

ISSN: 2448-8194

LINGÜÍSTICA MEXICANA

NUEVA ÉPOCA



VOL. IV

NÚM. 1

ENERO 2022

ASOCIACIÓN MEXICANA
DE LINGÜÍSTICA APLICADA

LINGÜÍSTICA MEXICANA

NUEVA ÉPOCA

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN MEXICANA DE LINGÜÍSTICA APLICADA

MESA DIRECTIVA 2022

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

Rebeca Barriga Villanueva

Elsa Cristina Buenrostro Díaz

Erika Mendoza Vázquez

Marysa Georgina Neri Velázquez

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

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

Jesús Jorge Valenzuela

Sergio Rincón

SECRETARÍA DE REDACCIÓN

Ana María Bermúdez Salomón

DISEÑO Y FORMACIÓN

Carlos Aarón Torres Herrera

PROGRAMACIÓN DE OJS

Jesús López Velázquez

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. IV, Núm. 1 (Enero-junio 2022)

ARTÍCULOS

- Neologismos relacionados con la pandemia de Covid-19 en México 7
Ramón Zacarías Ponce de León
- Reflexiones metalingüísticas sobre el humor verbal en niños
y adolescentes de dos entornos sociales diferentes 31
Karina Hess Zimmermann
Daniela Lucía Jiménez Mendoza
- DOSSIER LOS ESTUDIOS DEL DISCURSO EN LA UMSNH**
Coordinadores: Bernardo Enrique Pérez Álvarez y Carlos González Di Pierro
- Introducción: los estudios del discurso en la UMSNH 57
Bernardo Enrique Pérez Álvarez
Carlos González Di Pierro
- Metáforas en la expresión de emociones en la narrativa psicoterapéutica 63
Frida Tavera Ramírez
Bernardo Enrique Pérez Álvarez
- La colocación *meterse en broncas* en corpus orales del español de México 81
Xóchitl Tavera Cervantes
Carlos González Di Pierro
- La construcción del significado de *guerra* en el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa 99
Guadalupe Georgina Gavarre Silva
Rodrigo Pardo Fernández

NOTAS

- Un acercamiento cuantitativo a los marcadores discursivos
usados en tesis de estudiantes universitarios del campus Oriente de la UASLP 121
Julia Cecilia Montes Torres
Marco Antonio Pérez Durán

RESEÑAS

- Fulvia Colombo Airoidi. *Introducción a la gramática del español*,
t. 1. María Ángeles Soler Arechalde y María del Refugio Campos
Guardado (eds.). Universidad Nacional Autónoma de México,
México, 2019; 314 pp. (*Introducción al Análisis Lingüístico*, 1). 137
María Dolores Romo Montiel
- Alan Emmanuel Pérez Barajas y Axel Hernández Díaz (coords.).
*Propuestas metodológicas para el trabajo y la investigación
lingüística. Aplicaciones teóricas y descriptivas*. Universidad
de Colima, Colima, 2020; 1014 pp. 143
Victoria Huila Cruz
- Bernhard Hurch y Lucero Meléndez Guadarrama (eds.). *Conversación
en lengua huasteca. Un manuscrito de las primeras décadas del siglo XVIII*.
Iberoamericana-Vervuert, Madrid-Frankfurt am Main, 2020; 291 pp. 151
Perla Pisson Alcaraz
- Elena Dal Maso (ed.). De aquí a Lima. *Estudios fraseológicos del español
de España e Hispanoamérica*. Edizioni Ca' Foscari, Italia, 2020; 286 pp. 157
Gabriela Luna Patiño

- Artículos -

Neologismos relacionados con la pandemia de Covid-19 en México

Neologisms related to the Covid-19 pandemic in Mexico

RAMÓN ZACARÍAS PONCE DE LEÓN
Universidad Nacional Autónoma de México
rzacaria@hotmail.com

■ **RESUMEN:** En este artículo presentaremos el análisis de 79 neologismos atestiguados en México durante la pandemia de COVID-19 en el año de 2020. Este grupo de palabras se obtuvo a partir de la base de datos *Morfolex*, un corpus dedicado al estudio onomasiológico de la estructura morfológica del léxico neológico. Entre estas palabras se encuentran: *anticoronavirus*, *infodemia*, *sanitizante*, *covidiota*, *zoomestre*, *covidiano*, *gatellada*, *cubreboqueado*, *pandemizar*, *prohibicionitis*, *pandemoniaco*, *plandemia*. Detallaremos el análisis de los procesos de formación de palabras utilizados y los contextos de uso correspondientes.

PALABRAS CLAVE:
neologismos,
formación de palabras,
morfología léxica,
pandemia.

■ **ABSTRACT:** In this paper, I present the analysis of 79 neologisms coined in Mexico during the COVID-19 pandemic in 2020. This group of words was obtained from the *Morfolex* database, a corpus focused on the onomasiological study of the morphological structure of neological words. Among these words are *anti-coronavirus*, *infodemia*, *sanitizante*, *covidiota*, *zoomestre*, *covidiano*, *gatellada*, *cubreboqueado*, *pandemizar*, *prohibicionitis*, *pandemoniaco*, *plandemia*. The analysis is centered in the word-formation processes used in coining these neologisms and the corresponding contexts of use.

KEYWORDS:
neologisms, word for-
mation, lexical
morphology,
pandemic.

Fecha de recepción: 4 de abril de 2021
Fecha de aceptación: 6 de junio de 2021

RECOPILACIÓN Y ANÁLISIS DE NEOLOGISMOS

Según Cabré (2016: 30), la teoría neológica debe descansar sobre una serie de parámetros y principios que amplíen nuestro conocimiento sobre los neologismos*. Esta autora considera los *neologismos* como objetos complejos de tres vertientes: la lingüística, la psicológica y la social. Desde nuestro punto de vista, dicha teoría deberá tomar en cuenta estudios que abarcan los distintos tipos de neologismos, sus características principales y su relación con los referentes nombrados. Consideramos que una concepción onomasiológica del *significado*, entendida como el estudio de las denominaciones, debe estar en la base de una teoría neológica. Asimismo, sostenemos que la mirada onomasiológica a los neologismos formados en cierto periodo de tiempo puede reflejar características lingüísticas, rasgos culturales, creencias y obsesiones de una comunidad humana (Zacarías 2017).

El corpus Morfolex

El estudio del léxico moderno debe basarse en la recopilación de neologismos y su análisis morfológico y semántico; éste es el objetivo del proyecto *Morfolex*, fuente de los

*Este artículo forma parte del proyecto de investigación PAPIIT IN402020 “Léxico neológico del español de México. Esquemas productivos e identidad lingüística” del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM.

neologismos presentados en este artículo. Dicho proyecto pertenece a la Universidad Nacional Autónoma de México y su labor fundamental ha sido la creación de un corpus neológico que, desde 2008, ha recolectado más de 19 000 registros. Sus fuentes más importantes son periódicos nacionales, aunque se recurre también a fuentes orales y medios digitales.

La característica más relevante de este corpus es el etiquetado morfológico que permite identificar de manera individual cada neologismo a partir del proceso lexicogénico con el que se formó y los afijos que intervienen en la estructura de la palabra. Además, *Morfolex* se distingue por el establecimiento de una clasificación de grano fino de los neologismos que permite llevar a cabo análisis onomasiológicos de diversas áreas temáticas. Entre los análisis de este tipo se encuentran: los nominalizadores de acción y efecto *-ción* y *-miento*; los verbalizadores causativos parasintéticos *en-* *-ar* y *a-* *-ar*; y los prefijos negativos *in-* y *des-* (Zacarías 2016a).

Criterios para la recolección de neologismos

En *Morfolex* se siguen los criterios propuestos por el proyecto *Obneo* (Observatorio de Neologismos) dirigido por Cabré (2004) para la determinación de la neologicidad de una palabra. El criterio más importante es el lexicográfico, que parte de listas de exclusión que, por lo general, se encuentran en los diccionarios. En *Morfolex* la lista está formada por cuatro obras: el *Diccionario de la lengua española* (DLE), editado por la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española; el *Diccionario de americanismos* (DA), editado por la Asociación de Academias de la Lengua Española; el *Diccionario del español de México* (DEM), editado por El Colegio de México, y el *Diccionario de mexicanismos* (DM), editado por la Academia Mexicana de la Lengua.

La asignación del carácter neológico de una determinada palabra se realiza por medio de la simple comprobación de su ausencia como artículo lexicográfico en cualquiera de los diccionarios. Este criterio es muy útil y se sigue en todos los trabajos sobre neología; no obstante, no está exento de dificultades e imprecisiones. Para ampliar la información sobre los criterios que se siguen en *Morfolex* en el trabajo neológico, y sobre todo en cuanto al criterio lexicográfico, se remite al lector a trabajos anteriores referidos a este proyecto (Zacarías 2016b; Lucio y Zacarías 2017).

Neologismos referidos a la pandemia

La base de datos neológica de *Morfolex* recoge neologismos de distintos orígenes, se actualiza diariamente y se revisa para asegurar el correcto etiquetamiento morfológico. A partir de abril de 2020 comenzaron a aparecer neologismos relacionados con la pandemia de COVID-19 y con el confinamiento que provocó. En octubre de ese año era evidente que había gran número de palabras novedosas referidas a esta situación inédita, por lo que surgió el interés de analizarlas.

La tabla 1 contiene los 79 neologismos referidos a la pandemia que fueron identificados en *Morfolex* y se documentaron entre abril y diciembre de 2020. Las palabras se presentan en orden alfabético y se señala tanto el tipo de proceso o afixo que interviene en la formación como su número de ocurrencias en la base de datos.

Tabla 1. Neologismos relativos a la pandemia

<i>Núm.</i>	<i>Palabra</i>	<i>Ocurrencias</i>	<i>Tipo de formación</i>
1	adenoviral	1	adeno- (glándula)
2	antibacterial	1	anti-
3	antichatarra	2	anti-
4	antichetos	1	anti-
5	anticoagulación	1	anti-
6	anticoronavirus	1	anti-
7	anticovid	2	anti-
8	anticuarentena	1	anti-
9	antitrombótico	1	anti-
10	biodefensa	1	bio-
11	bioseguridad	1	bio-
12	cabarezoom	1	N + N
13	choricel	1	Cruce
14	conchavirus	1	N + N
15	conspirólogo	1	-logo
16	coronabicho	2	N + N
17	coronabobo	1	N + N
18	coronabono	1	N + N
19	coronaburguer	1	N + N
20	coronacrisis	1	N + N
21	coronalibro	1	N + N
22	coronavirulento	1	N + A
23	coronial	1	Cruce
24	coronnial	1	Cruce
25	coviario	1	-ario
26	covicumpleaños	1	N + N
27	covidengue	2	Cruce

28	covidianidad	1	Cruce
29	covidiano	2	Cruce
30	covidiota	4	Cruce
31	covidiotez	1	-ez
32	covidistanciado	1	Cruce
33	covidoso	1	-oso
34	coviflú	1	N + N
35	covinfluenza	1	Cruce
36	covintenso	1	Cruce
37	cubreocas	1	V + N
38	cubreboquear	1	-ear
39	cuentamuertos	1	V + N
40	cuentena	1	Cruce
41	desconfinamiento	2	des-
42	diabesidad	1	Cruce
43	echaleganismo	1	-ismo
44	extrapulmonar	1	extra-
45	farmacorresistencia	1	N + N
46	gatellada	1	-ada
47	gatelliano	1	-ano
48	Gatellinflas	1	Cruce
49	glotonofobia	1	-fobia
50	hipocondriasis	1	-sis
51	infodemia	3	Cruce
52	inmunoensayo	1	inmuno-
53	intrahospitalario	1	intra-
54	megaplan	1	mega-
55	multisistémico	1	multi-
56	Niño Covidios	1	Cruce
57	no-estrategia	1	no-
58	nosocomial	1	-al
59	oxigenoterapia	1	-terapia
60	pandemial	1	Cruce

61	pandemizar	1	-izar
62	pandemocracia	1	Cruce
63	pandemoniaco	1	Cruce
64	plandemia	1	Cruce
65	poebocas	1	Cruce
66	poscovid	2	pos-
67	pospandemia	2	pos-
68	pospandémico	1	pos-
69	prohícionitis	1	-itis
70	sanitización	1	-ción
71	sanitizador	1	-dor
72	sanitizante	1	-nte
73	sanitizar	1	-izar
74	susanizar	1	-izar
75	telemedicina	1	tele-
76	trombótico	1	-ico
77	videollamada	1	video-
78	zoomestre	3	Cruce
79	zoompleaños	1	Cruce

ANÁLISIS DE LOS NEOLOGISMOS DE LA PANDEMIA

Nos apegamos a una visión onomasiológica de la morfología, según la cual se debe partir de los conceptos que se quieren nombrar. A partir de esta visión, dilucidamos qué procesos formativos fueron elegidos por los hablantes para poner nombre a dichos conceptos y cuáles son las características que, en el momento de la selección, los hicieron más prominentes que otros procesos rivales que pudieron haber sido elegidos en la denominación.

En el análisis de este campo semántico procederemos de la siguiente manera. En primer lugar, presentaremos el proceso de formación de palabras que utilizaron los 79 neologismos a estudiar. En segundo, mostraremos la estadística correspondiente a los procesos lexigenésicos utilizados y los afijos más abundantes. En tercero, haremos una disección del campo semántico y presentaremos las áreas temáticas que han dado lugar a la mayoría de los neologismos. Por último, discutiremos las características relevantes de esta red semántica, a partir de los conceptos que se nombran y los procesos formativos más comunes. Los contextos de aparición de los neologismos pueden consultarse en el Anexo.

Observaciones generales del corpus

Nos interesa resaltar algunas peculiaridades que se observan en la tabla 1; por ejemplo, que la idiosincrasia mexicana se refleja en muchas de las 79 palabras y que, si bien la mayoría de los neologismos corresponde a la lengua coloquial, algunos de ellos provienen de la terminología científica, característica destacable de este campo semántico. Se puede observar en palabras como *adenoviral*, *hipocondriasis* y *farmacorresistencia*. Dada la situación mundial, muchos términos médicos se han deslizado a la lengua común y forman parte de las conversaciones cotidianas, de ahí que aparezcan en fuentes no especializadas.

Por lo demás, conviene aclarar la aparición de *cubre bocas* en este corpus. La mayor parte de los hablantes mexicanos ha utilizado esta palabra regularmente y no la consideraría neológica. Sin embargo, no está incluida en ninguno de los diccionarios que conforman la lista de exclusión; por lo tanto, dado el criterio lexicográfico que se sigue en el proyecto, se le asigna la condición de neologismo, al igual que se ha hecho con otro de sus derivados: *cubreboquear*.

Finalmente, hay que mencionar el origen de los siguientes neologismos: *gatellada*, *gatelliano*, *Gatellinfla* y *choricel*, que pueden parecer opacos para alguien que no esté inmerso en el contexto mexicano. Los cuatro casos se refieren a un político mexicano, el Dr. López Gatell, subsecretario de Prevención y Promoción de la Salud, quien ha tenido a su cargo la gestión de la pandemia. En las siguientes secciones se discutirán, con mayor detenimiento, diversas características de este corpus.

Análisis estadístico del campo semántico

Los primeros neologismos pandémicos se recolectaron en abril, y para diciembre de 2020, la base de datos contenía 79 palabras relacionadas tanto con la enfermedad como con la condición sanitaria y el confinamiento. En total, se contabilizaron 94 ocurrencias de estas palabras. La cercanía numérica entre tipos y ocurrencias no sorprende en un corpus neológico, ya que es usual que la mayoría sean *hápax legomena*, es decir, palabras que ocurren solamente una vez en el corpus. Así, como el lector puede observar, este campo semántico ha sido muy productivo en estos meses.

La palabra con más ocurrencias, cuatro, es *covidiota*, un cruce léxico entre *covid* e *idiota*. Le siguen con tres ocurrencias otros dos cruces, *infodemia* y *zoomestre*. Por último, ocho palabras aparecen con dos ocurrencias: *antichatarra*, *anticovid*, *covidengue*, *covidiano*, *desconfinamiento*, *poscovid* y *pospandemia*. Es importante destacar que *desconfinamiento* se agregó al corpus neológico antes de la última versión del DLE, la 23.4, en la cual esta palabra fue incorporada.

A pesar de que se avizora el fin de la emergencia mundial, se siguen acuñando nuevas palabras referidas a ésta. Si bien en *Morfolex* se han seguido acumulando palabras en esta red semántica, nosotros hicimos un corte en diciembre de 2020. Es posible que más adelante se pueda hacer actualizaciones de la estadística que presentaremos a continuación.

Resulta interesante que en esta situación de excepción los hablantes hayan echado mano de una gran variedad de procesos lexicogénicos. Lo anterior nos deja ver que su creatividad muestra mucha versatilidad y se refleja en distintos esquemas productivos; en total, se han utilizado 33 diferentes procesos de formación de palabras. En la figura 1 se presentan todos los procesos usados y el número de palabras formadas con cada uno.

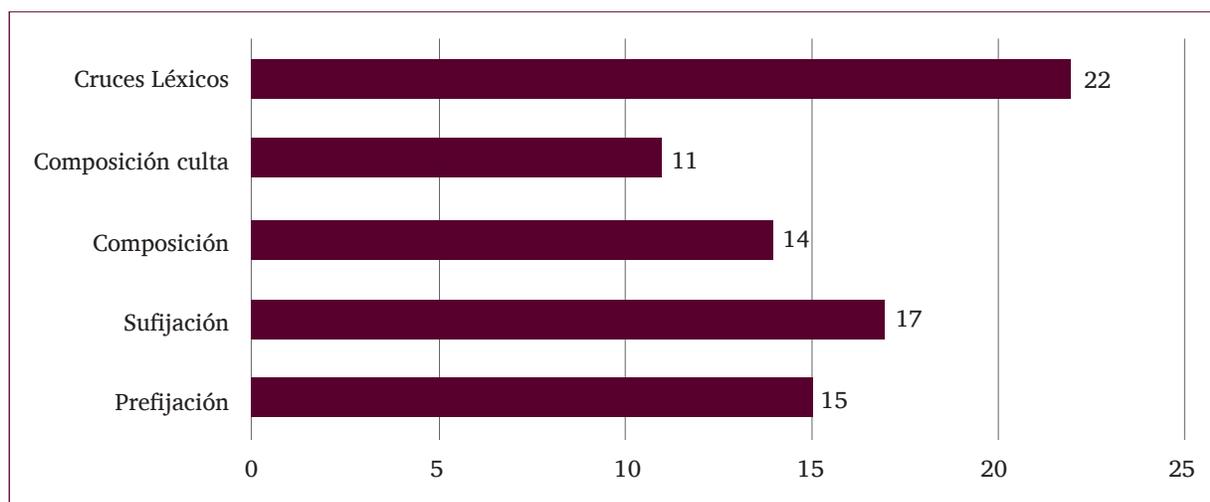


Figura 1. Neologismos

Asimismo, es importante mencionar que se ha utilizado un número amplio de afijos diferentes en estas formaciones nuevas: seis prefijos (6/15 palabras) –*anti-* (8), *pos-* (3), *des-*, *extra-*, *intra-*, *no-* – y quince sufijos (15/17 palabras) – *-izar* (3), *-ada*, *-al*, *-ano*, *-ario*, *-ción*, *-dor*, *-ear*, *-ez*, *-ico*, *-ismo*, *-itis*, *-nte*, *-oso*, *-sis*–. En cuanto a la composición, se identificaron tres tipos: composición de dos sustantivos, composición de nombre y adjetivo, y composición de verbo y nombre –N + N (11 palabras), N + A (1 palabra), V + N (2 palabras)–. Por último, se utilizaron diez elementos dentro de la composición culta (10 temas/11 palabras): *bio-* (2), *adeno-*, *-fobia*, *inmuno-*, *-logo*, *mega-*, *multi-*, *tele-*, *-terapia*, *video-*.

Como podemos observar, el esquema lexicogénico más usual es el cruce léxico que originó casi la tercera parte de las palabras analizadas. La abundancia de este esquema es una característica relevante de este campo semántico y, como veremos más adelante, se relaciona con el carácter lúdico de la población mexicana.

Muy abundantes también son los compuestos de dos sustantivos, sobre todo aquellos formados a partir del sustantivo *corona*, primer componente de *coronavirus*. Destaca mucho, de igual forma, el uso del prefijo *anti-* a partir del cual se crearon ocho palabras, todas ellas con énfasis en el combate a la enfermedad.

Áreas temáticas productivas

En un análisis onomasiológico es primordial conocer con detalle cuáles son los conceptos que se quieren nombrar y sus principales características para, posteriormente, identificar qué procesos de formación de palabras son los más afines y cuáles comparten más características con los conceptos en el proceso de denominación. Hemos identificado cinco áreas temáticas en las que se concentra más de la mitad de los neologismos. A continuación, se presentan estos cinco grupos y los neologismos que han formado:

Covid (15 palabras). Esta área temática, que gira alrededor de los conceptos relativos a la enfermedad, es la más productiva. Se utilizan, en la denominación, la prefijación con *anti-*, para señalar la lucha contra este mal, y con *pos-*, para el momento en que se le venza. Hay muchas palabras con cierto carácter lúdico formadas por cruces, como *Niño coviDios*, referido a un Niño Dios con cubrebocas. Tenemos una sufijación de cualidad con *-ez*, un adjetivo calificativo con *-oso* y un locativo con *-ario*. Finalmente, un par de compuestos. Los neologismos registrados en esta área temática se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Neologismos de covid

Neologismo	Proceso de formación de palabras
<i>anticovid</i>	Prefijación (<i>anti-</i>)
<i>coviarario</i>	Sufijación (<i>-ario</i>)
<i>covicumpleaños</i>	Composición N+N (<i>covid</i> + <i>cumpleaños</i>)
<i>covidengue</i>	Cruce (<i>covid</i> y <i>dengue</i>)
<i>covidianidad</i>	Cruce (<i>covid</i> y <i>cotidianidad</i>)
<i>covidiano</i>	Cruce (<i>covid</i> y <i>cotidiano</i>)
<i>covidiota</i>	Cruce (<i>covid</i> e <i>idiota</i>)
<i>covidiotez</i>	Sufijación (<i>-ez</i>)
<i>covidistanciado</i>	Cruce (<i>covid</i> y <i>distanciado</i>)
<i>covidoso</i>	Sufijación (<i>-oso</i>)
<i>coviflú</i>	Composición N+N (<i>covid</i> + <i>flu</i>)
<i>covinfluenza</i>	Cruce N+N (<i>covid</i> + <i>influenza</i>)
<i>covintenso</i>	Cruce (<i>covid</i> e <i>intenso</i>)
<i>Niño coviDios</i>	Cruce (<i>Niño Dios</i> y <i>covid</i>)
<i>poscovid</i>	Prefijación (<i>pos-</i>)

Coronavirus (corona) (10 palabras). Este grupo también es numeroso y envuelve aquellos conceptos referidos al virus que produce la enfermedad, concretamente a su

clasificación, un *coronavirus*. Puesto que se trata de un compuesto, se ha utilizado el primer elemento de esta palabra, *corona*, que designa el tipo de virus, como la base para formar muchos otros compuestos. Algunos hacen referencia coloquial al virus (*coronacrisis*) y otros tienen sentido lúdico (*coronabicho*). Aparece también denominada la lucha contra el virus por medio del prefijo *anti-* (tabla 3).

Tabla 3. Neologismos de *coronavirus*

Neologismo	Proceso de formación de palabras
<i>anticoronavirus</i>	Prefijación (<i>anti-</i>)
<i>coronabicho</i>	Compuesto N + N (<i>coronavirus</i> y <i>bicho</i>)
<i>coronabobo</i>	Compuesto N + N (<i>coronavirus</i> y <i>bobo</i>)
<i>coronabono</i>	Compuesto N + N (<i>coronavirus</i> y <i>bono</i>)
<i>coronaburger</i>	Compuesto N + N (<i>coronavirus</i> y <i>burger</i>)
<i>coronacrisis</i>	Compuesto N + N (<i>coronavirus</i> y <i>crisis</i>)
<i>coronalibro</i>	Compuesto N + N (<i>coronavirus</i> y <i>libro</i>)
<i>coronavirulento</i>	Compuesto N + A (<i>coronavirus</i> y <i>virulento</i>)
<i>coronial</i>	Cruce (<i>corona</i> y <i>colonial</i>)
<i>coronmial</i>	Cruce (<i>corona</i> y <i>millennial</i>)

Pandemia (8 palabras). Esta área temática gira alrededor de los conceptos referidos al nivel mundial de expansión del virus. Está dominada por los cruces léxicos entre el sustantivo *pandemia* y otras palabras como *millennial*, *democracia*, *demoniaco*, *plan* e *información*. Encontramos una sufijación con *-izar* para referir la propagación del virus y una con *-ico* para crear un adjetivo relacional para referir la pandemia (tabla 4).

Tabla 4. Neologismos de *pandemia*

Neologismo	Proceso de formación de palabras
<i>pandemial</i>	Cruce (<i>pandemia</i> y <i>millennial</i>)
<i>pandemizar</i>	Sufijación (<i>-izar</i>)
<i>pandemocracia</i>	Cruce (<i>pandemia</i> y <i>democracia</i>)
<i>pandemoniaco</i>	Cruce (<i>pandemia</i> y <i>demoniaco</i>)
<i>plandemia</i>	Cruce (<i>pandemia</i> y <i>plan</i>)
<i>pospandemia</i>	Prefijación (<i>pos-</i>)
<i>pospandémico</i>	Sufijación (<i>-ico</i>)
<i>infodemia</i>	Cruce (<i>información</i> y <i>pandemia</i>)

Sanitizar (4). Este grupo (tabla 5) llama la atención ya que se forma a partir de un calco semántico del anglicismo *sanitize*. La adaptación al español se hizo como verbo con el sufijo *-izar*. Los tres neologismos restantes son nominalización a partir del verbo: una nominalización de acción y efecto y dos nominalizaciones agentivas, una con *-dor* y otra con *-nte*. Ambos sufijos establecen una rivalidad en la codificación de agentivos e instrumentales (Vázquez 2020). En este caso, una palabra refiere a un instrumento y la otra a una sustancia.

Tabla 5. Neologismos de *sanitizar*

<i>Neologismo</i>	<i>Proceso de formación de palabras</i>
<i>sanitizar</i>	Sufijación <i>-izar</i> (anglicismo adaptado; calco)
<i>sanitización</i>	Nominalización (<i>-ción</i>)
<i>sanitizador</i>	Nominalización (<i>-dor</i>)
<i>sanitizante</i>	Nominalización (<i>-nte</i>)

Zoom (3). Este grupo (tabla 6) es interesante porque hace referencia a una de las consecuencias de la pandemia, el confinamiento. Dada la situación, ha sido necesario realizar labores productivas y académicas a distancia, por medio de plataformas para conferencias entre las cuales la más popular es *Zoom*. Otras actividades, como acudir a espectáculos o celebraciones familiares, se han tenido que realizar también a través de estas plataformas.

Tabla 6. Neologismos de *Zoom*

<i>Neologismo</i>	<i>Proceso de formación de palabras</i>
<i>cabarezoom</i>	Composición N+N (<i>cabaret</i> + <i>Zoom</i>)
<i>zoomestre</i>	Cruce (<i>Zoom</i> + <i>semestre</i>)
<i>zoompleaños</i>	Cruce (<i>Zoom</i> + <i>cumpleaños</i>)

Caracterización del campo semántico de la pandemia

El proceso más utilizado es el cruce léxico, con 22 palabras. No sorprende, ya que este esquema se presta mucho para formar palabras con un sentido lúdico *–pandemoniaco, covidiota o zoomestre–*, tal como sucede en el campo semántico que analizamos. Este tipo de cruces léxicos traslapa dos sílabas de diferentes palabras para hacer el enlace o cruce, lo que puede notarse en *pandemoniaco*, donde el segmento *dem* se traslapa porque es compartido por la palabra *pandemia* y la palabra *demoniaco*. El traslape contribuye a que el cruce pueda ser decodificado por los interlocutores. Este proceso es muy productivo en el español de México (Zacarías 2017).

Según la frecuencia, el siguiente esquema de este campo semántico es la composición de dos sustantivos N + N, con un total de 11 formaciones. Esta frecuencia se ve incrementada por la facilidad de formar palabras cuya base es el compuesto *coronavirus*: *coronabobo*, *coronacrisis*, *coronabicho*. En éstas, la palabra *corona*, que es la que identifica con facilidad el virus que provocó la pandemia, se utiliza como modificador del segundo elemento; es decir, estos compuestos son de núcleo derecho. Hay otros casos de núcleo izquierdo *-cabarezoom-* y de núcleo coordinado *-coviflú*.

En cuanto a la prefijación, se utilizaron 8 diferentes afijos. El más usual de todos los afijos fue *anti-*, tendencia que puede explicarse dado el carácter de este campo semántico y la necesidad de encontrar remedios o antídotos contra la enfermedad y sus consecuencias: *antibacterial*, *anticoronavirus*, *antitrombótico*, etc. Asimismo, dada la incidencia de las comorbilidades en nuestro país, principalmente la obesidad y la diabetes, también encontramos palabras contra la comida chatarra, como *antichatarra*. Por último, respecto al desacuerdo contra el largo confinamiento, encontramos *anticuarentena*.

Por medio del prefijo *pos-*, el cual aparece con sus dos alomorfos, *pos-* y *post-*, se hace referencia al fin de la pandemia y a la nueva normalidad: *pospandemia* y *poscovid*. En última instancia, podemos destacar el uso del prefijo nuevo, *no-*, que en español ha tomado auge recientemente, sobre todo negando sustantivos (Serrano-Dolader 2019: 171). En este caso, aparece con un sentido crítico que censura el desempeño del gobierno ante la crisis: *no-estrategia*.

En el caso de la sufijación, la variedad de afijos utilizados en estos neologismos es amplia (15). Entre ellos destacan los formadores de adjetivos de relación, *-al* (*nosocomial*), *-ario* (*covario*), *-ano* (*gatelliano*), *-ico* (*trombótico*); un solo formador de adjetivos calificativos *-oso* (*covidoso*); los nominalizadores de acción *-ción* y *-ada* (*sanitización* y *gatellada*), y los nominalizadores de agente e instrumento *-dor* (*sanitizador*) y *-nte* (*sanitizante*). Estos últimos establecen una rivalidad en la cual el primero denomina agentes e instrumentos y el segundo prefiere fuerzas abstractas y sustancias (Vázquez 2020). También mencionamos los verbalizadores *-ear* (*cubeboquear*) e *-izar*, que identifica procesos y es el único sufijo que se utiliza más de una vez: *sanitizar*, *pandemizar* y *susanizar*. Vale la pena comentar este último neologismo porque se formó a partir de la frase *su sana distancia*, lo que es una evidencia más de la productividad de este campo.

Por último, de origen grecolatino tenemos sólo nueve palabras formadas, de las que se destacan aquellas más ligadas con cuestiones médicas, como *adenoviral*, *inmunoensayo*, *bioseguridad*, *telemedicina* y *oxigenoterapia*. Otros son formaciones lúdicas que describen la situación pandémica: *glotonofobia* y *conspirólogo*.

CONCLUSIONES

En el análisis presentado en este artículo hemos podido corroborar la relación entre la neología y las situaciones sociales y culturales que enfrentan las comunidades lingüísticas.

La pandemia de COVID-19 y el confinamiento han influido en las costumbres y las interacciones en el mundo entero; sin embargo, los neologismos creados en México para referirse a esta condición excepcional son específicos y tienen que ver también con las características socioculturales de este país y de sus habitantes.

El carácter alegre y lúdico de los mexicanos se refleja en estas creaciones léxicas de carácter jocoso para referirse a personas y a situaciones. Desde luego, hay otras formaciones más ligadas a las áreas médicas y hospitalarias que reflejan también el combate a la enfermedad, sus consecuencias y la esperanza de que la situación posterior a la pandemia mejore prontamente.

Hemos podido comprobar que un análisis como el propuesto puede describir adecuadamente las consecuencias lingüísticas que tiene el acontecer diario y las circunstancias por las que atraviesan los pueblos y sus habitantes.

BIBLIOGRAFÍA

- CABRÉ, Teresa. 2016. “Principios y parámetros en una teoría de los neologismos”, en Joaquín García Palacios, Goedele De Sterck, Daniel Linder, Nava Maroto, Miguel Sánchez Ibáñez y Jesús Torres del Rey (eds.), *La neología en las lenguas románicas: recursos, estrategias y nuevas orientaciones*. New York: Peter Lang, pp. 27-42.
- CABRÉ, Teresa. 2004. *Metodología del trabajo en neología: criterios, materiales y procesos*. Papers de l’IULA. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. (*Sèrie Monografies*, 9).
- LUCIO, Sofía y Ramón ZACARÍAS. 2017. “Actualización del corpus *Morfolex* a partir de la 23ª edición del *Diccionario de la lengua española*”, *Estudios de Lingüística Aplicada* 66: 109-134.
- SERRANO-DOLADER, David. 2019. *Formación de palabras y enseñanza del español LE/L2*. Routledge Advances in Spanish Language Teaching. London-New York: Routledge, pp. 350.
- VÁZQUEZ, Ethelmar. 2020. “Análisis onomasiológico de los agentivos deverbales -nte, -dor y -ón”, *Boletín de Filología* 55-1: 405-427.
- ZACARÍAS, Ramón. 2017. “Neología e identidad lingüística en el español de México”, *e-Scripta Románica* 4: 116-124.
- ZACARÍAS, Ramón. 2016a. *Rivalidad entre esquemas de formación de palabras*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. (*Publicaciones del Centro de Lingüística Hispánica*, 62).
- ZACARÍAS, Ramón. 2016b. “Morfología léxica en el español actual de México: neología y productividad”, *Estudios de Lingüística Aplicada* 64: 11-31.
- ZACARÍAS, Ramón. 2008-. *Morfolex. Estudio de la morfología y el léxico del español*. Proyecto de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (PIIFyL 01_023_2019). Disponible en: <https://sites.google.com/site/morfolex/Home> [consultado en noviembre de 2020].

ANEXO

CONTEXTOS DE APARICIÓN

<i>Neologismo</i>	<i>Contexto</i>	<i>Referencia</i>
adenoviral	La fórmula vacunal cubana está basada en una proteína recombinante, lo que la hace diferente de otros proyectos que se desarrollan en otros países a partir de vectores adenovirales o virus inactivos.	<i>Sinembargo</i> . Foto del día. “Cuba prueba «Soberana 01» contra la COVID-19”. 30 de agosto de 2020. https://www.sinembargo.mx/30-08-2020/3851081 .
antibacterial	La titular de Salud y la jefa de gobierno de la Ciudad de México, Claudia Sheinbaum, reiteraron que ante la entrada del Covid-19 al país el lavado de manos, el uso de gel antibacterial, el estornudo de etiqueta, así como no tocarse la cara, limpiar y desinfectar áreas comunes es indispensable.	<i>Milenio</i> . Política. CDMX. 29 de febrero de 2020. Versión digital.
antichatarra	Que el gobernador de Oaxaca, Alejandro Murat recibió una carta donde las cámaras empresariales como Coparmex, Canacope, Anpec, Canaco Servytur y hasta la Asociación de Chocolateros del estado y pequeños comerciantes, le entregaron 35 mil firmas pidiéndole vetar la llamada ley antichatarra.	<i>Milenio</i> . Opinión. “Editoriales”. 30 de agosto de 2020. Versión digital.
antichetos	Este tipo de control central —que mucho admira el subsecretario Hugo López Gatell, máxime ahora que la pandemia de Covid-19 se le fue de las manos— tiene un efecto ya reportado con el tabaco: las Pymes de botanas, dulces y bebidas edulcoradas, se irán al sector informal y el tráfico de esos productos será tal que el Gobierno necesitará #AgentesAntichetos para detenerlo.	<i>La Razón</i> . Opinión. “Gente detrás del dinero”. Mauricio Flores. 11 de agosto de 2020. Versión digital.
anticoagulación	“Este estudio observacional proporciona nueva información sobre el papel de la anticoagulación en el manejo de pacientes ingresados con COVID-19 que confirmaremos con el estudio aleatorizado que hemos comenzado”, afirma Fuster en un comunicado del CNIC.	<i>Sinembargo</i> . Foto del día. “Anticoagulantes pueden subir 50% la supervivencia en pacientes hospitalizados de COVID: estudio”. EFE. 26 de agosto de 2020. https://www.sinembargo.mx/26-08-2020/3848702
anticoronavirus	El presidente dijo que no teníamos que ser tan drásticos con las medidas anti-coronavirus como en otros países. Pero la presión de la sociedad llevó a que finalmente se dejara de jugar la Liga de fútbol mexicano.	<i>El Universal</i> . Opinión. Carlos Loret de Mola. 17 de marzo de 2020. Versión digital.

anticovid	En su videomensaje de los viernes, la jefa de gobierno pidió a la ciudadanía seguir colaborando con las medidas antiCovid (sic) para continuar con la baja de hospitalizaciones.	<i>El Universal</i> . Metrópoli. “Sheinbaum invita a capitalinos a evitar rebrotes para no regresar a semáforo rojo”. Eduardo Hernández. 25 de septiembre de 2020. https://www.eluniversal.com.mx/metropoli/cdmx/sheinbaum-invita-capitalinos-evitar-rebrotes-para-no-regresar-semaforo-rojo .
anticuarentena	Ángel Spotorno era uno de los líderes del movimiento ‘anticuarentena’ de Argentina y, tras acudir a una marcha se contagió de coronavirus y murió.	<i>Excélsior</i> . Trending. “Muere por covid abuelito que acudió a marcha ‘anticuarentena’”. Redacción. 7 de julio de 2020. Versión digital.
antitrombótico	Además, los datos han servido para diseñar un ensayo clínico aleatorizado internacional a gran escala, coordinado por este equipo, que se centra en esos tres regímenes antitrombóticos: heparina oral y subcutánea, y apixaban.	<i>Sinembargo</i> . Foto del día. “Anticoagulantes pueden subir 50% la supervivencia en pacientes hospitalizados de COVID: estudio”. EFE. 26 de agosto de 2020. Versión digital.
biodefensa	Nuevas vacunas, nuevos métodos de identificación de los patógenos (incluida la secuenciación de genomas de los organismos con más probabilidad de ser utilizados como armas), nuevos diagnósticos, terapias y fármacos son las líneas principales de la biodefensa.	<i>El País</i> . Sociedad. “Biotecnología contra «bioterrorismo»”. Alicia Rivera. 8 de septiembre de 1999. Versión digital.
bioseguridad	...con el escandaloso nombramiento de la diseñadora Edith Arrieta como subdirectora de la Comisión Intersecretarial de Bioseguridad y Organismos Genéticamente Modificados del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, soplaban vientos que se hicieron huracanados con el despido de la doctora Beatriz Xoconostle Cázares...	Milenio. Política. “El asalto a la razón. Viajes de ciencia... franciscanos”, p. 7. Carlos Marín. 6 de junio de 2019. Versión digital.
cabarezoom	Las Reinas Chulas, las cuatro cabareteras más importantes de todo México, decidieron hacer un espectáculo precisamente de cabaret [...]. Son muchos actores en escena. Tiene que haber interacción con el público. ¿Cómo? Partiendo de Zoom, esa herramienta que muchas personas estamos usando para comunicarnos hoy [...] ¿Cómo es un espectáculo de cabaret en Zoom, un “cabarezoom”?	<i>Milenio Digital</i> . Opinión. Álvaro Cueva. 5 de mayo de 2020. Versión digital.
choricel	Sin embargo, para abril llegaron 585 médicos y enfermeras cubanas a nuestro País quesque para atender y ayudar al pueblo bueno y sabio contra el Covid-19, y hasta López ‘Choricel’ Gatell dijo: “Esto es un trabajo que está haciendo el gobierno de la CDMX, el papel de este personal es la asesoría, nos pareció bien que el gobierno de la CDMX tomara esta decisión”.	<i>El Financiero</i> . Opinión. Lourdes Mendoza. 22 de julio de 2020. Versión digital.
conchavirus	En días pasados se inventaron las conchavirus, las cuales hacen referencia al coronavirus Covid-19 que ha dejado un millón de contagiados y miles de muertos a nivel mundial. Se tratan de conchas con azúcar de distintos colores simulando una cepa del virus.	<i>Excélsior</i> . Trending. “No bastaba con las «Conchavirus» y llegan las «Cuarentenas»”. 2 de abril de 2020. Versión digital.

conspirólogo	En el peor de los casos se dará cuenta que éste ya no es un fenómeno exclusivo del conspirólogo proverbial con el gorro de aluminio, no: la conspiración ya es parte de la conversación pública.	<i>El Universal</i> . Opinión. Esteban Illades. 20 de agosto de 2020. Versión digital.
coronabicho	Escuela en casa en tiempos del coronabicho: Entre Sherlock Holmes y Poirot.	<i>El Universal</i> . <i>Confabulario</i> . Mary Carmen Sánchez Ambriz. 12 de septiembre de 2020. Versión digital.
coronabobo	De la existencia del virus nadie tiene la culpa, desde luego [...]. Los ciudadanos imputan la culpa a los políticos y los políticos, con la boca pequeña, solo se atreven a inculpar, en fin, a esa “pequeña minoría” de irresponsables... ¿Pequeña? ¿Coronavirus? Coronabobos, dice el espejo.	<i>Milenio</i> . <i>El Mundo</i> . Manuel Hidalgo, p. 23. 18 de septiembre de 2020.
coronabono	El Eurogrupo llegó este jueves a un acuerdo para movilizar más de medio billón de euros en préstamos para ayudar a estados, empresas y trabajadores afectados por el coronavirus, pero dejó para más adelante la discusión sobre la emisión de “coronabonos” para financiar la recuperación.	<i>Sinembargo</i> . Economía. “Eurogrupo acuerda medio billón de euros, pero sin coronabonos, para afectados por COVID-19”. EFE. 10 de abril de 2020. Versión digital.
coronaburguer	En medio de la pandemia por coronavirus el ingenio mexicano se hace presente en todo el país, con creaciones que van desde un globo, pasteles, bonless, tatuajes y ahora una hamburguesa, se trata de la “Coronaburger” y es creada en Ciudad Madero, Tamaulipas.	<i>Milenio Digital</i> . Virales. Magda Bárcenas. 11 de mayo de 2020.
coronacrisis	Coronacrisis. La cuarentena trajo aparejada la crisis económica por la que atraviesan distintos sectores.	<i>Infobae.com</i> . Tendencias. Víctor Ingrassia. 7 de junio de 2020.
coronalibro	Crean el “Coronalibro”. Más de 4 mil 500 propuestas de 15 países respondieron a la convocatoria de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) para un proyecto colaborativo, un fotolibro y una pieza multimedia en torno del coronavirus.	<i>El Universal</i> . Cultura. Sonia Sierra. 7 de mayo de 2020. Versión digital.
coronavirulento	“CORONAVIRULENTO”. El científico universitario refirió que el virus podría ya haber llegado a México sin que haya sido detectado, puesto que tarda 14 días en incubarse sin que se presenten síntomas.	<i>La Crónica de Hoy</i> . Academia. “El coronavirus llegará a México y no estamos preparados: académicos”. Isaac Torres Cruz. 31 de enero de 2020. Versión digital.
coronial	Es lo que es y esto no va a terminar nunca, ni con una vacuna ni con diez. Es, como están diciendo muchos de nuestros más grandes pensadores: la era “coronial”. Así como la época colonial tuvo sus características y sus valores, el coronavirus nos está llevando a situaciones que jamás imaginamos y que no van a tener solución en la lógica “pre-coronial”.	<i>Milenio</i> . Opinión. Álvaro de la Cueva. 27 de septiembre de 2020. Versión digital.
coronrial	Después de los millennials y la generación Z es la hora de los coronrials. Este término, muy popular en las redes sociales, se refiere a la generación que nacerá en los próximos meses como consecuencia del aislamiento en parejas.	<i>Infobae.com</i> . Tendencias. Víctor Ingrassia. 7 de junio de 2020.

coviario	El área designada única y exclusivamente para atender a pacientes positivos y/o sospechosos de Covid-19 en el Hospital General de Zona No 8 del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) con sede en Zihuatanejo comúnmente conocida como “Coviario”, alcanzó su capacidad máxima la madrugada de este viernes.	<i>MeganoticiasMX</i> . “Coviario del IMSS Zihuatanejo alcanza su máxima capacidad”. Eliut Patiño. 12 de junio de 2020. < https://www.meganoticias.mx/ixtapa-zihuatanejo/noticia/coviario-del-imss-zihuatanejo-alcanza-su-maxima-capacidad/154935 >.
covicumpleaños	Sharis Cid se contagia de coronavirus, pensó que era alergia por gatos. La actriz pasa un “Covicumpleaños” agradecida con la vida a pesar de dar positiva a la prueba del Covid-19.	<i>El Universal</i> . Espectáculos. Redacción. 5 de septiembre de 2020. Versión digital.
covidengue	Cortés remarcó que los virus de la influenza y el que provoca el COVID-19 pueden infectar a una persona al mismo tiempo. “Así como se han visto casos de «covidengue», puede haber «covinfluenza». Por eso es importante (vacunarse), porque a quienes se les está llevando la vacuna son a las personas que tienen el mayor riesgo de presentar complicaciones”, apuntó.	<i>El Financiero</i> . Salud. Redacción. 3 de octubre de 2020. Versión digital.
covidianidad	La covidianidad ha cambiado nuestras rutinas, la forma de relacionarnos. No somos los mismos de antes, ¿acaso alguien lo es?	<i>El Universal. Confabulario</i> . Mary Carmen Sánchez Ambriz. 12 de septiembre de 2020. Versión digital.
covidiano	Algunas reflexiones covidianas:	<i>Milenio Digital</i> . Opinión. Xavier Velasco. 23 de mayo de 2020. Versión digital.
covidiota	En México tenemos miles de covidiotas. Busque usted en su Facebook y verá que en muchísimas ciudades hay páginas (covidiotascdmx, por ejemplo) para exhibirlos. Y creo que está bien: se trata de gente francamente corta de entendimiento, como define “idiota” el Diccionario de la Lengua Española. Gente necia a la que no le importa arriesgar a los suyos y poner en riesgo a los demás.	<i>El Universal</i> . Opinión. Juan Pablo Becerra. 15 de agosto de 2020. Versión digital.
covidiotez	Más allá de ironizar, indignar o acusar, hablar del fenómeno de la “covidiotez” implica poner bajo la lupa a una sociedad que no estaba preparada para las dimensiones de la pandemia y que reacciona bajo distintos criterios y pensamientos.	<i>Reforma</i> . Nacional. Daniel Santiago. 10 de febrero de 2021. Versión digital.
covidistanciado	En mi sueño Spotify casi colapsa por la demanda. Se trata de la canción de José Alfredo Jiménez que dice: “Estoy tan lejos de ti/ Y a pesar de la enorme distancia/ Te siento junto a mí/ Corazón-corazón, alma con alma./ Y vuelvo a sentir tus besos / No importa que estés tan lejos” [...]. La canción de José Alfredo ha unido literal, físicamente a todos los amantes covidistanciados.	<i>Milenio</i> . Cultura. Luis Miguel Aguilar, p. 27. 21 de julio de 2020. Versión digital.
covidoso	Pues parece que a final de cuentas le pudo más el ego a Hugo que su miedo al Covid-19... hoy nuestro mesías futbolero ha volado desde Madrid hasta la ciudad más covidosa del País para estampar su rúbrica en un contrato que lo ligue al Cruz Azul.	<i>Reforma</i> . Cancha. San Cadilla, p. 2. 30 de diciembre de 2020.

