia al uso de nombres como elemento focalizado y que las *it-cleft* pueden mostrar nueva información e información dada –pero con un número limitado de estrategias, contrario a las *cleft-wh–*, mientras que las *wh-cleft* no muestran nueva información. Es importante señalar que los ejemplos utilizados son muestras reales que se limitan al ámbito escrito y a un solo tipo de género, lo cual representa ciertas limitaciones en el estudio. Sin embargo, es de apuntar que el autor siga una serie de parámetros para su análisis, entre los que considera un *continuum* entre formalidad e informalidad –noción tan característica de los artículos presentados en este libro.

El eje temático “Enseñanza de lenguas” está conformado por un solo trabajo: “Las figuras retóricas en el proceso de comprensión del texto argumentativo”, de Pamela Padilla Martínez. En él, se trata la influencia del lenguaje figurado en la comprensión de textos argumentativos, por lo cual se construyó un texto con figuras retóricas y otro, sin ellas, y se aplicó una prueba de comprensión a dos diferentes grupos de primer grado de secundaria. La intención de la autora era contrastar dos posturas sobre el tema: por un lado, la que sostiene que el lenguaje figurado requiere un mayor esfuerzo de comprensión y, por otro, la que señala que en realidad facilita dicho proceso. Entre sus conclusiones destaca que los alumnos que hicieron la prueba con figuras retóricas mostraron un mejor desempeño en las tareas de interpretación global. Hay que mencionar que sería interesante ampliar el tamaño de la muestra y que todos los participantes respondan ambos tipos de prueba, ya que cada una de ellas se aplicó en diferente grupo.

Finalmente, el eje temático “Psicolingüística” cuenta, en primer lugar, con un trabajo elaborado por Héctor Adrián Limón Fernández, Luis Miguel Sánchez-Loyo y Luis Alfredo Mayoral Gutiérrez: “Evaluación del comportamiento ocular durante la lectura de cláusulas causales y adversativas”. Para llevar a cabo tal estudio, se elaboraron dos textos argumentativos y dos cuestionarios con preguntas de opción múltiple para evaluar las inferencias obtenidas, además se analizaron los movimientos oculares: el tiempo total de fijación y el número de fijaciones. Los resultados mostraron que la presencia o ausencia de conectores no tuvo efectos en la comprensión global del texto, pero se observaron diferencias en los movimientos oculares ante la ausencia o presencia de este tipo de partículas. Además, el procesamiento de cláusulas causales mostró mayor número de fijaciones y mayor tiempo en la lectura del sujeto de la cláusula. Aunque los propios autores reconocen las limitaciones de su trabajo –por ejemplo, en el uso de un cuestionario de opción múltiple–, hay que destacar que esta investigación supera el nivel oracional –en el cual suelen insertarse los estudios sobre conectores como instrucciones de procesamiento– y presenta un análisis con lecturas de mayor extensión.

El último artículo del libro es de Héctor Javier Sánchez Ramírez y Luis Miguel Sánchez-Loyo y lleva por título “Priming interlingüístico: diferencias de priming entre ‘el cual’ y ‘la cual’ en oraciones de relativo”. Este estudio utilizó un paradigma de *priming*

para identificar si los bilingües español-inglés comparten información entre sus lenguas durante el procesamiento sintáctico. Además, se empleó una tarea en línea en la cual los participantes tenían un tiempo limitado para leer oraciones estímulo y para responder las oraciones meta. Es importante señalar que algunas características procedimentales de este estudio –como el uso de una tarea *online*– no se habían probado en otros estudios, lo cual marca no sólo una diferencia significativa, sino una importante contribución a la bibliografía especializada sobre el tema.

En resumen, las investigaciones publicadas brindan un panorama general acerca del concepto de lingüística aplicada que se maneja en el posgrado de la Universidad de Guadalajara. Además, en ellas se identifican los aspectos teórico-metodológicos adquiridos durante la formación de los egresados del programa; si bien es cierto que en cada una de ellas su aplicación se manifiesta en diferentes grados, es posible reconocer ciertas coincidencias. Por otra parte, cada uno de los artículos presentados hace valiosas aportaciones al campo de la lingüística al proponer metodologías diferentes a las aplicadas en otros trabajos o al obtener resultados que contradicen lo dicho por la bibliografía especializada. Si se publica un segundo volumen, sería interesante que los editores amplíen un poco más la descripción de la perspectiva teórico-metodológica que se maneja en la UdeG; sobre todo, aquellos aspectos que tienen que ver con el proyecto UNITYP y la lingüística operacional.

BIBLIOGRAFÍA

- GALLEGOS, Alfonso. 2010. “Un acercamiento operacional a la historia de la lengua”, *Lexis* 34, núm. 2: 307-350.
- GUTIÉRREZ-REXACH, Javier (ed.). 2016. *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*. New York: Routledge, vol. 1.
- ITURRIOZ LEZA, José Luis y Fernando LEAL CARRETERO (eds.). 1986. Algunas consecuencias filosóficas de UNITYP. *Memorias del XI Congreso Interamericano de Filosofía*, vol. I. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- MALMKJÆR, Kirsten. 2002. *The Linguistics Encyclopedia*. New York: Routledge.
- SEILER, Hansjakob. 2000. *Language Universals Research: A Synthesis*. Tübingen: Narr.
- SEILER, Hansjakob. 1995. “Cognitive-conceptual structure and linguistic encoding: Language universals and typology in the UNITYP framework”, en Masayoshi Shibatani y Theodora Bynon (eds.), *Approaches to Language Typology*. Oxford: Clarendon Pr., pp. 273-325.
- SEILER, Hansjakob. 1989. “Language typology in the UNITYP model”, en Werner Bahner Joachim Schildt y Dieter Viehweger (eds.), *Proceedings of the Fourteenth International Congress of Linguists*. Berlin: Akademie-Verlag, pp. 155-167.
- SEILER, Hansjakob. 1979. “Language universals research, language typology, and individual grammar”, *Acta Linguistica Academiae Scientiarum Hungaricae* 29, núm. 3/4: 353-267.

Niktelol Palacios (ed). *Voces de la lingüística mexicana*. El Colegio de México, México, 2019; 372 pp.

SABINE PFLEGER

Universidad Nacional Autónoma de México

feliza@prodigy.net.mx

El presente libro ofrece, en palabras de la propia editora, “una introducción al panorama actual de la lingüística contemporánea en México”. No es un libro analítico para un lector que busca un diagnóstico preciso sobre la situación de la lingüística mexicana presente, como lo hicieron en su tiempo Parodi (1981) y Parodi y Barriga (1997). El presente volumen no pretende dicha línea, más bien nos acerca a una gama de trabajos investigativos representativos para la lingüística hispánica en México en la actualidad. Con ello, se nos proporciona un volumen compacto, denso y variado.

Siguiendo la estructura propuesta en el libro, quiero atender en primer lugar brevemente las contribuciones individuales para después ofrecer una reflexión global del volumen. El libro consta de once textos que muestran múltiples voces, la diversidad de intereses, acercamientos, modelos teóricos y metodologías que marcan el quehacer de la lingüística mexicana al día de hoy.

El libro inicia con la contribución de Francisco Arellanes Arellanes, un trabajo paradigmático de los estudios de lenguas indígenas; esto es, la descripción detallada de los fenómenos semántico-sintácticos o fonológicos de estas lenguas. En este extenso texto y de alta especialización, estamos frente a una descripción minuciosa y detallada fonología del fenómeno de las secuencias nominales del zapoteco de San Pablo Güilá. Este estudio no solamente constituye una contribución valiosa por sí misma por sus muchos datos empíricos y un análisis pormenorizado con espectrómetros, sino también es una rica fuente de datos para otros estudiosos de la fonética del zapoteco.