coviflú	Ante la confluencia del covid-19 y la influenza, una estacionalidad denominada “coviflú”, el IMSS hará una licitación pública la próxima semana para adquirir más de 100 millones de piezas de insumos para protección del personal médico.	<i>Milenio</i> . Política. Fanny Miranda y Pedro Domínguez, p. 10. 15 de octubre de 2020.
covinfluenza	Cortés remarcó que los virus de la influenza y el que provoca el COVID-19 pueden infectar a una persona al mismo tiempo. “Así como se han visto casos de «covidengue», puede haber «covinfluenza». Por eso es importante (vacunarse), porque a quienes se les está llevando la vacuna son a las personas que tienen el mayor riesgo de presentar complicaciones”, apuntó.	<i>El Financiero</i> . Salud. Redacción. 3 de octubre de 2020. Versión digital.
covintenso	¿Eres covintenso o te vale la pandemia?	<i>El Deforma</i> . Ajax, 28 de octubre de 2020. Versión digital.
cubrebocas	La titular de Salud y la jefa de gobierno de la Ciudad de México, Claudia Sheinbaum, reiteraron que ante la entrada del Covid-19 al país, el lavado de manos, el uso de gel antibacterial, el estornudo de etiqueta, así como no tocarse la cara, limpiar y desinfectar áreas comunes es indispensable. Asimismo, recordaron que el uso de cubrebocas es sólo para quienes tienen infecciones respiratorias.	<i>Milenio Digital</i> . Política. CDMX. 29 de febrero de 2020. Versión digital.
cubreboquear	Qué extraño se ve @elfoco_adn40 en Coyoacán sin gente, sin invitado y sólo @hdemauleon y @VekaDuncan cubreboqueados.	Twitter. @miricaiba. 24 de mayo de 2020.
cuentamuertos	Yo no soy cuentamuertos: López-Gatell.	<i>Milenio</i> . Opinión. Óscar Cedillo. 6 de julio de 2020. Versión digital.
cuentena	La cuentena. Agradezco con corazón a MILENIO la publicación de mis Cuentínimos para la Cuarentena, pues consta que ahora tengo una deuda de gratitud impagable con quiénsabe-cuántos pero muchos lectores, veedores y escuchas de esos 176 microrrelatos, minificciones, Flash Fiction que prefiero llamar cuentínimo en claro homenaje al gran Efraín Huerta y sus poemínimos, y también guiño para mi maestro Luis González y González, padre de la microhistoria.	<i>Milenio Digital</i> . Opinión. Jorge F. Hernández. 4 de junio de 2020. Versión digital.
desconfinamiento	La Ciudad de México y la mayor parte del país se mantendrán mañana en semáforo epidemiológico naranja, ya por octava semana consecutiva, ocasión propicia para que El Foco presente su breve guía para disfrutar el desconfinamiento, aprovechando que muchas actividades sociales se han reanudado.	<i>El Universal</i> . Nación. Redacción. 16 de agosto de 2020. Versión digital.
diabesidad	En México el cambio en la dieta [...] ha orillado a la población a cambiar sus hábitos de consumo que sobre todo se asocian a la pobreza, ocasionado una serie de enfermedades como la diabetes, que algunos denominan ahora diabesidad, (que junta las palabras diabetes con obesidad),	<i>Milenio</i> . Opinión. Julio César Vega. 28 de agosto de 2020. Versión digital.

echaleganismo	En contestación a @hlopezgattel: Es indispensable que la población ponga de su parte; pero es absurdo que las autoridades se deslinden y promuevan el echaleganismo epidemiológico.	Twitter. Carlos Bravo Regidor. @carlosbravoreg. 5 de agosto de 2020.
extrapulmonar	Un equipo de médicos estadounidenses ha demostrado en su reciente estudio que la COVID-19 —que causa patologías respiratorias— también es responsable de varias complicaciones extrapulmonares.	<i>Sinembargo</i> . Galileo. “Estudio alerta que la COVID-19 es una «enfermedad multisistémica» y no sólo una patología respiratoria”. Redacción. 13 de julio de 2020. Versión digital.
farmacorresistencia	Por último, Felipe de la Sancha Mondragón, de la Comisión Federal para la Protección contra Riesgos Sanitarios, expuso que la farmacorresistencia tiene un impacto significativo en la salud pública y requiere de medidas urgentes.	<i>Gaceta UNAM</i> . Academia. “Aumenta en el mundo la resistencia antimicrobiana”. Patricia López, p. 4. 25 de noviembre de 2019.
gatellada	Otra Gatellada más. El tema es que López-Gatell va en realidad contra las libertades. Libertades para comer, para beber (tema del etiquetado más papista que el Papa) y hasta para echar humo.	<i>El Financiero</i> . Opinión. Lourdes Mendoza. 13 de julio de 2020. Versión digital.
gatelliano	Los números Gatellianos (2) El académico y doctor, Arturo Erdely, especialista en Matemáticas, Actuaría y Estadística, cuestiona las explicaciones “científicas” de López Gatell.	<i>Milenio</i> . Opinión. Luis García Abusaid. 22 de abril de 2020. Versión digital.
Gatellinfla	Me canso ganso: Gatellinfla. Recuerda está magistral frase. “Desde luego, y quiero dejarlo muy en claro, las personas que fallecieron, fallecieron”. Pues como ya hace algunas semanas que su eminencia, el doctor Hugo López-Gatell no nos alumbraba con una de sus sabias frases, el miércoles nos regaló esta nueva joya: “No digo que (el cubrebocas) no sirva, sirve para lo que sirve, y no sirve para lo que desafortunadamente no sirve”. ¡Ahí está el detalle chatos!	<i>El Universal</i> . Nacional. Arlequín. 30 de octubre de 2020. Versión digital.
glotonofóbico	Digo, cómo se atreve a decir que buena parte de la muerte por covid-19 está relacionada con la obesidad (nadie nos había dicho nuuuunnnaaaa que éramos un país de obesos, y solo a este glotonofóbico se le puede ocurrir que años de chatarra podrían ser malos para la salud, verdad del Osito Bimbo).	<i>Milenio</i> . Opinión. Jairo Calixto Albarrán. 6 de julio de 2020. Versión digital.
hipocondriasis	La noticia de un brote de coronavirus (COVID 19) provoca ansiedad, en particular en quienes ya padecen de hipocondriasis, trastorno obsesivo compulsivo de contaminación (miedo a la suciedad, los gérmenes y las enfermedades) y ansiedad generalizada (los que tienden a preocuparse en exceso por cualquier cosa).	<i>El Gráfico</i> . Zona G. “Se esparce miedo como coronavirus”. Víctor Jiménez, p. 28. 13 de marzo de 2020. Versión digital.
infodemia	Las nuevas tecnologías facilitan la información sobre el nuevo coronavirus que surge sin parar pero también crece el riesgo de propagar noticias falsas [...]. La pandemia viene acompañada con una infodemia.	<i>El Universal</i> . Cultura. Berenice González Durand, p.A20. 30 de marzo de 2020. Versión digital.

inmunoensayo	Los laboratorios que ya cuentan con la aprobación para hacer las pruebas son [...]: Hangzhou Biotest Biotech Co. Ltd. que desarrolla una prueba rápida covid-19 IgG/IgM y un inmunoensayo cromatográfico para la detección cualitativa de anticuerpos IgG e IgM para SARS-Cov-2.	<i>Excélsior</i> . Nacional. Patricia Rodríguez Calva, “Cofepris avala pruebas serológicas”, p. 2, 20 de mayo de 2020.
intrahospitalario	Los datos mostraron “una fuerte asociación entre los anticoagulantes y la reducción de la probabilidad de muerte intrahospitalaria”. Las dosis terapéuticas y profilácticas de anticoagulantes “redujeron la mortalidad en aproximadamente un 50 por ciento” en comparación con los pacientes que no los tomaron.	<i>Sinembargo</i> . Foto del día. “Anticoagulantes pueden subir 50% la supervivencia en pacientes hospitalizados de COVID: estudio”. EFE. 26 de agosto de 2020. Versión digital.
megaplan	Trump promulga megaplan para economía de EU por Covid-19. “Esto brindará ayuda que se necesita con urgencia”, dijo el presidente Donald Trump al firmar la iniciativa en la Casa Blanca; el paquete permitirá enviar pagos de hasta 1200 dólares por persona a millones de estadounidenses.	<i>El Universal</i> . Mundo. AP, “Trump promulga megaplan para economía de EU por Covid-19”. 27 de marzo de 2020. Versión digital.
multisistémico	Una de los autores principales de la investigación, la doctora Aakriti Gupta, en comentarios a <i>Medical Express</i> —que califica su investigación como “la primera revisión exhaustiva de los efectos de la COVID-19 fuera de los pulmones”— ha declarado que “los médicos deben pensar en la COVID-19 como una enfermedad multisistémica”.	<i>Sinembargo</i> . Galileo. “Estudio alerta que la COVID-19 es una «enfermedad multisistémica» y no sólo una patología respiratoria”. Redacción. 13 de julio de 2020. Versión digital.
Niño Covidios	“Surge el niño «Covidios»; lo visten con traje de protección para dar apoyo”.	<i>Diario de Yucatán</i> . Yucatán. 17 de agosto de 2020. Versión digital.
no-estrategia	Según diversos modelos predictivos, México superará los 97,000 muertos para noviembre si seguimos con la misma estrategia de no-estrategia. Si normalizamos la muerte y la desesperanza como hemos normalizado las desapariciones y los feminicidios.	<i>Reforma</i> . Opinión. Denise Dresser, p. 11. 10 de agosto de 2020.
nosocomial	Por otro lado, recuerda que los dientes y encías son reservorios importantes de patógenos, por lo que, en determinadas situaciones de ingreso hospitalario, estos gérmenes pueden pasar al tracto respiratorio inferior y contribuir al desarrollo de la neumonía nosocomial, aunque por supuesto no son la causa primordial.	<i>Sinembargo</i> . Galileo. “Una sana y correcta higiene bucal ayuda a prevenir el riesgo de contagio de coronavirus. Europa Press”. 24 de julio de 2020. Versión digital.
oxigenoterapia	El Centro Citibanamex se habilitará como una Unidad Temporal COVID-19 y tendrá capacidad para atender a 854 pacientes que requieran oxigenoterapia, allí se atenderá a pacientes leves y moderados de esta enfermedad, así lo dieron a conocer el gobierno de la Ciudad de México, la Facultad de Medicina de la UNAM y un grupo de empresas que apoyan el proyecto, el cual busca disminuir la eventual saturación en hospitales del sistema de salud de la ciudad.	<i>Excélsior</i> . Comunidad. “Habilitan centro Citibanamex como unidad temporal Covid-19”. Georgina Olson. 15 de abril de 2020. Versión digital.

pandemial	La pandemia por un lado está obligando a la generación “x” a adaptarse al mundo digital, a cambiar el contacto físico por uno impersonal, a modificar rutinas y costumbres arraigadas por décadas, a los millennials y a los centennials a enfrentar el reto de una enfermedad real y a sobrevivir en un mundo en el que el esfuerzo para ello es aún mayor al que estaban acostumbrados, pero, a las nuevas generaciones que ya se les llama pandemials ya les es un mundo natural en el que se están desarrollando.	<i>Milenio</i> . En Frecuencia. Miguel Ángel Puértolas. 25 de noviembre de 2020. Versión digital.
pandemizar	En relación a un comentario que hizo la señora Beatriz Gutiérrez: #50milMuertos le valen tres hectáreas a doña Beatriz, ella sigue leyendo poesía en Palacio Nacional. Y dice que somos una sociedad “pandemizada”.	Twitter. Cecy Fernández. @cecyfernandez. 5 de agosto de 2020.
pandemocracia	Pandemocracia fue escrito en casi tiempo real conforme al desarrollo de la pandemia.	<i>Aristegui Noticias</i> . Héctor González. 2 de agosto de 2020. Versión digital.
pandemoniaco	2010. Un año tan cercano pero que hoy, ante este 2020 pandemoniaco y delirante, parece pertenecer a un pasado remoto. 2010, el año en que en Uruguay la presidencia era ocupada por José Mujica y en Chile, Sebastián Piñera asumía las mismas funciones.	<i>Nexos</i> . Música. Hugo García Micaela. 14 de agosto de 2020. Versión digital.
plandemia	¿Por qué preocupa que Paty Navidad divulgue teorías de conspiración en Twitter? No sólo eso, hace unas semanas Paty Navidad aseguró que no vivimos una pandemia por la Covid-19, sino una plandemia que busca instaurar una nueva forma de organización en todos los países del planeta Tierra.	<i>Radio Fórmula</i> . Entretenimiento. Daniela Jerez. 23 de agosto de 2020. Versión digital.
poebocas	Y ahora, en medio de la pandemia, lee poemas en voz alta, ya sea sobre banquetas solitarias o estaciones del Metrobús, sin olvidar sus cubrebocas de autor, mismos que ha transformado en Poebocas.	<i>Milenio</i> . Opinión. Humberto Ríos Navarrete. 31 de mayo de 2020. Versión digital.
poscovid	Esto pone al país como punta de lanza en este tipo de procedimientos, es la primera vez que se hace un trasplante de este tipo en un paciente poscovid. Es el único programa de trasplante de pulmón activo en el país.	<i>Milenio</i> . Ciencia y salud. Fanny Miranda. 3 de septiembre de 2020. Versión digital.
pospandemia	En contraparte, en nuestra región México se ha convertido en uno de los países en los que más se ha incrementado el comercio electrónico, lo que puede significar una ruta para acelerar la salida de la actual crisis económica, pues el confinamiento de las personas hará que se confíe más en el uso de las tarjetas de crédito y en las llamadas plataformas de contacto. Esto se puede impulsar con políticas que mejoren la competencia de protección de datos y educación digital. De ese tamaño son los retos para arribar al nuevo orden mundial pospandemia.	<i>Excelsior</i> . Opinión. “Hacia el nuevo orden mundial pospandemia”. Imelda Castro Castro. 21 de abril de 2020. Versión digital.
pospandémico	La ley, las libertades y la deliberación se vuelven cruciales para ir modelando el nuevo régimen pospandémico.	<i>Milenio</i> . Opinión. Liébano Sáenz. 25 de abril de 2020. Versión digital.

prohibicionitis	...Hugo López-Gatell es quien anda cilindreando a las bandadas de Morena en los estados para que sigan el modelo Oaxaca de prohibir la venta de golosinas a menores de edad. LA MODA de la prohibicionitis está cundiendo y ya se habla de posibles reformas similares...	<i>Reforma</i> . Opinión. Templo Mayor, p. 8. 12 de agosto de 2020.
sanitización	El STC informó que hasta este domingo no había recibido notificación de la CDHCDMX sobre la queja del usuario y afirmó que emprende un programa de sanitización de trenes e instalaciones.	<i>Excélsior</i> . Comunidad. “Ante Covid-19, exige usuario mayor sanitización en el Metro”. Jonás López., 29 de marzo de 2020. Versión digital.
sanitizador	La directora de comunicación social de Tlalpan, Anheli Aguirre, señaló que “los sanitizadores se instalaron en edificios públicos y la idea es que también se instalen en zona de hospitales es una medida preventiva que está impulsando la alcaldía ante esta contingencia”.	<i>Excélsior</i> . Comunidad. “Alcaldía de Tlalpan instala túnel sanitizante”. Jorge González. 3 de abril de 2020. Versión digital.
sanitizante	Consideró que es necesario que en el Metro el uso de gel sanitizante sea obligatorio, haya un vagón especial para adultos mayores, que se distribuyan los usuarios para evitar aglomeraciones, toma de temperatura y negar acceso a personas con síntomas, mayor cantidad de personal debidamente protegido, entre otras.	<i>Excélsior</i> . Comunidad. “Ante Covid-19, exige usuario mayor sanitización en el Metro”. Jonás López. 29 de marzo de 2020. Versión digital.
sanitizar	Comenzando con los que están al frente en tiendas y detrás en los Centros de Distribución, atendiendo diariamente a millones de clientes; asegurando el envío de mercancías, recibiendo y acomodándola en los anaqueles; limpiando y sanitizando pasillos, carritos y cajas; poniendo marcas en el suelo para asegurar sana distancia.	<i>Milenio</i> . Negocios. Cristina Ochoa. 13 de mayo de 2020. Versión digital.
susanizar	Hasta que sea seguro, dijo el secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma: las escuelas reabrirán cuando lo marquen las condiciones sanitarias. Punto. Qué bueno que piensen en la salud de los educandos, pero no se ve la prisa que hay en otros sectores para buscar los recovecos de un orden de llegada, de un regreso seguro cuanto antes. Higiénico, escalonado, susanizado, pero cuanto antes.	<i>Milenio</i> . Opinión. Luis Petersen Farah. 15 de mayo de 2020. Versión digital.
telemedicina	Huawei ha logrado desplegar innovaciones de las que poco se conoce en nuestro país [...], ha construido un área de telemedicina para facilitar la atención a pacientes en zonas remotas.	<i>El Financiero</i> . Opinión. Clemente Ruíz. 19 de agosto de 2020. Versión digital.
trombótico	De acuerdo con la investigación, publicada recientemente en la revista mensual revisada por médicos, <i>Nature Medicine</i> , estas condiciones incluyen: complicaciones trombóticas, disfunción miocárdica y arritmia, síndromes coronarios agudos, lesión renal aguda, síntomas gastrointestinales, lesión hepatocelular, hiperglucemia y cetosis, enfermedades neurológicas, síntomas oculares, complicaciones dermatológicas.	<i>Sinembargo</i> . Galileo. “Estudio alerta que la COVID-19 es una «enfermedad multisistémica» y no sólo una patología respiratoria”. Redacción. 13 de julio de 2020. Versión digital.
videollamada	Maestra creyó que había terminado la sesión e insulta a alumnos en videollamada.	<i>Milenio Digital</i> . Virales. Redacción. 12 de mayo de 2020. Versión digital.

zoomestre	Primer día de clases y plataforma Zoom se cae a nivel mundial. ¡Comienza mal el «zoomestre»!	<i>El Sol de México</i> . Tecnología. Redacción. 24 de agosto de 2020. Versión digital.
zoompleaños	Debido a que todas las actividades sociales quedaron suspendidas luego del decreto de aislamiento social obligatorio, los restaurantes, salones de fiestas, peloteros y bares confiterías están cerrados. Pero la necesidad de encontrarse, en estos nuevos tiempos se adaptó a la plataforma virtual Zoom. Entonces, ahora las fiestas de cumpleaños tienen un lugar. Y muchos comienzan a decir “tengo un zoompleaños”.	<i>Infobae.com</i> . Tendencias. Víctor Ingrassia. 7 de junio de 2020.

Reflexiones metalingüísticas sobre el humor verbal en niños y adolescentes de dos entornos sociales diferentes

Metalinguistic reflections on verbal humor by children and adolescents from two different social environments

KARINA HESS ZIMMERMANN
Universidad Autónoma de Querétaro
karina.hess@uaq.mx

DANIELA LUCÍA JIMÉNEZ MENDOZA
dany.ljm@gmail.com

■ **RESUMEN:** Una de las habilidades lingüísticas más importantes que se desarrollan durante los años escolares es la reflexión metalingüística, la cual se ve favorecida por el entorno social y, particularmente, por las experiencias con otros estudiantes. Tal reflexión resulta necesaria para la adecuada comprensión y producción del humor verbal, en el que se encuentran los chistes. La presente investigación tuvo como objetivo analizar el tipo de reflexiones metalingüísticas sobre los chistes verbales que presentan niños y adolescentes de segundo, quinto y octavo grados pertenecientes a dos tipos de escuelas de ámbitos sociales distintos. Los resultados muestran diferencias por grado escolar y entre escuelas, tanto en la identificación de chistes como en las reflexiones metalingüísticas que presentan los participantes.

■ **ABSTRACT:** Metalinguistic reflection is one of the most important linguistic abilities that develop during the school years and this acquisition is favored by the social environment, especially school experiences. Among other things, it is necessary for the adequate understanding and production of verbal humor, including jokes. The purpose of this paper is to analyze the types of metalinguistic reflections on verbal jokes made by children and adolescents from 2nd, 5th and 8th grade who belong to two different types of schools and social backgrounds. Results show differences by school and grade in the identification of jokes and metalinguistic reflections of the participants.

PALABRAS CLAVE: desarrollo lingüístico tardío, reflexión metalingüística, humor verbal, chistes.

KEYWORDS: later language development, metalanguage, verbal humor, jokes.

Fecha de recepción: 28 de mayo de 2021
Fecha de aceptación: 15 de septiembre de 2021

Una de las habilidades más importantes que aparecen durante el desarrollo lingüístico tardío es la capacidad para pensar sobre el lenguaje mismo, para hacer juicios sobre él y para aislarlo de su uso comunicativo con la finalidad de analizarlo (Gombert 1992; Hess Zimmermann 2010; Nippold 2004; Pence y Justice 2008; Westby 1998). A esta habilidad se le denomina *reflexión metalingüística*. Según Gombert (1992), la reflexión metalingüística o metalenguaje comprende actividades de reflexión sobre el lenguaje y su uso, así como la capacidad del sujeto para monitorear y planear de manera consciente sus propios métodos de producción y comprensión lingüísticas.

Se sabe que la reflexión metalingüística se da en todos los niveles del lenguaje (Gombert 1992) y que es fundamental para el desarrollo lingüístico tardío (Gombert 1992; Nippold, 2004, 2016; Hess Zimmermann 2010). En los niveles semántico y pragmático una de las habilidades lingüísticas que está estrechamente relacionada con el metalenguaje es la que permite al individuo comprender y producir humor verbal (Cazden 1976; Ashkenazi y Ravid 1998; Hess Zimmermann 2014a, 2016; Ruiz-Gurillo 2016; Timofeeva-Timofeev 2016, 2017), dado que su adecuada interpretación involucra poder realizar juicios sobre el contenido, la forma y el uso de las palabras; es decir, observar que la forma lingüística –las palabras mismas– no corresponde al contenido –lo que se quiere decir– (Smith-Cairns 1996; Nippold 2016).

Si bien se ha señalado que el metalenguaje se desarrolla en gran medida gracias al avance cognitivo del individuo (Karmiloff-Smith 1986; Gombert 1992), en años recientes se ha puesto de manifiesto que su apropiación también se relaciona con el medio social en el que se desenvuelve y, sobre todo, con el ámbito escolar. Esto se ha explicado por el hecho de que la escuela es en gran medida la encargada de fomentar la reflexión en todos los niveles del lenguaje (Gombert 1992; Milosky 1994; Hess Zimmermann

2011a; Nippold 2016). Específicamente, en el caso de los estudios sobre la adquisición del español durante los años escolares, algunas investigaciones muestran la importante relación entre el tipo de escolaridad a la que se enfrentan los niños y adolescentes, y su desarrollo metalingüístico.

Así, por ejemplo, Hess Zimmermann (2010 y 2011a) encontró que los niños que asistían a una escuela donde la lengua se trabajaba de manera consciente y las actividades en torno a ella eran de reflexión –discusión de textos, actividades de creación literaria, tareas de edición de textos, asistencia a la biblioteca, periódico escolar, entre otras–, contaban con mayores herramientas para reflexionar sobre la estructura, el género y la importancia de un texto narrativo. En cambio, los niños que atendían a escuelas donde las actividades en relación con la lengua eran de carácter más mecánico –copia, dictado, resolución de ejercicios en el libro de texto–, mostraban un menor desarrollo metalingüístico. En un estudio posterior (2011b) confirmó que el medio en el que se encuentran inmersos los adolescentes incide significativamente en su capacidad para reflexionar sobre el lenguaje y, en particular, sobre el texto narrativo.

En un trabajo sobre la reflexión metalingüística en torno a la morfología derivativa, Hess Zimmermann (2019) halló que un proyecto didáctico que involucra reflexionar sobre los morfemas de las palabras influye de manera significativa en las habilidades lingüísticas de alumnos pertenecientes a una escuela donde se hace una gran reflexión sobre la lengua. Dichos resultados contrastan con los de un estudio posterior (Hess Zimmermann y Núñez Rodríguez Wyler 2021), en el cual se observa que un proyecto didáctico similar no tuvo la misma incidencia positiva en alumnos de una escuela donde no se trabajaba el metalenguaje.

Por tanto, las investigaciones anteriores señalan la importante relación entre las actividades a las que se enfrentan los niños y adolescentes en la escuela y su desarrollo metalingüístico. En el mismo tenor, el presente estudio pretende analizar las reflexiones metalingüísticas que son capaces de producir niños y adolescentes de dos entornos escolares diferentes sobre el humor verbal, específicamente sobre los chistes.

EL HUMOR VERBAL EN EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO TARDÍO

Durante los años escolares el pensamiento de los niños pasa gradualmente de lo concreto a lo abstracto, lo que les permite interpretar cada vez mejor las manifestaciones lingüísticas figurativas o no literales, entre las que se encuentra el humor verbal (Barriga Villanueva 2002; Pence y Justice 2008; Brooks y Kempe 2012; Nippold 2016). El humor es una actividad universal que el ser humano realiza diariamente y que tiene importantes funciones sociales, emocionales y cognoscitivas (*vid.* Führ 2002; Wicki 2010; Fox *et al.* 2016; Galindo Merino 2017; Lyon 2017; Salavera y Usán 2018; Bergen 2019; Halfpenny y James 2020; Paine *et al.* 2020, entre otros).

Según Martin (2007), el *humor* es la facultad de percibir o expresar cualquier cosa que la gente dice o hace y que puede ser considerada como graciosa. Su esencia es la presencia de un elemento incongruente con la realidad o con lo convencional, ya que

esto es lo que provoca una idea distinta a lo esperado, la emoción de agrado en las personas y, por tanto, la expresión física de la risa. La *incongruencia*, según Attardo (2010 y 2014), es el estímulo cognitivo que lleva al individuo a una percepción emocional de sorpresa, el cual se da por el contraste entre cierta expectativa y la experiencia real que rompe con ésta. Específicamente en el caso del humor verbal, tema de la presente investigación, la incongruencia se genera mediante expresiones propias del lenguaje, por lo que involucra la manipulación creativa de las palabras para que éstas tomen un camino inesperado u opuesto (Martin 2007).

El humor es una habilidad que progresa desde las etapas tempranas de la adquisición del lenguaje hasta la adolescencia (*vid.* McGhee 1979; Ashkenazi y Ravid 1998; Martin 2007; Falkenberg 2010; Wicki 2010; Hess Zimmermann 2014a, 2014b; Hoicka 2014, 2016; Airenti 2016; Bergen 2018). Durante los años preescolares, los niños se involucran en interacciones humorísticas basadas principalmente en acciones, objetos, el cambio de apariencias físicas y el rompimiento de reglas sociales. Sin embargo, durante los años escolares surge el humor verbal en sí, puesto que los niños empiezan a ser capaces de reflexionar sobre la ambigüedad de las palabras, lo que les permite apreciar, interpretar y producir humor verbal o lingüístico. Asimismo, en esta etapa se alcanza el disfrute del humor y su uso social con diferentes propósitos.

Dentro de las diversas manifestaciones del humor verbal destacan los chistes, textos fijos cuya interpretación depende muy poco del contexto, ya que cargan en ellos mismos toda la información necesaria para que se puedan entender y disfrutar (Martin 2007). Es por ello que son una excelente herramienta para estudiar el desarrollo del humor en los años escolares (Ashkenazi y Ravid 1998; Abrahamsen 2004; Dynel 2012; Hess Zimmermann 2014a, 2016).

EL CHISTE

Los *chistes* son anécdotas humorísticas que las personas memorizan previamente y comparten con los demás (Martin 2007). Un chiste prototípico consta de dos partes: una ambientación que sirve para crear en el oyente la expectativa acerca de cómo deberá interpretar la situación narrada, y un punto de quiebre (*punch-line*) que rompe dicha expectativa o cambia repentinamente la situación planteada en un principio y genera una incongruencia y, por tanto, el efecto humorístico (Attardo y Chabanne 1992; Attardo 2014; Martin 2007).

Según Attardo y Chabanne (1992), en un chiste prototípico la ambientación consta de una o varias oraciones cuya función narrativa es dar la información necesaria para definir una situación ficticia –datos sobre el tiempo y el lugar, así como identificaciones sociales de los personajes– que permite crear en el oyente un primer esquema mental. Luego, el chiste presenta un diálogo corto y un punto de quiebre que rompe con la expectativa del primer esquema mental. Por tanto, causa la incongruencia, la cual a su vez genera un segundo esquema a partir del cual se intentará

resolver la incongruencia creada entre la situación inicial y la nueva situación ocasionada por el segundo esquema.

Attardo (2005, 2010, 2014) señala que, desde un punto de vista discursivo, los chistes pueden clasificarse en dos tipos: *enlatados* y *conversacionales* o *espontáneos*. Los primeros son aquellos que se aprenden o memorizan y se usan intencionalmente para generar humor en los demás. Por lo mismo, tienen una menor cantidad de vínculos contextuales que otros tipos de humor y pueden ser reciclados con mayor facilidad o, dicho de otra manera, empleados continuamente. Un ejemplo de chiste enlatado se observa en (1). En cambio, los segundos son aquellos que surgen sin planearlo o sin haberlos memorizado con anterioridad; se improvisan y tienen varias funciones en nuestro hablar diario por ser un componente importante en la interacción conversacional.

(1)

- ¡Mamá, mamá, en el colegio me llaman interesado!
- ¿Por qué, hijo?
- Si me das dinero te lo digo...

En el presente estudio se decidió emplear los chistes enlatados porque se consideran una de las manifestaciones más prototípicas del humor (Dynel 2012), además de que dependen en menor medida de la situación conversacional y del contexto comunicativo para su correcta interpretación. Esto los convierte en una manifestación humorística más fácil de analizar.

Por lo demás, los chistes pueden ser clasificados por la forma en que se presenta la incongruencia que genera el humor. Al respecto, Attardo *et al.* (1994) señalan que en los chistes ocurre algo distinto que en otros tipos de textos narrativos. En estos últimos el procesamiento de la información es lineal –aunque no necesariamente cronológico–, pues los lectores u oyentes combinan poco a poco los significados apropiados de las palabras para darle un sentido global al texto. En cambio, en el chiste el procesamiento es interrumpido por un elemento anormal, el cual genera una incongruencia y propicia el tener que pasar de manera inesperada e inmediata del primer sentido construido hacia otro distinto. El elemento anormal que crea la incongruencia en el chiste es denominado *disyuntor* y opera mediante mecanismos distintos según cada tipo de chiste.

Con base en el tipo de disyuntor que entra en juego en el texto, los chistes pueden ser de dos tipos: *verbales* o *referenciales* (Attardo *et al.* 1994). Los *chistes verbales* típicos presuponen la presencia de un marcador fonológico, léxico o sintáctico que plantea la incongruencia y liga su significado a un conector lexicalizado ambiguo; es decir, un segmento de texto que puede llevar a dos lecturas distintas. En (2) el segmento *lo quema todo* es el elemento disyuntor que genera la incongruencia y está ligado al conector *sol*, palabra que puede tener dos significados distintos: que la cocinera es muy buena y que el sol emite mucho calor, y por eso, al igual que el sol, la cocinera quema la comida.

(2)

- Mi nueva cocinera es un sol. [Conector].
 —¿Guisa bien?
 —No, lo quema todo. [Disyuntor].

Como puede observarse, los chistes verbales dependen de algún tipo de ambigüedad lingüística para la identificación exitosa de la incongruencia (Attardo *et al.* 1994). Es decir, existe una palabra, estructura sintáctica o sonido que genera dos o más significados. En función del tipo de expresión lingüística que genera la ambigüedad, pueden existir a su vez tres tipos distintos de chistes verbales: *léxicos*, *sintácticos* y *aliterativos*. Puesto que estos últimos son muy poco frecuentes –alrededor del 2% de los chistes enlatados según los autores–, fueron excluidos del presente estudio. En cambio, los chistes verbales léxicos son textos cuyo conector y disyuntor están basados en una ambigüedad semántica que se genera a partir de una palabra ambigua. Como se observa en (3), la palabra *nada* tiene una doble significación: por un lado, significa *inactividad* y, por el otro, hace alusión al verbo *nadar*.

(3)

- Un pececito le pregunta a otro pececito:
 —¿Qué hace tu papá? [Conector].
 —Pues nada. [Disyuntor].

En los chistes verbales sintácticos la ambigüedad se basa en la estructura gramatical de la oración. Es decir, los elementos de la oración en su conjunto permiten acceder a dos interpretaciones distintas. En (4), la estructura *tiene bolsas de cocodrilo* significa, por un lado, ‘bolsas hechas con piel de cocodrilo’ y, por otro, ‘bolsas para un cocodrilo’. La incongruencia se genera por la ambigüedad de la estructura sintáctica.

(4)

- Una señora entra en una tienda elegante y pregunta:
 —¿Tiene bolsas de cocodrilo? [Conector].
 —Depende, señora. Dígame, ¿cómo le gustan a su cocodrilo? [Disyuntor].

En contraposición a los chistes verbales se encuentran los *chistes referenciales*, que engloban su significado en el texto mismo y no deben su incongruencia a elementos léxicos o sintácticos específicos. Es decir, para su interpretación es necesario dar sentido a la situación completa presentada en el chiste.

En (5), el segmento “pues que nos robaron la tienda de campaña, menso” es el elemento anormal o disyuntor que señala una incongruencia entre el primer esquema mental –Manolito ve muchos astros en el cielo– y el segundo –pueden ver los astros porque les robaron la tienda de campaña–. En este caso no hay un conector lingüístico ambiguo

que genere la doble interpretación, sino que el oyente necesita regresar sobre el texto en general para acceder a las dos interpretaciones.

(5)

Un día Manolito y Luisito deciden irse de campamento. Llega la hora de dormir y se acuestan. Más tarde, Manolito se despierta y le dice a Luisito:

—Oye, Luisito, mira el cielo y dime qué ves.

—Ay, Manolito, pues veo millones y millones de estrellas.

Le contesta Manolito:

—Y eso, ¿qué te dice, Luisito?

—Pues me dice que hay millones de galaxias y planetas. También veo a Saturno, veo que el cielo está hermoso y que mañana será un día soleado. ¿Y a ti qué te dice, Manolito?

—Pues que nos robaron la tienda de campaña, menso.

OBJETIVO

El objetivo de la presente investigación fue analizar el tipo de reflexiones metalingüísticas que presentan niños y adolescentes de tres grados escolares –segundo y quinto de primaria y segundo de secundaria (en lo subsecuente 2º, 5º y 8º grados)–, pertenecientes a dos entornos sociales distintos –determinados por el tipo de escuela a la que asisten: públicas o privadas–, sobre dos tipos de chistes –verbales y referenciales–. De ahí se derivan tres objetivos específicos:

- i. Identificar y analizar el tipo de reflexiones metalingüísticas que presentan niños y adolescentes de 2º, 5º y 8º grados de dos escuelas públicas cuando se enfrentan a diferentes tipos de chistes.
- ii. Analizar las diferencias en las reflexiones metalingüísticas que presentan niños y adolescentes de 2º, 5º y 8º grados de dos escuelas privadas cuando se enfrentan a diferentes tipos de chistes.
- iii. Analizar si hay diferencias en las reflexiones metalingüísticas que presentan los niños y adolescentes de escuelas públicas y privadas cuando se enfrentan a los diferentes tipos de chistes.

MÉTODO

Participantes

En el estudio participaron 42 niños y adolescentes de entre 7 y 15 años de edad, estudiantes de 2º y 5º grados de una escuela primaria pública y de 8º grado de una secundaria

pública, ambas ubicadas en el municipio de El Marqués, Querétaro, México. Ambas escuelas están dentro de la misma localidad –La Cañada, zona urbana y con un índice de marginación *bajo* según la SEDESOL (2016)– y se encuentran cerca, por lo que regularmente los niños que terminan la primaria continúan sus estudios en la secundaria. Por lo tanto, a las dos escuelas asisten niños y adolescentes pertenecientes a un grupo socioeconómico semejante (medio y medio-bajo, en su mayoría).

La muestra quedó conformada por 14 alumnos de cada grado –7 hombres y 7 mujeres– y se buscó que fueran estudiantes promedio. Se les pidió a los docentes de cada grado que excluyeran a los alumnos sobresalientes y a los que presentaban algún tipo de rezago escolar; de los restantes se eligió la muestra al azar. Sólo se incluyeron en el estudio los participantes que afirmaron no conocer previamente los chistes del instrumento. La selección de los participantes y el procedimiento llevado a cabo con ellos siguió en todo momento los lineamientos autorizados por el Comité de Ética de Investigación Científica de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Los datos de este estudio se compararon con los obtenidos en dos investigaciones previas (Hess Zimmermann 2014b; 2016), en las cuales cada una de las muestras se conformaron por 42 alumnos promedio de escuelas privadas –14 por grado escolar, 2º, 5º y 8º grados, mitad hombres y mitad mujeres–. Los participantes del estudio de Hess Zimmermann en 2014b eran de una escuela de la ciudad de Celaya, Guanajuato, y los de 2016, de una escuela de la ciudad de Querétaro. Ambas eran instituciones privadas ubicadas en zonas urbanas con un índice de marginación *muy bajo* según la SEDESOL (2016). En los dos casos se trató de niños y adolescentes que provenían de un grupo socioeconómico medio-alto.

Instrumento

El instrumento aplicado en la presente investigación se basó en las tareas originales de los trabajos de Hess Zimmermann (2014b y 2016). De dichos estudios se retomaron cinco textos distintos: un chiste referencial prototípico, un chiste referencial sin punto de quiebre o *punch line* –no chiste–, un chiste verbal léxico, un chiste verbal sintáctico y un chiste verbal sin punto de quiebre o *punch line* –no chiste–. En la tabla 1 se muestran los textos completos.

Las entrevistas a los participantes se realizaron en sesiones individuales donde se les presentaron los cinco textos en orden aleatorio para evitar efectos de aprendizaje o cansancio. Los participantes escucharon cada texto mediante una grabación de voz masculina –se repetía el audio cuantas veces lo solicitaran– y después se les proporcionaba por escrito, por si requerían leerlo. Toda la entrevista se realizó con base en un guion flexible de preguntas que buscaba obtener la mayor cantidad posible de reflexiones metalingüísticas sobre los textos. Para ello incluía preguntas como las siguientes: ¿Es chiste o no es chiste? ¿Cómo lo sabes? ¿Qué te dio la pista? ¿Hay alguna parte que te haya dicho que es un chiste o no es un chiste? ¿Es un buen o mal chiste? ¿Por qué? ¿En qué te fijaste para saberlo? ¿Qué le tendríamos que cambiar para que fuera chiste / fuera un mejor chiste?

Tabla 1. Textos presentados a los participantes

Chistes	Verbal léxico	Un pececito le pregunta a otro pececito: —¿Qué hace tu papá? —Pues nada.
	Verbal sintáctico	Una señora entra en una tienda elegante y pregunta: —¿Tiene bolsas de cocodrilo? —Depende, señora. Dígame, ¿cómo le gustan a su cocodrilo?
	Referencial	Un día Manolito y Luisito deciden irse de campamento. Llega la hora de dormir y se acuestan. Más tarde, Manolito se despierta y le dice a Luisito: —Oye, Luisito, mira el cielo y dime qué ves. —Ay, Manolito, pues veo millones y millones de estrellas. Le contesta Manolito: —Y eso, ¿qué te dice, Luisito? —Pues me dice que hay millones de galaxias y planetas. También veo a Saturno, veo que el cielo está hermoso y que mañana será un día soleado. ¿Y a ti qué te dice, Manolito? —Pues que nos robaron la tienda de campaña, menso.
No chistes	Verbal sin punto de quiebre	Una señora le dice a otra: —¡Le pusieron lentes a mi hijo! —¡Qué mala suerte!
	Referencial sin punto de quiebre	Éstos eran unos papás que tenían dos niños muy traviosos. La mamá, ya desesperada, le pide a un sacerdote que platique con ellos para ver si aprenden a portarse mejor. El sacerdote empieza con el niño más pequeño y lo sienta frente a él. Le dice: —¿Dónde está Dios? El niño se queda con la boca abierta y no responde. De nuevo el sacerdote le pregunta: —¿Dónde está Dios? Otra vez el niño no contesta. Entonces el sacerdote agita el dedo frente a la cara del niño y grita: —¡¿Dónde está Dios?! El niño sale gritando, corre a su casa y se esconde en el clóset.

Transcripción y codificación

Las respuestas de los participantes fueron transcritas y codificadas en dos momentos. Primero, con respecto a la pregunta *¿Es chiste o no es chiste?*, sólo se consideraron como correctas las respuestas en las que era evidente que los participantes habían entendido la ambigüedad implícita en los chistes verbales o la incongruencia existente en el chiste referencial. Por ejemplo: *buen chiste porque aquí como que dice “pues nada”... el otro pez pensó que él no hacía nada, que no iba al trabajo, pero luego él dijo “nada”, entonces nada en el mar*. Por el contrario, se contabilizaron como incorrectas las respuestas en las que los participantes indicaban si se trataba de un chiste pero no lograban detectar la ambigüedad o la incongruencia. Por ejemplo: *sí es chiste porque la respuesta es muy chistosa; porque le dice “pues nada” que no hace nada*.

En un segundo momento, para llevar a cabo el análisis de las reflexiones metalingüísticas sobre los chistes presentes en las entrevistas, todas las respuestas correctas e incorrectas fueron clasificadas bajo las tres categorías siguientes no excluyentes entre sí:

1. **Reflexiones de contenido.** Respuestas relacionadas con el contenido de los chistes, como los personajes *–porque una señora fue a la tienda y le preguntó a la señora de la tienda–*, el conocimiento del mundo *–en una tienda elegante no hay bolsas de cocodrilo–*, la trama *–que están viendo el cielo y no vieron cuando se la robó–*, los eventos del chiste *–porque cuando están acostados así en un lugar se supone que hay techo o tejado y no pueden ver el cielo–*, la incongruencia de algún elemento *–no pueden vender así bolsas de cocodrilos, en una bolsa no pueden, sólo en una jaula–* o los juicios morales sobre los eventos que suceden en el chiste *–es muy malo matar a los animales.*
2. **Reflexiones de forma.** Respuestas que hacen referencia a la forma de los chistes, es decir, a los elementos que son comunes en este tipo de texto o a las marcas lingüísticas que aparecen en el mismo, independientemente del contenido. Entre este tipo de reflexiones se encontraban las que hacían alusión a la estructura del chiste *–porque tiene humor en la última parte–*, al género textual *–es como una adivinanza–*, a la expresión del hablante *–lo dice así como muy discreto–*, a la longitud del texto *–buen chiste porque es corto–*, a elementos lingüísticos *–sí tiene signos de interrogación–*, la incongruencia *–la frase es buena porque el texto empieza serio y tú piensas otra cosa y pues al final como que voltea la historia–* o la ambigüedad *–tiene doble sentido.*
3. **Reflexiones de actuación.** Respuestas que señalan el efecto que tiene el chiste sobre un potencial auditorio *–lector u oyente–*. Entre este tipo de reflexiones se incluyeron aquellas en las que los participantes explicitaban el efecto del chiste sobre alguien *–sí causa gracia–*, la edad de las personas a quienes el chiste está dirigido *–creo que éste es un chiste de edad más chica–* y la comprensibilidad del mismo *–sí se entiende.*

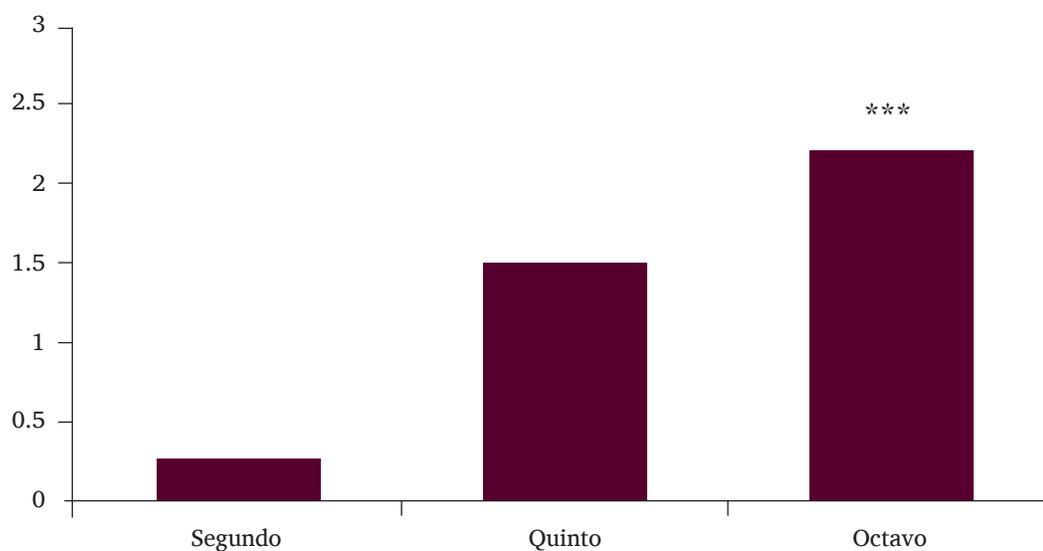
Bajo los criterios antes mencionados para cada categoría se volvieron a codificar y contabilizar las respuestas de los estudios previos de Hess Zimmermann (2014b y 2016) y se incluyeron los de la presente investigación. Asimismo, se contó con dos codificadores independientes y todos los casos de discrepancia se discutieron para llegar a un completo acuerdo.

RESULTADOS

Identificación de chistes y no chistes, y reflexiones metalingüísticas por categoría para las escuelas públicas

En un primer momento, ante la pregunta *¿Es chiste o no es chiste?*, se contabilizaron las repuestas de los participantes de las escuelas públicas por grado escolar para ver si identificaban los chistes y los no chistes (figuras 1 y 2). La figura 1 muestra un incremento gradual debido al grado escolar en la cantidad de aciertos para la identificación de los chistes, lo que se confirmó mediante una prueba Kruskal Wallis *–identificación de chistes por grado–* que señaló que la diferencia era significativa: $p < 0.001$. Asimismo, una prueba *post hoc* U de Mann-Whitney mostró que la disparidad en la identificación de los

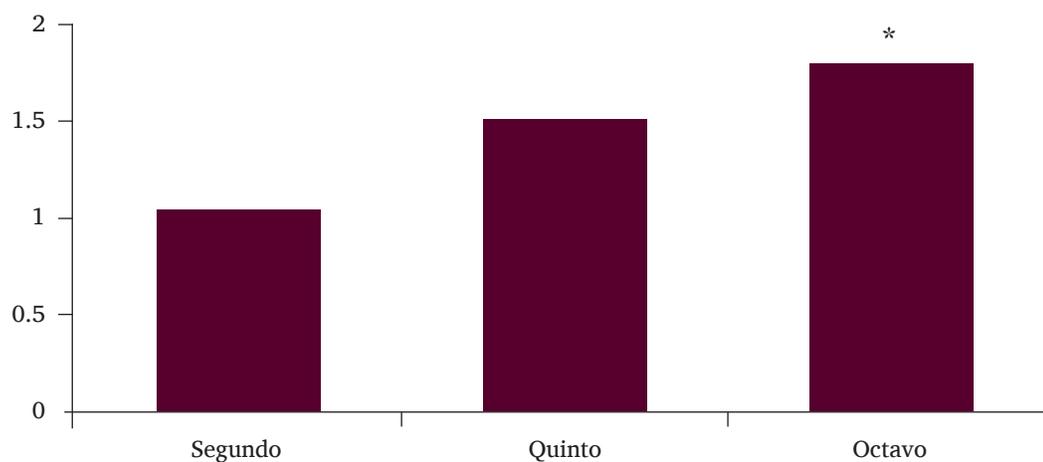
chistes estribaba en las tres comparaciones de grupos: 2º vs. 5º: $p = 0.001$; 2º vs. 8º: $p < 0.001$; 5º vs. 8º: $p = 0.027$.



*** $p < 0.001$

La cantidad posible de respuestas correctas por grado escolar era de 3.

Figura 1. Interpretación correcta de chistes para las escuelas públicas por grado escolar ante la pregunta *¿Es o no es chiste?* (media de aciertos)



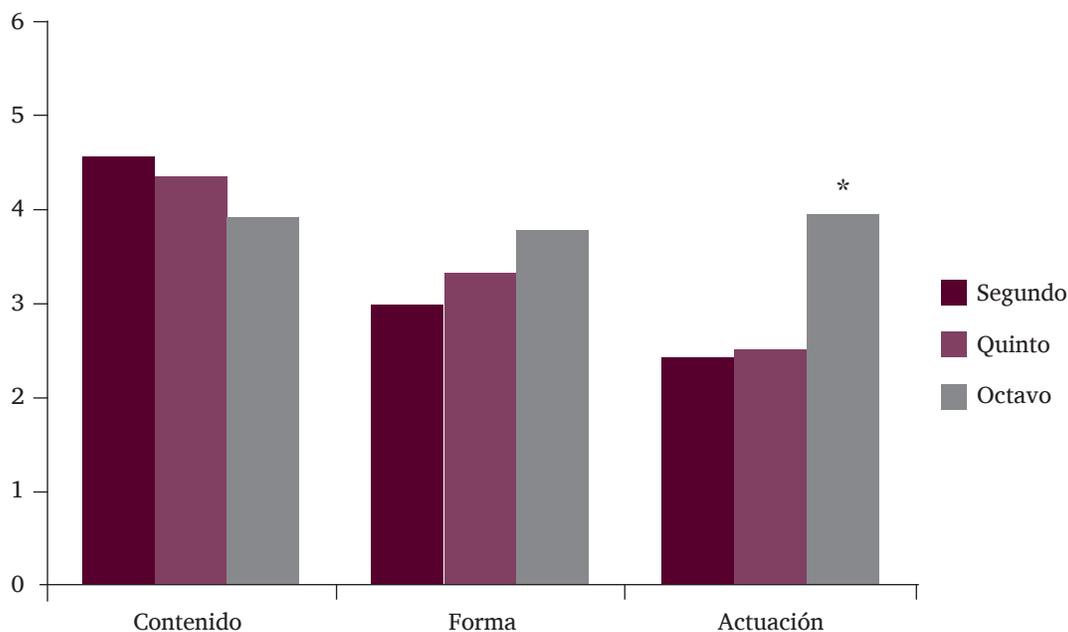
* $p < 0.05$

La cantidad posible de respuestas correctas por grado escolar era de 2.

Figura 2. Interpretación correcta de no chistes por grado escolar para las escuelas públicas ante la pregunta *¿Es o no es chiste* (media de aciertos)

En la figura 2, la identificación de los no chistes también es más acertada conforme aumenta el grado escolar. Una prueba Kruskal Wallis –identificación de no chistes por grado, 2x3– señaló que dicha diferencia fue significativa: $p = 0.015$. Una prueba *post hoc* U de Mann-Whitney indicó que ésta radicaba únicamente entre los grupos de 2º y 8º grados: $p = 0.005$.

Por lo demás, en lo que se refiere a las reflexiones metalingüísticas, en la figura 3 se observa cómo las reflexiones de contenido en las escuelas públicas parecen disminuir gradualmente conforme aumenta la edad, mientras que las de forma, por el contrario, parecen incrementar. A su vez, las de actuación¹ muestran un comportamiento algo distinto, ya que el total es similar en los grados de 2º y 5º, pero hay un incremento considerable en 8º grado. Al realizar la prueba Kruskal Wallis –tipo de respuesta por grado– en los tres tipos de reflexiones metalingüísticas se encontró que había una diferencia significativa entre grados escolares únicamente en las reflexiones metalingüísticas de *actuación* ($p = 0.020$). Una prueba *post hoc* U de Mann-Whitney señaló que la diferencia en esta categoría radicaba entre las comparaciones de los grupos de 2º vs. 8º ($p = 0.009$) y 5º vs. 8º ($p = 0.006$).



* $p < 0.05$

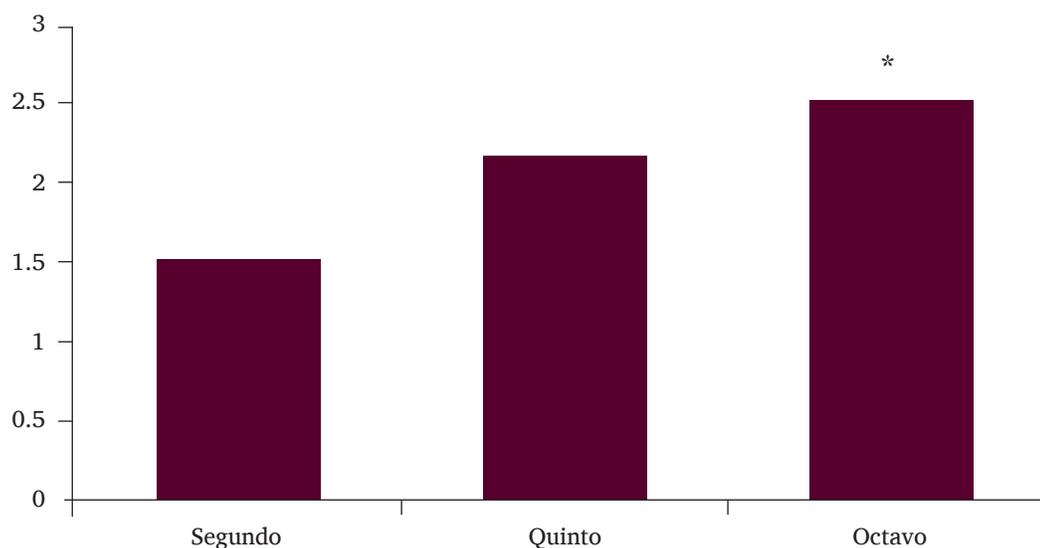
La cantidad posible de reflexiones por grado escolar era ilimitada.

Figura 3. Cantidad media de reflexiones metalingüísticas por categoría para cada grado escolar para las escuelas públicas ante la pregunta *¿Por qué es chiste?*

¹ Son aquellas en las que el participante reflexiona sobre el efecto que tiene el chiste sobre un potencial auditorio. Eso involucra que sea capaz de llevar a cabo un análisis hipotético de la intención comunicativa de la persona que cuenta el chiste con respecto a su interlocutor. Es por ello que no sorprende su aparición más tardía en las respuestas de los participantes.

Identificación de chistes y no chistes, y reflexiones metalingüísticas para las escuelas privadas

En la figura 4 se observa que en las escuelas privadas, al igual que en las públicas, aumenta la correcta identificación de los chistes conforme incrementa el grado escolar. Estos datos se corroboraron mediante una prueba Kruskal Wallis –identificación de chistes por grado–, que señaló que había una diferencia significativa: $p = 0.019$. Una prueba *post hoc* U de Mann-Whitney mostró que ésta se encontraba únicamente entre los grupos de 2º y 8º grados: $p = 0.007$.

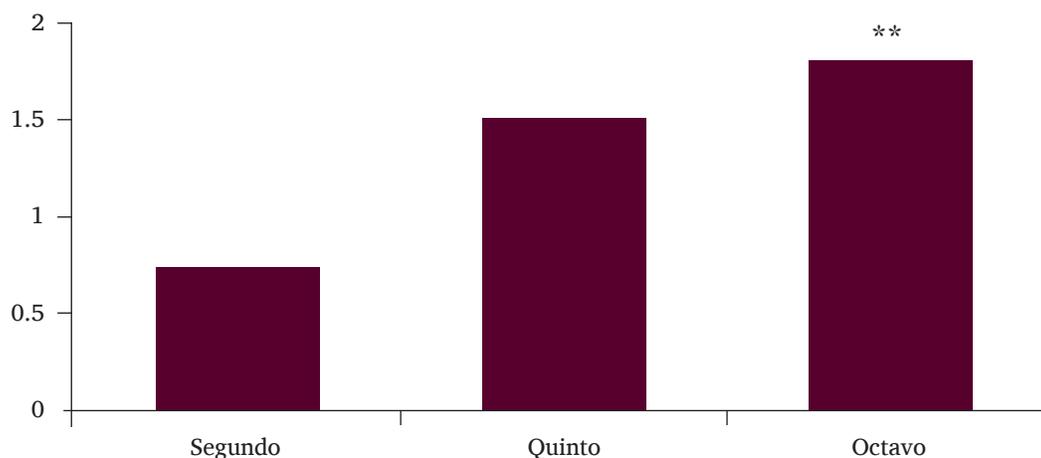


* $p < 0.05$

La cantidad posible de respuestas correctas por grado escolar era de 3.

Figura 4. Interpretación correcta de chistes por grado escolar para las escuelas privadas ante la pregunta *¿Es o no es chiste?* (media de aciertos)

En la figura 5 se muestra que la identificación de los no chistes es más acertada conforme aumenta el grado también en las escuelas privadas. Lo anterior se ratificó con una prueba Kruskal Wallis –identificación de no chistes por grado–, la cual indicó una diferencia significativa que se debía al grado escolar: $p = 0.002$. Una prueba *post hoc*, U de Mann-Whitney, reflejó que ésta radicaba entre los grupos de 2º y 5º ($p = 0.012$) y 2º y 8º ($p = 0.001$).

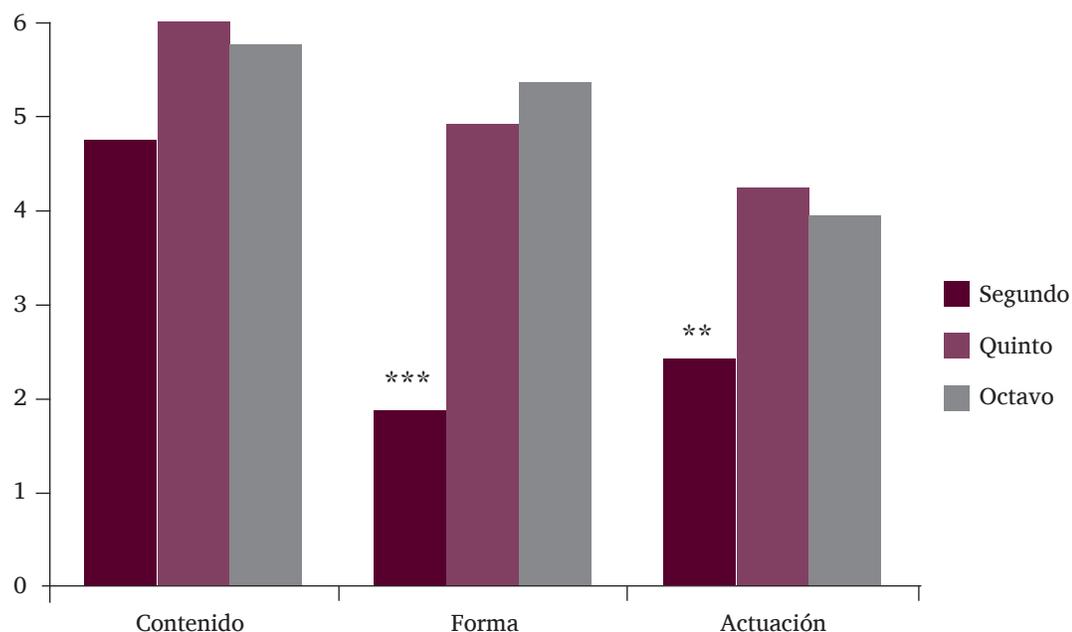


** $p < 0.01$

La cantidad posible de respuestas correctas por grado escolar era de 2.

Figura 5. Interpretación correcta de chistes por grado escolar para las escuelas privadas ante la pregunta *¿Es o no es chiste?* (media de aciertos)

En la figura 6 se muestran los resultados obtenidos de la categorización de todas las reflexiones metalingüísticas dadas por los participantes de las escuelas privadas. Las reflexiones metalingüísticas de *contenido*, *forma* y *actuación* parecen incrementar conforme aumenta el grado escolar. Una prueba Kruskal Wallis –tipo de respuesta por grado– mostró, no obstante, que sólo había una diferencia significativa entre grados en las reflexiones metalingüísticas de *forma* ($p < 0.001$) y *actuación* ($p = 0.009$). La prueba *post hoc* mediante una U de Mann-Whitney indicó que para la categoría de *forma* la diferencia significativa se hallaba entre los grupos de 2º vs. 5º ($p < 0.001$) y 2º vs. 8º ($p < 0.001$), en tanto que para la de *actuación* se encontraba entre los mismos grupos –2º vs. 5º: $p = 0.010$; 2º vs. 8º: $p = 0.007$ –. Con lo anterior podemos ver que, en contraste con el hallazgo para las escuelas públicas, en las privadas hay un crecimiento importante entre 2º, 5º y 8º grados en la capacidad para identificar las características textuales de los chistes –reflexiones metalingüísticas de forma– y en la habilidad para tomar en cuenta el potencial auditorio al que puede ir dirigido el chiste –reflexiones metalingüísticas de actuación.



** $p < 0.01$

*** $p < 0.001$

La cantidad posible de reflexiones metalingüísticas por grado escolar era ilimitada.

Figura 6. Cantidad media de reflexiones metalingüísticas por categoría para cada grado escolar en las escuelas privadas ante la pregunta *¿Por qué es chiste?* (media de reflexiones)

Comparación entre tipos de escuelas

Un análisis estadístico comparativo entre tipos de escuelas mediante una U de Mann-Whitney mostró datos adicionales. Se obtuvo una diferencia significativa entre escuelas a favor de las privadas en la identificación de chistes en los niños de 2º ($p = 0.001$) y 5º grado ($p = 0.042$). En cambio, la diferencia entre los grupos de 8º grado de ambas clases de escuelas no resultó ser significativa ($p = 0.472$). Lo anterior indica que en los primeros dos grados los alumnos de las escuelas privadas tienen un mejor desempeño que los de las públicas en la identificación de los chistes. Sin embargo, en 8º grado los estudiantes de las escuelas públicas nivelan su desempeño en esta habilidad con respecto a los de las privadas. Por lo demás, un análisis similar para la identificación de los *no chistes* no mostró diferencias significativas entre tipos de escuelas para los tres grados.

En cuanto a la cantidad de reflexiones metalingüísticas por categoría –contenido, forma y actuación– para cada grado escolar, al comparar ambos tipos de escuelas mediante una prueba U de Mann-Whitney, se obtuvieron los siguientes resultados. En la

categoría de *contenido* se observó que los niños de 5º grado de las escuelas privadas presentaron significativamente más reflexiones metalingüísticas que los de las públicas ($p = 0.015$). Lo mismo sucedió al comparar los grupos de 8º grado ($p = 0.010$). En la categoría *forma* se encontraron diferencias entre los dos tipos de escuelas únicamente entre los grupos de 8º grado ($p = 0.038$) a favor de las privadas. Por último, en la categoría *actuación* los datos mostraron una diferencia significativa, únicamente entre los grupos de 5º grado, a favor de las escuelas privadas, al comparar ambos entornos escolares ($p = 0.024$).

Asimismo, se realizó un análisis más de orden cualitativo, al contrastar el tipo de reflexiones metalingüísticas entre clases de escuelas. En la categoría *contenido* los alumnos de las escuelas privadas presentaron cuatro veces más reflexiones que reflejaban su conocimiento del mundo, que los de las públicas (6). También se encontró que los alumnos de estas últimas presentaron menos reflexiones metalingüísticas con nuevas ideas que los de las privadas, quienes dieron reflexiones metalingüísticas más elaboradas con sus propias ideas para mejorar los chistes (7).

(6)

- a. no existen las bolsas de cocodrilo porque no pueden vender así bolsas de cocodrilos, en una bolsa no pueden, sólo en una jaula [hombre, 2º, escuela pública];
- b. además porque son animales y no son personas como en los otros chistes [hombre, 5º, escuela pública];
- c. porque hay personas que nos gusta ver mucho el cielo y contemplar las estrellas y la luna y así y entonces, bueno, aquí sale de eso [mujer, 8º, escuela pública];
- d. porque hasta el final le dicen que sí le va a gustar a su cocodrilo, porque la bolsa era de marca de cocodrilo [hombre, 2º, escuela privada];
- e. es más o menos un chiste porque los peces no hablan [mujer, 5º, escuela privada];
- f. mezclan algo que sí puede suceder y otra que no porque los cocodrilos no usan bolsas [mujer, 8º, escuela privada].

(7)

- a. si le quitas “pues nada” y le pones “trabajando” [mujer, 2º, escuela pública];
- b. le cambiaría todo el chiste pero que hablara de lo mismo [mujer, 8º, escuela pública];
- c. le puedes quitar cuando el pececito dice “pues nada” y ponerle otra cosa más padre [hombre, 2º, escuela privada];
- d. le cambiaría que la señora entre a otra tienda o que sea un cazador el que la busque, mejoraría la parte en la que entra a una tienda ilegal [hombre, 5º, escuela privada];
- e. para que fuera un chiste le quitaría eso de las estrellas y planetas y lo pondría de otra forma [hombre, 8º, escuela privada].

En la categoría *forma* se puede observar que los alumnos de 2º y 5º grados de las escuelas públicas consideraron que la rima era una característica de los chistes (8), mientras que los participantes de las privadas no presentaron este tipo de reflexiones metalingüísticas. En lo que respecta a la longitud de los chistes, ésta fue una característica que les preocupó más a los alumnos de las escuelas públicas que a los de las privadas (9).

(8)

- a. pero ésa no puede estar ahí, tiene que estar otra palabra, sólo “papá” pero “qué hace” no, porque no rima bien [hombre, 2º, escuela pública];
- b. porque sí rima y sí causa gracia. Para mí eso rima. Así así que rima como las últimas letras no, es otro tipo [mujer, 5º, escuela pública].

(9)

- a. los largos pueden ser más graciosos porque tienen más palabras [hombre, 2º, escuela pública];
- b. porque está muy largo y como que no tiene gracia [mujer, 5º, escuela pública];
- c. buen chiste porque es corto, breve, pero sí da risa [hombre, 8º, escuela pública];
- d. es corto y divertido [mujer, 5º, escuela privada];
- e. se podrían usar más cosas e información para hacerlo gracioso o quitar palabras [hombre, 8º, escuela privada].

También, los alumnos de las escuelas públicas de los tres grados escolares se refirieron a la presencia de ciertos elementos lingüísticos en los chistes, como los signos de interrogación, las malas palabras o groserías y las preguntas o respuestas (10). En cambio, los alumnos de las escuelas privadas presentaron reflexiones metalingüísticas más variadas, pues tomaron en cuenta la presencia del juego con las palabras (mencionaban el ejemplo del final), los diálogos, el tipo de lenguaje y, en menor medida, las preguntas y respuestas o las groserías (11).

(10)

- a. porque tiene signos de interrogación; si no tiene, no es un chiste [mujer, 2º, escuela pública];
- b. pero también lo de “menso” no se me pareció buen chiste; pero si le quitamos “menso” ya sería buen chiste, porque tan siquiera con una palabrita de uno grosero ya sería mal chiste [hombre, 2º, escuela pública];
- c. los chistes a veces tienen unas preguntas y respuestas que son un poco graciosas [mujer, 5º, escuela pública];
- d. buen chiste porque no dice nada grosero ni vulgar, o sea, habla con palabras moderadas [mujer, 8º, escuela pública].

(11)

- a. les dará risa las dos últimas líneas [hombre, 2º, escuela privada];
- b. porque es como un juego de palabras porque cuando dices “nada” suenan iguales, pero significan diferentes cosas [hombre, 5º, escuela privada];
- c. la palabra “nada” es confusa, puedes entender otras cosas [mujer, 5º, escuela privada];
- d. los chistes son estructurados porque cada quien puede crear sus propios chistes, siempre y cuando sean sanos y den risa, de lenguaje claro; para crear un chiste puedes basarte en lo que te llegue a pasar en la vida real [hombre, 8º, escuela privada];
- e. tiene bien separado, porque ya está el narrador y los personajes; el narrador dice las primeras tres líneas, luego los personajes y el narrador de nuevo cuando dice “le contesta Manolito” y luego otra vez el personaje [hombre, 8º, escuela privada].

En cuanto a la ambigüedad, algunos alumnos de las escuelas públicas lograron identificar que existía una doble interpretación en las palabras u oraciones de los chistes. En 2º grado no hubo reflexiones metalingüísticas de este tipo, si bien algunos alumnos de 5º de primaria mencionaron que se podían entender dos cosas o de dos maneras (12). En tanto, en 8º grado tres alumnos emplearon términos más metalingüísticos para referirse a la ambigüedad (13).

(12)

- a. porque puede dar a entender dos cosas, que está nadando o que no está haciendo nada [hombre, 5º, escuela pública];
- b. aquí en “pues nada”, los peces tienen que nadar, pero el otro pez lo percibe como si no estuviera haciendo nada, como si estuviera sentado, parado sin hacer nada [hombre, 5º, escuela pública].

(13)

- a. pero como en doble sentido, “nada” de “nadar” y “nada” de que “no está haciendo nada” [mujer, 8º, escuela pública];
- b. porque tiene una palabra clave como incoherente [mujer, 8º, escuela pública];
- c. porque la respuesta tiene doble sentido, de que pues dice de nadar y también de que no hace ninguna labor, ninguna acción [hombre, 8º, escuela pública].

Por lo demás, los alumnos de las escuelas privadas también expresaron los dos significados que podría tener una parte de los chistes. Algunos estudiantes de 2º y 5º grados mencionaron que cierto fragmento significaba dos cosas (14), mientras que en 8º grado hubo mayor número de alumnos que hicieron uso del término *doble sentido* y otras

expresiones metalingüísticas –*verbo, palabra*, entre otros– (15), en comparación con los participantes de las escuelas públicas, que sólo presentaron tres ocurrencias de este tipo en toda la muestra.

(14)

- a. porque “nada” significa dos cosas, “nada” de “nadar” y “nada” de “no hacer nada” [mujer, 2º, escuela privada];
- b. “nada” de “nadar” o de “hacer nada” [mujer, 2º, escuela privada];
- c. cuando dice “nada” puede ser el de “nada” y el de “nadar” [hombre, 5º, escuela privada];
- d. lo supe porque la palabra “nada” tiene dos significados: “nada” de “nadar” y “nada” pues de que no hay cosas y así [hombre, 5º, escuela privada],

(15)

- a. puede ser que el pez nada o no hace nada, porque tiene doble sentido en la respuesta final [hombre, 8º, escuela privada];
- b. porque cuando dice “nada” tiene doble sentido, el verbo “nadar” y el hacer nada [hombre, 8º, escuela privada];
- c. porque le da un doble sentido a la palabra “nada”. En ambos casos se refiere al verbo [mujer, 8º, escuela privada];
- d. me fijé en que los peces nadan y este pez, el papá no hace nada, la palabra “nada” tiene doble sentido [mujer, 8º, escuela privada].

DISCUSIÓN

En términos generales, los resultados del análisis del presente estudio arrojaron diferencias significativas por grado escolar en la capacidad de los participantes de ambas clases de escuela para identificar chistes y no chistes, así como en la cantidad de reflexiones metalingüísticas que produjeron por categoría de respuesta. Además, se observó que en las escuelas públicas los alumnos de 2º grado tuvieron dificultades para poder explicar la incongruencia presente en los chistes, si bien los de 5º y 8º grado mejoraron significativamente su reflexión en este sentido. En cambio, los participantes de las escuelas privadas tuvieron un mejor desempeño que los de las públicas desde 2º grado. Lo anterior nos permite afirmar que en los primeros años escolares los niños tienen mayor dificultad que en la adolescencia para identificar el elemento incongruente presente en un chiste.

Específicamente entre los 9 y los 11 años (equivalentes a 2º y 5º grados), según estos datos, ocurre un cambio significativo en el tipo de reflexiones metalingüísticas que proporcionan los participantes, ya que se vuelven más capaces de analizar los chistes como un texto aislado de su contenido (al respecto, véase también Hess Zimmermann 2014c y 2016). Estos resultados coinciden con los de Ashkenazi y Ravid (1998), Bernstein (1986) y Shultz

y Horibe (1974), quienes reportan que es en la infancia tardía cuando los niños se vuelven capaces de reflexionar sobre la incongruencia en un chiste y de verbalizar sus razones.

En relación con la identificación de los no chistes, los resultados indicaron que esta habilidad también mejora conforme aumenta el grado escolar y que no depende del entorno escolar, puesto que no se hicieron evidentes diferencias entre los tipos de escuelas. Lo anterior señala que la identificación de los no chistes no parece estar tan ligada al medio escolar, sino más bien a la habilidad de identificar que los chistes deben tener una incongruencia, lo cual está más vinculado a la capacidad cognoscitiva del individuo. Así ha sido señalado por investigadores como Bergen (2009, 2018, 2019), Lyon (2017), Martin (2007), Mireault *et al.* (2015) y Paine *et al.* (2020).

En cuanto a las reflexiones metalingüísticas que presentaron los alumnos de cada tipo de escuela, podemos decir que en los participantes de las escuelas públicas hubo un incremento notable por grado escolar en las reflexiones de la categoría de actuación –reflexión sobre el efecto del chiste en un potencial auditorio–, mientras que en las privadas las diferencias por grado escolar se reflejaron en las categorías tanto de actuación –efecto en el auditorio– como de forma –reflexión sobre la forma de los chistes–. Además, los alumnos de las escuelas públicas tomaron en cuenta al potencial auditorio al que puede dirigirse el chiste hasta el 8º grado, mientras que los de las privadas lo hicieron desde 5º. Estos datos indican que el entorno en el que se desarrollan los niños de las escuelas privadas los lleva a reflexionar más que a los niños de las públicas sobre los elementos formales (textuales) de los chistes.

Asimismo, los niños de 2º grado de las escuelas públicas tuvieron mayor dificultad que los de las privadas para identificar los chistes. Dicha diferencia sigue presente en 5º grado, pero desaparece en 8º. Es posible, por tanto, que el entorno escolar resulte ser una pieza fundamental en el desarrollo de la reflexión metalingüística respecto a los chistes, sobre todo durante los primeros años de escolaridad.

En lo que se refiere a las diferencias entre escuelas en el tipo de reflexiones metalingüísticas sobre los chistes que presentaron los participantes, los datos señalan que los alumnos de las escuelas privadas expresaron una mayor cantidad de éstas sobre el contenido de los chistes en 5º y 8º grados, sobre la forma de los chistes en 8º grado y sobre el efecto del chiste en un potencial auditorio en 5º grado, en comparación con los alumnos de las escuelas públicas. El análisis cualitativo mostró, además, diferencias importantes en la calidad de las reflexiones: los alumnos de las escuelas privadas presentaron reflexiones metalingüísticas más acertadas desde 2º de primaria, ya que usaron términos metalingüísticos correctos para referirse a la ambigüedad presente en dos de los chistes, a diferencia de los alumnos de las escuelas públicas, quienes desde los primeros años centraron su atención en otros aspectos, como la longitud u otras características –como la rima– y elementos lingüísticos –signos de interrogación, malas palabras, preguntas y respuestas– que no tienen relación directa con la incongruencia o la ambigüedad presentes en los chistes. Estos resultados concuerdan con lo encontrado por Hess Zimmermann (2011b) en un estudio de reflexiones metalingüísticas sobre narraciones con niños de escuela pública y privada, así como con los de Masten (1986) con caricaturas humorísticas en niños de dos entornos sociales distintos.

Por lo demás, las disimilitudes encontradas entre escuelas nos permiten apuntar hacia el hecho de que el tipo de escuela a la que asisten los niños y adolescentes parece incidir en su capacidad para proporcionar reflexiones metalingüísticas sobre los chistes. De esta manera, el trabajo con la lengua realizado en las escuelas privadas de nuestra investigación parece fomentar más la expresión de reflexiones metalingüísticas que las intervenciones con el lenguaje llevadas a cabo en la escuela pública. Es decir, el desarrollo de la habilidad metalingüística que involucra reflexionar sobre los chistes parece estar íntimamente relacionado con el tipo de actividades de reflexión sobre la lengua que se llevan a cabo en el aula. Lo anterior se asemeja a lo reportado por Hess Zimmermann (2011a y 2011b) respecto a las reflexiones sobre narraciones, así como por Hess Zimmermann (2019) y Hess Zimmermann y Núñez Rodríguez Wyler (2021) a propósito de reflexiones sobre la morfología derivativa de las palabras.

CONCLUSIONES

El presente estudio permite confirmar que la capacidad para identificar chistes y hacer reflexiones metalingüísticas en torno a la presencia de la incongruencia y la ambigüedad en ellos son habilidades que incrementan significativamente durante los años escolares y se siguen desarrollando en la adolescencia. Además, las actividades con lengua escrita a las que se enfrentan los individuos en su medio escolar parecen desempeñar un papel importante en su capacidad para expresar reflexiones metalingüísticas sobre los chistes verbales. Resulta necesario confirmar estos resultados en estudios futuros con niños y adolescentes pertenecientes a grupos sociales con diferencias más marcadas, así como entre escuelas con poblaciones similares entre sí pero que trabajen de manera muy distinta la reflexión metalingüística sobre la lengua.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAHAMSEN, Eileen P. 2004. "Linguistic humor comprehension in children with articulation impairments", *Perceptual and Motor Skills* 99: 179-190.
- AIRENTI, Gabriella. 2016. "Playing with expectations: A contextual view of humor development", *Frontiers in Psychology* 7: 1392.
- ASHKENAZI, Orit y Dorit RAVID. 1998. "Children's understanding of linguistic humor: An aspect of metalinguistic awareness", *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition* 17: 367-387.
- ATTARDO, Salvatore. 2014. "Incongruity and resolution", en Salvatore Attardo (ed.), *Encyclopedia of Humor Studies*. Los Angeles: SAGE, pp. 384-385.
- ATTARDO, Salvatore. 2010. "Humour", en Louise Cummings (ed.), *The Pragmatics Encyclopedia*. New York: Routledge, pp. 199-201.
- ATTARDO, Salvatore. 2005. "Humor", en Jan-Ola Östman y Jef Verschueren (eds.), *Handbook of Pragmatics 2003-2005*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, pp. 1-25.

- ATTARDO, Salvatore, Donalee H. ATTARDO, Paul BALTES y Marnie J. Petray (1994). "The linear organization of jokes: Analysis of two thousand texts", *Humor: International Journal of Humor Research* 7: 27-54.
- ATTARDO, Salvatore y Jean C. CHABANNE. 1992. "Jokes as a text type", *Humor: International Journal of Humor Research* 5: 165-176.
- BARRIGA VILLANUEVA, Rebeca. 2002. *Estudios sobre el habla infantil en los años escolares: un solecito calientote*. México: El Colegio de México.
- BERGEN, Doris. 2019. "Young children's play and humor development: A close theoretical partnership", en Eleni Loizou y Susan Recchia (eds.), *Research on Young Children's Humor: Theoretical and Practical Implications for Early Childhood Education*. Cham, Switzerland: Springer, pp. 11-28.
- BERGEN, Doris. 2018. "Humor as a developmental phenomenon: The contributions of Paul McGhee", *Humor: International Journal of Humor Research* 31: 213-231.
- BERGEN, Doris. 2009. "Gifted children's humor preferences, sense of humor, and comprehension of riddles", *Humor: International Journal of Humor Research* 22: 419-436.
- BERNSTEIN, Deena. 1986. "The development of humor: implications for assessment and intervention", *Topics in Language Disorders* 6: 65-71.
- BROOKS, Patricia y Vera KEMPE. 2012. *Language Development*. Chichester: Blackwell.
- CAZDEN, Courtney. 1976. "Play with language and meta-linguistic awareness: one dimension of language experience", en Jerome Bruner, Alison Jolly y Kathy Sylva (eds.). *Play: Its Role in Development and Evolution*. London: Penguin, pp. 603-608.
- DYNEL, Martha. 2012. "Garden paths, green lights and crossroads: in finding our way to understanding the cognitive mechanisms underlying jokes", *Israeli Journal of Humor Research* 1: 6-28.
- FALKENBERG, Irina. 2010. "Entwicklung von Lachen und Humor in den verschiedenen Lebensphasen", *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie* 43: 25-30.
- FOX, Claire L., Simon Hunter y Siân Jones. 2016. "Children's humor types and psychosocial adjustment", *Personality and Individual Differences* 89: 86-91.
- FÜHR, Martin. 2002. "Coping humor in early adolescence", *Humor: International Journal of Humor Research* 15: 283-304.
- GALINDO MERINO, Ma. Mar. 2017. "La identidad de género a través del humor en niños y niñas de 9-10 años", *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 70: 99-118.
- GOMBERT, Jean-Émile. 1992. *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- HALFPENNY, Caitlin y Lucy A. JAMES. 2020. "Humor styles and empathy in junior-school children", *Europe's Journal of Psychology* 16: 148-166.
- HESS ZIMMERMANN, Karina. 2019. "Pensar sobre la morfología de las palabras. Un proyecto didáctico para el desarrollo de vocabulario en la escuela secundaria", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 12: 193-215.
- HESS ZIMMERMANN, Karina. 2016. "Is this a joke? Metalinguistic reflections on verbal jokes during the school years", *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages* 3: 3-21.

- HESS ZIMMERMANN, Karina. 2014a. "Desarrollo del humor en los años escolares: la reflexión metalingüística de chistes referenciales", *Estudios de Lingüística Aplicada* 60: 57-87.
- HESS ZIMMERMANN, Karina. 2014b. "Children's humor stages", en Salvatore Attardo (ed.), *Encyclopedia of Humor Studies*. Los Angeles: SAGE, pp. 125-127.
- HESS ZIMMERMANN, Karina. 2011a. "¿Por qué es o no es narración?", en Rebeca Barriga Villanueva (ed.), *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela*. México: El Colegio de México, pp. 105-133.
- HESS ZIMMERMANN, Karina. 2011b. "El papel que juega la cultura escrita en la reflexión metalingüística: reflexiones de adolescentes de dos entornos diferentes", en Karina Hess Zimmermann, Gabriela Calderón Guerrero, Sofía Alejandra Vernon Carter y Mónica Alvarado Castellanos (comps.), *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos*. México: UAQ-Porrúa, pp. 191-210.
- HESS ZIMMERMANN, Karina. 2010. *Saber lengua: lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.
- HESS ZIMMERMANN, Karina y Mariana A. NÚÑEZ RODRÍGUEZ WYLER. 2021. "Reproducibilidad de un proyecto didáctico para la adquisición de vocabulario académico en estudiantes de secundaria", *Saberes y Prácticas: Revista de Filosofía y Educación* 6: 1-25.
- HOICKA, Elena. 2016. "Understanding of humorous intentions: A developmental approach", en Leonor Ruiz-Gurillo (ed.), *Metapragmatics of Humor: Current Research Trends*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, pp. 257-272.
- HOICKA, Elena. 2014. "The pragmatic development of humor", en Danielle Matthews (ed.), *Pragmatic Development in First Language Acquisition*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, pp. 219-237.
- KARMILOFF-SMITH, Annette. 1986. "From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data", *Cognition* 23: 95-147.
- LYON, Catherine. 2017. "Humour and the young child: A review of the research literature", *Television* 19: 4-9.
- MARTIN, Rod A. 2007. *The Psychology of Humor: An Integrative Approach*. London: Elsevier.
- MASTEN, Ann S. 1986. "Humor and competence in school-aged children", *Child Development* 57: 461-473.
- MCGHEE, Paul E. 1979. *Humor: It's Origin and Development*. San Francisco: W. H. Freeman and Company.
- MILOSKY, Linda M. 1994. "Nonliteral language abilities: Seeing the forest for the trees", en Geraldine P. Walach (ed.), *Language Learning Disabilities in School-Age Children and Adolescents: Some Principles and Applications*. New York: Macmillan, pp. 275-303.
- MIREAULT, Gina C., Susan C. CROCKENBERG, John E. SPARROW, Kassandra COUSINEAU, Christine PETTINATO y Kelly WOODARD. 2015. "Laughing matters: Infant humor in the context of parental affect", *Journal of Experimental Child Psychology* 136: 30-41.
- NIPPOLD, Marilyn A. 2016. *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents and Young Adults*. Austin, Texas: Pro-Ed.

- NIPPOLD, Marilyn A. 2004. "Research on later language development: International perspectives", en Ruth Berman (ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, pp. 1-8.
- PAINE, Amy, Gassiaa KARAJIAN, Salim HASHMI, Ryan J. PERSRAM y Nina HOWE. 2020. "Where's your bum brain? Humor, social understanding, and sibling relationship", *Social Development* 30: 592-611.
- PENCE, Khara L. y Laura M. JUSTICE. 2008. *Language Development from Theory to Practice*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- RUIZ-GURILLO, Leonor. 2016. *Metapragmatics of Humor: Current Research Trends*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- SALAVERA, Carlos y Pablo USÁN. 2018. "Uso del humor e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 21: 109-122.
- SEDESOL. 2016. *Catálogo de localidades del sistema de apoyo para la planeación del PDZP*, en <<http://www.microrregiones.gob.mx>> [consultado el 16 de febrero de 2018].
- SHULTZ, Thomas R. y Frances HORIBE. 1974. "Development of the appreciation of verbal jokes", *Developmental Psychology* 10: 13-20.
- SMITH-CAIRNS, Helen. 1996. *The Acquisition of Language*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- TIMOFEEVA-TIMOFEEV, Larissa. 2017. "Metapragmática del humor infantil", *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 70: 5-19.
- TIMOFEEVA-TIMOFEEV, Larissa. 2016. "Children using phraseology for humorous purposes: The case of 9-to-10-year-olds", en Leonor Ruiz-Gurillo (ed.), *Metapragmatics of Humor: Current Research Trends*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, pp. 273-298.
- WICKI, Werner. 2010. "Humor und Entwicklung: Eine kritische Übersicht", *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 32: 173-185.

**Los estudios del discurso
en la UMSNH**

Discourse studies at UMSNH

Dossier

Bernardo Enrique Pérez Álvarez y Carlos González Di Pierro

Coordinadores

Introducción: los estudios del discurso en la UMSNH

Introduction: Discourse studies at UMSNH

BERNARDO ENRIQUE PÉREZ ÁLVAREZ
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
bernardo.perez@umich.mx

CARLOS GONZÁLEZ DI PIERRO
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
carlos.dipierro@umich.mx

La maestría en Estudios del Discurso de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo es un programa que inició cursos en marzo de 2013 y cuyo plan de estudios inicial surgió a partir de dos dinámicas que le otorgaron fuerza. Por un lado, la fundación de la Escuela de Lengua y Literaturas Hispánicas en 2002 permitió la llegada de un grupo de docentes de tiempo completo que se integraron en el transcurso de una década al programa de licenciatura del mismo nombre. Ello dio pie a la formación de un grupo de investigación que veía la posibilidad de iniciar estudios de posgrado con el fin de que la Escuela se convirtiera en la actual Facultad de Letras. Por lo demás, este grupo estableció como marco de trabajo e interacción los estudios de corpus de diferentes tipos de textos que abarcaban transcripciones de grabaciones de la tradición oral, medios periodísticos, archivos históricos y hemerográficos, lengua oral y textos literarios –a veces editados y en otras ocasiones sin editar–, de archivos personales o familiares. Al plantear la posibilidad de ofrecer una maestría, se perfiló como ideal un programa de Estudios del Discurso, único en México hasta la fecha, que no se encontrara anclado a una tradición específica de los estudios del discurso, sino que más bien estuviera vinculado a necesidades específicas de investigación y que permitiera las diferentes posibilidades teóricas y metodológicas que ofrece el estudio del discurso.

Así, la maestría en Estudios del Discurso parte de la noción de *discurso* en dos niveles. En el primero, se concibe como un complejo de enunciados cuya cohesión textual depende de la estructura semántica que la organiza, lo cual otorga una coherencia enunciativa a sus componentes (Enríquez 2008; González 2008; Pérez 2018). En el segundo, se reconoce que los discursos no tienen como única función comunicar una serie de informaciones, sino que son parte fundamental de la interacción social, así como de la modelización de nuestras concepciones del mundo (Pérez 2013a). Éstas se enuncian siempre en contextos concretos que abarcan desde los procesos sociocognitivos (Van Dijk 2012),

las relaciones entre las marcas lingüísticas y el contexto, como la deixis y las claves de enunciación (García y Tordesillas 2001), hasta los entornos sociales de producción, recepción y representación (Sánchez Medina 2013, entre otros). Constituyen un conjunto polifónico (Bajtín 1982; Rodríguez 2010) que remite a zonas particulares de la práctica social (Charaudeau 2012), las cuales determinan su pertinencia y su vigencia.

Una parte fundamental para el análisis discursivo es la textualidad o textura discursiva (*vid.* Calsamiglia y Tusón 1999; Pérez 2013b, entre otros). Conceptos que van desde la fonética suprasegmental hasta la organización del discurso tienen un anclaje en fenómenos lingüísticos concretos dentro de la gramática del discurso (Serrano 2006): en el plano del discurso, *cohesión*, *coherencia* (Beaugrande y Dressler 1980), *claves de contextualización* (Auer y Di Luzio 1992); en el semántico, *campo semántico* (Coseriu 1977), *isotopía* (Greimas 1987), *prototipos* (Kleiber 1995), *marcos* (Fillmore 1982) o *modelos cognitivos* (Lakoff 1987); en el sintáctico, *construcciones* (Goldberg 1995), y en el pragmático, *deixis* y *enunciación* (Anscombe y Ducrot 1994).

Las líneas de investigación que definen a esta maestría se articularon en tres ejes: lingüística funcional, discurso literario y teorías transdisciplinarias del discurso. Se proponen en un diálogo constante enmarcado por un postulado básico: se estudian prácticas sociales y culturales desde los discursos.

La línea de la lingüística funcional se caracteriza por desarrollar investigaciones sobre emisiones lingüísticas reales a partir de metodologías cuantitativas de la lingüística de corpus y cualitativas del análisis del texto y sus partes. Ello ha permitido la realización de estudios sobre temáticas diferentes: los lectores y sus contextos (Pimentel 2015), estrategias discursivas para la configuración de las ideas de mujeres en documentos históricos de archivos del s. XVIII en Michoacán (Aguilera 2017), la co-construcción narrativa (López 2019), el humor en la minificción (Muñoz 2017) o el discurso referido en la prensa (Ávila 2019).

Los discursos literarios son actos y expresiones comunicativos cargados de significación (Ricoeur 1995 [1976]), en los que intervienen diversos factores textuales y contextuales. Así, la literatura se concibe en constante diálogo con los discursos que constituyen la compleja esfera social que los cultiva y acoge (Bajtín 1982). En esta línea de investigación se estudia la literatura oral y escrita desde múltiples propuestas interpretativas, como producto lingüístico, estético y social (González 2009; Pardo 2013). Este análisis literario ha encontrado formas innovadoras de vincularse a diferentes postulados de los estudios del discurso para el estudio de textos de autores contemporáneos, para archivos particulares de autores menos conocidos en el canon literario, o bien para documentar el trabajo de campo en narraciones orales en Michoacán (*vid.* Iglesias Plaza 2017; Robles Cira 2019).

Las condiciones actuales en los ámbitos académicos hacen que la transdisciplinariedad se vuelva una exigencia cada vez más fuerte. Nociones como *enunciación*, *enunciado*, *texto* y *cognición* constituyen una guía indispensable para integrar de manera coherente una posición transdisciplinaria en los estudios del discurso. A partir de esta amplia gama de herramientas de análisis, se han realizado estudios de la prensa; por ejemplo, para develar la imagen discursiva de los movimientos estudiantiles o las estrategias discursivas

para la construcción de la identidad social del narcotráfico (Ayala 2015; Cruz 2017). También se han estudiado manifestaciones culturales, textos multimodales de diferentes temas, como el discurso en el cine (Casamadrid 2015; Méndez 2021).