Miroslava Cruz-Alderete ofrece una introducción al estudio de la lengua de señas. A la inversa de la contribución anterior, que cuenta con una nutrida base de datos empíricos, estamos aquí frente a un texto ensayístico, teórico-reflexivo que trata el panorama amplio de los estudios de la lengua de señas en México. Con ello, la autora nos brinda una fuente inagotable de referencias a quienes se desean acercar al tema para entender qué vertientes se han desarrollado a lo largo de las últimas décadas en México, y cuál es el estado del arte del estudio de la lengua de señas en la actualidad. Se complementa este trabajo con una vasta bibliografía que en sí ofrece todo un paratexto de consulta para los interesados en este campo de estudio.

La contribución de Luz Fernández Gordillo se encuentra dentro de una de las áreas de mayor tradición en la lingüística hispánica de México: la lexicografía. Ella presenta un estudio sobre el efecto de la ideología en la elaboración de diferentes diccionarios monolingües. Si bien su conclusión es esperable –los diccionarios siempre son un reflejo de los usos, creencias y las costumbres sociales de una comunidad de habla–, la calidad del texto radica en el importante número de ejemplos que ofrece la autora y la sensible discusión que hace de ellos.

En el trabajo de Sergio Ibáñez Cerda sobre la estructura argumental de los verbos del tipo *reprochar* vemos otra vertiente relevante actual de la lingüística hispánica de México: el acercamiento más cognitivista a fenómenos específicos del lenguaje. Ibáñez muestra convincentemente que al contemplar las interacciones semántico-sintácticas de un grupo determinado de verbos es posible entender mejor su comportamiento dentro de la estructura sintáctica-oracional.

Luis Fernando Lara nos recuerda en su breve contribución que el lexicógrafo nunca puede ser una persona ajena a nuevos dinamismos semánticos en el uso del lenguaje. Él examina de manera somera una canción de la popular banda musical Café Tacvba. Nos señala en pocas páginas que lo que a primera vista parece ser nada más que una canción sencilla es realmente una fuente inagotable para el estudio de los símbolos de la cultura mexicana contemporánea.

Alfonso Media Urrea abre otra faceta progresiva en los estudios de la lingüística en México: la ingeniería lingüística basada en corpus extensivos. Este campo ha crecido notablemente con métodos y herramientas computacionales que se han ido refinando para ofrecer no solamente bases de datos lexicográficos y terminológicos, sino también sociolingüísticos. El texto de Medina es ejemplo de ello. Somete un corpus complejo sobre sexualidad y sexología a un estudio a partir del cual es posible construir diferentes tipos de vocabularios electrónicos que, a su vez, ofrecen una fuente rica para posteriores análisis lingüísticos.

Acto seguido, tenemos cuatro estudios que caracterizan una vertiente establecida de los estudios de la lingüística en México; esto es, el estudio del comportamiento de la variante mexicana del español. Por un lado, el trabajo de Armando Mora-Bustos que analiza los complementos circunstanciales a partir de su comportamiento gramatical. Por otro, la contribución de la editora, Niktelol Palacios, en la que nos presenta un estudio sobre las estrategias de atenuación de los poblanos a partir de un corpus del PREESEA de Puebla. Un tercer artículo, a cargo de María Pozzi, nos ofrece un estudio lexicográfico y terminográfico que compara tres diccionarios y nos ilumina sobre algunas problemáticas metodológicas y teóricas a la hora de la elaboración de diccionarios generales y específicos. El último, el trabajo de Julio César Serrano sobre la pregunta de cuantos dialectos hay posiblemente en el español de México. Los cuatro trabajos nos ofrecen marcos teóricos y metodologías impecables con datos precisos y análisis pormenorizados. Estos estudios sobre fenómenos sociolingüísticos, lexicográficos o pragmáticos en el comportamiento del español de México no solamente siguen siendo un eje medular de la lingüística hispánica en México, sino son cada vez más relevantes en un mundo donde

una lengua con tantos hablantes como lo es el español está sometida a un dinamismo vertiginoso con cambios profundos en el uso del lenguaje y su documentación.

El libro cierra con la contribución de Gerardo Sierra con una reflexión ensayística sobre el trabajo terminográfico desde el panorama de las aportaciones de la ingeniería lingüística. Si bien él concluye que todavía hay bastante camino que recorrer, es sin duda una de las vertientes más frescas e innovadoras en los últimos años.

Al terminar la lectura del libro queda una sensación simultánea de riqueza y de variedad aleatoria de estudios tanto en su temática como en la extensión dispar de las contribuciones individuales. En el prólogo, se aclara que esta heterogeneidad se debe a que los trabajos aquí reunidos se originan en un ciclo de conferencias sobre la Lingüística Contemporánea en México. Ciertamente aquí el volumen se hubiera beneficiado de un ordenamiento de mayor claridad o de una valoración de lo que se considera como el “carácter polifónico” (p. 11) de la lingüística en México. Sin embargo, justo esta heterogeneidad resulta atractiva, porque permite ver que un campo de estudio como la lingüística hispánica en México oscila constantemente entre acercamientos más tradicionales y propuestas más progresivas que se nutren y complementan mutuamente.

De esta manera el libro *Voces de la lingüística mexicana contemporánea* logra su propósito de ser una polifonía de voces, porque nos muestra lo diverso y amplio que es el universo actual de los estudios lingüísticos en este país. A mi parecer, esto lo hace una excelente y atractiva fuente de conocimiento para muchos lectores diferentes, tanto para estudiantes que se inician en su carrera de lingüistas, como para investigadores consagrados que buscan estudios detallados y reflexiones profundas.

BIBLIOGRAFÍA

PARODI, Claudia. 1981. *La investigación lingüística en México (1970-1980)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

PARODI, Claudia y Rebeca BARRIGA. 1997. *La lingüística en México (1981-1996)*. México: El Colegio de México.

Marina Arratia y Vicente Limachi (comps.). *Construyendo una sociolingüística del sur. Reflexiones sobre las culturas y lenguas indígenas de América Latina en los nuevos escenarios*. Cochabamba, Bolivia, PROEIB Andes-Université catholique de Louvain- Universidad Mayor de San Simón, 2019; 399 pp.

EDGAR PÉREZ RÍOS

Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV
edgar.perez.r@cinvestav.mx

Los estudios sociolingüísticos han cobrado fuerza en los últimos lustros, sobre todo, dada la preocupación en relación con el desplazamiento de las lenguas indígenas en favor de los idiomas dominantes –castellano y portugués, para el caso de América Latina–.* A partir de dicho contexto, la documentación lingüística se ha venido desarrollando de manera paralela con esfuerzos de revitalización de las lenguas minorizadas. Así, se observa en distintos países latinoamericanos, como México, Brasil, Perú (Pérez *et al.* 2016), Costa Rica (Sánchez 2014) o Bolivia, Chile y Colombia, en el texto aquí reseñado.

Lo anterior, aunado a las críticas hacia la lingüística descriptiva en tanto ciencia colonial y con escasa incidencia en la salvaguarda de las lenguas indígenas (Muehlmann 2007), ha motivado estudios cada vez más centrados en la relación entre lenguas y sociedad. Además, se ha subrayado la necesidad de preservar los territorios, el agua, los bosques y otros elementos naturales que permiten la permanencia de los hablantes, pues, como sostiene Yásyana Aguilar (2019), “las lenguas son importantes, pero son mucho más importantes los hablantes. Las lenguas mueren porque sus hablantes son violentados”.

Bajo las líneas anteriores, en el libro aquí reseñado se advierten nuevas dinámicas socioeconómicas y políticas que atentan contra las comunidades hablantes de lenguas indígenas; a saber, las concesiones mineras en territorios ancestrales, la privatización de los recursos naturales, la violencia causada por el crimen organizado o los propios sistemas educativos oficiales que siguen patrones de homogenización cultural y lingüística. Estas dinámicas a su vez han provocado desplazamientos forzados, olas migratorias del campo a la ciudad o sistemas productivos con base en el monocultivo en territorios tradicionalmente biodiversos.