En este *dossier* se incluyen tres trabajos que reflejan algunas de las temáticas y metodologías utilizadas en los estudios del discurso de este programa, en los cuales destaca el análisis lingüístico como parte fundamental.

Frida Tavera y Bernardo Pérez, en la línea de la lingüística cognitiva y el análisis de la conversación, estudian la función e importancia de la metáfora en la narrativa conversacional psicoterapéutica con el propósito de demostrar que los pacientes utilizan las metáforas como recurso para la conceptualización de experiencias y emociones. Los diversos ejemplos de uso que presentan con herramientas de transcripción del *análisis conversacional* muestran las posibilidades de estudio y aprovechamiento en psicoterapia de este recurso.

En la línea de la lingüística de corpus, Xóchitl Tavera y Carlos González Di Pierro analizan el comportamiento de la colocación *meterse en broncas* en tres corpus socio-lingüísticos de la lengua oral de México. Al aplicar una serie de categorías formales y semánticas, se demuestra que es recurrente en el habla de México y funciona como una colocación con todas sus propiedades tanto de forma como de significado.

A partir de un acercamiento semántico-discursivo del término *guerra*, Guadalupe Gavarre y Rodrigo Pardo Fernández, estudian su tratamiento en el discurso público de los acontecimientos que definieron la política de seguridad del gobierno de Felipe Calderón Hinojosa, entre 2006 y 2012. Asimismo, analizan las diferentes intensidades de resonancia que sigue teniendo en nuestros días: desde el origen de esta asociación hasta la negación tajante que el propio expresidente sostuviera sobre su uso, sin dejar de lado la recepción y resignificación que el nombre adoptó en otros ámbitos, particularmente el de la prensa. Lejos de aludir a un referente, una realidad unívoca, la designación de los acontecimientos derivados de esta política de seguridad con el nombre *guerra* resulta en la constitución de referentes distintos, según la entidad locutiva que lo usa.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILERA ANDALUZ, María de los Ángeles. 2017. “*Sean siempre virtuosas como la Abeja y la Azuzena*”. *Estrategias discursivas para la recreación de la mujer religiosa en dos hagiografías novohispanas del siglo XVIII*, tesis de maestría. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- ANSCOMBRE, Jean-Claude y Oswald DUCROT. 1994. *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- AUER, Peter y Aldo DI LUZIO. 1992. *The Contextualization of Language*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- ÁVILA GONZÁLEZ, Edgar. 2019. *El discurso referido del narcotráfico en la nota informativa de la prensa escrita de Michoacán: un análisis pragmático-lingüístico*, tesis de maestría. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

- AYALA GARCÍA, Aned Edith. 2015. *La imagen discursiva de los movimientos estudiantiles en la prensa escrita local. El caso de Michoacán 2012*, tesis de maestría. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- BAJTÍN, Mihail Mihajlovič. 1982. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de y Wolfgang Ulrich DRESSLER. 1997 [1981]. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena y Amparo TUSÓN VALS. 1999. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CASAMADRID PÉREZ, Francisco Raúl. 2015. *Identidades y discurso en el cine de oro mexicano*, tesis de maestría. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- CHARAUDEAU, Patrick. 2012. “Los géneros: una perspectiva sociocomunicativa”, en Martha Shiro, Patrick Charaudeau y Luisa Granato (eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Madrid-Frankfurt am Main: Iberoamericana-Vervuert.
- COSERIU, Eugenio. 1977. *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos.
- CRUZ CÁRDENAS, Ulises. 2017. *Estrategias discursivas para la construcción de la identidad social del narcotráfico*, tesis de maestría. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- ENRIQUEZ OVANDO, Araceli. 2008. “Procesos anafóricos e inferenciales en la continuidad referencial de textos escritos”, en *Estudios sobre lengua en Michoacán*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- FILLMORE, Charles J. 1982. “Frame Semantics”, en *Linguistics in the Morning Calm. Selected Papers from SICOL-1981*. Seúl: Hanshin Publishing.
- GARCÍA NEGRONI, María Marta y Marta TORDESILLAS. 2001. *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*. Madrid: Gredos.
- GOLDBERG, Adele E. 1995. *A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: The University of Chicago Press.
- GONZÁLEZ, Raúl Eduardo. 2008. “La poesía de tradición oral en el habla de Tierra Caliente”, en *Estudios sobre lengua en Michoacán*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- GONZÁLEZ, Raúl Eduardo. 2009. *Cancionero tradicional de la Tierra Caliente de Michoacán*. T. 1: *Canciones líricas bailables*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-Conaculta.
- GREIMAS, Algirdas Julien. 1987. *Semántica estructural*. Madrid: Gredos.
- IGLESIAS PLAZA, Raquel. 2017. *Metaficción e intertextualidad en la novela “El circo que se perdió en el desierto de Sonora”, de Miguel Méndez*, tesis de maestría. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- KLEIBER, Georges. 1995. *La semántica de los prototipos*. Madrid: Visor.
- LAKOFF, George. 1987. *Women, Fire and Dangerous Things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- LÓPEZ BRIBIESCA, Laura Yadira. 2019. *Cuatro relatos inquisitoriales del Obispado de Michoacán, siglo XVIII. Aproximación desde el relato co-construido*, tesis de maestría. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

- MÉNDEZ RODRÍGUEZ, Shanteri. 2021. *La racionalidad patriarcal en el cine mexicano del siglo XXI, análisis crítico de la película “Qué culpa tiene el niño”*, tesis de maestría. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- MUÑOZ RODRÍGUEZ, Carmen Elena. 2017. *Modelos cognitivos idealizados y espacios mentales en la construcción del humor en la minificción*, tesis de maestría. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- PARDO FERNÁNDEZ, Rodrigo. 2013. “La ficción narrativa de la frontera. El río Bravo en tres novelas mexicanas”, *Frontera Norte* 25, núm. 49: 157-168.
- PÉREZ ÁLVAREZ, Bernardo Enrique. 2018. “Complejidad sintáctica en el diálogo. Tensiones entre pragmática y estructura discursiva”, *Cuadernos de la ALFAL* 10, núm. 2: 57-75.
- PÉREZ ÁLVAREZ, Bernardo Enrique. 2013a. “Lengua y uso: por una teoría del discurso de la cotidianidad”, en Gabriela Sánchez Medina y Norma Esther García Meza (coords.), *Lenguajes de la cotidianidad*. Morelia: Universidad Veracruzana-Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- PÉREZ ÁLVAREZ, Bernardo Enrique (coord.). 2013b. *Procesos de cohesión textual*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- PIMENTEL ÁVILA, Beatriz Alejandra. 2015. *El rostro de las páginas: estudio sobre los lectores y sus contextos*, tesis de maestría. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- RICOEUR, Paul. 1995 [1976]. *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI-Universidad Iberoamericana.
- ROBLES CIRA, Rosario Natalí. 2019. *Recopilación y estudio de narraciones orales sobre apariciones en la zona de Atapaneo, Michoacán*, tesis de maestría. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- RODRÍGUEZ ALFANO, Lidia. 2010. *Procesos discursivos y funcionamiento del sentido: representaciones, operaciones de la lógica natural, diálogo, y relaciones de poder, ideología, discurso*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- SÁNCHEZ MEDINA, Gabriela. 2013. “Evocaciones del pasado en el lenguaje cotidiano: Cotija de la Paz y su historia de Martín Lutero”, en Gabriela Sánchez Medina y Norma Esther García Meza (coords.), *Lenguajes de la cotidianidad*. Morelia: Universidad Veracruzana-Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- SERRANO, María José. 2006. *Gramática del discurso*. Madrid: Akal.
- VAN DIJK, Teun A. 2012. *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa.

Metáforas en la expresión de emociones en la narrativa psicoterapéutica

Metaphors in the expression of emotions in psychotherapeutic narrative

FRIDA TAVERA RAMÍREZ

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

fridatavera@yahoo.com.mx

BERNARDO ENRIQUE PÉREZ ÁLVAREZ

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

bernardo.perez@umich.mx

■ **RESUMEN:** Este artículo estudia la función de la metáfora en la narrativa conversacional psicoterapéutica, con el propósito de demostrar que los pacientes utilizan las metáforas como recurso para la conceptualización de experiencias y emociones. A partir de un corpus de 10 sesiones de psicoterapia, transcritas bajo el sistema del *análisis conversacional*, se muestran diversos ejemplos del uso de metáforas en la narrativa del paciente. Asimismo, se presenta y clasifica un conjunto de recursos metafóricos utilizados en este tipo de conversaciones, donde destaca el recurso del cuerpo como contenedor y las metáforas ontológicas. El análisis permite discutir la importancia de la metáfora en la conceptualización de emociones, y de sus posibilidades de estudio y aprovechamiento en psicoterapia.

PALABRAS CLAVE: conceptualización de emociones, procedimiento de identificación de metáforas, conversación psicoterapéutica.

■ **ABSTRACT:** This paper studies the metaphor's function of psychotherapeutic conversational narrative, in order to demonstrate that patients use metaphors as a resource for the conceptualization of experiences and emotions. The corpus consists in 10 psychotherapy sessions, transcribed with the *conversational analysis* system. The analysis shows various examples of metaphors' use in the patient's narrative and presents and classifies a set of metaphorical resources used in this type of conversation. The body as a container and ontological metaphors stand out as the main metaphoric resources. These findings drives the discussion on the importance of metaphors in the conceptualization of emotions, and its possibilities of study and use in psychotherapy.

KEYWORDS: conceptualization of emotions, metaphor identification procedure, psychotherapeutic conversation.

Fecha de recepción: 3 de junio de 2021
Fecha de aceptación: 6 de septiembre de 2021

El estudio de las metáforas en el lenguaje adquirió un nuevo valor a partir de su vinculación con procesos cognitivos de conceptualización y categorización con el trabajo de Lakoff y Johnson (1980). La *metáfora* dejó de considerarse únicamente una figura retórica propia del discurso poético para plantearse como un recurso cognitivo fundamental para la conceptualización del mundo, por lo que muy pronto se comenzó a estudiar su alcance en el ámbito de las ciencias cognitivas como la psicología, la lingüística, la neurología y la filosofía (*vid.* Croft y Cruse 2004).

Este trabajo de investigación presenta un planteamiento para identificar las metáforas presentes en la narrativa del paciente en la conversación psicoterapéutica y analizarlas como recurso para comprender las emociones de las personas, pues constituyen experiencias y se encuentran vinculadas con pensamientos, aprendizajes y eventos de vida que, en conjunto, son el principal material de trabajo en el espacio de la psicoterapia (Muñoz 2009). De este modo, se sostiene la idea de que, por medio de las expresiones metafóricas que surgen en la narrativa psicoterapéutica del paciente, se puede conocer la forma en que éste experimenta sus emociones y las conceptualiza. De ser así, es posible contar con más elementos valiosos para las intervenciones del trabajo de psicoterapia de la persona.

El análisis de la narración psicoterapéutica no es del todo nuevo. La posibilidad de grabar permitió la realización de diferentes tipos de análisis del habla en su contexto de uso, vinculada a gestos corporales, entonación e interacción (*vid.* Schegloff *et al.* 1996). El trabajo del *análisis de la conversación* (AC), con sus métodos y resultados iniciales, permitió que hacia finales de 1990 se comenzara a utilizar su metodología en el estudio de la psicoterapia, hasta llegar a la amplia agenda de trabajo de años recientes en el ámbito del AC. Peräkylä (2013) la organiza en dos áreas de estudio: las prácticas organizadas secuencialmente en función de cómo se realiza la psicoterapia y los aspectos de la relación entre terapeuta y paciente.

Este tipo de trabajo emplea la estructura de turnos de habla característica de la conversación, lo que permite su estudio según la metodología del AC. Asimismo, otorga la posibilidad de una revisión minuciosa del desenvolvimiento de los hablantes y sus formas de conceptualizar, por lo cual se puede obtener abundante información sobre cualquier tópico psicológico. Esto permite apoyar y generar conocimiento y abrir posibilidades de acción que promuevan un desarrollo más saludable de la persona.

El objetivo general de esta investigación es analizar la metáfora presente en la narrativa del paciente en la conversación psicoterapéutica para conocer si es un medio para conceptualizar emociones. De igual manera, se pretende identificarla y clasificarla, así como estudiarla en cuanto exprese emociones con el fin de identificar sus formas de conceptualización. Se parte de las bases que ofrece la lingüística cognitiva; en particular, de Lakoff y Johnson (1980), en relación con la metáfora y el *análisis de la conversación*, éste como método de estudio del material narrativo oral.

METODOLOGÍA

Para esta investigación se realizó un total de 35 grabaciones de audio de sesiones de psicoterapia de corte gestáltico a cuatro personas. Cada sesión tuvo una duración de 60 minutos, aproximadamente; tal ejercicio se llevó a cabo con cuatro pacientes (tabla 1). Antes de realizar las grabaciones, se solicitó el consentimiento verbal de cada persona y, posteriormente, se les pidió su firma en una hoja de consentimiento, que se resguardó en el expediente de la investigación.

Tabla 1. Grabaciones de psicoterapia

<i>Paciente</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Horas de grabación</i>
A	Hombre	45	10
B	Mujer	33	6
C	Mujer	26	1
D	Hombre	33	3

Se eligieron las 10 horas de terapia con el paciente A, por tener continuidad en sus sesiones de la primera a la última, con un tiempo y número suficiente que permiten obtener datos para el análisis. Las grabaciones de los otros tres pacientes fueron utilizadas como una forma de contraste y control para el análisis de la narración psicoterapéutica del paciente A. Las transcripciones se hicieron con una forma simplificada de la propuesta de Antaki (2002); los criterios de transcripción se encuentran en el Anexo.

Uno de los principales avances en la investigación de metáforas en los últimos años ha sido la concentración de esfuerzos para identificar y explicar el lenguaje metafórico en el discurso real (Charteris 2004; Deignan 2005), y no en ejemplos contruidos y aislados, así como las dificultades para definir con precisión qué palabras son utilizadas

metafóricamente en cada estudio, con el riesgo de realizar selecciones de carácter intuitivo por parte de quien investiga (Semino *et al.* 2004). Para ello, tomamos como referencia el trabajo del Pragglejaz Group (2007), cuyo método permite definir criterios para localizar las palabras utilizadas metafóricamente en el discurso real. A continuación, se presenta el *procedimiento de identificación de metáforas* (MIP, por sus siglas en inglés) (Steen 2007):

1. Leer el texto completo para comprender de qué trata.
2. Determinar los límites de las palabras en el texto (unidades léxicas, frases).
3. Para cada unidad léxica en el texto, establecer su significado en contexto, es decir, cómo se aplica a una entidad, relación o atributo en la situación evocada por el texto (significado contextual). Tener en cuenta el contexto en el que aparece la unidad léxica. Steen (2007) señala que no basta con la asociación con significados indirectos, sino que también es necesario que se revise el carácter referencial endofórico del discurso vinculado a la situación de comunicación.
4. Determinar el significado más básico de la unidad léxica (más concreto, específico); por ejemplo, se compara el significado contextual señalado en el paso 3 con las definiciones que aparecen en los diccionarios, incluidos los diccionarios de uso.
5. Determinar para cada unidad léxica si tiene un significado más básico que el del significado contextual encontrado. Para nuestros propósitos, los significados básicos tienden a ser más concretos, lo que evocan es más fácil de imaginar, ver, oír, sentir, etc. No son necesariamente los significados más frecuentes de la unidad léxica.
6. Si la unidad léxica tiene un significado corriente actual más básico en otros contextos que en el dado, se debe decidir si el significado en dicho contexto contrasta con el significado básico, pero puede entenderse por algún tipo de similitud con él.
7. En caso afirmativo, se marca la unidad léxica como metafórica.

Con este procedimiento, explicado más ampliamente en Steen (2007) y en Pragglejaz Group (2007), es posible identificar las metáforas utilizadas en el discurso, señalando su valor innovador en términos de gradación semántica. Es decir, se fijan rasgos (Kleiber 1995), para posteriormente determinar su valor específico en el análisis de los fragmentos en los que cada metáfora aparece, así como en el conjunto de las narraciones. Es importante señalar que el análisis requiere una conceptualización dinámica del contenido semántico, en la cual los significados se ajustan a la estructura discursiva en la que aparecen reforzando ciertos rasgos semánticos sobre otros (Tomlin *et al.* 2000; Chafe 2012, etc.).

TIPOS DE METÁFORAS EN LA NARRATIVA PSICOTERAPÉUTICA

Las metáforas encontradas durante la investigación y de todas las conversaciones analizadas se señalan en la tabla 2, la cual resume los tipos de metáforas encontradas y

clasificadas según Kövecses (2003) y Lakoff y Johnson (1980), así como a qué dominio corresponde.

Tabla 2. Tipos de metáforas (Kövecses 2003; Lakoff y Johnson 1980)

<i>DOMINIO</i>	<i>Ejemplos</i>
Cosa / materia	Lo tengo atorado. Yo estiraba mi fuerza.
Sentimiento / movilidad	Me llega un pensamiento. Me dejo llevar por el pensamiento. Siempre he sentido ese temor que me llega de repente.
Orientacional	Sube mi autoestima.
Espacio	¿Cómo llegué a esa situación? Necesito entrar más a fondo porque me confunde.
De recipiente	Entra en mí una sensación como de miedo.
De personificación	Me pega mucho sentirme ignorado.
Símil lingüístico	Me siento como atrapado en una jaula.
Aproximador	Como que me liberó decirlo.

Además de las metáforas encontradas, es importante conocer su función en la narrativa conversacional psicoterapéutica. Para ello, a continuación se presenta una serie de transcripciones de diferentes partes de la conversación en terapia, que muestran dónde aparecen las expresiones metafóricas. De igual manera, se puede observar el desarrollo de la narración y la continuidad de las metáforas expresadas en conceptos.

Transcripción 1. Sesión 1, segmento 1, del minuto 16:21 al 18:18

P: Paciente y T: Terapeuta

- 1 P me haces sentir (.1) cómodo, me haces sentir que te importo
 2 T °sí°
 3 P y ésa es la parte que (.2) > que ahorita me sirve < (.3)
 4 T quédate tantito ahí (.) ¿mjh? nada más fíjate cómo estás (.5) ↓sin ponerle palabras
 5 (.) nada más (.4) mjh
 6 (.7) ¿qué está ocurriendo? (.) °¿qué ocurrió?°
 7 P (.hhh) cuando dije que te- que te importo (.) que soy importante
 8 (hh) ((reteniendo el aire)) →↓**me viene un sentimiento** ((compungida))
 9 T mjh
 10 P °y me duele°
 11 T mjh (.) ↑ ¿dónde?
 12 P .hh →**pues lo siento desde aquí (.) me sube < por la garganta >** ↑es como (.4)

- 13 como darme cuenta que (.3) ((toma un pañuelo desechable)) que es importante
 14 para mí (.) a quien le im::porto ((voz reflexiva))
 15 T mjh
 16 P yo digo que (.) >no me interesa no importarle a nadie< no me interesa (.)
 17 ↑no, no a nadie ¿no? (.)fuera de mis hijos y mi mujer(.) eh pero creo que esta
 18 >situación< también viene porque (.) tuve ↑pérdidas y no por muertes
 en sí sino
 19 ↑pérdidas ((entonación distinta, un tanto seria))
 20 T mjh

En este segmento, tomado de la primera sesión de psicoterapia, se aprecia en la línea 4 que surge en el paciente algo que la terapeuta observa, por lo que le pide que se *quede* por un momento *ahí*, en referencia al comentario que hacía en la línea 3. También le pide, además de parar, que preste atención al estado en que se encuentra en ese momento y lo haga en silencio. Durante el silencio de varios segundos del paciente, ella da instrucciones buscando favorecer ese estado para después pedirle que comunique lo que ocurrió en él. Así le brinda la opción de hablar de ello como un evento que sigue pasando o que ya terminó.

En la línea 7 el paciente hace referencia al momento en que ocurre el cambio emocional; lo hace en tiempo pasado. Al momento de repetirlo, las pequeñas pausas que hace sugieren que se encuentra repasando el momento con atención. Esto propicia que vuelva a evocar su emotividad, la cual es notable en la voz compungida con la que describe lo que ocurre efectivamente en ese instante: “me viene un sentimiento”. Ésta es considerada una expresión metafórica, ya que por medio de ella se atribuyen al sentimiento materia y movilidad que en realidad no posee por tratarse de una experiencia y no de un objeto. De manera implícita, también se le otorga a la persona que vive la experiencia la característica de *espacialidad*; es decir, el sentimiento es materia o sustancia que se mueve y llega a la persona, que es un espacio delimitado.

Esta expresión metafórica es un recurso del paciente para comunicar su experiencia e identificarla en un dominio diferente al que pertenecen las emociones y sentimientos: el de los objetos, los espacios y las cosas que poseen movilidad. El paciente no dice concretamente lo que le ocurre, pero describe lo que identifica y entiende qué le ocurre. Lo hace en términos de otro dominio que le es más familiar y encuentra relación entre ambos.

En la línea 10, describe la sensación de dolor, y en la 11, la terapeuta le pide que diga el lugar donde lo experimenta. El paciente indica con un ademán la parte del cuerpo en que comienza el dolor y usa *desde*, que da a entender un comienzo en ese lugar y lo indica de manera deíctica con *aquí*. Finaliza su descripción con la localización del dolor que termina en la garganta con el verbo *sube*, como si se tratara de movimiento. Es posible que la intención sea explicar que el dolor comienza su efecto abarcando una superficie que comienza en una parte inferior y llega hasta la garganta, no tanto que va haciendo un recorrido. Sin embargo, no es posible precisar a cuál de estas dos posibilidades se refiere.

Es claro que la persona concede a la sensación un efecto en un lugar físico de su cuerpo claramente determinado. Esta descripción es de igual manera metafórica en los mismos términos de la que se emplea en la línea 8: el sentimiento es material, tiene movilidad y sube hacia cierto espacio dentro del cuerpo, o abarca una superficie en el mismo, lo que implica la conceptualización del cuerpo del paciente como un espacio físico, pero más en concreto como un recipiente del cual la garganta es una parte. A continuación, el paciente busca dar una explicación racional a la presencia de este sentimiento en el momento en que ocurre mediante la búsqueda de la relación entre lo que dijo inicialmente y su experiencia emocional vertida en las líneas 16-19.

De tal modo, en este segmento se aprecia cómo emerge un cambio emocional en la interacción con la terapeuta, frente al cual ella solicita que el paciente preste atención a su experiencia y abunde en ello. La forma en que se desenvuelve el paciente muestra que éste se encuentra en un proceso de identificación de su experiencia y la conceptualización de la misma. Lo hace por medio de la generación de dos expresiones metafóricas que pertenecen al tipo de metáforas ontológicas que atribuyen materialidad o sustancialidad a las emociones e identifican al cuerpo de la persona como un espacio físico delimitado o un recipiente o contenedor.

En este proceso de identificación y conceptualización de la emoción, el paciente pasa por la experiencia física, la actividad del pensamiento y la manifestación física, todos ellos componentes de la emoción, y finaliza con el intento de explicarse a sí mismo lo que le está ocurriendo. En la línea 12 dice “es como darme cuenta que”; al emplear *como* indica que está buscando en sus experiencias e ideas la adecuación de lo que le ocurre con lo conocido, lo que funciona como un modalizador epistémico. Este segmento no muestra que la persona identifica clara y tajantemente de qué se trata lo que le ocurre, sino sólo el proceso de inicio de búsqueda gradual de claridad. De ahí que descarte en la línea 19 quién no es importante para él pero acepte que sí hay personas que pueden producirle dolor con su falta de atención o importancia hacia su persona.

El paciente en las sesiones de psicoterapia desarrolla diferentes reflexiones en su interacción con el terapeuta en relación con su vida, sus acciones, sus sentimientos y lo que ocurre en ella; esto le permite ampliar sus perspectivas y, en ocasiones, modificar de modo importante la apreciación que tiene de los eventos de su vida, como se podrá observar en la transcripción 2.

Transcripción 2. Sesión 5, segmento 1, del minuto 23:58 al 26:11

- 1 P me debo recordar con esto que me dices, (.2) que lo más importante
 2 es que ésta es mi elección (.2)
 3 T ¿podría hacer un ajuste yo? con una palabrita nada más?
 4 P sí
 5 T nada más me (.) a ver cómo te suena mejor, me quiero recordar (.)
 6 P me quiero recordar sí
 7 ..hh me quiero recordar (.2) que estoy aquí porque yo lo elegí
 8 y yo decido (.) seguir aquí

- 9 (.) aun con esto
 10 T con todo y que haya gente [abusiva (x)]
 11 P [con esto que sí hay] un abuso (.) que sí hay una cuestión de-
 12 T incapacidad
 13 P de de de de de falta de reconocimiento de sus fallas (.) y de de
 14 mejorarlas porque bueno (.) hoy comprendo que::: > esa parte no la
 15 reclamo < que podemos fallar sí (.) pero sí hay que buscar la manera
 16 de de de mejorar ¿sí? y más cuando (.) pues mi molestia era eso
 17 porque bueno cómo voy a ser yo un excelente terapeuta o un buen
 18 terapeuta si no tengo facilitadores que estén comprometidos en
 19 ese aspecto > por eso era mi enojo <
 20 pero bueno ya reflexionándolo (.hhh) (.3) sí lo (.) (.hhh) lo acomodo
 21 lo acomodo y lo empiezo a asimilar (.) que así es
 22 T es un reacomodo
 23 P es un reacomodo (.) lo reacomodo
 24 T es un acomodo diferente
 25 P así es sí es un reacomodo (.) y::: me siento tranquilo por haberlo
 26 dicho (.) tenía como temor a abrirlo
 27 T mjh
 28 P me lo cuestioné
 29 T ¿qué- qué- qué- temor?
 30 P [temor n-]
 31 T [¿qué podía] pasar?
 32 P no sé::: **me llegan miedos** (.2) de que::: (.2) de que haya
 33 am (.2) como (hhh) °represalia°
 34 **siempre he tenido ese temor que me llega de repente** (.)
 35 **a veces se va** pero así como que mejor no lo digas::: (.) mejor
 36 cállate (.) mejor

En este segmento de la sesión 5 el paciente va poniendo en palabras y desarrollando en colaboración con la terapeuta lo que en las líneas 1 y 2 del segmento 1 de esta sesión expresa como un hallazgo valioso en su proceso personal. Determina poco a poco con más claridad su postura personal ante diferentes acontecimientos, incluso adversos, con otras personas, y destaca que su desenvolvimiento en la interacción con otros es una elección propia, lo que marca como una obligación por ser algo importante.

En la línea 3, la terapeuta pide permiso para sugerir un cambio en esta afirmación: en lugar de que vea como un deber que el recuerdo es su elección, también lo plantea como una opción deseable. A continuación, le pide escuchar si al plantearlo de esa manera le parece mejor que como obligación. En la línea 6 hace lo propio y repite la frase con *quiero*, en lugar de *debo*, y lo acepta con un *sí*. Ya en la línea 7 integra este cambio al repetirlo en voz más fuerte y tomando aire para seguir desarrollando más la reflexión en palabras, en colaboración con la terapeuta.

En este proceso de asimilación de una perspectiva diferente, explica en la línea 25 y 26 que al haberlo expresado se encuentra tranquilo, pues dudaba en externarlo por temor. Entonces, en las líneas 29 y 31, la terapeuta solicita que hable del temor y exponga qué situaciones podían generarle ese sentimiento. El paciente habla de su experiencia mediante la metáfora ontológica “me llegan miedos”, con la que atribuye materialidad y movilidad a la experiencia emocional del miedo, que pertenece a lo abstracto en términos de lo concreto. Esto implica también que la persona es un espacio físico al cual llegan los miedos. Al usar el plural da a entender que se trata de más de una persona, lo que confirma el atributo de materialidad que se asigna a la experiencia emocional.

En la línea 34 vuelve a hablar de ello metafóricamente: “siempre he tenido ese temor que me llega de repente”. Se trata de una posesión con el uso del verbo *tener*, lo señala con el pronombre demostrativo *ese* y le atribuye movilidad al decir que “llega de repente”. En la línea 35 aclara que “a veces se va”, con lo que vuelve a afirmar que tiene capacidad de movimiento.

Estas experiencias emocionales del paciente que solían ocurrirle con frecuencia estaban presentes en ciertos momentos y, sin aviso aparente, sucedían repentinamente. Él las conceptualiza como materia en movimiento que se va y viene a su persona, de modo que la metáfora trabaja aquí también como un recurso de comunicación y de conceptualización de las emociones del individuo.

Transcripción 3. Sesión 9, segmento 1, del minuto 33:48 al minuto 36:56

- 1P y a veces me lo aclaro con eso y a veces simplemente me dejo sentir (.5)
 2 como ahorita dije (.3) quiero ir (.2) quiero continuar la terapia (.) quiero
 3 trabajar cosas más fuertes ↓ como esto con mis padres ¿sí? (.2) (.hhh) y tengo
 4 esto voy a ofrecer lo que tengo (.) voy a tratar de → **superar la vergüenza**
 5 → **voy a tratar de no dejar que la vergüenza (.) y la culpa** se- > entre otro
 6 sentido disperso < (.) porque me da vergüenza
 7 T ¿qué te da vergüenza?
 8 P me da vergüenza venir y decir no tengo para pagar. (.2) me da vergüenza
 9 decir pues es que (.3) (.hhh) otra vez no pude ↓ con la parte económica
 10 ↑ o me daba > ahorita ya no me da < (.) por eso te lo empecé a decir
 11 no o sea pero ↑ me empiezo a pensar eso
 12 T mjh
 13 P pero cómo ¿qué van a decir? ¿qué pueden pensar? → **me entra mucho eso**
 14 **del que qué pueden pensar**
 15 ↓ bueno pues no se lo voy a decir a todos y si se lo digo a alguien y > ya lo
 16 cuenta a todos < pues ya no es problema mío(.) y yo se lo voy a decir a Laura
 17 y se lo voy a decir a Ricardo (.) y nada más y a nadie más se lo he dicho
 18 T no tienes necesidad de hacerlo
 19 P ni tengo necesidad de hacerlo entonces ya fue cuando me enfoqué y dije
 20 con Laura pues tengo la confianza (.) y ↑ con Ricardo también (.) ya si él (.2)
 21 quiere ventilarlo es su bronca (.) ya no es la mía (.2) entonces esto (.)

22 empiezo a darle dirección a mi vida (.) algo que no lo había hecho °antes°
 23 antes →**huía antes de tocar lo que sentía que venía difícil**
 24 y y y →**me entraba miedo también y vergüenza** y decía mejor vete (.)
 25 refúgiate en un lugar donde ni te vean °¿no?°
 26 T y entonces (.) ¿qué (.) avances has (.) logrado? me explicas que (.)
 27 que entraste muy brioso con mucha potencia mucha energía y
 28 que hubo varios momentos en los que (.)
 29 >ya no te daban ganas de continuar< (.)entre la plática con tu mujer
 30 y::: tu plática interna de::: ¿a poco te vas a rajar? >y esto y aquello<
 31 ↑¿qué podríamos decir que has logrado con la terapia?
 32 P principalmente ESTO(.)y el deseo(.)< →**principalmente esto de quedarme**>
 33 T okay
 34 P que aún con ese miedito (.) o >con otros sentimientos ahí< →**quedarme**
 35 **y meterme más a fondo** (.) **quedarme**(.) **estar aquí** (.)
 36 y lo segundo (.) un deseo sincero de practicar mi escucha

Al inicio del segmento de la sesión 9, en las líneas 1 a 4, el paciente habla sobre la forma en que ahora resuelve algunas situaciones que usualmente le costaban trabajo y la decisión que toma de atender las situaciones que le provocan dificultad con sus padres. Utiliza dos expresiones metafóricas: “voy a tratar de superar la vergüenza” en la línea 4 y “voy a tratar de no dejar que la vergüenza y la culpa se...” en la 5. Estas expresiones surgen en ese momento como la continuación de su propósito de seguir trabajando consigo mismo en terapia.

Expresa también, sin embargo, que experimenta vergüenza y que la siente en los términos de la metáfora que utiliza: la vive como un obstáculo que dificulta su trabajo terapéutico y su proceso personal. En la metáfora de la línea 5 explica que va a tratar de vencer tanto la vergüenza como la culpa, como si se tratara de enemigos que le causan problemas. La terapeuta solicita que precise qué es lo que le produce la primera de esas emociones y el paciente explica en las líneas 8 a 11 que tal sentimiento ocurre cuando expone que no tiene dinero para pagar porque para él es una forma de decir que no pudo solventar la parte económica. Hace una pequeña aclaración de que ya no le da vergüenza, lo que sugiere que está logrando gradualmente que ésta disminuya: dice que a veces “le da” y a veces dice que “ya no le da”.

Para disminuir el impacto de la vergüenza y la culpa, pensamientos que le producen incomodidad, los va resolviendo mediante un breve diálogo en el que él mismo se va dando soluciones o alternativas para disminuir la turbación de aquellos pensamientos que surgen a partir de la situación que vive. Para hablar de ellos también lo hace por medio de una expresión metafórica: “me entra mucho eso del que qué pueden pensar”. Ésta es una manera de explicar cómo surge la vergüenza: tiene dificultades para pagar y entonces aparece el cuestionamiento de lo que otras personas podrían opinar al respecto.

Al expresar *me entra*, la experiencia de dichos pensamientos es que llegan a su interior en términos del dominio de lo material: el cuerpo es un espacio delimitado con

características de cavidad o *recipiente* al cual entran pensamientos. “Me entra mucho” sugiere que éstos ocurren frecuentemente y que corresponden a qué podría “pensar la gente”. Sin embargo, no se trata de curiosidad por averiguar algo, sino de duda con un matiz más inclinado a pensar que las personas lo criticarán por no poder pagar, pues experimentar vergüenza es naturalmente el resultado de verse o sentirse criticado y juzgado.

En las líneas 26 a 31, la terapeuta vuelve a dirigir la atención a los logros que el paciente ha realizado en la terapia mediante un breve resumen de lo que le ha relatado, a lo que él responde puntualizando sus avances. Para ello, de nueva cuenta, utiliza como recurso la metáfora, pues dice en la línea 32 “principalmente quedarme”. No se está refiriendo a la actividad de permanecer en un lugar físico propiamente, sino a la de sostenerse en la interacción con las situaciones y personas que pueden producirle incomodidad. Lo explicita un poco más en las líneas 34 y 35 al decir que, aun con el miedo u otros sentimientos que puede tener en esas situaciones, decide “quedarme y meterme más a fondo, quedarme, estar aquí”. Vuelve a utilizar el dominio de lo espacial para referirse a que mantiene la interacción con lo incómodo. Cuando dice “meterse más a fondo” se refiere al trabajo psicológico de atender las experiencias emocionales que le ocurren para buscarles alternativas de solución más saludables, diferentes a las que anteriormente había empleado, como la de huir.

En este segmento, cuyo tema principal son los avances que el paciente ha ido desarrollando en terapia, se observa un uso frecuente de expresiones metafóricas para comunicar sus estados emocionales. También se aprecian como formas mediante las cuales la persona interpreta y conceptualiza las experiencias físicas y de pensamiento que le ocurren, pues forman parte de las emociones que experimenta.

Transcripción 4. Sesión 10, segmento 2, del minuto 21:45 al 23:17 de la grabación de audio

- 1 T °te voy a pedir° que (.) te fijas entonces ahorita cómo te sientes (.)
 2 hace ratito era coraje (.) coraje de (.) que no se reconociera
 3 lo que hiciste (.) bien que se inventaran cosas que no::
 4 que no (.) eran (.4) cómo te sientes ahorita (.) hablando de lo de tu tía
 5 P ((se suena la nariz)) a::: cuando hablo de lo de mi tía (.hhh)(.) me da gusto (.)
 6 °me hace sentir así como°
 7 T no te veo =
 8 P = [com-]
 9 T (x) gustoso revisa un poquito más ¿cómo estás?
 10 P (.4) (.hhh) ((voz seria)) ↓ **pues se me baja el coraje** ¿no?
 11 T mjh mjh eso sí (.3) pero (.) sigue habiendo °algo°
 12 yo te veo tu rostro (.3) triste
 13 P (.2) °claro°
 14 T ya sin coraje pero ahora triste
 15 P °sí (.)→ **si hay algo de (.) tristeza**°
 16 T mjh entonces se bajó el coraje pensando en tu tía (.) pero hay

- 17 algo de tristeza de tristeza de ¿qué? > ¿puedes hablarlo? <
 18 P (.hhh) (hhh) sí:: ↓ me da tristeza (.4) que no me reconozcan nada
 19 o yo percibir que nada (.4) (.hhh) y pues me digo luego
 20 pues °qué pendejo fui (.) por qué di tanto (.)°
 21 y eso me da tristeza ¿no?
 22 conmigo mismo
 23 T mjh
 24 P pues ¿por qué di tanto?

En el segundo segmento de la sesión 10 que se presenta en la transcripción 4 la terapeuta pide al paciente que identifique cómo se siente *ahorita*. En las líneas 2 a 4 le hace un resumen del estado en que se encontraba en un momento anterior de la misma sesión (transcripción 3), con el fin de marcar implícitamente una diferencia entre el estado previo y el actual. Al pedirle que ahora identifique cómo se encuentra, el paciente responde en línea 5 que siente gusto al hablar de lo de su tía. En la línea 6 comienza el proceso de identificación de su estado mediante la comparación marcada con la palabra *como* de la frase “me hace sentir como”. Sin embargo, la terapeuta lo interrumpe con la aclaración de que no observa el gusto que refiere sentir (línea 7) y le pide que explore un poco más cómo se encuentra (línea 9).

En la línea 10, el paciente utiliza con voz seria la expresión “se me baja el coraje”. Se trata de una metáfora porque el coraje no es en realidad una sustancia que disminuya en su volumen y que al ser contenida en un recipiente se observe un descenso en el mismo, que es a lo que se refiere una expresión literal en este dominio de la materialidad. Es la forma de expresar que la experiencia de coraje que anteriormente sentía sigue presente, pero no con la misma intensidad que antes, sino menor. Por ello, se emplea en términos de sustancia y recipiente: el coraje es la sustancia y el cuerpo es el recipiente que la contiene; ahora el coraje ha bajado su nivel.

En la línea 12, la terapeuta le informa que observa su rostro triste, a diferencia del sentimiento de gusto que reportaba antes. Esto significa que el coraje puede disminuir, pero no es adecuado decir que hay gusto propiamente, y que su rostro indica que hay tristeza. El paciente afirma en línea 13 con un *claro*. En la 14 la terapeuta especifica que ya no siente coraje, pero sí tristeza. En la 15 el paciente afirma que “hay algo de tristeza”. Con esta expresión concede a la tristeza cierta materialidad al utilizar el verbo *hay* y brindarle la posibilidad de ser cuantificada con el adverbio *algo*.

Posteriormente, la terapeuta le pide que especifique por qué está triste. En las líneas 18 a 22 el paciente lo describe: en la 18 hace silencio de búsqueda y logra decir que es porque no le han reconocido nada de lo que ha hecho; en la línea 19 hace otro silencio de 4 segundos y comienza a decirse cosas a modo de reclamo o reproche por haber dado tanto; termina aclarando que eso es lo que le da tristeza y que es consigo mismo. Lo último refleja una carga de responsabilidad importante que el paciente impone a su persona. Primero, hace muchos esfuerzos en tiempo pasado; después, surge la responsabilidad de moderar esos esfuerzos en función de la no correspondencia de su familia. Todo esto en lugar de identificar que la no reciprocidad de su familia es un hecho que naturalmente produce sentimientos como

tristeza y coraje. Con ello lograría permitir que le ocurran dichas emociones sin comenzar a reprocharse a sí mismo por no haber actuado de otra manera.

METÁFORAS RECURRENTE EN LA NARRATIVA PSICOTERAPÉUTICA

El análisis de las transcripciones de las sesiones grabadas de psicoterapia permitió identificar a lo largo de toda la narrativa conversacional del paciente una abundante presencia de expresiones metafóricas que expresan o comunican tanto emociones como aspectos vinculados a ellas; es decir, pensamientos, conductas y sensaciones físicas. En total, se encontraron 562 expresiones metafóricas en las 10 sesiones analizadas.

Tabla 3. Análisis de la metáfora por sesión

<i>Rasgo de frase metafórica</i>	<i>Sesión 1</i>	<i>Sesión 2</i>	<i>Sesión 3</i>	<i>Sesión 4</i>	<i>Sesión 5</i>	<i>Sesión 6</i>	<i>Sesión 7</i>	<i>Sesión 8</i>	<i>Sesión 9</i>	<i>Sesión 10</i>	<i>Total</i>
Las emociones son materiales	18	20	19	37	37	16	28	35	31	8	249
Las emociones tienen movilidad	9	6	5	8	16	9	5	9	17	4	88
Metáforas orientacionales	2	1	4	9	0	0	1	5	3	1	26
Espacio físico	5	1	3	9	3	7	4	3	11	1	47
El cuerpo es un recipiente	12	5	4	11	13	7	7	19	10	7	95
Las emociones son un enemigo	6	1	0	0	5	1	5	1	2	6	27
Símil lingüístico	3	1	0	4	1	1	1	2	2	0	15
Como aproximador	2	1	0	1	3	3	3	0	1	1	15
Total	57	36	35	79	78	44	54	74	77	28	562

Según los datos de la tabla 3, es posible observar y afirmar que los rasgos principales de las expresiones metafóricas encontradas corresponden a las metáforas ontológicas. Éstas atribuyen materia o sustancia a las emociones y sentimientos, ya sea de una forma directa, refiriéndose a ellos como entidades materiales, objetos, sustancias o seres; o de forma indirecta, hablando de algún atributo de ellos, como movilidad, espacialidad, cantidad o tamaño. De cualquier manera, se aprecia que el paciente asigna a emociones y sentimientos una naturaleza material para referirse a ellos. En muchos de los casos, no sólo se trata de la expresión en términos metafóricos, sino de la experiencia de los eventos emocionales en términos metafóricos.

Se contabiliza un total de 337 diferentes expresiones metafóricas, entre las que expresan rasgos de materialidad (249) y rasgos de movilidad (88); es decir, 60% del total de expresiones encontradas. En consecuencia, se puede afirmar que para hablar de emociones y sentimientos, la persona emplea la metáfora ontológica principalmente. Esto es, emplea dicho recurso para expresar la experiencia emocional, un concepto abstracto, con conceptos más concretos y tangibles.

En 26 ocasiones el paciente comunica y experimenta sus emociones y sentimientos a través de la metáfora orientacional. Con ella atribuye una mayor cantidad al valor positivo y a la ubicación superior de la sustancia respecto al plano vertical de la persona, así como menor cantidad al valor negativo y a posiciones del objeto o sustancia del cual se habla en zonas inferiores respecto al mismo plano vertical.

Las emociones y sentimientos también son experimentados y entendidos como espacios físicos a los cuales se llega, de los cuales se sale o en los cuales se puede caer. Estos rasgos de espacialidad son de forma indirecta también rasgos materiales que permiten identificar las emociones y sentimientos como algo concreto, tal como ocurre con las metáforas ontológicas. En el corpus aparecieron 47 expresiones de esta naturaleza.

Otra de las nociones que es posible apreciar en los resultados obtenidos es que el paciente frecuentemente experimenta su cuerpo y lo asume como un recipiente o contenedor con bordes delimitados que puede recibir, guardar o retener las emociones y sentimientos en su interior. Son 95 las expresiones metafóricas encontradas con esta característica. Después de la materialidad es el rasgo con mayor presencia.

Con un número menor de apariciones (27) también se identifica la conceptualización de emociones y sentimientos como seres con los cuales se entra en una forma de lucha, como un enemigo con quien es posible ganar o perder, sometiéndolo o siendo sometido. Este rasgo también implica la atribución de animicidad a los sentimientos y emociones; dicha característica pertenece a las metáforas ontológicas de personificación.

También se identificaron 30 expresiones de símiles lingüísticos en las que se emplea *como* en función de aproximador (Mihatsch 2010). Aunque no son propiamente metafóricas por la naturaleza de la función que desempeñan, permiten identificar que la persona en su narrativa presenta momentos de formulación gradual de los conceptos y nociones relacionados con sus experiencias emocionales y sentimientos. Dada la naturaleza de la circunstancia de comunicación en la que se encuentra participando la persona, presenta trabajo personal de reflexión y observación que después comienza a expresar gradualmente. Esto se aprecia en el uso del marcador *como*, y en la pausa y reformulación de sus afirmaciones. Estos elementos permiten también generar nuevos planteamientos para futuras investigaciones que den mayor claridad a este proceso de formulación epistémica, con dirección a una consolidación gradual de la metáfora como recurso de estructuración de conceptos de emociones y sentimientos que pasan por el proceso de aproximación mediante el marcador de comparación *como*.

CONCLUSIONES

La metáfora está presente en la narrativa psicoterapéutica de los pacientes. En el estudio de caso analizado para este trabajo, se demuestra cómo se utiliza para comunicar sentimientos y emociones. Al tratarse de vivencias específicas, es posible afirmar que las metáforas trasladan a un ámbito concreto experiencias emocionales; dicho de otro modo, ayudan a conceptualizar las emociones y sentimientos.

Uno de los hallazgos más interesantes de la investigación es que dicha conceptualización, como se pudo observar en el análisis de los fragmentos narrativos, constituye un proceso de estructuración y no solamente se recurre a metáforas ya establecidas. A lo largo de las sesiones, se observa cómo las metáforas se utilizan en combinación con el aproximador *como* cuando no se ha encontrado de manera precisa la metáfora de la vida cotidiana. Asimismo, la relación entre los momentos de reflexión e introspección permite al paciente formular sus expresiones, en las que aparecen los recursos metafóricos. Los esquemas básicos clásicos de las metáforas están presentes, como el del contenedor o el de arriba-abajo, pero se observa que no siempre aparecen de manera espontánea. La abundancia de expresiones metafóricas en la narrativa en torno a momentos de manifestación emocional y de sentimientos en el caso de estudio confirma que estas expresiones representan un medio para conocer la forma en que la persona estructura sus emociones.

Un análisis más específico del material ahora recopilado para esta investigación que pueda contrastarse con narraciones de otros pacientes podrá ayudar a precisar estas observaciones, que apuntan a dos resultados relevantes para este tipo de narrativa conversacional: el recurso metafórico como forma de conceptualización de emociones que se materializa en la expresión metafórica para ayudar en el proceso terapéutico y la búsqueda que este proceso representa como material relevante para el análisis de los procesos cognitivos que ayudan a organizar el conocimiento de sí mismo.