Estos nuevos escenarios convocan a, como dice el título del libro, construir una sociolingüística del sur, entendiendo éste como el espacio históricamente oprimido. Esta

* La presente reseña se realizó en el marco de una beca de movilidad internacional del Conacyt, llevada a cabo en el Centro Interdisciplinario PROEIB Andes, de la Universidad Mayor de San Simón, en Cochabamba, Bolivia, entre septiembre y octubre de 2019, bajo la codirección del Dr. Pedro Plaza Martínez.

perspectiva demanda, según los compiladores, estudiar las lenguas indígenas no sólo en relación con la sociedad, sino también con la naturaleza. De este modo, proponen los autores situarse bajo una mirada ecolingüística para atender de manera holística dicha relación trídica.

La exploración de una posible sociolingüística del sur es pertinente tomando en cuenta que el libro surge desde Bolivia, un país cultural y lingüísticamente diverso y asediado, como en la mayoría de los países latinoamericanos, por una creciente política de Estado a favor de intereses capitalistas mundiales que, paradójicamente, atentan contra el llamado buen vivir de los pueblos indígenas. Digo *paradójicamente*, porque el Estado Plurinacional de Bolivia ha hecho del eslogan *buen vivir* hasta una política de Estado presente en diversas leyes y documentos oficiales, incluso en la Constitución misma.

Precisamente en este escenario contradictorio, auspiciado por la cooperación internacional, nace a finales de la década de 1990 el Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) junto con sus programas de maestría en educación intercultural bilingüe; posteriormente, la maestría en sociolingüística –algunos de sus egresados y profesores son autores del libro que aquí se presenta–. Así pues, desde las reflexiones a partir de los resultados de las tesis de los estudiantes y de las investigaciones de los profesores se intenta arribar a la consolidación de una perspectiva socio y ecolingüística que se ha venido desarrollando desde hace algunas décadas en distintos espacios académicos no sólo latinoamericanos, sino también europeos y estadounidenses.

El libro está organizado en cuatro grandes bloques: 1) Culturas y lenguas indígenas en las nuevas dinámicas territoriales, 2) Ecolingüística: las conexiones entre lenguas indígenas y medio ambiente, 3) Culturas y lenguas indígenas en territorios virtuales y 4) Lenguas indígenas, saberes, educación. Estos bloques se nutren de contribuciones de investigadores consolidados en la materia que ofrecen acercamientos sobre todo teóricos. Asimismo, se reúnen textos de jóvenes investigadores en formación que analizan casos específicos de lenguas indígenas en riesgo de desaparición o, incluso, lenguas ya extintas.

En la parte I del libro, las contribuciones de los investigadores Fernando Garcés e Inge Sichra que abren y cierran respectivamente el apartado ofrecen algunos apuntes sobre las nuevas tonalidades que adquieren el *territorio* y la *territorialidad* en relación con las lenguas indígenas y la identidad de los hablantes, así como en función de fenómenos como la migración, los monocultivos o la presencia de las tecnologías de la información y la comunicación. Destacan la actual presencia de tres grandes territorios: *indígena*, *Estado* y *capital*, de los cuales éstos se oponen a aquél.

Tania Rodríguez analiza las reconfiguraciones territoriales en una ciudad amazónica boliviana con una gran presencia de población quechua migrante que logra resignificar el *territorio* e incluso sitúa su lengua originaria, el quechua, como segunda lengua más usada después del español en detrimento de las lenguas amazónicas. Esta experiencia permite ver los conflictos lingüísticos interétnicos.

Por su parte, Angélica Ávila, desde el contexto colombiano, analiza la pervivencia y resistencia de la lengua wounaanmeu en la ciudad de Bogotá. Expone cómo, a raíz del

desplazamiento forzado, los hablantes de esta lengua tuvieron que abandonar su territorio ancestral y migrar a la ciudad, espacio donde libran una lucha cotidiana no sólo para preservar su lengua, sino también para hacerse visibles en los espacios públicos ciudadanos.

De retorno a Bolivia, Brenda Atlahuichi documenta el proceso de desplazamiento lingüístico de la lengua aimara en una familia migrante radicada en la ciudad de Cochabamba.

Finalmente, Sonia Pineda ofrece algunas reflexiones a partir de un proyecto comunal en un resguardo indígena en el Cauca, Colombia, cuyo objetivo no es solamente revitalizar el nasa yuwe, sino también fortalecer el *territorio* como símbolo de identidad de este pueblo indígena.

La segunda parte del libro introduce la idea de *ecolingüística*, retomada de autores europeos por el brasileño Hildo de Couto. En ese sentido, se observa que la propuesta sociolingüística del sur no es excluyente, sino que se nutre a partir de bases teóricas surgidas desde otras latitudes.

Marina Arratia aterriza las ideas de la ecolingüística en su análisis sobre la ecología profunda resguardada en el quechua. Muestra cómo en este idioma se enuncian palabras que contienen una estrecha relación entre biodiversidad y lengua. Por lo tanto, si se pierde la lengua, se pierden también valiosos sistemas de conocimientos ecológicos o a la inversa, como se constata en el texto de Guido Machaca donde se expone cómo una comunidad uru perdió su idioma originario, el uru chholo, a partir de diversas invasiones a su territorio ancestral conformado por sistemas lacustres cometidas no sólo por el Estado boliviano, sino también por sus vecinos quechuas y aimaras, quienes además impusieron sus lenguas. Así, distintas comunidades urus son quechua hablantes o hablan aimara.

Al igual que Machaca, Rosa Caniupil, expone cómo el robo del territorio ancestral mapuche perpetuado por el Estado chileno, implicó también la pérdida de muchos conocimientos tradicionales, la lengua e incluso la biodiversidad ancestral. A partir del monocultivo de árboles de eucalipto y pino, la tierra se ha debilitado, en tanto que los mapuches son víctimas de desplazamiento forzado, de hambre y demás atropellos aún impunes.

En concordancia con sistemas epistemológicos propios, Fernando Prada, investigador del PROEIB Andes, hace una crítica a la escritura alfabética como forma prácticamente exclusiva de revitalización lingüística en términos de escritura. En contraste, analiza la pertinencia de retomar los símbolos indígenas tales como los tejidos, los petroglifos, tatuajes e incluso los mapas territoriales naturales que por siglos han pervivido en las comunidades indígenas y que permiten dar continuidad a formas propias de nombrar el mundo.

Por último, Marina Arratia y Rolando Soto Mamani indagan las afectaciones de la minería en territorios indígenas bolivianos relacionados con la erosión de las tierras, la latente pérdida de la memoria biocultural y las lenguas indígenas.

En la tercera parte del libro, se ofrecen tres contribuciones que permiten dimensionar las ventajas, iniciativas, límites y posibilidades del uso de las tecnologías de la información y comunicación en la revitalización y promoción de las lenguas indígenas. Así, Vicente Limachi, quien también es compilador del libro, presenta un estudio de caso de jóvenes bolivianos y el uso del quechua en las redes sociales. Concluye, al igual que

Pablo Silva, en el tercer artículo dedicado al análisis de la presencia del mapudungun en Internet, que los idiomas indígenas si bien han ganado terreno en la web, su uso aún es muy limitado. Ambos autores observan que solamente es usado entre familiares o amigos cercanos y generalmente se restringe a algunas cuantas líneas, lo cual es provocado mayormente por un sentido de vergüenza por utilizar la lengua indígena fuera del grupo de hablantes.

Por otra parte, Libertad Pinto expone la posibilidad del uso de series animadas para despertar el interés de jóvenes usuarios de dispositivos móviles en pro de la revitalización de la lengua yurakaré de la amazonia boliviana. Esto trasciende incluso a la población adulta, quienes ven en las caricaturas un excelente espacio para el uso de las lenguas.