BIBLIOGRAFÍA

- ANTAKI, Charles. 2002. *An introductory tutorial in conversation analysis*, en <<https://learn.lboro.ac.uk/ludata/cx/ca-tutorials/sitemenu.htm>> .
- CHAFE, Wallace. 2012. "From thoughts to sounds", en James Paul Gee y Michael Handford (eds.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. London-New York: Routledge, pp. 356-368.
- CHARTERIS BLACK, J. 2004. *Corpus approaches to critical metaphor analysis*. Basingstoke: Palgrave-Macmillan.
- CROFT, William y D. Alan CRUSE. 2004. *Lingüística cognitiva*. Madrid: Akal.
- DEIGNAN, Alice. 2005. *Metaphor and corpus linguistics*. Amsterdam-Filadelfia: John Benjamins.
- KLEIBER, Georges. 1995. *La semántica de los prototipos*. Madrid: Visor.

- KÖVECSES, Zoltan. 2003. *Metaphor and emotion: Language, culture and body in human feeling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LAKOFF, George y Mark JOHNSON. 1980. *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- MIHATSCH, Wiltrud. 2010. "Sincronía y diacronía del aproximador *como*", *Revista internacional de lingüística iberoamericana* 8, núm. 2: 175-201.
- MUÑOZ POLIT, Myriam. 2009. *Emociones, sentimientos y necesidades. Una aproximación humanista*. México: Ideazapato-Araucaria.
- PERÄKYLÄ, Anssi. 2013. "Conversation analysis in psychotherapy", en Jack Sidnell y Tanya Stivers (eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- PRAGGLEJAZ GROUP. 2007. "MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse", *Metaphor and Symbol* 22, núm. 1: 1-39.
- SCHEGLOFF, Emanuel, Elinor OCHS y Sandra THOMPSON. 1996. "Introduction", en Emanuel Schegloff, Elinor Ochs y Sandra A. Thompson (eds.), *Interaction and Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SEMINO, Elena, John HEYWOOD y Mick SHORT. 2004. "Methodological problems in the analysis of metaphors in a corpus of conversations about cancer", *Journal of Pragmatics*, 36: 1271-1294.
- STEEN, Gerard. 2007. "Finding metaphor in discourse: Pragglejaz and beyond", *Cultura, Lenguaje y Representación* 5: 9-25.
- TOMLIN, Russell S., Linda FORREST, Ming Ming PU y Myung Hee KIM. 2000. "Semántica del discurso", en Teun Van Dijk (comp.). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa, pp. 107-170.

ANEXO

SISTEMA DE NOTACIÓN UTILIZADO EN LAS TRANSCRIPCIONES

El sistema de notación empleado en el presente trabajo se basa en el de Gail Jefferson, y se encuentra bien establecido en el análisis conversacional y en algunos tipos de análisis discursivo (Antaki 2002).

(.)	Pausas notorias.
(.3), (2.6)	Ejemplos de pausas medidas en segundos.
↑Palabra, ↓ Palabra	Elevación o caída notoria en la voz.
A: palabra B: [palabra	Corchetes alineados en líneas adyacentes marcan el inicio de un empalme en la conversación. El corchete se marca únicamente en la segunda participación.
.hh, hh	Aspiración y expiración, respectivamente. Puede marcarse en el interior de una palabra o de una pausa donde la inspiración o expiración es notoria.
pala(h)bra	La palabra incluye una risa consigo.
pala-	Corte súbito de la palabra.
pala:bra	Alargamiento del sonido precedente. Cuando la palabra presenta un alargamiento prolongado, se representa repitiendo los dos puntos de la siguiente manera: pala::bra
(palabra)	Suposición de lo que se dijo cuando no es claro.
()	Habla confusa. Se representa cada sílaba incomprensible con (x)
A: palabra = B: = palabra	No hay pausa discernible entre dos intervenciones de los hablantes o, si se coloca entre dos sonidos de una sola intervención de un hablante, muestra que hablan juntos.
<u>palabra</u> , PALABRA	El subrayado indica sonidos altos; las mayúsculas, un sonido aun superior. En el caso de los sonidos muy altos que se realicen en el interior de un sonido ya de por sí alto, se marca de la siguiente manera: <u>palabra</u> palabra PALABRA <u>palabra</u> <u>palabra</u> .

°palabra°	Suave o en voz baja.
> palabra	Habla más rápida.
palabra <	Habla más lenta.
< palabra, palabra >	Al notarse el cambio ambas velocidades se cierran con el signo opuesto.
→	Señal del analista en una línea importante o significativa.
((sollozando))	Transcriptores representan algo difícil o imposible de escribir fonéticamente.

La colocación *meterse en broncas* en corpus orales del español de México

The collocation *meterse en broncas* in Mexican Spanish oral corpora

XÓCHITL TAVERA CERVANTES

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
xtavera@gmail.com

CARLOS GONZÁLEZ DI PIERRO

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
carlos.dipierro@umich.mx

■ **RESUMEN:** El objetivo de este artículo es analizar el comportamiento de la colocación *meterse en broncas* encontrada en tres corpus sociolingüísticos de la lengua oral de México. Para ello, es necesario repasar la definición, las principales clasificaciones y los diversos estudios sobre las colocaciones, entendidas desde la teoría fraseológica general. Al aplicar una serie de categorías formales y semánticas a esta construcción, encontramos que cumple con los parámetros de todas las propiedades de las colocaciones, tanto de forma como de significado, y que es recurrente en el habla de México.

PALABRAS CLAVE: fraseología, léxico, sociolingüística, combinatoria de palabras.

■ **ABSTRACT:** The purpose of this paper is to analyze the behavior of the collocation *meterse en broncas*, which appeared in three Mexico's oral language sociolinguistic corpora. To do so, we will review the definition of collocation, its main classifications, and several studies on this topic, which will be approached by the general phraseological theory. In addition, we will demonstrate that this construction is actually a collocation with all its expected parameters and properties, both in form and meaning, and that it is we recurrent in Mexican speech.

KEYWORDS: phraseology, lexicon, sociolinguistics, word combination.

Fecha de recepción: 3 de junio de 2021
Fecha de aceptación: 6 de septiembre de 2021

El objetivo de la investigación para la tesis de maestría *Broncas, bronquillas y broncones: combinatoria, usos y significación de la palabra bronca en el español hablado en México*, de la cual se desprende el presente artículo, consiste en llevar a cabo un análisis lexicológico de la palabra *bronca* en cuatro corpus orales del español de México. Una vez obtenidos los materiales suficientes, se procedió a la conformación de un corpus para analizar las características morfológicas, combinatorias, semánticas y pragmáticas del mencionado vocablo. En el presente artículo reportamos los hallazgos de una de las construcciones, *meterse en bronca(s)*, a la cual aplicaremos tanto un aparato teórico-conceptual como un análisis empírico.

En primer lugar, describiremos el recorrido teórico que llevamos a cabo, mismo que se encuentra circunscrito en la teoría fraseológica. Aunque autores como Saussure (2010 [1916]), Bally (1951 [1909]), Eugenio Coseriu (1982 [1962]), Vinogradov (en Timofeeva 2012), Casares (1992), Corpas Pastor (1996), Ruiz Gurillo (1997, 2001), García-Page (2008) y Alvarado (2008) han establecido el marco general en el que se encuentra la fraseología dentro de la teoría lingüística, y el estudio de las colocaciones en específico ha encontrado como principales enfoques y desarrollos los de Wotjak (1998, 2006), Zuluaga (2002), Barrios Rodríguez (2015) y Koike (2001, 2005), nosotros centraremos nuestro marco teórico describiendo las características que poseen las colocaciones según Koike (2001, 2005). Son éstas las que utilizamos para el análisis empírico por ser las más adecuadas para esta investigación.

Una vez establecido el marco conceptual, describiremos, en segundo lugar, la metodología empleada. Consiste en un conjunto de entrevistas semidirigidas y extraídas de tres corpus sociolingüísticos pertenecientes al Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América (PRESEEA), material que se revisó para elaborar

un corpus propio y al que dimos la denominación de Corpus de Colocaciones Léxicas (Verbo + Sustantivo) del Español de México (COLEMV + s). El criterio de selección consistió en la aparición de la palabra *bronca* o alguna derivación en función del núcleo o de la base de la colocación.

Finalmente, aplicamos el estudio práctico de las unidades léxicas *meter + bronca* junto con las seis características propuestas por Koike (2001), las cuales son co-ocurrencia frecuente, restricciones combinatorias, composicionalidad formal –a estas tres el autor las llama *características formales*–, vínculo de dos lexemas, tipicidad de la relación y precisión semántica –características consideradas por el mismo autor como *semánticas*.

MARCO TEÓRICO

Las esferas fraseológicas

Para emprender la teoría fraseológica que sirvió de base para obtener una adecuada caracterización de las colocaciones, llevamos a cabo un recorrido por los principales autores que han tratado el tema, desde las llamadas *frases hechas* de Saussure (2010 [1916]) –definidas como expresiones que deben entenderse de forma integral y cuyo significado está contenido en su construcción sintáctica–, hasta la clasificación de Corpas Pastor (1996), considerada una de las pioneras de los estudios fraseológicos en lengua española. Sin embargo, nos detenemos en un autor en particular, Kazumi Koike (2001), ya que con base en su trabajo se llevó a cabo esta investigación.

Sin embargo, es pertinente destacar la definición de *fraseología* de Corpas Pastor (1996): la disciplina que estudia “el conjunto de frases hechas, locuciones figuradas, metáforas y comparaciones fijadas, modismos y refranes existentes en una lengua, en el uso individual o en el de algún grupo” (p. 16). De esta enumeración se desprende una gran cantidad de expresiones que la autora llama *unidades fraseológicas* y enuncia como:

unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas [...] que se caracterizan por su alta frecuencia de uso y de coaparición de sus elementos integrantes: por su institucionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su idiomatidad y variación potenciales; así como por el grado en el cual se dan todos estos aspectos en los distintos tipos (p. 20).

La autora retoma la división de Coseriu en *habla, norma y sistema* para llevar a cabo una clasificación de las unidades fraseológicas que considera los criterios del enunciado y la fijación. Establece que el *enunciado* es “una unidad de comunicación mínima, producto de un acto de habla, que corresponde generalmente a una oración simple o compuesta, pero que también puede constar de un sintagma o una palabra” (Corpas 1996: 51). De ahí surge una primera división de dichas unidades, es decir, las que no son enunciados y

las que sí lo son. En el primer grupo encontramos las *colocaciones*, que están fijadas en la norma; en el segundo grupo tenemos las *locuciones*, cuya fijación se establece en el sistema. Por último, para completar la tercera esfera de unidades fraseológicas, encontramos los *enunciados fraseológicos* que, según el criterio de Coseriu, están fijados en el habla.

Según Corpas (1996), en esas tres grandes esferas podemos englobar toda unidad fraseológica, dependiendo *grosso modo* de su funcionamiento, de su grado de fijación, de su comportamiento y de su operatividad. Para hacer una caracterización panorámica de las esferas es pertinente aclarar que los límites entre una y otra no siempre son claros y pueden llegar a invadirse entre sí. Sin embargo, consideramos que la autora nos otorga un esquema adecuado en función de los criterios que explica y en virtud de que se trata de un estudio que se adapta correctamente a una expresión que encontramos en la lengua española.

En nuestra investigación seremos más concretos con las colocaciones, que la autora define como:

sintagmas completamente libres, generados a partir de reglas, pero que, al mismo tiempo, presentan cierto grado de restricción combinatoria determinada por el uso (cierta fijación externa) [...]; no constituyen enunciados ni actos de habla por sí mismos [...]; son unidades estables, combinaciones “prefabricadas” en la norma, no en el sistema (Corpas 1996: 53).

Hay que considerar en la anterior definición y en los desarrollos posteriores que se han hecho respecto de las colocaciones (Corpas 1996; Koike 2001; Tutin 2008) que no toda combinación léxica puede ni debe ser explicada en términos binarios. Hay colocaciones que no se consideran prototípicas –o sea, que no se encuentran claramente como sintagmas verbales, nominales, adverbiales, etc.–, por lo que tienen que analizarse según la manera en que funcionan gramaticalmente, ya que hay construcciones de este tipo que pueden estar formadas por más de dos componentes. De todas maneras, son combinaciones comunes que se ubican en una categoría que puede denominarse como *intermedia* entre las libres y las fijas (Koike 2001: 14). En consecuencia, no debemos definir las ni categorizarlas solamente por la frecuencia de uso, sino también por el uso tradicional o preferido de los elementos con las que están compuestas.

En esta investigación hicimos un recorrido teórico más específico para ampliar las explicaciones sobre las colocaciones. Comenzamos con la definición de las *combinaciones libres y restringidas de palabras*, y el surgimiento y uso del término por parte de algunos estudiosos (Saussure 2010 [1916]; Bally 1951 [1909]; Porzig 1950; Corpas 2004; Timofeeva 2012), así como los enfoques estadístico y semántico de las colocaciones (Sánchez Rufat 2010). Sin embargo, para la elaboración de este artículo consideramos que es más importante concluir este apartado teórico con los conceptos y clasificaciones que se han realizado de las colocaciones en lengua española para privilegiar el desarrollo empírico que vendrá a continuación.

Colocaciones en la lengua española

En virtud de que hay pocos estudios específicos sobre colocaciones en el español de México, fue necesario acudir a diferentes investigaciones y teorías elaboradas, sobre todo con la variedad peninsular del español. A partir de autores como Wotjak (1998, 2006), Zuluaga (2002), Barrios Rodríguez (2015) y Koike (2001, 2005) pudimos establecer una serie de parámetros, clasificaciones, categorizaciones y explicaciones en relación con las principales propiedades o rasgos característicos de las colocaciones, con el fin de situar nuestro estudio de los corpus orales del español de México. Una vez llevados a cabo los pilotajes correspondientes y diferentes análisis previos de datos, explicaremos el uso de la unidad léxica objeto de estudio –la palabra *bronca*– en términos tanto sintácticos como semánticos y pragmáticos, que es lo que nos interesa explorar dentro de los corpus orales.

Comenzamos este recorrido final con Wotjak (1998), quien señala que las *colocaciones* no son combinaciones del discurso único, situado e individual, sino que “se destacan por un determinado grado de socialización, usualización y lexicalización, y, en grado menor o mayor, se asemejan ya a las unidades fraseológicas (UF), fijadas por el uso y socializadas, y, por ende, reproducibles como elementos prefabricados del habla/discurso” (Wotjak 1998: 258). De esto se desprende que cuando se lleva a cabo un análisis léxico es necesario destacar las relaciones que se dan entre lexemas en el plano sintagmático, así como las posibles propiedades combinatorias que no están sujetas a las categorías semánticas propias del vocabulario cuando se combina con el inventario léxico (Wotjak 1998). Para el autor, las categorías más importantes para identificar una colocación son “el grado de fijación, la probabilidad de co-ocurrencia de dos o más unidades lingüísticas en los discursos/textos, debe tratarse de un contorno ya lexicalizado o en vías de lexicalizarse, más bien ya usual y no de uno ocasional, casual” (Wotjak 2006: 6).

Zuluaga (2002) nos da una serie de pautas para identificar las colocaciones, mismas que desarrollamos en nuestra investigación y que aquí resumimos con los aspectos más importantes:

- i.** Están constituidas por combinaciones de dos elementos léxicos que pueden estar solos o acompañados de algún elemento gramatical, preposición o artículo.
- ii.** Permiten que haya variaciones en el valor de la categoría de los elementos, pero no lo admiten en su valor léxico.
- iii.** Los factores que constituyen las colocaciones tienen una pauta direccional según los principios semánticos a los que pertenecen mientras están supeditados a una relación de subordinación.
- iv.** No poseen ningún grado de idiomatidad, como ocurre con otras unidades fraseológicas, y son transparentes para el emisor.
- v.** Puede darse el caso de que haya combinaciones donde uno de sus componentes se encuentre en sentido metafórico, de forma convencional, además de absolutamente reconocido por hablantes que estén familiarizados con estos elementos.

- vi. En virtud de que para el autor las colocaciones son unidades que se derivan principalmente de la oralidad, cada componente dentro de una combinación sólo tiene una forma de ser aplicado.
- vii. Poseen variantes libres y marcadas, las cuales se dan en función del registro utilizado o el uso específico que le dan los usuarios.
- viii. Suelen ser combinaciones que se reproducen en el habla cotidiana, son aceptadas por una determinada comunidad y son de dominio popular.
- ix. El usuario puede seleccionar los elementos de las colocaciones, entre varias posibilidades, para expresar la misma idea.

Zuluaga (2002) concluye que la restricción combinatoria, como propiedad de las colocaciones, en realidad está determinada por el hecho de que existe un uso repetido, por lo que al final se acepta por la comunidad de habla, la que lo replica constantemente.

Asimismo, Barrios Rodríguez (2015) señala lo que para ella son las características fundamentales de las colocaciones. Entre las que destacan la co-ocurrencia frecuente, la restricción combinatoria, la tolerancia a ser modificadas sin que pierda su sentido, la común admisión de la nominalización, la admisión de la forma pasiva, la aceptación de las formas del plural y la presentación de una flexibilidad en su léxico. A manera de ejemplo, son colocaciones *tomadura de pelo* y *tomar el pelo*, *trasplante de órgano* y *el órgano fue trasplantado*, *entablar amistad* y *entablar amistades* o *violar una norma* y *transgredir una norma*, según se establece en las cuatro últimas características enunciadas. Como colofón de esta perspectiva, vale la pena señalar que para la mencionada autora deben ser consideradas como colocaciones aquellas expresiones que denoten alguna relación de tipicidad entre sus componentes, lo cual no coincide con lo establecido por Zuluaga (2002).

Por último, como adelantamos ya, el enfoque que estudiamos y desarrollamos con mayor detenimiento en el análisis del corpus de nuestra investigación es el de Kazumi Koike (2001, 2005). Para el autor, las *colocaciones* son “combinaciones frecuentes y preferentes de dos o más palabras que constituyen una categoría intermedia entre las combinaciones libres y las fijas [...] suelen dividirse en colocaciones gramaticales (*consistir en*) y léxicas (*tomar una decisión*)” (Koike 2001: 14). Enuncia seis grandes características que tienen las colocaciones, las cuales, a su vez, divide en dos grandes grupos: *formales* y *semánticas*. Las primeras son la co-ocurrencia frecuente, las restricciones combinatorias y la composicionalidad formal, mientras que las segundas son el vínculo de dos lexemas, la tipicidad de la relación y la precisión semántica (Koike 2001). Otro valor que encontramos en este autor consiste en clasificar tales unidades en *colocaciones léxicas simples* y *colocaciones complejas*, según los elementos con las que están constituidas.

Por su importancia para la aplicación del estudio práctico y el análisis de esta investigación, abundaremos brevemente en cada una de las características que propone Koike.

Co-ocurrencia frecuente. Aun cuando el autor admite que esta característica no es privativa de las colocaciones, sí enfatiza que se trata de una de las más importantes y representativas para reconocerlas. Está determinada por el significado, lo cual condiciona que ambos lexemas se encuentren con frecuencia en los textos o en las expresiones (Wotjak 1998).

Está de acuerdo con Zuluaga (2002) y con Barrios Rodríguez (2015) cuando sostiene que no siempre encontramos las colocaciones de forma continua, sino que pueden aparecer separadas por otros elementos léxicos; es decir, que puede haber lo que se denomina *distancia colocacional*, sin que ello altere el hecho de que se trate de una colocación.

Restricciones combinatorias. Según Koike (2001), “las colocaciones son combinaciones preferentes o habitualizadas que presentan ciertas restricciones combinatorias impuestas por el uso tradicional” (p. 27). Como podemos notar, la descripción de esta característica es prácticamente común en los autores que hemos estudiado, tanto en lo que respecta a la lengua española como en otros idiomas. Por ejemplo, Corpas (1996) señala que se trata de un fenómeno semántico, donde “el colocado autónomo semánticamente (la base) no sólo determina la elección del colocativo, sino que, además, selecciona en éste una acepción especial, frecuentemente de carácter abstracto o figurativo” (p. 66). Barrios Rodríguez (2015) explica que la restricción combinatoria es la que hace que se puedan agrupar combinaciones que luego se vuelven recurrentes y se repiten de forma rutinaria, ya que se tiene una restricción léxica y no semántica.

Composicionalidad formal. Esta característica se describe en términos de la *flexibilidad* (formal) que poseen las colocaciones, cuestión que no se aprecia en otras unidades, como las locuciones. La podemos observar, por ejemplo, cuando se puede sustituir algún elemento, agregar algún adjetivo o transformar la enunciación de la colocación de activa a pasiva. No siempre existe composicionalidad semántica, porque hay algunas que se identifican como poco transparentes o con cierto grado de lexicalización (Koike 2001).

Vínculo de dos lexemas. Para Koike (2001), esta primera característica semántica de las colocaciones indica que, al ser éstas un vínculo entre dos expresiones léxicas, se comprende por qué se ven afectadas cuando hay un cambio de categoría gramatical en uno de sus componentes. No hay que olvidar que Koike está de acuerdo con otros autores –por ejemplo, Tutin (2008)–, cuando sostiene que las colocaciones no siempre consisten en la unión de dos lexemas; por ello desarrolla una clasificación que denomina *colocaciones complejas*, las cuales están compuestas por diferentes elementos léxicos y sintagmas.

Tipicidad de la relación. Esta característica se relaciona mucho con la anterior y se refiere a que las colocaciones poseen un rasgo representativo consistente en la vinculación entre sus componentes; la tipicidad aparece mucho más comúnmente en la propia definición lexicográfica de los vocablos. Sobre este punto, Barrios Rodríguez (2015) distingue entre colocaciones que confirman un vínculo típico y otras que no expresan tipicidad alguna en cuanto a la relación de sus elementos.

Precisión semántica. Según Koike (2001), las colocaciones suelen ser bastante exactas en cuanto al concepto al que se están refiriendo, de ahí que sean empleadas para “definir una unidad léxica simple en las acepciones de las entradas del diccionario” (p. 29). Para entender y ejemplificar esto, consultamos el *Diccionario del español de México* (DEM),

pues incluye en sus entradas colocaciones tomadas de textos escritos y orales del *Corpus del español mexicano contemporáneo* (1921-1974); tales colocaciones representan los fenómenos más frecuentes de aparición de las voces que se registran en dicho cuerpo recopilatorio.

La importancia de la *precisión semántica* se puede apreciar más en el momento en que las colocaciones y, en general, las demás unidades fraseológicas resultan ser de mucha utilidad para ejemplificar entradas en diferentes tipos de diccionario. Esto se debe a que otorgan, entre otras cosas, una función definitoria para asociar el concepto con el ejemplo; una función morfológica y sintáctica para poder describir el comportamiento de las combinaciones de palabras; una función pragmática que contribuye a vincular el o los vocablos con su contexto –lo cual se deriva en la información del entorno semántico en el que es usado de manera habitual–; una función práctica para entender por qué las llegamos a usar de manera diferente en función de la expresividad con que las enunciemos, y, por último, una función sociocultural e ideológica que ayudará a captar datos culturales inherentes a determinada acepción y que no son siempre fáciles de identificar (Olimpo de O. Silva 2006).

Si bien la propuesta de Koike (2001, 2005) incluye su clasificación de las colocaciones en *léxicas simples y complejas*, como nuestro análisis se centra en una colocación formada por léxicas simples, referimos en este apartado únicamente el primer tipo, para el cual presentamos en la tabla 1 un panorama general con algunos ejemplos.

Tabla 1. Tipos de colocaciones léxicas simples según Koike (2001)

<i>Tipo de colocación</i>	<i>Subtipo</i>	<i>Ejemplo</i>
	Sustantivo (sujeto) + verbo	Mugir (la vaca) Aullar (el lobo) Zarpar (el barco)
Sustantivo + verbo	Verbo + sustantivoCD	Tener ganas Hacer una acusación
	Verbo + preposición + sustantivo	Llegar a la conclusión de algo Poner algo en orden
Sustantivo + adjetivo		Fuente fidedigna Enemigo acérrimo
Sustantivo + de + sustantivo		Retahíla de palabras Pizca de gracia
Verbo + adverbio		Llover torrencialmente Citar textualmente

Adverbio + adjetivo / participio	Rematadamente loco Diametralmente opuesto
Verbo + adjetivo	Salir triunfante Caer simpático

METODOLOGÍA

Para la conformación de nuestro corpus de estudio se consideraron las entrevistas semi-dirigidas del *Corpus sociolingüístico de la ciudad de México* (CSCM) (Martín Butragueño y Lastra 2011-2015), el *Corpus sociolingüístico de la ciudad de Puebla* (CSCP) (Palacios 2019) y el *Corpus sociolingüístico de la ciudad de Monterrey* (CMONR) (Rodríguez Alfano *et al.* 2010)¹. Los tres materiales forman parte del Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América (PRESEEA), iniciativa que estableció una metodología común constituida sobre una base de requisitos mínimos extrapolables a cualquier comunidad lingüística de habla española factible de ser estudiada. Cada uno de estos corpus está compuesto por 108 entrevistas, que corresponden al tipo de muestreo aplicado en los corpus del proyecto, el cual es por cuotas con afijación uniforme. Ello implica “dividir el universo relativo en subpoblaciones, estratos o cuotas –atendiendo a unas variables sociales determinadas– y en asignar igual número de informantes a cada una de esas cuotas” (Moreno Fernández 2003). En ese sentido, PRESEEA establece las siguientes características para la elegibilidad de su muestra:

- Núcleos urbanos de habla monolingües o bilingües, cuya primera lengua sea el español con un dominio del idioma como hablantes monolingües.
- Hablantes nacidos en la comunidad determinada o que, aunque no hayan nacido ahí, tengan por lo menos veinte años de residencia para asegurar sus rasgos socioestilísticos de habla.
- Consideración de 3 variables para la selección de los entrevistados: sexo (hombre / mujer), edad (dividida en 3 generaciones: de 20 a 34 años, de 35 a 54 años y de más de 55 años) y nivel de escolaridad (también dividido en 3: personas analfabetas, con educación primaria y hasta 5 años de escolaridad, enseñanza secundaria con entre 10 y 12 años de escolaridad, y educación técnica superior o superior con aproximadamente 15 años de escolaridad).

¹ Los corpus considerados para la identificación de colocaciones en la investigación para *Broncas, bronquillas y broncones...* fueron los tres materiales de PRESEEA y el *Corpus michoacano del español* (CME). Puesto que el tipo de casos que decidimos exponer aquí no aparece en este último, nos centramos en explicar sólo los corpus de la ciudad de México, Monterrey y Puebla, de donde obtuvimos las apariciones a las que haremos referencia a lo largo del artículo.

Asimismo, para asegurar cierto grado de homogeneidad en el contenido de las entrevistas y obtener datos contrastables entre cualquier comunidad, PRESEEA (Moreno Fernández 2003) establece una serie de ejes temáticos que funcionan como guía para orientar la conversación: familia y amistad, costumbres, peligro de muerte, anécdotas importantes en la vida y deseo de mejora económica.

Además, a partir de la revisión de los materiales orales de PRESEEA se elaboró el *Corpus de colocaciones léxicas (verbo + sustantivo) del español de México* (COLEMV + S), el cual se compone de un total de 356 construcciones candidatas a colocaciones del tipo señalado: *verbo + sustantivo*. El criterio de selección fundamental del tipo de colocaciones fue que en todas ellas apareciera la palabra *bronca* o alguna de sus derivaciones en función de su núcleo o base. De ahí, para efectos de este artículo, optamos por considerar las formaciones constituidas por el verbo *meter*, pues fue una de las estructuras más recurrentes en nuestro corpus, por debajo de los verbos *ser*, *tener*, *haber* y *echar*, y la expresión *no hay bronca*.

En términos de dispersión –entendida como “la manera en que se reparte su aparición entre todos los géneros del corpus” (Lara 2015: 167)–, encontramos la aparición del verbo *meter* en cercanía con *bronca* en tres de los cuatro corpus orales que integran el COLEM(V + S), y se identificó en seis hablantes de la Ciudad de México, cuatro de Puebla y uno de Monterrey (tabla 2). Sólo uno de los hablantes de la Ciudad de México utilizó la misma expresión dos veces, el resto en una ocasión. Asimismo, todas las ocurrencias corresponden a los informantes de los tres corpus y únicamente se registraron dos apariciones emitidas por los entrevistadores, de los cuales no hay información disponible sobre las variables sociolingüísticas.

Tabla 2. Datos sociolingüísticos de los hablantes PRESEEA

	<i>Sexo</i>		<i>Grupo etario</i>			<i>Nivel de instrucción</i>			<i>Sin datos</i>
	<i>H</i>	<i>M</i>	<i>20-34</i>	<i>35-54</i>	<i>Más de 55</i>	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>	
CSCM	3	2	2	2	1	2	0	3	1
CSCP	2	1	2	1	0	2	1	0	1
CMONR	1	0	0	1	0	0	0	1	

Total de hablantes: 11

Según Lara (2015): “La muestra debe estar formada al menos por tres representantes de cada variable socio-económica que pueda influir en el vocabulario [...] para asegurar la validez social de los datos” (p. 159), con lo cual la distribución de los datos sociolingüísticos queda respaldada. Además, añade que “es posible combinar a los informantes, de modo que cada uno de ellos se tome en cuenta para diferentes variables” (p. 160). Como se puede ver, si bien no hay informantes por cada una de las categorías, sí tenemos una representación más o menos variada en cuanto a sus características

como grupo, lo que nos asegura, como señala el mismo autor, no estar ante la presencia de un *hápax*².

LAS UNIDADES LÉXICAS *METER + BRONCA*

Para determinar si una construcción puede ser o no ser considerada una colocación, debemos estudiar su comportamiento en el discurso. Para ello, retomamos la caracterización que hace la propuesta de Koike (2001 y 2004) de este tipo de unidades léxicas para analizar las ocurrencias identificadas en nuestro corpus y determinar su funcionamiento como colocaciones del tipo *verbo + sustantivo* y, más concretamente, como parte de las estructuras que incluyen un sintagma preposicional.

Co-ocurrencia frecuente. Hemos dicho que la frecuencia de aparición de los compuestos de una colocación es uno de sus rasgos característicos, aunque no necesariamente determina la presencia absoluta de una unidad de esta naturaleza. Sin embargo, los datos de la tabla 2 nos dan certeza de que la conjunción entre *meter* y *bronca* cumple este criterio por el número de apariciones, pero, sobre todo, por el número de hablantes con los que identificamos su uso. Aunado a ello, los ejemplos de los que disponemos en el COLEM(V + S) nos dan cuenta de que, en términos de *distancia colocacional*, esta formación admite la presencia de algunas modificaciones que no comprometen en absoluto su significado.

(1)

Me meto un chingo en broncas (PUEB_H11_002).

En (1) podemos observar que entre la formación *meter + bronca* se integra la expresión *un chingo*, la cual funciona como adverbio de cantidad, pues destaca que el hablante se ve involucrado frecuentemente en algún tipo de conflicto. La colocación sigue cumpliendo la misma función y sólo se ve modificada por esta marca de intensidad. Este ejemplo nos permite observar que en casos como éste los modificadores enfatizan o atenúan la construcción, mas no rompen o interfieren en su estructura semántica.

Composicionalidad formal. Con respecto a las posibilidades de presentación de las colocaciones *meter + bronca*, la colocación admite la presencia de variaciones morfológicas

² “En un registro de palabras en textos o en conversaciones con un solo individuo es posible encontrar algunas que desconozcamos y que no podamos comprobar en otros registros; podemos hasta dudar de su carácter de signo, por lo que tendremos que considerarlas *hápax* mientras no podamos encontrar al menos una aparición suya más en otras fuentes” (Lara 2015: 153).

en el sustantivo, pues se presentan casos del uso de *bronca* tanto en singular como en plural. Sin embargo, uno de los rasgos que más llaman nuestra atención es que, a diferencia de otras formaciones entre *verbos* + *bronca*, el caso de *meter* es particular, ya que los datos indican que la forma recurrente y aceptada entre los hablantes incluye la pronominalización reflexiva del verbo.

En ese tenor, Bogard (2015) señala que “si el verbo se amplía mediante la incorporación de clíticos, el verbo no se convierte en una frase, sino que se mantiene como una unidad morfosintáctica, es decir, se mantiene como el núcleo de la correspondiente frase verbal” (p. 5). Por esta razón, podríamos entonces decir que, para lematizar la colocación –es decir, para determinar cuál sería su forma de registro lexicográfico–, las formaciones compuestas por *meter* y *bronca* tendrían que aparecer en una forma pronominalizada.

Como vemos en (2), es un caso que se da de manera especial en la combinatoria con estas dos unidades y no se presenta necesariamente en otras. En (2a) notamos que se emplea la construcción con pronominalización, mientras que en (2b) la colocación se constituye por el verbo *andar* + *en* + *broncas* en infinitivo. Por último, en (2c) vemos una colocación en pretérito impersonal. Cada una presenta formas de uso variadas; sin embargo, es el caso de *meter* el que refleja que se trata de una construcción exclusivamente pronominal (tabla 3).

(2)

- a. La personalidad era de *meterse en broncas* (PUEB_H33_087)
- b. sí una vez por *andar en broncas* (MONR_H11_HMP002)
- c. I: dice/ “oye mano/ ¿pues tú eres/ eres de ellos o eres de la empresa?”/ ahí es donde *empezaron [las...]*
E: [ajá]
I: *broncas*// (ME-267-23H-06)

Tabla 3. *Meter* como verbo pronominal en el COLEM(V + S)

	<i>Persona</i>	<i>Colocación (ejemplos)</i>	<i>Total de ocurrencias</i>
<i>Singular</i>	1º	<i>Me meta yo en broncas</i>	5
	2º	<i>Ni te metas en broncas</i>	
	3º	<i>La bronca en la que se mete</i>	
<i>Plural</i>	1º	<i>¿Para qué nos metemos en broncas?</i>	2

Los datos que encontramos en la tabla 3 nos indican que el uso de *meterse en broncas* tiende a aparecer en las tres personas del singular y sólo en la primera del plural. Aunque esta información puede darnos una idea generalizada sobre la forma en que se constituyen las colocaciones de este tipo, el siguiente paso en una futura investigación deberá incluir la documentación en otras fuentes, de tal suerte que

podamos constatar este uso pronominal del verbo *meter* en las colocaciones con *bronca* y determinar si hay otros usos que no hayan aparecido en nuestro corpus y merezcan igual atención.

Vínculo de dos lexemas y restricción combinatoria. Un aspecto interesante en las formaciones que hemos identificado es que, aunque el resto de los datos nos señala que la predisposición combinatoria de *bronca* como base colocativa es en cercanía con verbos, el uso particular de *meter* ocurre necesariamente por medio del uso de una preposición, concretamente *en*.

En (3) podemos ver que en el caso de esta preposición, del total de las ocurrencias del corpus (11), aparece en 10 ocasiones, mientras que en sólo un hablante se presenta el caso con *a*. La insuficiencia de casos dentro de los datos no nos permite determinar si la segunda preposición es también de uso frecuente. Sin embargo, podemos decir, por lo pronto, que la estructura de las colocaciones del verbo *meter* con *bronca* puede expresarse como *meterse en bronca(s)*.

(3)

- a. Para qué me meto *en* broncas (ME-291-11H-06).
- b. Nos metimos *a* esa bronca (ME-055-32M-99).

Transparencia y opacidad. Las colocaciones *meterse + en + bronca(s)* pueden considerarse dentro de las estructuras con mayor opacidad, puesto que, aun cuando no se trata de una expresión con un significado idiomático propiamente dicho –lo cual la ubicaría dentro del espectro de las locuciones–, su carga metafórica es mucho más relevante que en otros casos de formaciones con el mismo sustantivo (4).

(4)

- a. [y todavía]/ como si nos sobrara tiempo/ *nos metimos a esta bronca*/ (ME-055-32M-99).
- b. y este / y entonces fue el accidente más grande que hemos tenido y / pos me costó / y pa mucho / pérdida de tiempo / y dinero para *arreglar esa bronca* / pero fue un accidente donde murió una persona (MONR_H31_HMP077).

Según Lakoff y Johnson (1980), el ser humano estructura su forma de concebir el mundo por medio de metáforas de lo que hay en él para comprenderlo de mejor manera: “una vez que hemos identificado nuestras experiencias como objetos o sustancias, podemos referirnos a ellas, categorizarlas, agruparlas y cuantificarlas y, de esta manera, razonar sobre ellas” (p. 63). En ese sentido, podemos decir que el caso de *meterse en broncas* tiene una implicación cercana como la metáfora del canal o de recipiente, a saber: “El hablante pone ideas (objetos) en las palabras (recipientes) y las envía (a través de un canal) o un oyente que extrae las ideas-objetos de sus recipientes” (Reddy, *apud*.

Lakoff y Johnson 1980: 47). Es decir, de alguna manera, indicaríamos que el propio hablante se coloca de manera metafórica dentro del recipiente que implica el problema o conflicto que está enfrentando.

(5)

- a. Y ni te *metas en broncas* por tu carnal (ME-291-11H-06).
- b. y este <~este:> pues ya nos empezaron a *echar bronca* y ya cuando vimos ya nos estamos agarrando con esos y si no con los de otra colonia (PUEB_H21_038).

La idea de *meterse* en una o varias broncas también nos da cuenta de que, a diferencia de (5b), donde se aprecia que hay alguien que va en busca de problemas sin que el hablante exprese ningún tipo de voluntad, en (5a), que puede interpretarse como una especie de advertencia, sí notamos que hay cierta intención de afrontar el conflicto. *Meterse en una bronca* indicará necesariamente que el hablante está dispuesto a enfrentarlo por algún tipo de interés o con algún objetivo específico.

Como hemos señalado antes, éste es un dato relevante que también requiere un respaldo en la documentación para comprobar que, en efecto, todos los casos muestran implicaciones de esta naturaleza. Sin embargo, los datos recabados nos evidencian que dentro del COLEM(V + S) sí hay una predisposición a asumir que *meterse* en un problema posee un componente volitivo, aspecto que no ocurre en otras colocaciones formadas a partir del mismo sustantivo.

Tipicidad de la relación y precisión semántica. Podemos atribuir la relación entre *meter* y *bronca* a su similitud con la idea de *meterse en problemas*. Según el diccionario REDES (Bosque 2010), *meter* es un verbo que se combina frecuentemente con “sustantivos que denotan una situación conflictiva, apurada, difícil de resolver y generalmente confusa y enmarañada” (p. 1314), y *problema* es el nombre de mayor frecuencia combinatoria. Esto puede darnos una pista sobre la tendencia que el sustantivo y el verbo pueden llegar a tener en el discurso. En ese sentido, si tomamos en cuenta que *bronca* es un sustantivo que también representa problemas y conflictos, podemos entender por qué existe esta predisposición a que el verbo *meter* se vincule con él.

(6)

- a. No te *metes en broncas* con otras personas (ME-304-11H-07).
- b. No sabes la ¡*bronca!* en que me meto yo (ME-197-31H-01).

En (6) estamos ante casos donde los hablantes se refieren a lo que implica contraer algún tipo de problema. (6a) se refiere a la ventaja de evitarlos, y (6b), a la aclaración a otra persona sobre las razones para no involucrarse innecesariamente en un conflicto. Estos casos nos permiten determinar tanto la precisión semántica como la tipicidad de

la relación del verbo *meter* y el sustantivo *bronca*, pues, en efecto, se trata de un recurso expresivo que podría sustituirse por el mismo verbo y el sustantivo *problema* como indicador de una dificultad.

CONCLUSIONES

Las unidades fraseológicas y, en concreto, las esferas de las colocaciones se constituyen como un fenómeno lingüístico complejo y diverso que no se ha estudiado en profundidad aún, sobre todo en el español de Latinoamérica. En nuestra investigación encontramos que, a pesar de que las colocaciones son expresiones que pueden estar presentes en muchas lenguas, las posturas y enfoques que prevalecen siguen perteneciendo a la vertiente anglosajona. Con este trabajo hemos querido contribuir a la caracterización de las colocaciones en el español hablado en México, a partir de perspectivas teóricas que se concentran, sobre todo, en el español peninsular y su aplicación en ejemplos que resulten analógicos.

Al aplicar la teoría de Koike (2001) sobre la caracterización de las colocaciones a las unidades léxicas *meter* + *bronca* que hallamos en nuestro corpus, confirmamos lo que el autor señala: para que determinada construcción pueda o no considerarse como colocación, hace falta estudiar el comportamiento que tiene dentro del discurso. Así se aprecia en el estudio del funcionamiento de dicha colocación del tipo *verbo* + *sustantivo*. Asimismo, nos dimos cuenta de que se cumplen todos los criterios: la frecuencia de aparición, la restricción combinatoria, la composicionalidad formal, el vínculo de dos lexemas, la transparencia y opacidad y, por último, la tipicidad de la relación y precisión semántica.

Por lo demás, es importante destacar que las posibilidades de presentación de la colocación *meter* + *bronca* tienen una particularidad que no presentan otras colocaciones con *bronca*: la aceptación de la pronominalización reflexiva del verbo. No sólo es el hecho de que lo permita cuando hemos aplicado los criterios de *composicionalidad formal* y *tipicidad de la relación* y *precisión semántica*, sino que también pudimos percatarnos de que el uso del reflexivo es la forma más frecuente y aceptada entre los hablantes. Es decir, el uso pronominal prevalece sobre el uso transitivo del verbo en esta construcción colocacional.

A partir de los hallazgos de esta investigación se abre una gama de posibles vías para ampliar los estudios léxico-fraseológicos –tanto originales como para corroborar investigaciones previas– con corpus orales auténticos y cuyo análisis pueda ampliar la teoría sintáctico-semántico-pragmática de las expresiones idiomáticas fijas o semifijas. Con este tipo de trabajos, consideramos que se pueden realizar aportaciones importantes en el campo de la sociolingüística interaccional y la pragmática variacionista, ya que es posible llevar a cabo, por ejemplo, estudios contrastivos de índole intercultural con diferentes variedades de una misma lengua y a partir de la conformación de corpus propios derivados de otros ya desarrollados y publicados.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVARADO, María Belén. 2008. *Las fórmulas rutinarias en el español actual*, tesis de doctorado. Alicante: Universidad de Alicante.
- BALLY, Charles. 1951 [1909]. *Traité de stylistique française*. Paris: Editions Klincksieck.
- BARRIOS RODRÍGUEZ, María Auxiliadora. 2015. *Las colocaciones del español*. Madrid: Arco/Libros.
- BOGARD, Sergio. 2015. “Los clíticos pronominales del español. Estructura y función”, *Nueva Revista de Filología Hispánica* 63, núm. 1: 1-38.
- BOSQUE, Ignacio (dir.). 2010. REDES. *Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.
- CASARES, Julio. 1992. *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- CORPAS PASTOR, Gloria. 1996. *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- COSERIU, Eugenio. 1982 [1962]. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos.
- GARCÍA-PAGE, Mario. 2008. *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones*. Barcelona: Anthropos.
- KOIKE, Kazumi. 2005. “Colocaciones complejas en el español actual”, en Ramón Almela, G. Wotjak y Estanislao R. Trives (coord.), *Fraseología contrastiva: con ejemplos tomados del alemán, español, francés e italiano*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 169-184.
- KOIKE, Kazumi. 2001. *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- LAKOFF, George y Mark JOHNSON. 1980. *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- LARA, Luis Fernando. 2015. *Curso de lexicología*. México: El Colegio de México.
- MARTÍN BUTRAGUEÑO, Pedro y Yolanda LASTRA (coords). 2011-2015. *Corpus sociolingüístico de la ciudad de México* (CSCM). México: El Colegio de México.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. 2003. “Metodología del Proyecto Sociolingüístico para el Estudio del Español de España y América (PRESEEA)”, en <<https://presea.linguas.net/Portals/0/Metodologia/METODOLOG%C3%8DA%20PRESEEA.pdf>> .
- OLIMPO DE O. SILVA, María Eugenia. 2006. “Los ejemplos en el tratamiento lexicográfico de las unidades fraseológicas”, en Margarita Alonso Ramos (ed.), *Diccionarios y fraseología*. A Coruña: Universidade da Coruña, pp. 235-248.
- PALACIOS, Niktelol. 2019. “Funciones y mecanismos de la atenuación en PRESEEA-Puebla. Instrucción educativa alta”, en *Voces de la lingüística mexicana contemporánea*. México: El Colegio de México, pp. 235-270.
- PORZIG, Walter. 1950. *Das Wunder der Sprache*. Berna: Francke Verlag.
- RODRÍGUEZ ALFANO, Lidia, María Eugenia FLORES TREVIÑO y Tzitel PÉREZ AGUIRRE (comps.). (2010). *Corpus El habla de Monterrey-PRESEEA*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- RUIZ GURILLO, Leonor. 2001. *Las locuciones en el español actual*. Madrid: Arco Libros.
- RUIZ GURILLO, Leonor. 1997. *Aspectos de la fraseología teórica española*. València: Universitat de València.

- SÁNCHEZ RUFAT, Anna. 2010. “Apuntes sobre las combinaciones léxicas y el concepto de colocación”, *Anuario de Estudios Filológicos* 33: 291-306.
- SAUSSURE, Ferdinand de. 2010 [1916]. *Curso de lingüística general*. México: Fontamara.
- TAVERA CERVANTES, Xóchitl. 2021. *Broncas, bronquillas y broncones: combinatoria, usos y significación de la palabra bronca en el español hablado en México*, tesis de maestría. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- TIMOFEEVA, Larissa. 2012. *El significado fraseológico. En torno a un modelo explicativo y aplicado*. Madrid: Liceus.
- TUTIN, Agnes. 2008. “For an extended definition of lexical collocations”, en Elisenda Bernal y Janet DeCesaris (ed.), *Proceedings of the 13th EURALEX International Congress*, pp. 1453- 1460.
- WOTJAK, Gerd. 2006. “Reflexiones acerca de construcciones verbo-nominales/cvn”, *Revista de Estudios Lingüísticos de la Universidad de Porto* 1: 3-31.
- WOTJAK, Gerd. 1998. “Reflexiones acerca del potencial combinatorio sintagmático de las unidades léxicas / UL”, *Boletín de Filología* 2, núm. 37: 1283-1308.
- ZULUAGA, Alberto. 2002. “Los «enlaces frecuentes» de María Moliner. Observaciones sobre las llamadas colocaciones”, *Philologie im Netz* 22: 56-74.