El último apartado lo conforman dos textos, el de Diego Fuenzalida, de Chile, y el de Carlos Callapa, de Bolivia. El primero explora las posibilidades de revitalización cultural y lingüística a partir de un proyecto de educación intercultural bilingüe surgido en 2010 y promovido por el Estado chileno. Consiste, básicamente, en duplas pedagógicas con la presencia de un profesor regular y un educador tradicional indígena encargado de la enseñanza de lengua y cultura indígena. Por su parte, Callapa documenta la difícil labor de revitalización cultural y lingüística entre los urus de Bolivia, cuya situación, como se mencionó antes, es de opresión por parte del Estado y aun de otros pueblos indígenas, como los quechuas y aimaras. En ese escenario, su lucha es sobre todo por una vida digna.

Pese a los esfuerzos de los autores por construir una sociolingüística propia, es posible observar la complejidad de esta titánica labor. En parte, porque hay una colonialidad del saber que está presente sobre todo en los sistemas universitarios y que se evidencia en las metodologías de investigación y los soportes teóricos. En ese sentido, los autores aún privilegian, por ejemplo, la etnografía, usando preferentemente las entrevistas y la observación, aunque algunos mencionan la implementación de talleres no sólo como herramienta metodológica sino como espacio didáctico de revitalización cultural y lingüística. Por tanto, es necesario otros acercamientos más horizontales en la coconstrucción y compartencia de conocimientos, como podrían ser las aproximaciones metodológicas comunales que he propuesto para el contexto oaxaqueño (Pérez Ríos 2018).

Sin embargo, la idea de una sociolingüística del sur, a partir de los casos documentados en el libro, se torna en una agenda impostergable, sobre todo, a sabiendas de los conflictos territoriales, ambientales y sociales que enfrentan las comunidades indígenas en América Latina. Uno de los aciertos del libro es justamente reflejar en el título dicha necesidad. Cabe mencionar que los casos aquí presentados dialogan y se enriquecen a la luz de otras obras que también documentan la pertinencia del estudio de las lenguas indígenas en relación con las problemáticas que enfrentan los hablantes. La labor, entonces, de construir una sociolingüística del sur es una tarea que se comparte en diversos países donde hay un reclamo por preservar junto con las lenguas la vida digna de sus hablantes.

En suma, *Construyendo una sociolingüística del sur* constituye un llamado a hablantes o investigadores de lenguas indígenas para comprender las lenguas dentro de los nuevos escenarios globales; escenarios donde el asedio de los monocultivos, la minería o el narcotráfico, por repetir algunos casos, están deteriorando no sólo las lenguas sino la propia naturaleza y todo el simbolismo que los pueblos originarios le otorgan. Así, la salvaguar-

da de las lenguas indígenas está estrechamente relacionada con la protección del medio ambiente, la biodiversidad y la diversidad cultural. No se trata entonces de un discurso romántico prolenguas sino un férreo llamado a cuidar el mundo en el que vivimos.

BIBLIOGRAFÍA

- BARRAGÁN, Almudena. 2019. Yásnaya Aguilar: “Las lenguas indígenas no se mueren, las mata el Estado mexicano”, en *El País*, en <https://verne.elpais.com/verne/2019/03/02/mexico/1551557234_502317.html> [consultado el 16 de marzo de 2020].
- MUEHLMANN, Shaylih. 2007. “Defending diversity: Staking out a common global interest?”, en Alexander Duchene y Mónica Heller (eds.), *Discourses of Endangerment. Ideology and Interest in the Defence of Languages*. New York: Continuum, pp. 14-34.
- PÉREZ, Gabriela, Cris ROGERS y Jorge ROSÉS (eds.). 2016. *Language Documentation and Revitalitation in Latin American Contexts*. Amsterdam: De Gruyter Mouton,
- PÉREZ, Edgar. 2018. “El lenguaje comunal como aproximación metodológica decolonial”, *Ava. Revista de Antropología* 33: 141-164.
- SÁNCHEZ, Carlos. 2014. “¿Cómo y para qué se escribe una lengua minoritaria y el peligro? Reflexiones a propósito de los idiomas indocostarricenses”, *Estudios de lingüística chibcha* 33: 277-315.