La construcción del significado de *guerra* en el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa

The Construction of the Meaning of *War* in the Early Years of Felipe Calderón's Government, 2006-2007

GUADALUPE GEORGINA GAVARRE SILVA
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
1650780j@umich.mx

RODRIGO PARDO FERNÁNDEZ
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
rodrigo.pardo@umich.mx

■ **RESUMEN:** La palabra *guerra* estuvo asociada a los acontecimientos que definieron la política de seguridad del gobierno de Felipe Calderón Hinojosa, de 2006 a 2012, y sigue teniendo en nuestros días diferentes resonancias en su recepción y resignificación, especialmente en el ámbito de la prensa. La designación de los acontecimientos derivados de esta política de seguridad por la palabra *guerra*, lejos de aludir a una realidad unívoca, resulta en la constitución, según la entidad locutiva, de referentes distintos. El estudio se centra en la voz de la presidencia en cuanto entidad locutiva principal para analizar, mediante cinco fragmentos de discursos, la evolución de los significados conducidos por el uso de este nombre y de otros asociados en otros ámbitos discursivos.

PALABRAS CLAVE:
construcción del significado, referencialidad discursiva, construcción de realidad.

■ **ABSTRACT:** The word *war* was associated with the events that defined the security policy of the government from president Felipe Calderón Hinojosa, from 2006 to 2012, and continues to have different resonances in its reception and resignification today, especially in the press. The designation of the events derived from this security policy by the word *war*, far from alluding to a concrete reality, results in the constitution, according to the locutory entity, of different referents. The study focuses on the voice of the presidency as the main speaking entity to analyze, through five fragments of speeches, the evolution of the meanings driven by the use of this name and other associates in other discursive spheres.

KEYWORDS:
construction of meaning, discursive referentiality, construction of reality

Fecha de recepción: 3 de junio de 2021
Fecha de aceptación: 6 de septiembre de 2021

a sociada a los acontecimientos que definieron en México la política de seguridad del gobierno del presidente Felipe Calderón Hinojosa, de 2006 a 2012, la palabra *guerra* ha tenido diferentes intensidades de resonancia. El origen del uso de *guerra* para definir las acciones del gobierno federal frente al crimen organizado coincide con el lanzamiento de esta política y se extiende hasta la negación tajante que el propio presidente sostuviera sobre su uso, sin dejar de lado la recepción y resignificación que el nombre adoptara en otros ámbitos, particularmente el de la prensa.

Desde nuestra perspectiva, la designación de los acontecimientos derivados de esta política de seguridad por el nombre *guerra*, lejos de aludir a una realidad unívoca, resulta en la constitución, según la entidad locutiva que lo usa, de *referentes distintos*.

En este artículo nos concentraremos en el estudio de la voz de la presidencia en cuanto entidad locutiva principal susceptible de análisis. Se parte del análisis de cuatro fragmentos de discursos pronunciados por el presidente y por algunos miembros de su gabinete, de la evolución de los significados conducidos por el uso de esta palabra y su conformación como término que designa una práctica específica.

Los hechos que se tratan, fenómenos sociales, no constituyen una categoría disponible como entidad discreta (Veniard, 2009), y su designación por una palabra, *guerra*, u otras cuyo significado depende del contenido atribuido en cada situación por locutores definidos, contribuye a la configuración de un referente particular. Como apunta Veniard, el referente, en el caso de los hechos sociales, no está completamente configurado antes del discurso.

Este trabajo en torno a la construcción de una realidad por el discurso se cimienta en los planteamientos filosóficos de John Searle (1995) acerca de la construcción de

la realidad social. Distinguimos *discurso* como producto material del ámbito político, destinado a ser leído en público, por un lado, y por otro, como la construcción psicosociolingüística del significado realizada por la intervención de un sujeto, el mismo psicosociolingüístico, planteada por Charaudeau (1995). De esta manera proponemos interpretar distintos discursos de la presidencia de Felipe Calderón, los cuales tienen como eje la *realidad institucional* (Searle, 1998). Esta realidad se conforma a partir de distintas preconcepciones, que comprenden, entre otras: los deberes del Estado; la idea de la patria forjada por sus héroes; la asunción de la investidura de la figura presidencial como garante de todas las instituciones del Estado, además de la idea del honor de las fuerzas armadas como defensoras de la patria y de la figura presidencial como su comandante supremo.

MARCO METODOLÓGICO

El análisis del corpus propuesto es de naturaleza interdiscursiva, puesto que el tipo de problemática que aquí se emprende es de naturaleza predominantemente interpretativa (Charaudeau 2009). Se busca el valor representacional del signo objeto de estudio, así como la construcción referencial. La interdiscursividad se formula con base en la interrelación entre los documentos oficiales; además es situacional, pues atiende a la estrecha vinculación ya apuntada que hay entre el discurso y el dominio de práctica social de donde proviene, el ámbito político.

El tipo de tratamiento de los documentos es cualitativo en su mayor parte, sustentado en la interpretación de los significados que la palabra *guerra* adquiere según los diferentes contextos situacionales y por medio de la interacción interdiscursiva que tiene lugar.

Nuestro procedimiento interpretativo recurre en la primera parte a una aproximación a la palabra *guerra* en dos diccionarios de uso en el contexto de la lengua española: el *Diccionario de la lengua española* (DLE), como referencia de los usos panhispánicos, y el *Diccionario del español de México* (DEM), para obtener un posible contraste con sus usos en el país.

Este primer análisis sobre la palabra, con base en las categorías definidas por los diccionarios, aporta criterios estructurales para la siguiente parte, donde se indaga sobre el *valor de cambio* de los signos, según la expresión de Charaudeau (1995), y la construcción de un referente en el ámbito estudiado a la que su uso contribuye, según Veniard (2009).

Se obtuvieron criterios esenciales: rasgos de sentido predominantes en la definición de la palabra, el sentido metafórico de esfuerzo para alcanzar un fin, y el sentido que denominamos *bélico*, de uso efectivo de las armas; reconocerlos hizo posible la identificación de una estructura sintáctica correspondiente.

Se distinguieron las siguientes categorías de análisis, que se consideraron para clasificar y examinar los textos seleccionados:

1. Relaciones intradiscursivas: por ejemplo, procedimientos anafóricos (Benveniste 1970), que influyen en el valor de las voces (Charaudeau 2005); relación entre formulaciones distintas de los factores de la problemática.
2. Relaciones interdiscursivas: por ejemplo, alusiones repetidas a un mismo objeto, como índice de la conducción de un referente común; identificación o relación entre formulaciones distintas acerca de un mismo objeto, o de un mismo aspecto de la problemática (Benveniste 1970; Charaudeau 2005; Moirand 2014; Moirand y Reboul-Touré 2015).
3. Formas de la enunciación: *Yo, Sé* reflejan la posición del locutor respecto a ésta y sus contenidos, frente a su destinatario, etc., y contribuyen a modelar su imagen (Benveniste 1970; Charaudeau 2005).
4. Uso de las voces *guerra, batalla, lucha, combate*; su construcción, cuando influye en el significado, por ejemplo: *la lucha por, la lucha contra*; aspecto de la problemática que manifiestan; sentido que expresan según el análisis de los diccionarios: ‘esfuerzo o acción bélica’.

El análisis intra e interdiscursivo de los documentos de la presidencia permitió identificar una trama referencial constituida por cuatro factores: la expresión de una amenaza, su forma de actuar, una finalidad principal y los medios para alcanzarla.

Poner en relación factores lingüísticos con factores discursivos permitió determinar la equivalencia de significado entre las palabras *guerra* y *lucha* cuando se insertan en un mismo marco referencial y cuando corresponden a una misma intención comunicativa.

ANÁLISIS COMPARATIVO DE GUERRA Y OTRAS PALABRAS ASOCIADAS

El DLE incluye para su entrada *guerra* las seis acepciones que se anotan; una lista de sintagmas nominales con *guerra* como núcleo; una de locuciones verbales, adjetivales o adverbiales, y un listado de hipervínculos a otras entradas que forman sintagma nominal con *guerra* como complemento de los nombres que definen.

El DEM registra una única definición de la voz aislada (s.v. *guerra*), con ejemplos de uso, y tres sintagmas nominales con núcleo *guerra*, todo dentro de la misma enumeración¹. La única distinción que opera entre estos elementos, a diferencia del DLE, es el

¹ N. del E. Este artículo fue aceptado para su publicación a principios de septiembre de 2021; sin embargo, el DEM tuvo una actualización posterior a la fecha de aceptación. El artículo lexicográfico de *guerra* actualmente está formado por seis definiciones; la de la voz aislada, tres de sintagmas nominales y dos de locuciones nominales:

guerra

s f

1 Lucha armada entre dos o más países: *una guerra de conquista, guerra mundial, declarar la guerra*

2 Guerra civil Lucha armada que sostienen entre sí los habitantes de un mismo país

uso de cursivas para los sintagmas nominales, criterio que no se modificó para la elaboración de este cuadro.

DLE	guerra
	<ol style="list-style-type: none"> 1. f. Desavenencia y rompimiento de la paz entre dos o más potencias. 2. f. Lucha armada entre dos o más naciones o entre bandos de una misma nación. 3. f. pugna* (oposición, rivalidad). 4. f. Lucha o combate, aunque sea en sentido moral. 5. f. Oposición de una cosa con otra. 6. interj. Era u. para excitarse al combate.
	*envía a la forma
	pugna
	<ol style="list-style-type: none"> 1. f. Batalla, pelea. 2. f. Oposición, rivalidad entre personas, naciones, bandos o parcialidades.
DEM	Guerra
	<p>s f</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lucha armada entre dos o más países: <i>una guerra de conquista, guerra mundial, declarar la guerra.</i> 2. <i>Guerra civil.</i> Lucha armada que sostienen entre sí los habitantes de un mismo país. 3. <i>Guerra sin cuartel.</i> Aquella en la que los combatientes no dejan de pelear ni están dispuestos a ceder en nada. 4. <i>Guerra fría.</i> Conjunto de amenazas y agresiones que se hacen dos o más países sin llegar a la lucha armada.

Nos interesa examinar ahora el modo en el que *lucha* viene registrado en los diccionarios, porque en esta voz convergen las principales acepciones del DLE y del DEM.

	Lucha
DLE	<ol style="list-style-type: none"> 1. f. Pelea en que dos personas se abrazan con el intento de derribar una a otra. 2. f. Lid, combate, contienda, disputa. U. t. en sent. fig. 3. f. Oposición, rivalidad u hostilidad entre contrarios que tratan de imponerse el uno al otro. 4. f. Esfuerzo que se hace para resistir a una fuerza hostil o a una tentación, para subsistir o para alcanzar algún objetivo.

3 *Guerra sin cuartel* Aquella en la que los combatientes no dejan de pelear ni están dispuestos a ceder en nada

4 *Guerra fría* Conjunto de amenazas y agresiones que se hacen dos o más países sin llegar a la lucha armada

5 *Guerra de nervios o guerra psicológica* Nerviosismo o tensión causado voluntaria o involuntariamente por una persona o una situación

6 *Dar guerra* Hacer travesuras o causar molestias, particularmente los niños: “Sus nietos *dan* mucha guerra”

Lucha**DEM**

1. Esfuerzo que se realiza para conseguir algo, vencer ciertas dificultades o dominar una situación: *lucha contra la guerra, lucha contra el miedo, lucha incesante por alcanzar niveles de dignidad humana, la lucha diaria por sobrevivir en esta ciudad, lucha contra las absurdas desigualdades sociales.*
2. Enfrentamiento, a veces con uso violento de la fuerza, para vencerse entre sí personas o animales: *la lucha armada*, “La *lucha* entre los gallos fue brevísima y de una ferocidad casi humana”, “Después de años de *lucha*, de prisioneros y de fusilados, triunfaron”, *una lucha sin cuartel.*
3. Oposición o enfrentamiento de ideas, sentimientos o hechos de una persona: “Era una *lucha* permanente entre su identidad de escritor y su necesidad de salvarse”, *las luchas internas de esa mujer.*
4. Cada una de las diferentes modalidades y disciplinas deportivas de pelea cuerpo a cuerpo; generalmente se ejecuta entre dos personas que tratan de derribarse siguiendo ciertas reglas: *lucha libre, lucha grecorromana.*

Encontramos, pues, la convergencia, si bien desde diversos grados, de la prioridad atribuida a cada acepción por cada diccionario, en el sentido de enfrentamiento físico, de lucha cuerpo a cuerpo (DLE: 1ª acepción; DEM, 4ª acepción), y en el sentido de esfuerzo deliberado para vencer dificultades, fuerzas hostiles, o para alcanzar un fin (DLE: 4ª acepción; DEM: 1ª acepción). También se analizaron dos rasgos presentes en la mayoría de las definiciones que se tuvieron en cuenta, a saber: acción bélica (uso de las armas) y esfuerzo para alcanzar un objetivo, así como la prioridad acordada por cada diccionario al rasgo en cuestión (1ª, 2ª acepción, etc.), y se encontró que *guerra* contiene el rasgo de acción bélica con prioridad para los dos diccionarios, mientras que ninguno registra el esfuerzo por alcanzar un objetivo, y que *lucha* registra en segundo lugar para los dos diccionarios el rasgo de acción bélica; el de esfuerzo aparece en posiciones encontradas: para el DEM en primera acepción; para el DLE en la última (4ª de 4).

ANÁLISIS DISCURSIVO

La selección de los fragmentos obtenidos de documentos de la presidencia de Felipe Calderón que se presenta líneas abajo se hizo buscando la repetición de una estructura identificada a partir del análisis del primer documento, su discurso en la toma de posesión. En este texto el presidente expone una problemática con cuatro factores: una amenaza (la delincuencia); su forma de actuar (pretende “atemorizar e inmovilizar a la sociedad y al gobierno”); un propósito o finalidad principal de solución (recuperar la seguridad); los medios para alcanzarlo (ésta es una “batalla en la que yo estaré al frente”). Esta identificación permite tender una red en la que se establecen relaciones referenciales en el mismo texto (interdiscursivas) o entre los textos (interdiscursivas).

Ejemplo²:

(1)

1. Hoy la delincuencia pretende atemorizar e inmovilizar a la sociedad y al Gobierno; la inseguridad pública amenaza a todos y se ha convertido en el principal problema de estados, ciudades y regiones enteras.
2. Una de las tres prioridades que voy a encabezar en mi Gobierno es, precisamente, la lucha por recuperar la seguridad pública y la legalidad; las instituciones responsables de la seguridad pública requieren transformaciones profundas para incrementar sustancialmente su eficacia.
3. Los resultados que estas instituciones le deberán entregar a los mexicanos son vitales para recuperar la fortaleza del Estado y la convivencia social, [la] seguridad de que nuestra vida, la de nuestras familias y nuestro patrimonio estarán protegidos.
4. Sé, que restablecer la seguridad no será fácil ni rápido, que tomará tiempo, que costará mucho dinero, e incluso y por desgracia, vidas humanas.
5. Pero ténganlo por seguro, ésta es una batalla en la que yo estaré al frente, es una batalla que tenemos que librar y que unidos los mexicanos vamos a ganar a la delincuencia.

Relaciones intra e interdiscursivas. En el párrafo 1 encontramos la exposición de una problemática cuyos factores podemos analizar como sigue: la delincuencia (retomada anafóricamente por “la inseguridad pública”, por “se ha convertido en” y por su complemento “el principal problema del país”) constituye una amenaza, que se expresa en acciones (“pretende atemorizar e inmovilizar”; “amenaza a todos”), en contra de la sociedad y el gobierno (retomados por “todos”, “estados”, “ciudades”, “regiones enteras”).

En el párrafo 2 encontramos un planteamiento de solución que enuncia un propósito o finalidad principal “precisamente” para la problemática expuesta: “la lucha por recuperar la seguridad pública y la legalidad”. Para lograr este propósito principal, se enuncian los medios: “las instituciones responsables de la seguridad pública requieren transformaciones profundas para incrementar su eficacia”.

En § 3 se refuerza el papel de la transformación profunda de las instituciones de seguridad como medio (“los resultados [...] son vitales”) para lograr el propósito principal, enunciado aquí por “recuperar la fortaleza del Estado y la convivencia social”. Tal propósito se retoma luego en § 4 por “restablecer la seguridad”, seguida de una nueva caracterización de los medios: para lograr este fin se requiere esfuerzo, tiempo: “no será

² Fragmentos de “Palabras al pueblo de México desde el Auditorio Nacional”, discurso de Felipe Calderón Hinojosa, el día 1 de diciembre de 2006 en el Auditorio Nacional, cuando asumió la presidencia de la República. Se numeran los párrafos (§) para poder referirlos con precisión en el análisis. En adelante, E 1.

fácil ni rápido, que tomará tiempo, que costará mucho dinero, e incluso y por desgracia, vidas humanas”.

En § 5, concede con *pero* la dificultad y los costos de restablecer la seguridad expuestos en el párrafo anterior, e introduce la certeza de contar con los medios para lograrlo (“ténganlo por seguro”). La expresión “ésta es una batalla” retoma anafóricamente los requerimientos expuestos en las formas aquí resaltadas para lograr este fin principal.

Formas de la enunciación. El apóstrofe “ténganlo por seguro” y la expresión “yo estaré al frente” (§ 5), en primera persona del singular explícita, añaden un matiz épico, metafórico, que evoca al héroe singular al frente de batalla, lo que ayuda a enfatizar, en la reiteración de “es una batalla” necesaria (“tenemos que librar”), que los mexicanos no estarán solos (“unidos los mexicanos vamos”), y que esta unión de los mexicanos y el presidente debe ser garantía de que se ganará la batalla a la delincuencia.

Los fragmentos presentan formas de empleo de la primera persona del singular: voy “a encabezar en mi Gobierno” (§ 2), “Sé” (§ 4), “yo estaré al frente” (§ 5), que muestran la responsabilidad que el locutor asume en su enunciación (Benveniste 1970; Charaudeau 2005), en las afirmaciones que hace sobre la problemática expuesta, en la resolución de encabezar la empresa (“ésta es una batalla”, § 5) para solucionarla a título personal (“yo estaré al frente”, § 5), y en la conciencia de sus costos (“Sé”, § 4).

Uso de las voces. El uso de *lucha*, en “la lucha por recuperar la seguridad pública y la legalidad” (§ 2), para referir el propósito principal. Sentido de esfuerzo para alcanzar un fin.

El uso de *batalla* como expresión de los medios para lograr el fin principal: “ésta es una batalla en la que yo estaré al frente; es una batalla [...] que unidos los mexicanos vamos a ganar” (§ 5). Puesto que retoma anafóricamente todos los medios identificados para lograr el fin principal, la expresión adquiere un valor concreto, que marca una distancia del sentido solamente de esfuerzo para alcanzar un propósito, o del carácter solamente metafórico de la expresión, porque se habla aquí de una batalla que costará “incluso y por desgracia vidas humanas” (§ 4).

Ejemplo³:

(2)

Tengan la certeza de que mi Gobierno está trabajando fuertemente para ganar la guerra a la delincuencia, de que se aseguren y respeten los derechos de cada quien, los derechos de propiedad y de inversión, de que se combata sin tregua la corrupción y se resguarden los derechos patrimoniales de vida y de libertad de todos.

³ Fragmento de Palabras del presidente Calderón durante la ceremonia de inauguración del Foro de Inversiones y Cooperación Empresarial Hispano-Mexicano, el 4 de diciembre de 2006. En adelante E2.

Relaciones intra e interdiscursivas. El fragmento “Está trabajando fuertemente para” denota el esfuerzo para conseguir un objetivo, rasgo que comparte con *lucha* y *batalla* según nuestro análisis de los diccionarios; “ganar la guerra a la delincuencia” completa la oración previa, enunciando el objetivo de “trabajar fuertemente”. Notemos la semejanza de esta construcción con la utilizada en el ejemplo anterior: “es una batalla que [...] vamos a ganar a la delincuencia” (E 1, § 5), y recordemos que la hemos identificado como *medio* para lograr el restablecimiento de la seguridad en el país.

Aparece *combate* en la expresión “que se combata sin tregua a la corrupción”, en uso metafórico –robustecido por *tregua*, otra voz que evoca el campo de batalla–, aludiendo al esfuerzo para erradicar un problema del país más asociado a la vida política (Transparency International 2021) que a la delincuencia organizada, y susceptible de afectar la inversión extranjera.

Formas de la enunciación. En este ejemplo destacamos en primer lugar las marcas de la locución: “Tengan la certeza”, segunda persona del plural, apóstrofe que sólo puede ser pronunciado por una primera, el locutor, y *mi* gobierno, posesivo que denota al que habla. Estas marcas dan cuenta de la responsabilidad que asume el locutor en su mensaje, y en particular de la importancia que confiere a su papel personal en la empresa objeto de la comunicación. Además, “Tengan la certeza” subraya esta importancia porque implica la convicción, que quiere hacer de sus oyentes, de que es *su* gobierno el que conduce la empresa en cuestión.

Uso de las voces. La voz *guerra*: en “ganar la guerra a la delincuencia”; construcción semejante a “ganar [la batalla] a la delincuencia” (E 1, § 5); expresa el medio para restablecer la seguridad, distancia del sentido de esfuerzo. Por lo demás, *combate*, en “que se combata sin tregua a la corrupción”, expresa un medio para alcanzar un fin: sociedad sin corrupción; sentido de esfuerzo para lograr un fin.

Ejemplo⁴:

(3)

1. Una de las tres prioridades del Gobierno del Presidente de la República, Felipe Calderón Hinojosa, es fortalecer la seguridad de los mexicanos y sus familias en todas las regiones del país.
2. Esto inmediatamente traerá la recuperación de los espacios públicos que la delincuencia organizada ha arrebatado; recuperación que acabará con la impunidad de

⁴ Fragmentos del Anuncio sobre la Operación Conjunta Michoacán, dado a conocer el 11 de diciembre de 2006, en la residencia oficial de Los Pinos, por el secretario Francisco Javier Ramírez. Comunicado conjunto del Gabinete de Seguridad, conformado por las secretarías de Gobernación, Defensa, Marina, Seguridad Pública y la Procuraduría General de la República. En adelante E 3.

los delincuentes que ponen en riesgo la salud de nuestros hijos y la tranquilidad de nuestras comunidades.

3. En esa convicción y de acuerdo con la orden emitida por el Presidente de la República, desde el primer día de su Gobierno hemos privilegiado la planeación y ejecución conjunta del Gabinete de Seguridad en el establecimiento de las acciones estratégicas para enfrentar con efectividad al narcotráfico y la delincuencia organizada.
4. En acuerdo con el gobernador del estado de Michoacán, Lázaro Cárdenas Batel, informamos a los mexicanos el Inicio de la Operación Conjunta Michoacán, con un despliegue de más de cinco mil efectivos para esta operación en la cual se desarrollarán actividades de erradicación de plantíos ilícitos, establecimiento de puestos de control para acotar el tráfico de enervantes en carreteras y caminos secundarios, ejecución de cateos y de órdenes de aprehensión, así como ubicación y desmantelamiento de puntos de venta de drogas.
5. La Operación Conjunta Michoacán forma parte de las diferentes actividades contra la delincuencia que se han venido ejecutando desde el día 1 de diciembre tal como se comprometió, el Presidente Calderón de velar por la tranquilidad y seguridad de todos los mexicanos.
6. Reiteramos a la opinión pública que la batalla contra el crimen organizado apenas comienza y será una lucha que nos llevará tiempo.

Relaciones intra e interdiscursivas. La introducción a este anuncio, a diez días de la instalación del gobierno de Felipe Calderón, nos permite observar tres puntos de enlace con las primeras *Palabras al pueblo de México*, pronunciadas ese día 1° de diciembre de 2006 (E 1): la reiteración literal de “Una de las tres prioridades del Gobierno del Presidente” (E 3, § 5) que apareció ahí, y dos alusiones más al día en que pronunció ese discurso: “desde el primer día de su Gobierno” (§ 3); “desde el día 1 de diciembre” (§ 5). La primera hace referencia a “la orden emitida por el presidente” de planear y ejecutar “las acciones estratégicas para enfrentar con efectividad al narcotráfico y la delincuencia organizada” (§ 3), evocando así el requerimiento expresado en esas palabras de “incrementar sustancialmente” (E 1, § 2) la eficacia de las instituciones encargadas de la seguridad pública. La segunda remite “a las diferentes actividades contra la delincuencia que se han venido ejecutando” en cumplimiento del compromiso que estableció ese día el presidente “de velar por la tranquilidad y seguridad de todos los mexicanos” (§ 5).

El texto detalla la participación de cada institución integrante del gabinete en número de *efectivos* (§ 4), el armamento dispuesto y las acciones concretas que se han efectuado. El comunicado adquiere en esta conclusión un tono beligerante más acusado por el empleo de *reiteramos* (§ 6), la repetición de lo que se ha dicho o hecho, y “la batalla contra el crimen organizado apenas comienza” (§ 6), donde *apenas* subraya la disposición de una ofensiva que se declara lista cuando se acaba de exponer el despliegue del número de efectivos, armamento y acciones concretas de la operación.

Notamos sin embargo que sólo al final de este documento aparece, una sola vez, la expresión “la batalla [...] apenas comienza”, por lo que *reiteramos* encuentra mejor su

justificación como una nueva resonancia de la vez en que sí se utilizó: el primer discurso del presidente.

En cuanto a la voz *lucha*, como referencia a *batalla*, proyecta su tonalidad beligerante a un futuro indeterminado (“será una lucha que nos llevará tiempo”, § 6), lo que hace eco otra vez de lo dicho en el primer discurso: “no será fácil ni rápido [...] tomará tiempo” (E 1, § 4). En esta reiteración es posible identificar también un acto de habla declarativo, con fundamento performativo, que al tiempo que se enuncia realiza la acción expresada por el verbo (Monnet y Navarro 2009).

Formas de la enunciación. Son tres momentos que refuerzan la figura del presidente: por las marcas personales que conducen directamente a su persona (*la orden del Presidente, el gobierno del Presidente, el primer día de su gobierno, tal como se comprometió*); por la explicitud de que poner en marcha la operación es la ejecución propia de una orden suya (“la orden emitida por el Presidente”, § 3); por la reiteración del carácter personal del compromiso de “velar por la tranquilidad y seguridad de todos los mexicanos” (§ 5), que vuelve a traer el rasgo de heroísmo (una sola persona que vela por todos) que ya encontramos en su primer discurso: “ténganlo por seguro, esta es una batalla en la que yo estaré al frente” (E 1, § 5), y también, como vimos, en el apóstrofe: “Tengan la certeza de que mi Gobierno está trabajando fuertemente para ganar la guerra a la delincuencia”, de la primera línea del ejemplo 2.

Uso de las voces. Aparece *batalla* en “la batalla contra el crimen organizado apenas comienza” (§ 6). Refiere los medios para restablecer la seguridad. Aquí, como en E 1, § 5, el contexto explícito del uso de las armas traspassa el sentido unívoco de esfuerzo, y la expresión adquiere el sentido de acción bélica.

Por su parte, *lucha*, en “será una lucha que nos llevará tiempo” (§ 6), refiere los medios para restablecer la seguridad. El contexto del uso de las armas penetra el sentido unívoco de esfuerzo; la expresión adquiere también el sentido de acción bélica.

Ejemplo⁵:

(4)

1. Al rendir protesta como Presidente de la República, me comprometí a encabezar un Gobierno que pusiera un alto a la delincuencia y a la inseguridad, y que enfrentara de manera decida a este mal.
2. Desde el primer día instruí a los miembros de mi gabinete para diseñar una estrategia que nos permitiera atender con eficacia y contundencia esta delicada tarea.

⁵ Fragmentos del discurso de Felipe Calderón en la XXI Sesión del Consejo Nacional de Seguridad Pública, el 22 de enero de 2007. En esta sesión se firmó el Convenio de Colaboración en Materia de Seguridad Pública. En adelante E 4.

3. Primero. El reforzar la presencia de las fuerzas del orden para restablecer las condiciones mínimas de seguridad en ciudades, poblaciones y regiones del país más amenazadas por la violencia del crimen organizado.
4. Estamos decididos a recuperar la seguridad en toda región que se vea amenazada por la delincuencia y el crimen organizado.
5. En nuestra batalla contra el crimen es indispensable contar con un mayor número de elementos altamente capacitados, profesionales y con un firme compromiso con la seguridad y el bienestar de los mexicanos.
6. En la lucha contra la inseguridad no debemos escatimar ni esfuerzos, ni recursos.
7. Cuarto. Instruí al Procurador General de la República y al Gabinete de Seguridad para que [...] presenten a la sociedad mexicana un programa integral para mejorar nuestros mecanismos de seguridad y procuración de justicia.
8. Un gobierno eficaz en su labor de garantizar la seguridad debe apoyarse en leyes e instituciones que también sean eficaces; no podemos permitir que los criminales se refugien en instituciones débiles o en leyes obsoletas.
9. Todos debemos reconocer y agradecer la actuación entregada y decidida de los miles de policías federales, estatales y municipales y de los soldados, marinos, Ministerios Públicos de México que hoy están en la primera línea en la batalla contra la delincuencia.
10. Ésta ha sido una pelea permanente en la que, por desgracia, muchos han perdido la vida, como víctimas de los criminales, otros en el cumplimiento de su deber, de proteger a la sociedad de los delincuentes.
11. Por eso estamos luchando sin tregua para garantizar que su sacrificio no haya sido en vano y lo haremos, sobre todo, para que las familias mexicanas puedan contar con un México mejor.
12. Para ganar la guerra contra la delincuencia es indispensable trabajar unidos, más allá de nuestras diferencias, más allá de cualquier bandera partidista y de todo interés particular.

Relaciones intra e interdiscursivas. Encontramos aquí dos nuevas alusiones al primer día de gobierno de Felipe Calderón (“Al rendir protesta como Presidente de la República, desde el primer día”), y al compromiso establecido de “encabezar un gobierno que pusiera un alto a la delincuencia y a la inseguridad”.

Los siguientes fragmentos informan de las acciones que el presidente ya ha puesto en marcha para el cumplimiento de ese compromiso, algunas de las cuales ya vimos en los ejemplos anteriores. Se refiere a la puesta en marcha de una “estrategia” (§ 2), con el fin de “reforzar la presencia de las fuerzas armadas para restablecer las condiciones mínimas de seguridad en ciudades” (§ 3), y se confirma el sentido expresado con la reiteración enfática de lo que hemos identificado como el fin prioritario de la empresa del presidente para restablecer la seguridad: “Estamos decididos a recuperar la seguridad en toda región que se vea amenazada por la delincuencia y el crimen organizado” (§ 4).

Se prosigue con la integración de elementos significativos que abonan a la configuración de la voz *guerra* como un término cuyo significado, en la situación pragmática

específica, se impone al comprender otros como *batalla* o *lucha*: “En nuestra batalla contra el crimen es indispensable contar con un mayor número de elementos altamente capacitados, profesionales y con un firme compromiso con la seguridad y el bienestar de los mexicanos” (§ 5). La batalla se propone no sólo como acción de un *nosotros*, sino que comprende además otros *elementos* (eufemismo de *soldados*) y se extiende hacia el gentilicio *mexicanos* como colectividad supuestamente homogénea.

Al tratarse del ámbito político, asociado a las decisiones unilaterales del yo emisor, se toca el tema del presupuesto: “En la lucha contra la inseguridad no debemos escatimar ni esfuerzos, ni recursos” (§ 6). En esta oración se desdibuja el objeto de la lucha, al utilizar un sustantivo de límites semánticos variables: *inseguridad*.

Se refiere además la instrucción hecha a las autoridades señaladas para elaborar un programa que tenga como propósito “mejorar nuestros mecanismos de seguridad y procuración de justicia” (§ 7), de nueva cuenta con binomios imprecisos: “gobierno eficaz”, “instituciones débiles”, “leyes obsoletas” (§ 8).

En el ejemplo se aprecia una estructura expositiva que remite a los motivos que originan las acciones concretas derivadas de uno de los aspectos que orbitan alrededor del cumplimiento efectivo de su compromiso: el del sujeto enunciador que se identifica con el organismo estatal. “Estamos decididos a recuperar la seguridad y garantizar la seguridad” (§ 4), como expresiones de su objetivo final; “En nuestra batalla contra el crimen” (§ 5), “Un gobierno eficaz en su labor” (§ 8), como expresiones de los medios para cumplirlo.

Los fragmentos siguientes ilustran que la “primera línea en la batalla contra la delincuencia” (§ 9) está integrada por “miles de policías federales [...], soldados y marinos” (§ 9), es decir, por las fuerzas armadas y otros actores del Estado. Se da cuenta además de que “muchos han perdido la vida” (§ 10) en cumplimiento de su deber como integrantes de las instituciones, cuyo compromiso igualmente es proteger a la sociedad; pero encontramos también que la forma concreta que asume tal compromiso es la que responde a la intención de Felipe Calderón: “Hoy [el tiempo de su mandato] están en la primera línea de batalla. Ésta [la presente, y que es posible señalar] ha sido una pelea permanente” (§ 9), y “estamos luchando [presente continuo] para garantizar que su sacrificio no haya sido en vano” (§ 11). Puede establecerse así una relación entre los costos enunciados en su primer discurso (E 1, § 4: “Sé que restablecer la seguridad no será fácil ni rápido”) y los que se refieren en este último.

Los párrafos finales apelan a la asunción de todas las instituciones del Estado de un compromiso *corresponsable* para “garantizar la seguridad”. Notamos la inclusión de la palabra *guerra* en la misma construcción que antes, “la lucha contra la inseguridad” (§ 8), “batalla contra el crimen” (§ 5), es decir, en una de las construcciones, identificadas hasta ahora, que se han usado para expresar los medios puestos en marcha para alcanzar la finalidad de restablecer la seguridad: “Para ganar la guerra contra la delincuencia es indispensable trabajar unidos” (§ 12).

Uso de las voces. En primer término, *batalla* aparece en: “En nuestra batalla contra el crimen” (§ 5) y en “la batalla contra la delincuencia” (§ 9), con lo cual se carga la voz de un significado específico, además de que se configura el oponente del conflicto: *crimen* y

delincuencia, que se proponen como sinónimos. En cuanto a *lucha*, se la suele utilizar del siguiente modo: “en la lucha contra la inseguridad no debemos escatimar ni esfuerzos, ni recursos” (§ 6), donde pareciera repetir el significado de ‘batalla’, e *inseguridad* se homologa con ‘crimen’ y ‘delincuencia’, y “estamos luchando sin tregua para garantizar que su sacrificio no haya sido en vano” (§ 11), como esfuerzo continuo que implica dar algo a cambio. Esta idea se enlaza con la referencia a *pelea*, en “Ésta ha sido una pelea permanente en la que, por desgracia, muchos han perdido la vida” (§ 10), donde se reitera el proceso y el sacrificio (de un colectivo de carácter ambiguo).

Por último, la voz *guerra*, en “Para ganar la guerra contra la delincuencia es indispensable trabajar unidos” (§ 12), refuerza esta idea de colectividad impuesta en el discurso pero sin una delimitación clara, y de nueva cuenta se identifica con *batalla* y *lucha* sin ahondar en particularidades.

Así, *batalla*, *pelea* y *guerra* son utilizadas en enunciados que refieren acciones (medios) para restablecer la seguridad. Todas aparecen en contextos explícitos de uso de las armas y de pérdida de vidas, por lo que adoptan el sentido de acción bélica.

DISCUSIÓN

A partir del análisis del primer documento (E 1) se identificaron cuatro factores de una problemática expuesta por Felipe Calderón en su primer discurso a la nación: una amenaza, la delincuencia; su forma de actuar, al pretender atemorizar e inmovilizar a la sociedad y al gobierno; un propósito o finalidad principal de solución, recuperar la seguridad; los medios para alcanzarlo, como proceso: batalla, lucha, y el análisis de los ejemplos subsecuentes, seleccionados según la naturaleza reiterativa de esta exposición, nos permitió establecer las siguientes distinciones:

1. Los medios para lograr el objetivo principal, recuperar la seguridad, consisten en la implementación de una política de seguridad que incluye el recurso a las fuerzas armadas en despliegues de operación concretos que determinan el uso de las armas, con el señalamiento explícito en uno de los documentos aquí presentados (E 1) de la expectativa contemplada de sus costos, que incluyen la pérdida de vidas humanas.
2. Las voces *lucha*, *batalla*, *combate* y *guerra* son utilizadas en expresiones que refieren la finalidad o los medios.
3. El análisis de los diccionarios permitió encontrar dos rasgos de sentido presentes en la mayoría de las palabras en cuestión: el sentido de ‘esfuerzo para alcanzar un fin’, o el sentido de ‘acción bélica’; en relación con el resultado 2, se encuentra que:
 - a. Las voces utilizadas en las expresiones que refieren la finalidad principal adquieren el sentido de ‘esfuerzo para alcanzar un fin’.
 - b. Las voces utilizadas en las expresiones que refieren los medios adquieren el sentido de ‘acción bélica’.

Solamente las voces *lucha* y *combate* se usan en estos documentos como expresión de la finalidad y con el sentido de ‘esfuerzo para alcanzar un fin’. Las construcciones sintácticas utilizadas con *lucha* en este sentido son *la lucha por* o *la lucha para*.

En la expresión de los medios las construcciones sintácticas son: “la lucha contra”, “la batalla contra, en contra”; “la guerra contra”; “ganar la batalla a”; “ganar la guerra a”; “el crimen perderá la guerra”; “combate en contra”.

El marco de correferencialidad que comparten en cuanto expresiones de los medios establece una relación de equivalencia entre todas las formas analizadas. Además, la identificación de los tipos de construcción sintáctica arriba expuestos, las relaciones de identidad déicticas interdiscursivas de temporalidad, localidad, agentividad, y la identidad interdiscursiva de actos de habla permiten establecer relaciones de equivalencia observables en el valor de las palabras analizadas, como se demuestra en estos ejemplos que complementan los anteriores, en el mismo sentido que el señalado en el análisis⁶:

Ejemplo:

(5)

Ea. Es por ello que desde los primeros días de mi Gobierno “dimos inicio a una guerra frontal contra la delincuencia y contra el crimen organizado”, una guerra que sigue una estrategia integral y de largo plazo.

(6)

Eb. Cuando asumí la Presidencia encontré una delicada situación en materia de seguridad pública, por ello, durante el tiempo que comprende este Informe “hemos emprendido una lucha frontal contra la violencia y el crimen organizado”.

Se aprecia una equivalencia entre *guerra* y *lucha* en distintos niveles. Entre otros, por la construcción sintáctica: “guerra”/“lucha frontal contra”; por la identidad déictica interdiscursiva temporal y de agentividad (el presidente) entre “los primeros días de mi Gobierno” y “Cuando asumí la presidencia”; por la identidad interdiscursiva del acto de habla: dar inicio/emprender una guerra/lucha frontal contra la delincuencia/violencia y el crimen organizado.

⁶ Por razones de espacio no se incluyen aquí los documentos íntegros, pero sí se ofrecen los datos de donde proceden tales fragmentos, respectivamente: Ea = *El Presidente Calderón en el evento “Limpiemos México”. Estrategia Nacional de Seguridad. Programa en Zona de Recuperación*; Eb = *f Mensaje del Presidente Calderón con motivo del Primer Informe de Gobierno*; Ec = *f Sé que México enfrenta un gran problema de seguridad. Éste es un cáncer que se ha venido...*; Ed = *El Presidente Calderón en el mensaje con motivo del Quinto Informe de Gobierno*.

Ejemplos:

(7)

Ec. Sabemos que “será una guerra de largo plazo”, que no será fácil ni rápido ganarla, que tomará tiempo, que tomará recursos económicos, vidas humanas, “pero es una guerra que vamos a ganar con el apoyo de la sociedad”.

(8)

Ec. Es una batalla difícil, sí; “es una batalla que tomará tiempo”, que costará recursos y por desgracia vidas humanas, *pero* puedes estar seguro que “es una batalla que vamos a ganar con el apoyo del pueblo de México”.

Aquí, de manera similar a la anterior, se hace una equivalencia entre *guerra* y *batalla* en la construcción sintáctica “será una guerra [...] que”/”es una batalla que” por la identidad interdiscursiva de los actos de habla: expresar una convicción, “sabemos que será una guerra de largo plazo”/”Es una batalla difícil, sí”; advertir sobre los costos: “que no será fácil ni rápido”/”es una batalla difícil...”; exhortar al triunfo: “vamos a ganar con el apoyo de la sociedad”/”del pueblo de México”.

Estas relaciones de equivalencia nos permiten establecer que, en la reunión de las condiciones expuestas, *guerra*, *lucha*, y *batalla* son voces intercambiables entre sí, y, en cuanto que todas comparten la función de expresar los medios, también comparten el rasgo de sentido de ‘acción bélica’.

Así, para la declaración antes referida, se plantean las consideraciones siguientes: “Usted dice: Usted ya eligió el concepto de guerra. No. Yo no lo elegí [...]. Yo he usado permanentemente el término *lucha* contra el crimen organizado y *lucha* por la seguridad pública y lo seguiré usando y haciendo”. La refutación “Yo no lo elegí” resulta innecesaria, así como la distinción “Yo he usado”, puesto que *guerra* y *lucha* designan el mismo objeto, comparten los mismos referentes contextuales y pueden tener la misma construcción sintáctica; así, “*lucha* contra el crimen organizado” es equivalente a “*guerra* contra el crimen organizado”. La misma intercambiabilidad es imposible en “*lucha* por la seguridad pública”, que refiere la finalidad principal, y cuya estructura sintáctica es la *lucha por*: **guerra por la seguridad pública*.

El seguimiento del objeto referencial (todas las acciones derivadas de la política de seguridad del período examinado) mediante el estudio intradiscursivo e interdiscursivo de los documentos de la presidencia descubrió formas de tratamiento del mismo desde la locución principal, el presidente Felipe Calderón, y desde la de otros locutores, miembros de su gabinete de seguridad, que conducen a las siguientes consideraciones.

La utilización de los nombres *guerra*, *batalla*, *lucha* o *combate* conducen no el sentido descubierto en este análisis para estas voces en cuanto designaciones de los diferentes medios operativos de la política de seguridad desplegada para restablecer la seguridad,

el sentido bélico de enfrentamiento armado, sino una metáfora que pone en juego dos representaciones principales, el sentido de esfuerzo para alcanzar un fin y la representación de la heroicidad.

El sentido de esfuerzo para alcanzar un fin

Se conduce por la identificación de la finalidad, *la lucha por*, con los medios, *la lucha contra*, como se desprende de la declaración arriba citada, que expresa en una conjunción: “Yo he usado permanentemente el término *lucha contra el crimen organizado y lucha por la seguridad pública*”, según puede verse en el siguiente fragmento.

Ejemplo:

(9)

Ed. En suma, señoras y señores, “los mexicanos estamos luchando por construir un país de leyes y de libertades, y en ese empeño, claudicar no es opción”. Las capacidades, la organización, la disciplina, la lealtad, el armamento de nuestras fuerzas del orden son muy, muy superiores a las de los delincuentes.

Desde luego, es válida la pregunta que mucha gente se hace: Y debe continuar esta lucha frontal contra los criminales o debe detenerse. Para mí, la respuesta es inequívoca: Esta lucha tiene que seguir. México debe seguir adelante. Tenemos que seguir adelante, combatiendo a los criminales, y los vamos a derrotar.

Aquí, “luchando por construir un país de leyes”, expresión identificada en el análisis como correspondiente a la finalidad, sentido de esfuerzo, se asimila a “esta lucha frontal contra los criminales”, expresión identificada como correspondiente a los medios, sentido bélico, por la convergencia en el acto de habla: perseverar, “no claudicar en ese empeño”, de la primera forma, y “tiene que seguir”, de la segunda.

La representación de la heroicidad

El primer día de gobierno Felipe Calderón lanzó en su primer mensaje a la nación no *guerra*, sino *batalla*, imagen épica que reúne en anáfora, recordemos, todo cuanto será necesario emprender para devolver la seguridad a los mexicanos, incluido el costo de vidas humanas; una batalla donde él estará al frente, conduciendo a los mexicanos para terminar con el enemigo que amenaza a todos (E1).

Esta metáfora de la heroicidad, la figura solitaria del hombre al frente de batalla, parte del marco enunciativo donde el locutor se instituye en primera persona (*Yo sé, yo estaré*), frente al pueblo de México, pero también frente a la amenaza que acaba de definir,

la delincuencia que se extiende por todo el país, que amenaza sus instituciones, al propio gobierno y a todos los mexicanos (E 1). En la definición de esta entidad, abstracta, capaz de desafiar la fuerza del Estado, el presidente se autodefine, defensor, solo, al frente.

Cuatro días después de su toma de protesta, en su primera reunión oficial como presidente, frente a inversionistas españoles acompañados por el entonces príncipe de Asturias, hoy Felipe VI de España, sí habla de guerra, asegurando, siempre desde la primera persona, que deben estar seguros de que *su* gobierno está haciendo todo para “ganar la guerra a la delincuencia” (E 2). Dos aspectos principales coadyuvan a forjar y consolidar esta representación de heroicidad en la conjugación de la figura del presidente, destacando su función personal, dirigente y protector con la representación de la propia empresa.

En cuanto al primer aspecto, las operaciones concretas contra la delincuencia se presentan como la ejecución de las instrucciones del presidente, como la realización de una obra suya, y adquieren el carácter de una obra personal, como se observó en los enunciados de E 3: el secretario de Gobernación declara que la puesta en marcha de la Operación Conjunta Michoacán es la concreción de las órdenes del presidente y afirma el carácter personal del compromiso contraído el 1 de diciembre.

El carácter épico de la *batalla* y de la *lucha* de ese mismo día 1° de diciembre es retomado y reproducido por este miembro del gabinete de seguridad en el acto de habla performativo: “Reiteramos a la opinión pública que la batalla contra el crimen organizado apenas comienza y será una lucha que nos llevará tiempo”.

El segundo eje se refiere a que, por medio de un hilo identitario tendido entre el pasado histórico, el deber del Estado, los objetivos de su gobierno y su propia estrategia como concretización del mismo deber y objetivos que alcanza a los integrantes de las instituciones del Estado, cuyo deber, como el del Estado, es el de proteger a la sociedad, como vemos en E 4.

La proyección épica de *pelea* incide en el marco de representación de víctimas y combatientes caídos en cumplimiento de su deber, y es retomada por *guerra*.

La consideración de la muerte de soldados, marinos y policías como “sacrificio por el bien de la patria”, y como “ofrenda de vidas” amplifica la metáfora épica por la evocación de los héroes de las gestas históricas, por cuyo sacrificio la nación existe, al tiempo que las equipara con “la guerra contra la delincuencia”.

CONCLUSIONES

Si el peligro que amenaza a la nación es tal que desafía al poder del Estado y pretende suplantarlo, y si para este desafío no cabe más que una respuesta de la misma magnitud, dos fuerzas por lo tanto equiparables, dos fuerzas en conflicto, donde una no puede pervivir sin la desaparición de la otra, se está presentando el escenario de un conflicto en el que las dos fuerzas, la delincuencia y el Estado, están armadas.

Este trabajo reflexiona en torno a aspectos sociales que se configuran en el discurso político, de modo que una o varias palabras se configuran como términos al consolidar una

carga semántica particular. En un primer momento la discusión expuesta demuestra que, como expresión de los medios para alcanzar el fin de restablecer la seguridad, *guerra* y las voces asociadas, principalmente *lucha*, *batalla* y *combate*, expresan no el sentido metafórico de ‘esfuerzo’, sino el que corresponde al sentido de ‘acción bélica’. Refieren por tanto a un enfrentamiento armado real, donde hay víctimas de combatientes y víctimas civiles; de este modo, se conforma como término de uso particular en los discursos oficiales.

Como se expone en la segunda discusión, desde la locución de Felipe Calderón y de algunos miembros de su gabinete, la utilización de estos términos implica una doble metáfora, la del esfuerzo y la de la heroicidad, construida a partir de la representación de la figura épica del presidente Felipe Calderón y de su empresa, designada por los nombres *guerra*, *lucha* o *batalla*, como las figuras que se yerguen frente al enemigo que amenaza a todos: Estado, gobierno, pueblo y país.

La construcción de esta metáfora con el término *guerra* es útil porque eleva el rango del enfrentamiento, como se expuso en el análisis, al nivel de las gestas históricas, gracias a las cuales la nación existe, y la figura del presidente al rango de los héroes que salvaron a la patria. Es útil también porque en el marco de heroicidad que proporciona entran los costos del enfrentamiento, las vidas de combatientes y las víctimas civiles.

La metáfora, reforzada por el establecimiento de un lazo identitario entre la historia, los héroes, la nación, el Estado, México, los mexicanos, el gobierno, el presidente, y la propia estrategia, sirve al propósito de dotar a esta política de Felipe Calderón de pertinencia y legitimidad.

La metáfora, sin embargo, se enfrenta a una contradicción por el uso de *guerra* en su conducción: la voz funciona, en efecto, hasta que se produce un choque con la realidad del número creciente de víctimas y se plantean los cuestionamientos acerca de si se trata de una guerra “verdadera” (Schedler 2015; Geneva Academy 2017; International Institute of Strategic Studies 2018). Felipe Calderón prefiere hablar de *lucha*, lo que le permite evitar cierta ambigüedad y situarse al margen del planteamiento de una guerra formal, que implicaría responsabilidades nacionales e internacionales (México suscribe los acuerdos de Ginebra).

En sentido estricto, el esfuerzo de Felipe Calderón por usar solamente *lucha* o *batalla*, y no *guerra*, es también inútil en el plano de la metáfora épica, porque todas las voces construyen el mismo referente; sin embargo, como ya se dijo, el término *guerra* plantea el problema de la designación de un conflicto armado declarado formalmente. En este desfase semántico irrumpe el sentido del resto de las voces, que en el contexto en que se producen remiten al sentido bélico.

Desde el análisis propuesto ha sido posible aproximarnos al lugar común de que la realidad se configura en el discurso, y señalar de manera puntual cómo el discurso no sólo remite al mundo extratextual, sino que construye su propio referente. El objetivo de este trabajo ha sido poner en evidencia la complejidad semántica que conlleva el uso de ciertas palabras en contextos particulares, por parte de hablantes en una posición privilegiada, y el modo en el que dichas palabras se configuran como términos dentro de parámetros que denotan una intención particular de configurar un universo de sentido.

BIBLIOGRAFÍA

- BENVENISTE, Émile. 1970. "L'appareil formel de l'énonciation", *Langages* 17: 12-18.
- CHARAUDEAU, Patrick. 2009. "Dis-moi quel est ton corpus, je te dirai quelle est ta problématique", *Corpus* 8: 37-66.
- CHARAUDEAU, Patrick. 2005. "Sémantique de la langue, sémantique du discours", en *Actes du colloque en hommage à Bernard Pottier*, en <<http://www.patrick-charaudeau.com/Semantique-de-la-langue-semantique.html>> [consultado el 2 de julio de 2017].
- CHARAUDEAU, Patrick. 1995. "Une analyse sémiolinguistique du discours", *Langages* 117: 96-111.
- Diccionario del español de México* (DEM) <http://dem.colmex.mx>, El Colegio de México, A.C. [consultado el 31 de mayo de 2021].
- Diccionario de la lengua española* (DLE) <http://dle.rae.es/>, Real Academia Española (23ª edición en línea) [consultado el 31 de mayo de 2021].
- GENEVA ACADEMY. 2017. *War report 2017*, en <<https://www.geneva-academy.ch/joomlatools-files/docmanfiles/The%20War%20Report%20Armed%20Conflicts%20in%202017.pdf>> [consultado el 5 de julio de 2017].
- INTERNATIONAL INSTITUTE OF STRATEGIC STUDIES. (2018). *Armed Conflict Survey 2018*, en <<https://www.iiss.org/publications/armed-conflict-survey/2018/armed-conflict-survey-2018/acs2018-03-essay-1>> [consultado el 3 de mayo de 2021].
- MOIRAND, Sophie. 2014. "L'événement "saisi" par la langue et la communication", *Cahiers de Praxématique* 63: 1-14, en <<http://praxematique.revues.org/2362>> [consultado el 10 de febrero de 2018].
- MOIRAND, Sophie y Sandrine REBOUL-TOURÉ. 2015. "Nommer les événements à l'épreuve des mots et de la construction du discours", *Langue Française* 188: 105-120.
- MONNET, Éric y Pierre NAVARRO. 2009. "Les institutions sont-elles dans la tête ? Entretien avec John Searle", *Tracés. Revue de Sciences humaines* 17: 243-258, en <<http://journals.openedition.org/traces/4270>> [consultado el 15 de junio de 2019].
- SCHEDLER, Andreas. 2015. *En la niebla de la guerra. Los ciudadanos ante la violencia criminal organizada*. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- SEARLE, John R. 1998 [1995]. *La construcción de la realidad social*. Paris: Éditions Gallimard.
- TRANSPARENCY INTERNATIONAL. 2021. "How do you define corruption?", *Transparency International*, en <<https://www.transparency.org/what-is-corruption>> [consultado el 7 de enero de 2019].
- VENIARD, Marie. 2009. "La dénomination propre *la guerre d'Afghanistan* en discours: une interaction entre sens et référence", *Les Carnets du Cediscor* 11, en <<https://doi.org/10.4000/cediscor.753>> [consultado el 7 de enero de 2019].

- Notas -

Un acercamiento cuantitativo a los marcadores discursivos usados en tesis de estudiantes universitarios del campus Oriente de la UASLP

A quantitative approach to the discursive markers used in theses of East campus undergraduate students of the UASLP

JULIA CECILIA MONTES TORRES
Universidad Autónoma de San Luis Potosí
julia.mt11037@gmail.com

MARCO ANTONIO PÉREZ DURÁN
Universidad Autónoma de San Luis Potosí
marco.duran@uaslp.mx

■ **RESUMEN:** El siguiente artículo tiene como propósito describir los tipos de marcadores discursivos más frecuentes en la introducción y conclusión de 27 tesis de licenciatura de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí de las generaciones 2013 y 2015, para después compararlos con los resultados de artículos relacionados con los marcadores discursivos en la escritura académica. Este estudio de tipo cuantitativo demostró que no hay variedad en los marcadores discursivos que se utilizan en la lengua escrita y que su uso va en decrecimiento.

Palabras clave: escritura académica universitaria, producción de textos, educación superior, introducción, conclusión.

■ **ABSTRACT:** This article aims to describe the most common types of discourse markers used in the introduction and conclusion of 27 undergraduate theses written by generations 2013 and 2015 from the Universidad Autónoma de San Luis Potosí. They will be compared compare with to the results of other articles related which address discourse markers in academic writing. This quantitative-based study showed that its use in written language is not varied and is declining.

KEYWORDS: university academic writing, text production, undergraduate education, introduction, conclusion.

Fecha de recepción: 30 de enero de 2021
Fecha de aceptación: 2 de julio de 2021

escribir es una actividad cotidiana que se presenta como recurso progresivo, y nada sencillo, en las aulas universitarias*. Su dominio demuestra la maduración cognitiva de los estudiantes para expresarse de forma correcta en los textos académicos mediante un uso adecuado de la ortografía, el vocabulario, la organización de ideas, los argumentos y los contraargumentos, la estructura, la intertextualidad, el procesamiento de ideas (Errázuriz *et al.* 2015) y, por supuesto, los marcadores discursivos –a esta maestría se le da el nombre de *especialización* (Castro 2013)–. En ese sentido, la tesis, como producción escrita, tiene entre sus fines mostrar que el joven ha adquirido, durante el grado académico cursado, dicho dominio; es decir, el conocimiento y habilidades para comunicarse de forma correcta.

En este tipo de texto resalta el papel que tienen los marcadores discursivos en las inferencias que se realizan en la comunicación, los cuales, para el presente trabajo, son herramientas discursivas preponderantes para la cohesión y coherencia de los textos académicos de cualquier tipo. Estas partículas, además de ser consideradas herramientas cohesivas, sirven de enlace entre lo que se dice en el texto y su influjo en el discurso general. Su mal uso puede afectar la cohesión, coherencia, adecuación y eficacia en el texto (Martín y Portolés 1999; Nogueira 2010; Landone 2012), o bien, puede afectar las propiedades semánticas y la inteligibilidad del mensaje que realmente se quiere transmitir (Sánchez 2005; Pastrana 2017).

Por tales motivos, este artículo se sustenta en las siguientes preguntas: ¿cuáles son los marcadores discursivos que más aparecen en las tesis de cada licenciatura?, y ¿con qué frecuencia aparecen estos marcadores en la elaboración de la introducción y la conclusión? La hipótesis de la que se parte es que la introducción y la conclusión de las tesis de grado poseen, aparte del buen dominio de la ortografía y sintaxis, marcadores discursivos

* La autora agradece a Conacyt y a El Colegio de México el apoyo para la publicación de este trabajo.

sivos que aportan sentido al texto y contribuyen a su cohesión y coherencia, mientras que su uso excesivo o no pertinente genera un retroceso en cuanto al significado que se quiere dar a la oración (Calsamiglia y Tusón 1999: 245-250).

Esta investigación tiene como propósito describir, desde un enfoque cuantitativo –el cualitativo se presentará en un trabajo posterior–, los marcadores discursivos que aparecieron en las tesis de grado de dos generaciones de alumnos del Campus Oriente de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), México. Los objetivos específicos se engloban bajo la siguiente premisa: identificar los marcadores discursivos más frecuentes en la elaboración de las tesis de licenciatura.

Para analizar los marcadores, se revisaron dos secciones de la tesis: la introducción y la conclusión del proyecto de grado. En estas partes se ubicaron los marcadores, se clasificaron según las propuestas de Martín y Portolés (1999), Calsamiglia y Tusón (1999) y Montolío (2001), y se sometieron a análisis cuantitativo. Tal análisis descriptivo se sustenta asimismo de los estudios de Sánchez (2005) en Costa Rica; de García (2005) en Venezuela; de Martínez *et al.* (2013) y Muse *et al.* (2018) en Argentina; de Errázuriz (2014) y Fuentes y Farlora (2019) en Chile.

METODOLOGÍA

Al tratarse de un análisis del tipo cuantitativo se utiliza la frecuencia normalizada (fn) (Molina y Sierra 2015: 307-331; Toledo 2017: 194) como un indicador de ponderación del número de marcadores discursivos en relación con el número total de palabras encontradas en estas dos secciones. Para obtener la fn, se divide el número de marcadores discursivos entre el número de palabras multiplicado por mil; su resultado permite conocer el número de marcadores discursivos utilizados por cada mil palabras.

El corpus analizado corresponde a los datos obtenidos de la introducción y conclusión de los trabajos de tesis de grado de estudiantes que pertenecen al Campus Oriente de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México, uno de sus ocho campus, el cual se ubica en la capital potosina. Alberga la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades (FCSyH), que cuenta con seis licenciaturas: Arqueología, Antropología, Filosofía, Geografía, Historia y Lengua y Literatura; la Facultad de Ciencias de la Información (FCI), con Archivología y Bibliotecología; y Facultad de Psicología, con Psicología y Psicopedagogía. Sin embargo, estas últimas y Filosofía no se consideraron en la composición del corpus, pues en Psicología las tesis no contenían la estructura prototípica –introducción, capitulado y conclusión– y las dos restantes eran programas de reciente creación y no contaban con ninguna tesis en el momento de la selección de la muestra.

Para el diseño de tal selección se siguieron los siguientes criterios: disponibilidad –las tesis podían consultarse en la biblioteca–, estructura –los textos debían contar con introducción y conclusión ya que, según Eco (1998), en estos apartados se encuentra la voz del investigador– y la cantidad de representantes por licenciatura –dos ejemplares

por licenciatura como mínimo—. Así pues, se seleccionaron cuatro tesis de las generaciones 2013 y 2015 (dos por generación) de cada una de las licenciaturas. Archivología fue la única que pudo cumplir el criterio de cantidad, por lo que se tomaron en cuenta únicamente tres textos. En total, la base para el trabajo consta de 27 tesis.

Una vez revisado el corpus, se procedió a la generación de una base de datos de forma manual con la información sobre los marcadores discursivos de las secciones. Después se clasificaron los marcadores según Martín y Portolés (1999), Calsamiglia y Tusón (1999) y Montolío (2001), y se analizaron a partir de las siguientes variables: licenciatura, generación, frecuencia normalizada y tipos de marcadores discursivos.

Una de las principales diferencias entre el corpus conformado para este artículo y los estudios antecedentes mencionados se encuentra el tipo de texto, ya que las investigaciones anteriores se basaron en ensayos, mientras que aquí el análisis parte de la introducción y conclusión de tesis de licenciatura. Sin embargo, es lícito contrastar los resultados de ambos, ya que el ensayo comparte la estructura argumentativa de la tesis: introducción, desarrollo del problema y conclusión. Asimismo, es necesario señalar que, a pesar de la variación dialectal, consecuencia de la diversidad de países de la que provienen los antecedentes, la comparación también es pertinente, a causa de que las muestras se basan en textos escritos, en los cuales hay una tendencia al uso estándar de la lengua, a diferencia de los textos orales.

De igual modo, estos trabajos presentan diferentes áreas de estudio: pedagogía (Errázuriz 2014; Fuentes y Farlora 2019), comunicación social (García 2005) y lenguas (Muse *et al.* 2018). En el caso de Sánchez (2005), no se especifica el área de conocimiento. El área de estudio tampoco es relevante para este análisis ya que no se comparan tópicos, sino que el enfoque está en el conteo de marcadores discursivos y su uso en las producciones académicas.

MARCO TEÓRICO

Un profesionalista, cuando termina los estudios universitarios y presenta su trabajo de tesis, técnicamente está capacitado para desenvolverse en el ámbito laboral. Este texto forma parte de la *cultura escrita* y de la *alfabetización académica*. La cultura escrita se refiere a la capacidad que poseen aquellos que estudian para plasmar de forma clara, ordenada y coherente sus ideas en un escrito. La alfabetización académica se refiere al conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de cierta disciplina, así como en la producción y en el análisis de textos requeridos que fortalecerán el conocimiento de la escritura (Carlino 2005: 13).

Para medir la cultura escrita, se han utilizado los *índices sintácticos* (IS) como recursos metodológicos que contribuyen al conocimiento de la estructura del texto, y su análisis permite observar la maduración cognitiva en la escritura académica. La finalidad de estos IS, además de ser medidores de la madurez sintáctica, es servir de indicador del grado de dominio que posee un individuo sobre el conocimiento de la escritura. Hunt

(1977 *apud.* Torres 1993: 49) afirma que la madurez sintáctica es la capacidad que permite al estudiante producir estructuras oracionales más complejas mediante procesos de transformación –inserción, elisión, sustitución y traslado– que permiten encadenar dos fragmentos del texto o incrustar uno de ellos en otro segmento por medio del uso de los marcadores discursivos.

En un nivel superior de la cultura escrita, se encuentra la *cultura discursiva*. Consiste en el dominio total sobre el sistema complejo de unidades lingüísticas que posee un texto académico y sobre el dominio de la metacognición que contribuye al fortalecimiento del discurso (Cassany 1999) y al fortalecimiento de la cohesión y la coherencia, que son características del discurso. La *coherencia* abarca aspectos como el contenido, el esquema de organización, las relaciones pragmáticas, las relaciones semánticas intratextuales, las relaciones de las palabras en el contexto de producción. La *cohesión* se encarga de las relaciones particulares y locales que tienen la función de conectar y organizar la información del texto (Calsamiglia y Tusón 1999). A este último aspecto se da el nombre de *rasgos cohesivos*, pues consisten en organizar todo elemento discursivo mediante el cual se expresan los vínculos entre las frases y las relaciones mencionadas anteriormente, y entre las frases y el discurso mismo (Tolchinsky 2013).

Integrados en los tipos de rasgos cohesivos se encuentran los marcadores discursivos, porque cumplen con la finalidad de guiar al lector a lo largo del texto sin entorpecer la lectura ni el sentido de la información. En otras palabras, son “unidades lingüísticas invariables que no tienen una función sintáctica en la predicación oracional y pretenden guiar, de acuerdo con sus propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación” (Portolés 2001: 25-26). Aunado a ello, ayudan a entender e interpretar el acto comunicativo, al ser fundamentales en la construcción del sentido del texto (Nogueira 2010).

Este trabajo retoma tres clasificaciones fundamentales en los estudios de tales unidades: Martín y Portolés (1999), Calsamiglia y Tusón (1999) y Montolío (2001). De manera muy general, la clasificación de Martín y Portolés (1999) propone cinco grupos de marcadores discursivos: estructuradores de la información, conectores, reformuladores, operadores argumentativos y marcadores conversacionales. Calsamiglia y Tusón (1999) refieren cuatro grupos de marcadores: conectores metatextuales, de organización, conectores y marcadores interactivos, también llamados estructuradores del discurso oral. Por último, Montolío (2001) clasifica los marcadores en conectores aditivos, contraargumentativos, causales y añade los organizadores del discurso.

Los siguientes grupos de marcadores son propios de cada clasificación. Los *reformuladores* de Martín y Portolés tienen como función volver a expresar de una mejor manera el miembro discursivo anterior; es decir, reformular la información. Los *operadores argumentativos* condicionan las posibilidades argumentativas del miembro discursivo en el que se incluyen, sin necesidad de relacionarse con otro miembro anterior (Martín y Portolés 1999: 4139). Por último, los *conectores metatextuales* de Calsamiglia y Tusón (1999) se refieren a los digresivos, espaciotemporales, conclusivos o finalizadores que señalan la orientación en el desarrollo de la enunciación.

Como es posible observar, si bien es cierto que las clasificaciones coinciden según las funciones de los marcadores discursivos, estos autores también añaden otros grupos cuyas clasificaciones no siempre comprenden los mismos marcadores. Es por ello que es recomendable incluir la perspectiva de diversos estudiosos con el propósito de complementar las clasificaciones y ampliar el corpus de los marcadores discursivos que se van a analizar. En la presente investigación se trabaja a partir de las propuestas anteriores y no de una propia, ya que las clasificaciones revisadas son suficientes para los objetivos que se han trazado (*vid.* tabla 1).

Tabla 1. Clasificación final de marcadores discursivos

<i>Estructuradores de la información</i>	Asimismo, de igual forma, después, etc.
<i>Conectores</i>	
• <i>Aditivos</i>	Además, también, y, etc.
• <i>Contraargumentativos</i>	Sin embargo, aunque, pero, etc.
• <i>Consecutivos</i>	Ya que, pues, en consecuencia, etc.
• <i>Causales</i>	Por eso, de modo que, gracias a, etc.
<i>Reformuladores</i>	Es decir, al fin y al cabo, con otras palabras, etc.
<i>Operadores argumentativos</i>	Por ejemplo, por caso, de hecho, etc.
<i>Marcadores conversaciones</i>	Al parecer, bien, de acuerdo, etc.
<i>Marcadores interactivos</i>	¿Eh? Bueno, venga, etc.
<i>Conectores metatextuales</i>	Por cierto, a propósito, aquí, etc.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en esta investigación. Primero se mostrará el número total de palabras y marcadores discursivos en el corpus, seguido del total de marcadores y palabras totales, para después desglosar los datos por licenciatura. Después se analizará la frecuencia normalizada en ambas generaciones, a partir de los datos revisados con anterioridad. Por último, se compararán marcadores y sus tipos más frecuentes en la introducción y conclusión de las generaciones de 2013 y 2015.

RESULTADOS

Como un primer acercamiento a la descripción de los marcadores discursivos en las tesis de licenciatura, el análisis cuantitativo muestra que el número total de palabras es de 72 600, de las cuales 1 118 constituyen marcadores discursivos (tabla 2), que representan

1.53% del corpus. Si comparamos las generaciones, la de 2013 presenta 178 palabras y 70 marcadores más que la de 2015; es decir, una disminución de 0.25% en el total de palabras, y de 6.27% en los marcadores discursivos. Esta diferencia parece indicar una reducción en el uso de los marcadores discursivos mas no en el número de palabras; sin embargo, más adelante se justificará con datos estadísticos si realmente hubo un decremento en el uso de los marcadores o no.

Tabla 2. Número total de palabras y marcadores discursivos del corpus

<i>Generación</i>	<i>Marcadores discursivos</i>	<i>Palabras totales</i>
Generación 2013	594 (53.13%)	36 389 (50.12%)
Generación 2015	524 (46.86%)	36 211 (49.87%)
Total	1 118 (100%)	72 600 (100%)

En la tabla 3 se muestra la cantidad de palabras y de marcadores discursivos por licenciatura. En cuanto a la primera variable, nótese cómo Arqueología e Historia, con más de diez mil palabras, fueron las que acumularon el mayor número de marcadores. Por el contrario, las que reunieron una cantidad menor fueron Geografía y Archivología, con 6 417 y 6 005 palabras, respectivamente. En lo que toca a la segunda variable, también Arqueología e Historia cuentan con el mayor uso de ellos, seguidas de Lengua y Literatura, y Antropología. En cambio, Archivología, Geografía y Bibliotecología son las licenciaturas que presentan menor uso de marcadores discursivos.

Tabla 3. Total de marcadores discursivos y la cantidad de palabras por licenciatura

<i>Licenciatura</i>	<i>Marcadores discursivos</i>	<i>Palabras totales</i>
Arqueología	266	18 434
Historia	224	14 430
Lengua y Literatura	202	9 224
Antropología	171	9 954
Bibliotecología	89	8 136
Archivología	84	6 005
Geografía	82	6 417
Total	1,118	72 600

En la tabla 4 se puede observar que el número total de palabras entre las dos generaciones mantiene la misma diferencia de 178 palabras y de 70 marcadores. Estos datos no reflejan verdaderamente una diferencia en cuanto a la totalidad de las respuestas; sin

embargo, desde la fn resalta la importancia que hay en la disminución de marcadores. A partir del uso de esta prueba, se puede observar que el número de palabras de cada corpus no condiciona el número de marcadores encontrados en la muestra, por lo que la fn es prueba definitiva para el reconocimiento sobre la cantidad de los marcadores discursivos de una generación a otra.

Tabla 4. Frecuencia normalizada de los marcadores discursivos por generación

<i>Generación</i>	<i>Marcadores discursivos</i>	<i>Palabras totales</i>	<i>Frecuencia normalizada (fn)</i>
Generación 2013	594	36 389	16.32
Generación 2015	524	36 211	14.47
Total	1 118	72 600	15.39

En la fn de la generación de 2013, se usaron 16 marcadores discursivos por cada mil palabras, mientras que en la generación de 2015 se redujeron a 14 marcadores discursivos por cada mil palabras. Esta diferencia repercute en los resultados globales del corpus, donde se obtiene que, en general, los estudiantes de ambas generaciones usan aproximadamente 15 marcadores discursivos por cada mil palabras. Con el fin de responder la pregunta acerca de qué tipo de marcadores son más frecuentes en la elaboración de las tesis, a continuación, se presenta la tabla 5, en que se agrupan los tipos de marcadores y las ocurrencias registradas a la par del porcentaje en relación con el número total de marcadores.

Tabla 5. Tipos de marcadores discursivos más frecuentes

<i>Categoría</i>	<i>Ocurrencias</i>
Conector contraargumentativo	260 (23.25%)
Conector aditivo	259 (23.16%)
Conector consecutivo	179 (16.01%)
Conector causal	159 (14.22%)
Estructuradores de la información	135 (12.07%)
Operadores argumentativos	70 (6.26%)
Reformuladores	42 (3.75%)
Conector metatextual	7 (0.62%)
Marcadores conversacionales	5 (0.44%)
Conector condicional	2 (0.17%)

Nótese cómo los conectores del tipo contraargumentativo, aditivo y consecutivo son los de mayor uso en ambas secciones de la tesis, con 23.25%, 23.16% y 16.01%, respectivamente. Por el contrario, los conectores metatextuales, conversacionales y condicionales se encuentran en la parte baja de la tabla, con menos del 1%. Estos

datos sugieren que los estudiantes tienen mayor interés en añadir información y contrarrestar datos que en usar la función fática, generalmente empleada con mayor frecuencia en la oralidad. En el caso de los conectores causales (14.22%) y los estructuradores de la información (12.07%), las ocurrencias de este tipo de marcadores indican que, en la tesis, el alumno tiene interés en explicar las causas que le llevaron a tal o cual razonamiento o en mantener el hilo del razonamiento al estructurar por partes la información.

En cuanto a los operadores argumentativos (6.26%) y los reformuladores (3.75%), es posible señalar que, si bien no tienen tantas ocurrencias como los conectores aditivos y contraargumentativos, cuentan con un número significativo de ocurrencias. Los operadores argumentativos para reforzar los argumentos o presentar ejemplos, así como los reformuladores, tienen un papel importante en el desarrollo de la tesis.

Una vez revisados los tipos de marcadores discursivos, es necesario destacar cuáles fueron aquellos a los que los estudiantes recurrieron en su tesis. En la tabla 6 se muestran los diez marcadores más frecuentes en el corpus, los cuales representan el 52.59% de todo el corpus, compuesto por 1 118 marcadores discursivos.

Tabla 6. Marcadores discursivos más utilizados

<i>Marcadores más utilizados</i>	<i>Ocurrencias</i>
También	108 (9.66%)
Además	87 (7.78%)
Ya que	82 (7.33%)
Pero	71 (6.35%)
Y	50 (4.47%)
Sin embargo	48 (4.29%)
Aunque	42 (3.75%)
Es decir	36 (3.22%)
Sino	33 (2.95%)
Pues	31 (2.77%)

Los marcadores *también* (108), *además* (87), *ya que* (82), *pero* (71) e *y* (50) son los de mayor aparición en la lista de marcadores; en conjunto, representan el 35.59% del total del corpus. A partir de estos datos es posible advertir que la mayoría de ellos (*también*, *además*, *y*) forma parte de los conectores aditivos, mientras que *pero* y *ya que* son conectores contraargumentativo y consecutivo, respectivamente. Con un menor porcentaje, se encuentran *sin embargo*, *aunque* y *sino*, que pertenecen a los conectores contraargumentativos. Al final de la lista, se sitúan el conector consecutivo *pues* con un 2.77% y *es decir*, el único reformulador, con 36 ocurrencias, las cuales representan el 3.22% de todo el corpus.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los marcadores más frecuentes son los del tipo aditivo, contraargumentativo y causal; en concreto, *también*, *además* y *ya que* fueron los más habituales entre la generación de 2013, y *también*, *y* y *pero*, entre los de la generación de 2015. El porcentaje obtenido de los marcadores discursivos en relación con el total de palabras es de 1.5% (tabla 2), menor al 2% que Errázuriz (2014) registró en su momento para Chile. La tabla 7 muestra una comparación entre este trabajo y otros estudios según los tipos de marcadores discursivos y los marcadores más frecuentes, así como su número de ocurrencias.

Tabla 7. Marcadores discursivos en la escritura académica (investigaciones)

<i>Investigaciones</i>	<i>Tipos de marcadores más frecuentes</i>	<i>Marcadores más frecuentes</i>
Sánchez (2005)	Aditivos Contraargumentativos Causativos	Y (125) Pero (98) Ya que (60)
García (2005)	Marcadores temporales Aditivos Causativos	Y (21) Si (15) Pero (11)
Martínez, Colombo, Lombardo (2013)	Causales Modificadores Aditivos	Ya que (13) Además (6) Porque (6)
Errázuriz (2014)	Oposición Adición Causalidad	Pero Por ejemplo También
Muse, Núñez, Cortés, Martín (2018)	Causales Consecutivos Reformuladores	Además (16) Luego (15) Es decir (11)
Fuentes y Farlora (2019)	Contraargumentativos Consecutivos	Sin embargo (66) Pues (62) Por lo tanto (48)
Tesis de las generaciones 2013 y 2015 de la UASLP	Aditivos Contraargumentativos Consecutivos	También (108) Además (87) Ya que (82)

La diversidad en el nombre de los marcadores discursivos se debe a la clasificación que usó cada autor; sin embargo, las funciones coinciden en todas las propuestas: los conectores causativos y causales se refieren a aquellos marcadores que introducen la causa, mientras que los conectores de oposición y los contraargumentativos comparten la función de oponer dos miembros discursivos. El caso de los modificadores –elementos como *creo que*, *me parece que*, *estoy de acuerdo*– es particular, ya que constituye el único tipo que no coincide con ninguno de los trabajos revisados.

En el caso de los tipos de marcadores discursivos, el trabajo de Fuentes y Farlora (2019), el más reciente, demuestra que se han reducido los tipos de marcadores que

usan los estudiantes universitarios. En su lugar, el uso se enfoca en los conectores contraargumentativos y consecutivos, pero muy poco en los aditivos. De igual manera, es posible apreciar que éstos últimos dejaron de ser los más frecuentes en la escritura después de 2013 para ser reemplazados por los conectores causales.

Los tipos de marcadores que se encontraron en el corpus de las tesis concuerdan parcialmente con lo que Sánchez registró en 2005, con la diferencia de que los conectores consecutivos se emplearon más comúnmente que los causativos, los cuales recobraron su frecuencia en el año 2018. Sin embargo, este tipo de marcador también resultó ser uno de los más habituales, sólo después de los conectores consecutivos.

Al comparar los marcadores discursivos más frecuentes con los tipos también más frecuentes, se observa una variación entre ambos, pues no siempre coinciden entre sí. Ejemplo de ello es el caso de García (2005), en donde el tipo de marcador más frecuente fue el temporal, pero el conector más utilizado fue el aditivo *y*. Esto se debe a que el tipo de marcador tuvo muy pocos usos, y el conector más frecuente es el que obtuvo mayor número de ocurrencias, como es el caso de los reformuladores en Muse *et al.* (2018). Cabe destacar que Errázuriz (2014) no aclara las ocurrencias encontradas, sino que únicamente señala cuáles fueron los marcadores más frecuentes.

Asimismo, es posible observar que, en 2013, los conectores contraargumentativos dejaron de utilizarse paulatinamente para dar mayor peso a los explicativos. Si nos enfocamos en los marcadores de la generación de 2015, el conector *y* fue el más disponible para los estudiantes tanto costarricenses (Sánchez 2005) como venezolanos (García 2005). En años posteriores, este conector cede su lugar a otros como *pero*, *ya que*, *además* y *sin embargo*. No es hasta 2018 cuando los conectores contraargumentativos vuelven a ser más frecuentes en los estudios revisados. De igual modo, es necesario señalar que los conectores aditivos como *y*, *también* y *además* no dejan de ser parte de los conectores más usados sino hasta 2019, año en que los textos se concentraron más en la argumentación y en la contraargumentación que en añadir información nueva.

En nuestro corpus *también* aparece como el conector más frecuente, con 108 ocurrencias, con lo cual se ha reemplazado *y* por un conector *más formal*, el cual apareció únicamente en los datos registrados por Errázuriz (2014). Le sigue *además* con 87 ocurrencias, el cual se registró como uno de los más frecuentes en los años 2013 y 2018. Por último, *ya que*, con 82 ocurrencias, fue el más común en 2013 y uno de los más recurrentes en 2005. De ahí se puede observar que los estudiantes cuyos textos se incluyen en nuestro corpus tienen mayor interés en añadir información y en explicar de dónde proviene esa información, lo cual se ve reflejado en el uso de *sin embargo*. Los marcadores discursivos presentan la intención argumentativa con la que se realizó el texto, de ahí que no mantengan un patrón estable a lo largo de las muestras de otras investigaciones¹.

¹ En los resultados no se tomó en cuenta la disciplina, ya que el enfoque está en el conteo de palabras, dentro del cual la unidad de análisis son los conectores.

En cuanto a los tipos de marcadores discursivos más frecuentes, se puede observar una clara preferencia por los conectores aditivos y aquellos que determinan la causalidad, seguido de otro tipo de conectores como los contraargumentativos y los consecutivos. Esto permite afirmar que dichos tipos de marcadores resultan fundamentales al momento de elaborar una tesis.

En cuanto a los marcadores más frecuentes, se encontró que y fue uno de los conectores más prolíficos en 2015. Si bien denota adición, a la vez cumple la función de yuxtaposición o coordinación de cláusulas independientes; tal partícula también se expresa con *luego*, *entonces*, *después*, etc. (Hunt 1977, *apud.* Torres 1993). Esto resulta de interés, ya que el estudiante va adquiriendo la capacidad de realizar estructuras más complejas a medida que su escolaridad aumenta, lo que ayuda así a mejorar el proceso de escritura y de interpretación de la información.

En suma, las investigaciones revisadas demuestran que, con todo y el paso del tiempo, la variedad de marcadores discursivos que dominan los alumnos se mantiene entre los conectores aditivos, contraargumentativos y causativos, lo cual concuerda con lo que se advirtió en nuestro corpus, donde los primeros son los que siempre están presentes en los trabajos de grado. De igual modo, es posible observar que los marcadores discursivos más frecuentes corresponden a los más comunes en el habla, lo que coincide con Sánchez (2005), quien señala que esta tendencia se debe a que los estudiantes utilizan básicamente los marcadores discursivos que reconocen.

Los estudios que se revisaron únicamente se enfocan en el tipo de marcadores discursivos y en cuáles fueron los marcadores más frecuentes. Sin embargo, se echa de menos una mayor profundidad en el uso de los datos, con el fin de que se puedan someter a contrastes en busca de un denominador común en la escritura de los estudiantes. Por ello, es necesario que haya más investigaciones acerca del uso de los marcadores discursivos en la escritura académica universitaria que no se dediquen únicamente a identificar el tipo de marcadores utilizados y su frecuencia. Hace falta ampliar el número de trabajos referidos a los marcadores desde un punto de vista semántico o pragmático que aporten pistas sobre los marcadores y la intencionalidad comunicativa reflejada no sólo en la tesis, sino en muchos otros textos.

BIBLIOGRAFÍA

- CALSAMIGLIA, Helena y Amparo TUSÓN. 1999. *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CARLINO, Paula. 2005. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- CASSANY, Daniel. 1999. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- CASTRO, María Cristina. 2013. "Alfabetización académica: leer y escribir en y para las disciplinas". En Rosalina Domínguez Ángel (ed.), *Alfabetización académica y comu-*

- nicación de saberes: la lectura y la escritura en la universidad*. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala, pp. 11-41.
- ECO, Umberto. 1998. *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- ERRÁZURIZ, María Constanza. 2014. “El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos”, *Onomázein* 30: 217-236.
- ERRÁZURIZ, María Constanza, Lucía ARRIAGADA, Maritza CONTRERAS y Carla LÓPEZ. 2015. “Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villarica UC, Chile”, *Perfiles Educativos* 150: 76-90.
- FUENTES, Ivonne y Maritza FARLORA. 2019. “Análisis de textos argumentativos elaborados por estudiantes chilenos de pedagogía”, *Educ. Pesqui* 45: 1-19.
- GARCÍA, Marisol. 2005. “Análisis de marcadores discursivos en ensayos escritos por estudiantes universitarios”, *Letras* 47, núm. 71, en <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832005000200002> [consultado el 25 de septiembre de 2018].
- LANDONE, Elena. 2012. “La clasificación de los marcadores del discurso y su valor operativo”, en A. Cassol *et al.*, *Atti del XXIV Congresso AISPI (Padova, Università degli Studi, 23-26 maggio 2007)*. Roma: AISPI Edizioni, pp. 431-440.
- MARTÍN, María Antonia y José PORTOLÉS. 1999. “Los marcadores del discurso”, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, t. 3, pp. 4051-4203.
- MARTÍNEZ, Laura Celia, María Elena COLOMBO y Enrico LOMBARDO. 2013. “Evaluación de las producciones argumentativas escritas de los alumnos ingresantes a la universidad”, en *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX. Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- MOLINA, Claudio y Gerardo SIERRA. 2015. “Hacia una normalización de la frecuencia de los corpus CREA y CORDE”, *Signos* 48, núm. 89: 307-331.
- MONTOLÍO, Estrella. 2001. *Conectores de la lengua escrita. Contraargumentativos, consecutivos, aditivos y organizadores de la información*. Barcelona: Ariel.
- MUSE, Cecilia Elena, Juan Antonio NÚÑEZ y María MARTÍN. 2018. “Evolución del uso de marcadores discursivos en textos argumentativos de estudiantes de grado y posgrado”, *ReDILLeT* 1: 1-18.
- NOGUEIRA, Antonio Messias. 2010. “Las teorías pragmáticas y los marcadores del discurso”, *Letra Magna: Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura* 6, núm. 13: 1-19.
- PASTRANA, Haydeé. 2017. *Uso de los marcadores discursivos para optimizar la redacción en los alumnos del nivel medio superior*, tesis de maestría. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- PORTOLÉS, José. 2001. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- SÁNCHEZ, Carlos. 2005. “Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses”, *Filología y Lingüística* 31, núm. 2: 169-199.
- TOLCHINSKY, Liliana (coord.). 2013. *La escritura académica a través de las disciplinas*. Barcelona: Ediciones Octaedro-Universitat de Ciències de l'Educació.
- TOLEDO, David Guadalupe. 2017. “La frecuencia de uso de los marcadores pragmático-discursivos en inglés en los estudiantes universitarios: un caso México-Estados Unidos”, *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura* 4, núm. 7: 188-214.
- TORRES, Antonia Nelsi. 1993. *Madurez sintáctica en estudiantes no universitarios de la zona metropolitana de Tenerife*, tesis de doctorado. Santa Cruz Tenerife: Universidad de la Laguna.

- Reseñas -

Fulvia Colombo Airoidi. *Introducción a la gramática del español*, t. 1. María Ángeles Soler Arechalde y María del Refugio Campos Guardado (eds.). Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2019; 314 pp. (*Introducción al Análisis Lingüístico*, 1).

MARÍA DOLORES ROMO MONTIEL
Universidad Nacional Autónoma de México
mdolores.romom@gmail.com

El español se ha convertido en el idioma de comunicación de al menos el 7.8 % de los habitantes del mundo, sólo detrás del inglés y el chino mandarín, ampliamente utilizados como lenguas francas en la vida moderna. Si se considera la importancia que ha adquirido el español en los últimos años, aprenderlo representa tanto una necesidad apremiante, cuanto un reto para quienes, como hablantes de algún otro idioma, intentan adentrarse en sus vericuetos.

El reto lo enfrentan también quienes, pese a tenerlo como lengua materna, emprenden su estudio sistemático y especializado. Aquellos que estudiamos alguna carrera relacionada con la lingüística pertenecemos a ese sector que debe enfrentarse al español de manera profesional y entenderlo hasta sus profundidades, por lo que requerimos de herramientas de estudio adecuadas para realizar esta labor.

El tomo primero de *Introducción a la gramática del español*, de Fulvia Colombo Airoidi, representa una de esas herramientas de trabajo útiles para el estudio sistemático de la lengua en sus distintos niveles. Este volumen es resultado del trabajo de edición que la autora hizo de los apuntes que entregó a sus alumnos durante sus años de docencia y corresponde, en palabras de María Ángeles Soler Arechalde en el prólogo, a un “material de apoyo, teórico y práctico” (p. 9), enfocado tanto en los estudiantes de Lengua y Literaturas Hispánicas, como en “otras personas que requieren en sus labores diarias de un buen manejo del español oral y escrito” (p. 9).

Colombo daba a quienes tomaron clase con ella una serie de apuntes y ejercicios relativos a los temas que se tratarían en los cursos. Estos materiales representaban un estudio minucioso de los fenómenos sintácticos del idioma; incluían anotaciones de tipo morfológico, semántico e incluso fonológico, que contribuían a la mejor comprensión de los temas, y eran actualizados conforme a revelaciones que arrojaban las discusiones

sintácticas. Por tanto, los estudiantes siempre poseían los instrumentos adecuados para garantizar que su formación académica fuera óptima.

Este tomo comprende los contenidos correspondientes a los primeros dos semestres del curso de español que se imparte en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México y se divide en dos apartados. El primero se distribuye en cinco temas en los que se revisan aspectos introductorios.

El tema uno, “Definición de Gramática y partes en que se divide su estudio”, está dedicado a las distintas definiciones de *gramática* y sus tipos. La definición que se proporciona considera los distintos planos de la lengua –el fónico, el morfológico, el sintáctico y el semántico–, mientras que los distintos tipos de gramáticas se estudian según sus objetivos o su modelo de análisis. El tema se cierra con un recorrido histórico en el que se retoman las aportaciones y discusiones propiciadas por las gramáticas más significativas: desde la *Techné grammatiké* de Dionisio de Tracia, escrita a finales del siglo II a. C., pasando por las de Antonio de Nebrija, Gonzalo Correas, Andrés Bello y Samuel Gili Gaya, hasta llegar a la *Nueva Gramática de la Lengua Española*, publicada en 2009.

El dos, “La Morfología”, aborda cuestiones esenciales de morfología léxica y morfología flexiva, como la derivación, composición y parasíntesis, a la vez que retoma la definición de *morfema* y ofrece una explicación minuciosa de los morfemas derivativos y flexivos que le permite introducir la noción de *accidente gramatical*. Asimismo, se estudia el contenido gramatical que aporta cada morfema flexivo: género, número, persona gramatical, caso, modo, tiempo y aspecto, más su contribución a la concordancia.

El tres, “La Morfosintaxis”, se centra en algunas nociones básicas de esta disciplina, en particular en su campo de estudio y la definición de la categoría *palabra*. Estudia las clases de palabras y sus distintos criterios de clasificación: el morfológico o formal, el semántico o nocional y el sintáctico o funcional, así como las clases transversales y las locuciones. Retoma también la problematización referente a las clases de palabras y sus distintas clasificaciones, tras lo cual ofrece una explicación precisa de las nueve clases (sustantivos, adjetivos, determinantes, pronombres, verbos, adverbios, preposiciones, conjunciones e interjecciones) y sus diferentes especificaciones y criterios de estudio.

En “Grupos sintácticos o sintagmas”, se habla de algunos principios introductorios: la definición de *enunciado*; la diferencia entre *frases* y *oraciones*; las clases de frase y el concepto de *núcleo*, que determina si una construcción es *endocéntrica* –como las frases nominales, adjetivas, adverbiales y verbales– o *exocéntrica* –como las frases preposicionales–, y el tipo de análisis que debe recibir. Se proporciona también información sobre los *verbos de apoyo*, construcciones formadas por combinaciones verbo-nominales semi-lexicalizadas –como *dar un paseo* o *tener sed*–, y las *perífrasis verbales* y sus generalidades.

El 5, “Las funciones”, comprende las definiciones y los diferentes niveles de análisis relativos a las funciones sintácticas (referentes al papel asignado a cada palabra, cuando se relaciona con otra de mayor jerarquía), semánticas (que designan los actantes o argumentos previstos en el significado de las palabras) e informativas (que aportan información que permite ajustar el mensaje a las necesidades comunicativas, con lo que se introducen las nociones de *tema*, *rema*, *foco* y *tópico*). Asimismo, se plantea el concepto de *predicado* y algunas particularidades de las distintas funciones sintácticas –sujeto;

complementos directo, indirecto, de régimen preposicional y circunstancial; atributo; predicativo; agente y vocativo– y de los modificadores de elementos nominales, como el complemento adnominal o la aposición.

El segundo apartado está dividido en siete temas y examina cuestiones referentes a la sintaxis. El tema uno da cuenta de las “Clases de oraciones por el tipo de adyacentes del verbo”, es decir habla acerca de los tipos de predicado –*verbal*, cuando el peso semántico de la predicación recae en el verbo y sus complementos, y *nominal*, cuando el verbo tiene escaso valor y solamente sirve como unión entre distintas frases adjetivas y el sujeto gramatical–, los distintos tipos de oraciones, transitivas e intransitivas, más sus peculiaridades.

El dos trata de las “Oraciones con significado pasivo” y se exponen los conceptos de *diátesis* y *voz*, así como las construcciones pasivas: la pasiva perifrástica y la pasiva refleja. Además, se realizan algunas observaciones generales referentes, por ejemplo, a la incapacidad de transformación a diátesis pasiva de los verbos de estado y la no admisión del cambio de voz de los verbos transitivos usados de forma absoluta o con complemento directo inherente.

El tres se centra en las “Oraciones impersonales” y sus distintos tipos: las oraciones con verbos que denotan fenómenos atmosféricos; las impersonales gramaticalizadas –con los verbos *hacer* y *haber*, como en *hace calor* o *hay mucha gente*–; las ocasionales –como *te buscan allá afuera*– y las impersonales con *se* –del tipo *se castigó a los culpables*.

En el cuatro, se estudian los “Usos y valores de la forma *se*”; es decir, los distintos tipos de *se*, sus usos paradigmáticos o pronominales –el pronominal, el reflexivo, el recíproco y el pseudorreflexivo–, sus valores no pronominales –el *se* en construcciones pasivas reflejas o el impersonal– y los criterios que permiten determinar de qué tipo de *se* se trata.

En el cinco, “Clasificación de las oraciones según la modalidad significativa o actitud del hablante”, se describen los siete principales tipos de oraciones según la manera en que el hablante se relaciona con lo que dice y los recursos lingüísticos que utiliza para comunicarse. Este tema presenta, entonces, las generalidades de las oraciones enunciativas, interrogativas, dubitativas, de probabilidad, desiderativas, imperativas y exclamativas y las formas que se tiene para identificarlas.

El seis está dedicado al “Funcionamiento del sistema verbal” del español, tópico medular de los estudios de Colombo. Se centra en las observaciones del uso de los modos verbales, indicativo y subjuntivo, en el que intervienen factores sintácticos y pragmáticos que determinan los contextos de aparición y utilización, así como la consecución general de tiempos en los periodos subordinados. También estudia la teoría general de los tiempos, con la que se retoma la categoría de *aspecto gramatical* y la justificación para el uso de ciertos tiempos verbales según el foco y el momento de referencia del hablante con respecto de lo que expresa, y los valores y usos de los tiempos simples y compuestos de los dos modos enunciados.

El siete contiene algunos apuntes sobre la *perífrasis verbal*, definida como la unión de dos verbos equivalentes a una sola predicación. Se conforma generalmente por un verbo conjugado, seguido de otro en infinitivo, gerundio o participio, de entre los cuales

el primero sirve de auxiliar al segundo, al que modifica de tal forma que la construcción pueda adquirir distintos matices, a saber: tiempo, aspecto y modo. También habla de las propiedades sintácticas de las perífrasis, las pruebas sintácticas para identificarlas –por ejemplo, la igualdad necesaria de sujeto en los dos verbos, como en *yo puedo (yo) escribir*– y la clasificación por el tipo de verboide que contienen.

La constitución del tomo a manera de manual didáctico es notoria y refleja esta idea en su organización: los temas están claramente delimitados en el índice y en cada capítulo, donde, a su vez, la aparición de títulos, subtítulos, numerales, viñetas y figuras facilita la comprensión de los temas. Asimismo, visualmente, los cantos del libro y los márgenes de las páginas revelan algunos apartados específicos: al final de cada capítulo, con hojas rayadas, se indica que hay ejercicios de repaso, en tanto que, al margen, aparecen iconos de libros para señalar el apartado teórico, de libretas para indicar los ejercicios de repaso o de un académico para mostrar las *nota bene*, útiles para hacer aco-taciones pertinentes o problematizar algunos criterios o definiciones.

Esta edición incluye una amplia bibliografía sobre gramáticas del español que considera desde la *Gramática de la lengua castellana* de Andrés Bello y Rufino José Cuervo hasta la *Sintaxis histórica* de Concepción Company, lecturas básicas y complementarias que contribuyen a la comprensión de los fenómenos morfosintácticos y diccionarios. Además, al final de cada capítulo se recomiendan otras referencias que contemplan los temas abordados, para que el lector pueda fácilmente identificar las fuentes de consulta que le resulten útiles para ahondar en fenómenos específicos.

El apéndice del libro contiene las respuestas correctas de los ejercicios planteados al final de cada tema, con lo que, de manera global, cumple con el propósito de servir como un material didáctico destinado a cualquier persona que desee entender el español mediante un volumen ordenado, claro y sintético.

Introducción a la gramática del español se terminó de editar en 2019, cuatro años después del fallecimiento de Fulvia Colombo, gracias a la labor exhaustiva y a la enorme dedicación de las editoras, María Ángeles Soler Arechalde y María del Refugio Campos Guardado, sin cuyos invaluable esfuerzos no habría visto la luz.

La edición que se presenta, según Ángeles Soler, es la última preparada por la autora, quien decidió publicar este manual ante la insistencia de profesores y alumnos que consideraron importante su aportación a la docencia y a la didáctica del español. Pese a que el libro es fiel al manuscrito de Colombo, algunas modificaciones, ajustes y el cuidado general de la edición, que contempla ya su estructura como manual, se deben al compromiso y labor de las editoras, quienes trabajaron de la mano de los diferentes adjuntos de la autora durante sus años de docencia. A lo largo de todos estos años, los apuntes de Colombo fueron considerados un referente inequívoco de sistematización de los estudios sintácticos del español por su claridad, su minuciosidad y el tiempo y esfuerzo vertidos en la preparación de los materiales.

Resta todavía un segundo tomo, que abarcará los contenidos básicos para la comprensión de los principales fenómenos sintácticos del español, que desde éste se anticipan. En particular, queda pendiente lo referente a la *oración compuesta* y algunas nociones

pragmáticas vistas desde la sintaxis, con lo cual la finalidad didáctica propuesta por Colombo se verá alcanzada.

Con esta aportación bibliográfica, todos aquellos que estamos transitando por el largo camino que implica el estudio especializado del español y su sintaxis podemos tener en nuestras manos un trabajo, disciplinado y pulcro, fruto de la pasión por el estudio de la lengua y de un amor por la docencia que nos refleja un poco de lo que fue la vida de Fulvia Colombo, quien en todo momento procuró la disciplina, pero también el gusto por los estudios lingüísticos.

Colombo se convirtió en piedra angular de la vocación docente y de investigación de muchos de sus exalumnos. Por el amplio legado que dejó, deseo agradecerle, aunque sea de manera póstuma, la invaluable labor y compromiso que hoy permiten tener en nuestras manos esta importante publicación.

Alan Emmanuel Pérez Barajas y Axel Hernández Díaz (coords.).
Propuestas metodológicas para el trabajo y la investigación lingüística. Aplicaciones teóricas y descriptivas. Universidad de Colima, Colima, 2020; 1014 pp.

VICTORIA HUILA CRUZ
El Colegio de México
vhuila@colmex.mx

El conocimiento se construye de manera colectiva. De manera ideal, alguien hace algo, comparte el saber con su comunidad y los miembros de ésta lo discuten o reproducen con pequeñas variaciones que pretenden perfeccionarlo. Así, no sólo la construcción es colectiva, también lo son los resultados.

En el plano de la realidad, acceder al conocimiento no siempre resulta tan fácil, ni qué decir del acceso a las maneras de construirlo. El primer acercamiento de los estudiantes al quehacer lingüístico puede resultar atemorizante, pues se enfrentan a una amplia oferta de temas lingüísticos de gran interés que han sido poco o nulamente descritos, a la variedad de niveles de lengua y sus interfaces, a la existencia de más de un modelo teórico, a la falta de materiales en los que se explique paso a paso cómo abordar un tema y de qué manera desarrollar una investigación que dé cuenta de él.

Hay, a mi parecer, dos tipos de herramientas que facilitan la difusión y la construcción de conocimiento. En primer lugar, se encuentran los materiales canónicos, como los manuales y los *handbooks*, en los que autores especializados guían al estudiante en el trabajo lingüístico. Entre los puntos débiles de estos materiales se encuentran: la poca frecuencia con que son publicados, su naturaleza perecedera, el hecho de que reducen el estudio a un único modelo teórico y, en ocasiones, a un nivel de lengua, además de que están escritos, generalmente, en inglés. Un par de novedades editoriales que salen bien libradas de lo anterior es el proyecto *Fundamentos del análisis y la descripción lingüística*, que se desarrolla en la Escuela Nacional de Antropología e Historia, y el *Manual de lingüística española*, editado por Emilio Ridruejo (2019).

El segundo grupo de materiales son los volúmenes compilatorios: libros o publicaciones periódicas. Los participantes en las obras no siempre son especialistas y, de manera

general, la metodología de las investigaciones no se explica de manera exhaustiva –lo que se comprende, dado que su finalidad última es la difusión y no la enseñanza. Estas publicaciones ofrecen un panorama muy amplio sobre el quehacer lingüístico, pues en sus páginas pueden coexistir distintos temas, niveles de lengua, incluso modelos teóricos.

Ambos tipos de materiales poseen virtudes y desaciertos. Ambos aportan, aunque de manera distinta, a la formación de conocimiento lingüístico: los autores de los manuales dictan los pasos por seguir para la realización del análisis y los que participan en los volúmenes compilatorios proporcionan modelos o ejemplos de investigaciones, como piezas acabadas en las que se aterrizan los conceptos teóricos a la realidad. Los manuales guían metódicamente y se enfocan en el proceso; las compilaciones privilegian conclusiones.

Propuestas metodológicas para el trabajo y la investigación lingüística. Aplicaciones teóricas y descriptivas, bajo la coordinación de Alan Emmanuel Pérez Barajas y Axel Hernández Díaz, contiene lo mejor de ambos mundos: reúne treinta y siete investigaciones sobre distintos aspectos del quehacer lingüístico, en cada una de las cuales se explicita la metodología seguida por los autores. Así, el volumen ofrece la misma cantidad de estudios lingüísticos que de modelos metodológicos, los cuales están repartidos en nueve apartados: “Fonética y fonología”, “Morfología”, “Sintaxis”, “Léxico y Semántica”, “Pragmática y Discurso”, “Tipología lingüística”, “Sociolingüística”, “Aplicaciones e implicaciones de la Lingüística” y “Lingüística e interdisciplina”. Si bien en el volumen no se enlistan explícitamente los objetivos de este trabajo colectivo, éstos pueden deducirse luego de leer los contenidos; la difusión del trabajo lingüístico y la enseñanza de la lingüística.

El prólogo estuvo a cargo de Concepción Company, quien destaca, entre las virtudes del volumen, su carácter integral –contiene estudios sobre todos los niveles de lengua y sobre distintas lenguas–, transversal –hay variedad en los enfoques: lingüística teórica, descriptiva, aplicada– y transversal e integral –reúne trabajos sincrónicos y diacrónicos. En cuanto a los autores, la prologuista considera un acierto la inclusión de trabajos de investigadores noveles y experimentados.

La primera sección del libro, “Fonética y fonología”, se inaugura con el capítulo I, “De cómo realizar un análisis forense de una muestra de voz”, a cargo de Fernanda López Escobedo. Es un trabajo que señala la utilidad de la fonética y la acústica forenses para determinar la autoría de mensajes registrados en soportes auditivos y así ayudar a los sistemas de impartición de justicia. Hugo Carrera Guerrero es el autor de “La descripción fonológica: entre la teoría y el método”, el segundo capítulo del volumen, que ofrece una metodología para la descripción de lenguas que ejemplifica con la caracterización del sistema consonántico del mazateco de San Lorenzo Cuaunecuiltitla. El tercero, “Tono y frecuencia fundamental. Propuesta metodológica para su estudio”, es una colaboración de Domingo Román Montes de Oca y Diana Muñoz-Builes, cuyo sistema combina la fonética perceptiva y la acústica para la descripción de fenómenos fonéticos. “Tarjetero con imágenes para obtener léxico de niños” es el cuarto, su autora, Lucila Gutiérrez Santana, destaca los beneficios de utilizar la técnica del tarjetero para la obtención de datos orales de infantes no alfabetizados.

“Morfología” es la segunda sección del volumen. Comienza con el trabajo de Alfonso Gallegos Shibya, “La consolidación de modelos morfológicos: una propuesta de análisis”, que ofrece un método descriptivo y diacrónico-funcional para el estudio de los procesos derivativos relacionados con el sufijo *-do*, a partir de textos técnicos escritos en español. En el capítulo sexto, “Morfología de los pronombres indefinidos en la lengua huave: propuesta para su estudio en una comunidad lingüística”, Samuel Herrera Castro sigue una metodología deductiva de los pronombres indefinidos para luego centrarse en la descripción de éstos en el huave de San Mateo del Mar. Érika Vega Moreno es la responsable del séptimo, “Nuevos enfoques metodológicos para el estudio de las creaciones léxicas”, que estudia el reconocimiento de neologismos. La autora comparte y explica las herramientas de trabajo que ha creado y que resultan útiles en los estudios de neología. Por último, en “Prefijación espacial y prefijación temporal en español: planteamientos”, David Serrano-Dolader ofrece algunas estrategias para el estudio de la didáctica de prefijos locativos y temporales del español como lengua extranjera.

La tercera sección del volumen es “Sintaxis” y comienza con el capítulo noveno: “Apriorismos metodológicos en la investigación filológica o cómo abordar el estudio de la gramática histórica”, cuyas autoras, Mar Garachana Camarero y Esther Artigas Álvarez, si bien reconocen que, para el estudio de la sintaxis histórica no puede establecerse una única metodología, también brindan orientación para la construcción de corpus. Alan Emmanuel Pérez Barajas y Julianna Plata Muñoz escribieron el décimo capítulo, “La frase nominal (FN) con referente especificativo: una propuesta para su estudio desde la Gramática del Rol y la Referencia (GRR)” y siguen el camino funcionalista para defender la Frase Nominal no parentética como una categoría sintáctica enmarcada en los actos de habla espontáneos. En el capítulo XI, “La integración de corpus para estudios diacrónicos y de variación sincrónica: dos casos de difícil documentación”, Axel Hernández Díaz sostiene que en ocasiones es necesario extender los límites de los corpus e incluir materiales inesperados. Presenta el ejemplo de uso de datos de redes sociales para estudiar la concordancia en el verbo impersonal *haber* y las revistas de entretenimiento como fuente de ejemplos para el análisis del sufijo *-azo*, pues en éstas es posible apreciar cuestiones idiosincráticas que no se presentan en otros materiales. El capítulo XII, “Rastreado las huellas de la lengua. Una estrategia para la conformación de un corpus en lingüística histórica”, de Fernanda Fernández Meneses, comparte una metodología para abordar el cambio lingüístico y la ejemplifica con un estudio de caso: la gramaticalización de la conjunción causal *porque*.

La cuarta sección se titula “Léxico y semántica”, inicia con el capítulo XIII, “La descripción del significado oracional: metodología básica”, a cargo de Violeta Vázquez Rojas Maldonado, quien asume una postura formal para el estudio del significado y ejemplifica su método de trabajo con el análisis parcial del cuantificador *tantito*. Niktelol Palacios Cuahtecontzi es autora del capítulo XIV, “Tejiendo palabras: estudio lexicológico de oficios”, en el que detalla el sistema mediante el cual conformó su *Corpus de análisis del léxico textil en el español de México* y muestra por qué la lexicología de base pragmática es la ideal para recolectar corpus relacionados con los oficios tradicionales. En “Metodología para la investigación dialectal léxico-semántica hispanoamericana”,

Ernesto Llerena García ofrece un camino de corte estructuralista para acercarse a hablas populares de comunidades con rasgos lingüísticos particulares. Para cerrar este apartado, J. Jesús Jiménez Castillo, en “Encuentros discursivos. Análisis de la modalidad lingüística”, estudia la modalidad como una relación entre la actitud del emisor que se refleja en la forma de enunciación, las propiedades discursivas del enunciado y el matiz semántico presente en los actos de habla. Asimismo, presenta una lista detallada de pasos por seguir para el análisis de la modalidad de los actos de habla.

La quinta sección se titula “Pragmática y discurso”. Comienza con “Propuesta para la descripción morfosintáctica y análisis de la polifuncionalidad de la frase adverbial. El caso de ~a poco”, capítulo en el que Alan Emmanuel Pérez Barajas propone, a partir de un estudio de caso teórico-metodológico, un modelo de análisis viable para las locuciones adverbiales, en el que, además de tomar en cuenta la forma, semántica y prosodia de la frase adverbial, señala la importancia del componente comunicativo. En “El análisis pragmático y la conformación del corpus en dialectología comparada: una propuesta metodológica para su estudio e integración”, Jeanett Reynoso Noverón reflexiona sobre los problemas metodológicos de la pragmática y, para ello, se sirve de tres fenómenos condicionados pragmáticamente: el uso de diminutivos, los nombres propios y la ironía. Asela Reig Alamillo es la autora de “El estudio de marcadores discursivos en el corpus: necesidad e insuficiencia de los datos procedentes de corpus”, desde el cual propone superar las limitaciones de los corpus tradicionales mediante la participación del lingüista en tareas como creación adecuada de ejemplos y valoración de (in)adecuación pragmática. Lo ejemplifica con el caso del marcador discursivo *lo que pasa es que*. “La perspectiva lingüística del análisis conversacional”, de Ariel Vázquez Carranza, presenta el método del análisis conversacional como un camino de estudio para los fenómenos pragmáticos. Lo ilustra con un acercamiento a las interjecciones *ah* y *ay*, las formas de tratamiento *tú* y *usted*, y con una investigación en desarrollo sobre el orden de constituyentes en las interacciones de compra-venta.

“Tipología lingüística” es la sexta sección del libro. Inicia en el capítulo XXI: “La recopilación de datos para el análisis tipológico”, de Hugo García Macías, en el que expone cómo realizó una muestra de lenguas que le permitiera comparar la expresión de sensaciones físicas. Comparte, además, muchos recursos electrónicos que resultan útiles para el trabajo tipológico. En “Fonología en números: una metodología para análisis fonológicos cuantitativos de corpus”, Haakon S. Krohn muestra paso a paso cómo realizó un análisis cuantitativo básico de la frecuencia de los fonemas de la lengua malecu a partir de un corpus determinado. Martín Califa señala en “Propuesta metodológica para el estudio del Chaco: aproximaciones desde la tipología lingüística y la lingüística areal” por qué la tipología y la lingüística areal son los caminos más pertinentes para estudiar la similitud presente en lenguas que tienen contacto. Comparte el caso de el Gran Chaco, región central de Sudamérica, en la que coexisten al menos veintinueve lenguas procedentes de siete familias. Por último, “Propuesta metodológica para la documentación y registro de una lengua con el programa ELAN” es un trabajo colaborativo de Néstor Hernández Green, Gabriela García Salido y Manuel Andrés Pérez Pérez, que sirve de guía para la creación de corpus a partir de los cuales sea posible documentar y registrar

lenguas mediante el uso del software ELAN. Los autores proponen también una metodología para el análisis de las transcripciones resultantes del uso del programa.

La séptima sección del libro se titula “Sociolingüística”. El trabajo inaugural es “La expresión del sujeto pronominal en la Ciudad de México: explorando la variación lingüística con efectos estadísticos fijos y con efectos mixtos”, a cargo de Pedro Martín Butragueño, quien contrasta los resultados de aplicar tres herramientas frecuentemente usadas en sociolingüística variacionista, *Goldvarb Lion*, *Lenguaje Variation Suite* y *Rbrul*, a datos provenientes del *Corpus sociolingüístico de la Ciudad de México* con la finalidad de analizar la expresión del sujeto pronominal en español. El capítulo XXVI lleva por título “El estudio de la identidad desde la lingüística sociocultural. Una propuesta para identificación, codificación e interpretación de categorías en una entrevista narrativa”, donde Alan Emmanuel Pérez Barajas y Alexis Ortiz León se cuestionan, a partir de una narración de un individuo transfemenino, cómo se configura la identidad desde la perspectiva lingüística. En “Rizoma, emergencia epistemológica y autoetnografía: perspectivas para la investigación metodológica en la lingüística aplicada”, Fabricio Ono defiende los métodos cualitativos y las teorías poscoloniales para la obtención y análisis de datos. Rebeca Martínez Gómez es la autora de “La técnica de pares ocultos para estudiar el significado social de variantes fónicas”, un trabajo de sociofonética que se enfoca en la percepción social y en el que propone estudiar el significado social de una variante mediante su contraste con otra.

La octava sección del volumen es “Aplicaciones e implicaciones de la lingüística”. Erik Daniel Franco Trujillo y Claudio Molina Salinas comparten la metodología de su proyecto *Galicismos y anglicismos léxicos del español actual*, un corpus léxico en desarrollo, en “Una metodología para la elaboración de un corpus con fines lexicológicos: el caso del proyecto GALEA”. En el capítulo XXX, “Una guía básica para transcripción de audio y video con el programa ELAN”, Olivier Le Guen describe concienzudamente cómo puede usarse este software en el quehacer lingüístico, en especial en las grabaciones audiovisuales y visuales. “La estrategia observacional y los datos de corpus en el estudio del lenguaje infantil” está a cargo de Iván Enríquez Martínez, quien propone un modelo para el estudio del lenguaje infantil desde la estrategia observacional con corpus formados a partir de grabaciones audiovisuales. José Manuel González Freire es el responsable del capítulo XXXII, “Metodología básica para la consulta del diccionario en español”, cuyo interés es brindar un modelo que facilite el aprendizaje del uso del diccionario, para que los alumnos puedan discriminar entre toda la información contenida en estos materiales. Para cerrar, Arianna Sánchez Espinosa, Alan Emmanuel Pérez Barajas y Laura Sofía Gómez Madrigal presentan en “Implicaciones legales de la elicitación y gestión de la información en el proceso de investigación lingüística. Fotografías, datos orales, documentos privados e información en la red” un acercamiento a las implicaciones legales que supone el manejo de información personal y proporcionan modelos de documentos que pueden usarse para garantizar que la recolección de datos se encuentre en el marco normativo.

La novena sección del libro, “Lingüística e interdisciplina”, inicia con el capítulo XXXIV, “Aplicación de un método de normalización de frecuencias a la evaluación de

la neologidad del léxico hispánico en muestras primordiales”, donde Claudio Molina Salinas ofrece una alternativa a los métodos tradicionales de normalización de frecuencias de corpus desbalanceados, a partir de una comparación entre las frecuencias del ítem de estudio y otro elemento léxico regular y frecuente en el corpus. Ejemplifica su método con el contraste de las frecuencias de la unidad *palabra de honor* y la preposición más frecuente en español: *de*. En “El método etnográfico y la documentación lingüística como estrategias metodológicas en el levantamiento de datos: una propuesta desde la antropología lingüística”, Edgar Adrián Moreno Pineda expone un estudio de caso: el análisis del texto *chabé nilúame natáli*, un discurso mítico ralmuri, y señala los beneficios del método etnográfico para la documentación lingüística. El capítulo xxxvi, “El análisis de contenido como herramienta de investigación en los estudios sociales del lenguaje”, evidencia la relación de la lingüística con las Ciencias Sociales. Las autoras, Aideé Consuelo Arellano Ceballos, Beatriz Paulina Rivera Cervantes y Gabriela Saraí Numa Pacheco muestran la representación que se hace de las mujeres en las canciones del género regional mexicano a partir del estudio de los adjetivos. El último trabajo del volumen, “La microetnografía como enfoque metodológico utilizado en la lingüística aplicada a enseñanza de lenguas”, está a cargo de Óscar Gamaliel Osorio García. Propone una metodología cualitativa para el análisis de los encuentros educativos entre el docente y los alumnos en los que se imparte español como L2.

Después de la recapitulación de los trabajos reunidos en *Propuestas metodológicas para el trabajo y la investigación lingüística. Aplicaciones teóricas y descriptivas*, parece claro que es un libro accesible para todas las personas interesadas en la lingüística. No se trata de un libro especializado, aunque los estudios reunidos sí lo sean. Por sus características, permite que cualquier consultante que cuente con una formación básica en lingüística pueda comprender y sacar provecho del gran cúmulo de conocimiento contenido en sus poco más de mil páginas.

En mi opinión, es un trabajo con muchos más aciertos que desaciertos; uno de los que considero más valiosos es la pluralidad. En el volumen confluyen de manera armoniosa treinta y siete estudios muy disímiles, ya sea por lengua de estudio, nivel de lengua, tema de investigación, rutas metodológicas, herramientas de descripción o por la perspectiva teórica a la que se adscriben sus autores. El gran beneficiado es el lector, porque recibe un amplio panorama sobre el quehacer lingüístico. Otro gran acierto es la manera en la que se presenta la metodología: la ejemplificación con estudios de caso permite que éste no sea un material aburrido en el que los pasos metodológicos se reduzcan a listas de elementos abstractos, sino que permite vincular el conocimiento teórico con la materia de estudio: las lenguas.

El material es innovador, pues, además de reunir textos sobre los consabidos niveles de lengua, da espacio a otras líneas de investigación menos descritas, pero que están en constante desarrollo. Tal es el caso de la lingüística forense y los estudios transdisciplinarios, por citar algunas.

Si alguna crítica puede hacerse a esta compilación es relativa a sus dimensiones. Quizá convendría un formato más manejable que facilite su consulta. Sin embargo, según parece, la Universidad de Colima ya está trabajando en la edición digital de los artículos.

Éste, en suma, es un trabajo monumental, no sólo por su tamaño, sino por el esfuerzo de los coordinadores para ofrecer una vista al horizonte lingüístico. Este volumen aporta a la elaboración de materiales lingüísticos en dos perspectivas: la difusión del trabajo lingüístico y la enseñanza de la lingüística. El compromiso de los coordinadores con la docencia y su interés por la formación de investigadores se manifiesta en la nómina de autores donde coinciden alumnos y maestros. Como dije anteriormente, el conocimiento se construye de manera colectiva.

BIBLIOGRAFÍA

RIDRUEJO, Emilio (ed.). 2019. *Manual de lingüística española*. Berlín/Boston: De Gruyter (*Manuales de lingüística románica*, volumen 14).

Bernhard Hurch y Lucero Meléndez Guadarrama (eds.). *Conversación en lengua huasteca. Un manuscrito de las primeras décadas del siglo XVIII*. Iberoamericana-Vervuert, Madrid-Frankfurt am Main, 2020; 291 pp.

PERLA PISSON ALCARAZ

Universidad Nacional Autónoma de México
perlapisson15@gmail.com

Este libro es considerado uno de los más antiguos testimonios de la lengua huasteca, junto con la *Doctrina christiana en la lengua guasteca con la castellana*, de fray Juan de la Cruz (1571), el *Arte y vocabulario del idioma huasteco*, de Bernardo de Quirós (1711), y la *Noticia de la lengua huasteca*, del bachiller Carlos de Tapia Zenteno (1767), lo que lo convierte en un registro histórico, lingüístico y antropológico de gran valor.

Dadas las circunstancias históricas por las que pasó el documento, la *Conversación en lengua huasteca* actualmente forma parte de la catalogación del Instituto Ibero-Americano Fundación Patrimonio Cultural Prusiano de Berlín (IAI) con la signatura Y 2979. Aunque es un manuscrito incompleto, consta de un original y dos copias transcritas que fueron realizadas en distintas épocas, lo que permitió que Hurch y Meléndez indagaran sobre el posible camino que recorrió el manuscrito original.

Según la reconstrucción de los editores, éste y la primera transcripción fechada a principios del s. XIX formaron parte del catálogo *Works on the Languages, History and Geography of America, Asia and Africa, Part II* (1891) y fueron puestos a la venta por el anticuario Bernard Quaritch, en Londres, bajo el nombre *Conversación en Lingua Huasteca, of phrases and colloquial sentences, in Spanish and Huasteca, with a modern transcript (by Ramírez)*. Éste sería adquirido por el Dr. Eduard Seler y unos años más tarde formaría parte de la biblioteca de Walter Lehmann, para después incorporarse a la Biblioteca Latinoamericana de Berlín, del hoy llamado Instituto Iberoamericano.

Respecto a la descripción física del manuscrito, los editores presentan el volumen de manera íntegra como facsímil, pero el documento original se encuentra en forma de cuaderno cosido con un total de 56 páginas escritas en 28 hojas. Debido a las inclemencias del tiempo y a los procesos por los que pasó, está incompleto. Se sospecha que perdió algunas páginas iniciales y finales, por lo que se desconoce en absoluto al autor. No se

tiene información sobre qué conocimiento pudo haber tenido de la lengua huasteca ni del método que utilizó para la elicitación de las palabras y las frases que se encuentran en el manuscrito.

En cuanto a las dos copias transcritas, la primera estuvo a cargo de José Fernando Ramírez y se compone de 43 hojas escritas por ambos lados, con exactamente 18 líneas escritas por página. Se presume que Ramírez, en medida de lo posible, realizó una transcripción que siguió fielmente el manuscrito original. Sin embargo, hizo una importante omisión al no marcar los acentos que señalaban el rasgo prosódico de cantidad vocálica. Además, no utilizó abreviaturas y actualizó algunas palabras relacionadas con la época –recuérdese que dicha transcripción fue realizada a mediados del s. XIX.

La segunda y más reciente transcripción fue realizada por Walter Lehmann, la cual contiene 55 hojas enumeradas, pero sólo transcritas por una cara. De este trabajo hay que resaltar que, además de escribir una copia de la *Conversación*, el autor adquirió y trabajó, como parte de su fondo y obra, distintos documentos en lengua huasteca. Entre ellos se encuentra una versión del fragmento del diccionario de Bernardo Quirós, una copia del diccionario de Tapia Zenteno (1767), y una copia del *Intérprete huasteco* de Serapio Lorenzana (1896).

La *Conversación en lengua huasteca*, siguiendo las palabras de Hurch y Meléndez, no está en absoluto aislada en su singularidad como guía de lenguaje. El manuscrito forma parte de una serie de trabajos semejantes en el que se encuentran el *Vocabulario manual de las lenguas castellana y mexicana*, de Pedro de Arenas (1611), en náhuatl, y la *Doctrina y enseñanza en la lengua mazahua*, de Diego de Nágera Yanguas (1637), en mazahua. Las valiosas similitudes y diferencias que poseen los tres manuscritos se describen de manera detallada en este volumen. Asimismo, el anexo contiene información específica que permite al lector comparar y analizar algunas frases y encabezamientos que comparten entre sí los tres documentos.

La *Conversación* es un texto colonial del s. XVIII que contiene entradas léxicas y sintagmas cortos referidos a situaciones concretas de la vida cotidiana que podrían formar parte de una conversación entre un hablante dominante de lengua española y un hablante de huasteco. Por ejemplo, “palabras más ordinarias que se suelen decir a los jornaleros” o “palabras para decir al reñir o reprender a un mozo”. Otra característica que debe destacarse de este manuscrito es que su contenido se encuentra clasificado por campos semánticos en los que se pueden apreciar algunos rasgos sintácticos, morfológicos y pragmáticos de la lengua huasteca, así como el uso de adverbios de lugar, demostrativos, deícticos, entre otros. Hay que recalcar que este documento no es un diccionario bilingüe y no contiene listas de palabras que se relacionen con léxico de animales, plantas, insectos, alimentos, etc. La *Conversación* es un documento que fue escrito exclusivamente con la finalidad de poder llevar a cabo situaciones conversacionales de la vida cotidiana, lo que inevitablemente se relaciona con temas de evangelización y colonización.

Asimismo, abre camino hacia algunas perspectivas sobre las estructuras sociales del s. XVIII y el trato que se generaba entre los hispanohablantes y el resto de la población indígena. Refleja una diferencia jerárquica y de poder que se muestra claramente en

la direccionalidad (español-huasteco) y en el orden de las frases que son dirigidas a los señores y orientadas exclusivamente a sus necesidades de comunicación. De ahí que los parámetros más predominantes en el documento, como lo mencionan Huch y Meléndez, sean las órdenes, las expresiones de desconfianza, las instrucciones, el control, la incitación para actuar y trabajar con más rapidez, el escepticismo y la amenaza.

Además de la historia de la *Conversación*, de su contenido y de la relación con los documentos coloniales de Pedro de Arenas y Diego de Nágera, uno de los apartados más interesantes que se presenta en este volumen es el de las notas sobre los aspectos dialectales del huasteco. Se destaca la filiación genética de la lengua y su variación dialectal, pues según el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas, el *temek*, como lo denominan sus propios hablantes, es una lengua perteneciente a la familia lingüística maya que cuenta con tres variantes dialectales: la occidental –ubicada al suroriente del estado de San Luis Potosí–, la central y la oriental –estas últimas localizadas al norte del estado de Veracruz–. La relevancia de dar a conocer estos datos es brindar al lector un conocimiento más amplio de la lengua.

La variante lingüística de huasteco registrada en la *Conversación* corresponde a la variante oriental, hablada actualmente en la Sierra de Otontepec, en el estado de Veracruz; y no a la occidental ubicada en San Luis Potosí –como en los casos de la *Noticia de la lengua huasteca*, de Carlos de Tapia Zenteno (1767), y del *Arte del idioma huasteco*, de Bernardo Quirós (1711)–. Esta conclusión se desarrolló bajo tres ejes principales.

El primero fue que no existía ninguna grafía que representara el fonema africado alveolar [ts], ya que, desde el plano fonológico, la variante oriental no cuenta con este fonema, en contraste con las otras dos variantes. Asimismo, los editores analizaron los dígrafos <ch> y <hc>, los cuales podían representar en el manuscrito los fonemas africado palatal [tʃ], africado palatal glotalizado [tʃʰ] y, posiblemente, también el fonema africado retroflejo [tʃ], que es único y característico de esta variante dialectal. El segundo eje de análisis que se presenta es la relación de coincidencias léxicas que encontraron los editores con un consultante de la variante oriental, lo que descarta una vez más que el documento pudiera estar escrito en el huasteco de San Luis Potosí. El tercero y último fue la estructura sintáctica, pues se encontró una cantidad considerable de correspondencias, lo que confirmó nuevamente la relación de la escritura del manuscrito con la variante de la Sierra de Otontepec.

Es interesante que Hurch y Meléndez, además de mostrar el proceso del análisis que los llevó a determinar qué variante lingüística era la del manuscrito, también presentan algunas notas sobre la ortografía actual y colonial de la lengua huasteca. Para ello, desarrollan una breve descripción de los tres documentos coloniales que existen en la lengua: la *Doctrina christiana en la lengua guasteca con la castellana*, el *Arte y vocabulario del idioma huasteco* y *Noticia de la lengua huasteca*.

Asimismo, en este apartado se menciona que es la variante occidental o de San Luis Potosí la que más productividad ha tenido en los últimos años, pues promueve la escritura en esta lengua para temas de interés entre los jóvenes y adultos. En el caso de las variantes central y oriental, también se han producido textos y documentos actuales, pero de manera general han sido trabajos académicos o religiosos, y en menor cantidad.

Respecto al tipo de escritura que aparece en todos los trabajos actuales, es relevante mencionar que no se utiliza un sistema de escritura unificado, aunque en *Junkundh tsalap abal ki dhucha' an Tének kawintaláb. Norma de escritura de la lengua tének* (huasteco) del Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (2018) se consideran 29 grafemas que representan todos los fonemas de las tres variantes dialectales del huasteco –incluye los grafemas *tx* y *b'* que corresponden a la consonante africada oclusiva retrofleja [tʃ] y a la consonante bilabial glotalizada [bʰ], que únicamente forman parte del sistema fonológico de la variante oriental–. En el caso específico de las vocales, en la norma de escritura se acordó utilizar la vocal acentuada para marcar el rasgo de alargamiento vocálico: *á, é, í, ó* y *ú*. También, hay otras representaciones que marcan la longitud vocálica y pueden señalarse con el dígrafo de vocal idéntica: *aa, ee, ii, oo* y *uu*; o con una línea en la parte superior de la grafía: *ā, ē, ī, ō* y *ū*. Por lo demás, los editores especifican también todas las posibilidades de representación vocálica, de prosodia y consonantismo encontradas dentro de la *Conversación* y hacen un análisis de manera puntual dígrafo por dígrafo, lo que lo convierte en un trabajo sistematizado y de gran aporte.

La información que brindan los editores acerca de los sistemas de escritura que han sido propuestos en los últimos años para la representación gráfica de la lengua huasteca es de suma importancia para que lector pueda comprender el análisis que se presenta del manuscrito completo. Además de una alta calidad de imagen fotográfica de cada una de las fojas del documento, se acompaña página por página de una excelente transcripción paleográfica, así como de una normalización ortográfica y de puntuación en español actual y en huasteco. De ahí que se consideren las grafías *tx*, *b'* y, en caso de las vocales con alargamiento vocálico, una representación de vocal doble (VV).

Finalmente, en cuanto a la publicación del manuscrito hay que mencionar que se encuentra organizado a modo de que cada página corresponda a cuatro páginas impresas. En la primera, se presenta el manuscrito en forma facsímil. En la segunda, figura la transcripción exacta del manuscrito. En la tercera y cuarta, el manuscrito se encuentra en forma de columnas que se pueden comparar y corresponder, una versión moderna del texto en español y otra en huasteco. Se incluye también un listado de notas filológicas que se realizaron con base en las entrevistas del informante, las consultas comparativas de los demás documentos coloniales y las fuentes lexicográficas modernas.

La *Conversación en lengua huasteca. Un manuscrito de las primeras décadas del siglo XVIII* forma parte de un valioso compendio de documentos coloniales. Sin embargo, el estudio filológico y lingüístico que presentan Hurch y Meléndez en esta edición lo convierte en un ejemplar único y fundamental en la historia del huasteco. Dadas las virtudes de este volumen, es posible apreciar distintos aspectos fonológicos, morfológicos, léxicos y sintácticos de la variante oriental. Ello supone un importante registro lingüístico para investigadores, estudiantes, hablantes y público en general que se encuentre interesado en esta lengua.

En suma, podemos decir que esta obra es un gran aporte para la lengua *tenek*, en concreto para la variante oriental, que ha sido la menos registrada. Únicamente cuenta con trabajos e investigaciones de corte académico –lingüísticos y antropológicos– y con la reciente traducción de *El Principito*. Asimismo, este volumen representa un hallazgo en el que es

posible hacer una comparación y acercarse, desde la lingüística histórica, a la reconstrucción del protohuasteco, pues según los estudios lingüísticos previos de Robertson (1993), de Norcliffe (2003) y de Meléndez (2011), la variante oriental es aquella que más rasgos gramaticales heredó de la protolengua en los diferentes niveles de análisis lingüístico.

Elena Dal Maso (ed.). *De aquí a Lima. Estudios fraseológicos del español de España e Hispanoamérica*. Edizioni Ca' Foscari, Italia, 2020; 286 pp.

GABRIELA LUNA PATIÑO
El Colegio de México
gabriela.luna@colmex.mx

a más de un siglo del nacimiento de la fraseología, aunque continúan surgiendo nuevas corrientes de investigación en esta disciplina, quedan pendientes estudios en ciertas parcelas. Tal es el caso de la fraseología dialectal, pues “sigue siendo notoria la dispar descripción del componente fraseológico en las distintas modalidades del español” (González Aguiar 2007: 235). De la misma forma, en el terreno lexicográfico hace falta representar ese material fraseológico. En este contexto de retos y quehaceres surge *De aquí a Lima. Estudios fraseológicos del español de España e Hispanoamérica*, tercer volumen de la colección *Ven Palabras*, conformado por quince colaboraciones que estudian temas poco explorados de la fraseología hispánica.

El libro está estructurado en tres partes, además de contener una introducción, a cargo de la editora Elena Dal Maso. El punto de partida es la teoría fraseológica; en esta parte los autores tratan nociones clave de la fraseología desde lo más general hasta un tipo particular de unidad fraseológica. La segunda parte corresponde a trabajos sobre fraseología diatópica: por un lado, los que están enfocados en una variedad del español, y, por otro, los que son resultado del contacto lingüístico entre una variedad del español y otra lengua. En la última sección, se alude al tratamiento lexicográfico de las unidades fraseológicas –en adelante, UFS–.

La primera parte inicia con el capítulo de Mario García-Page Sánchez, en el que estudia expresiones polisémicas; a saber, locuciones con una contraparte literal homófona. Tal es el caso de expresiones como *tirar la toalla* o *conejillo de Indias*, las cuales tienen doble nacionalidad lingüística por poseer dos sentidos –idiomático y literal–, y doble categorización –como locución, si se apela a su idiomática, y de sintagma libre o compuesto, respectivamente, si se atiende a su sentido literal–. A lo largo del texto, el autor ahonda en el análisis de estas expresiones, según su contraparte literal, y prueba

que éstas se encuentran en un continuum que va de la morfología o la sintaxis a la fraseología.

Los siguientes dos capítulos examinan la creatividad fraseológica. El primero de ellos, por parte de Manuel Martí Sánchez, se centra en una clase especial y poco estudiada de UFS: los timos. Con argumentos sólidos, el autor defiende la adscripción de estas unidades a la fraseología pragmática periférica, y demuestra que, en vista de que su formación obedece o bien a algún proceso de desautomatización –como en *ex cátedra* y *en ordeno y mando*– o bien a la utilización de un esquema fraseológico –por ejemplo: el esquema MÁS VALE X QUE Y da lugar a unidades como *más vale pájaro volando que ciento en la mano*, *más vale prevenir que formatear*–, las reglas sintácticas que operan en el discurso libre son equivalentes a los esquemas fraseológicos del discurso repetido.

El segundo, el trabajo de Carmen Mellado Blanco, se sustenta teóricamente en la semántica cognitiva. Ofrece un panorama general sobre la naturaleza metafórica del esquema de imagen CAMINO en la Biblia, su simbología religiosa y el impacto que ha tenido en la lengua al generar una amplia variedad de fraseologismos. Por medio de la metáfora conceptual LA VIDA ES UN CAMINO, la autora habla sobre el tipo de motivación que predomina en las metáforas y da cuenta de otras proyecciones recurrentes en la Biblia relacionadas con ésta. Así, por ejemplo, LA MUERTE ES EL FINAL DEL CAMINO ha generado UFS como *tener los días contados*, *llegarle a alguien la última hora*, *encontrarse al final del camino*, entre otras.

En el último capítulo de la primera sección, Maria Eugênia Olímpio de Oliveira Silva desentraña las aportaciones al campo de la teoría fraseológica contenidas en *Fraseología o estilística castellana* de Cejador y Frauca, quien exhibió una marcada intuición para el entendimiento de la fraseología. Pese a que dicha obra ha pasado desapercibida, la autora promueve un acercamiento a este diccionario fraseológico. Para ello, destaca que Cejador propone, en palabras de Montoro del Arco (2005), el primer intento de clasificación de los fraseologismos; plasma los principios básicos de pluriverbalidad, fijación e idiomatización, y, como consecuencia de su intuición, maneja los conceptos de institucionalización, variación y sinonimia de las UFS. Por lo anterior, Olímpio afirma que es una obra de referencia, provechosa para la instrucción sobre teoría fraseológica.

Carlos Arrizabalaga Lizarraga introduce el segundo apartado de esta obra con un acercamiento al estudio de la fraseología desde la historiografía del español de Perú: la historiografía lingüística referida a los diccionarios y trabajos léxicos. El autor no sólo expone un panorama sobre las obras lexicográficas y fraseológicas peruanas –en el cual remite a las publicaciones de, entre otros, Juan de Arona (1883), Rubén Vargas Ugarte (1953), J. Cangahuala Castro (1966), Juan Álvarez Vita (1990), Miguel A. Ugarte Chamorro (1997), Ricardo Palma–, sino que también discurre sobre las observaciones fraseológicas que contienen, alude a aspectos como la fraseología diferencial y reflexiona en torno al tratamiento que han recibido las UFS de esta variedad del español en la lexicografía.

A partir de trabajos lexicográficos y literarios de distintos escritores canarios, Encarnación Tabares Plasencia, Dolores del Pino García Padrón y José Juan Batista Rodríguez realizan una descripción de la fraseología canaria desde finales del siglo XIX hasta la

actualidad. Tras presentar algunas características generales, proporcionan un vasto corpus de fraseologismos canarios, en el que figuran distintas unidades, tales como colocaciones –*fregar la loza / los calderos*–, locuciones –*agarrarse como perros*–, paremias –*Cayo me llamo*–, refranes –*El que no sabe es como el que no ve*–, entre otras. Además de explicar aspectos sobre su forma y su sentido, y de clasificar las UFS, los autores consiguen ejemplificar sus condiciones de uso mediante la reproducción de fragmentos literarios de Alfonso Quesada.

En los dos capítulos que siguen, las autoras dan cuenta de la diversidad fraseológica, producto del contacto lingüístico y cultural que ha contribuido al enriquecimiento del español cubano y argentino, así como del portugués de Brasil. Por un lado, Analía Cuadrado Rey se centra en la influencia de la lengua italiana en el español de Argentina y demuestra cómo esta situación de contacto se refleja en la fraseología. La autora profundiza en los mecanismos empleados para incorporar el componente italiano en las UFS argentinas actualmente en uso, y establece cuatro categorías: calcos fraseológicos –*ser (alguien) yeta*, ‘persona de la que se dice que atrae la mala suerte’–, préstamos formales –*ser (alguien) un chitrulo*, ‘ser alguien muy tonto, ingenuo, fácil de engañar’–, préstamos semánticos –*hacer (alguien) fiaca*, ‘estar sin hacer ningún tipo de actividad por falta de ganas’–, y neologismos por ampliación o extensión semántica de la voz italiana –*ser (alguien) una Pochita Morfoni*, ‘ser un comilón, una persona que come mucho’–.

Por lo demás, María Luisa Ortíz Álvarez expone el influjo africano en el léxico del español de Cuba y en el portugués de Brasil. Da cuenta de una lista extensa de africanismos insertos en el léxico de ambos países y, a partir de la definición de *expresión idiomática* de Xatara (1998), continúa con elementos léxicos de origen africano que han dado pie a la formación de este tipo de expresiones, mismas que se han ido incorporando a la fraseología de Cuba y Brasil. Entre ellos, se encuentran fraseologismos cubanos, como *ser de ampanga* ‘ser severo, riguroso, intransigente’ y *formar / armar el bembé* ‘organizar una fiesta’; y fraseologismos del portugués, como *ser babaca* ‘confuso, intimidado’ y *fazer um banzé* ‘confusión’.

El trabajo de Adriana María Ortiz Correa establece una relación entre el ámbito pragmático y la fraseología. Por medio del análisis de diez locuciones procedentes de distintos textos del Valle de Aburrá, la autora elabora un estudio pragmático a la luz de los postulados teóricos de la función pragmática de la atenuación, para lo cual emplea las escalas de la variación situacional de Briz y Albelda (2013). Concluye que las locuciones revisadas –*bajar de pinta* ‘despojar de algo’, *a media caña* ‘casi borracho’, *caído del zarzo* ‘tonto’, entre otras– logran su cometido de atenuación dentro del discurso.

Por último, Antonio Pamies Bertrán estudia la polisemia de los verbos sintagmáticos, a partir de su variación diatópica. Para ello, se centra en *salir adelante*, y, partiendo de la búsqueda en corpus textuales, distingue y ejemplifica su sentido literal y sus sentidos metafóricos. En vista de que la variación diatópica puede incidir en la polisemia fraseológica, Pamies Bertrán indica la distribución geolingüística de las ocurrencias de este verbo, y, si bien éste figura en todos los países hispanohablantes, muestra que la distribución de sus acepciones no es homogénea e identifica sus extensiones y variantes. De la misma manera, hace hincapié en hacer uso de las herramientas de la lingüística

de corpus, las cuales “permiten, por su rapidez, empezar a recuperar el retraso de la fraseología en materia de variación diatópica” (p. 181).

La última sección del libro inicia con el capítulo de Carmen Teresa Fajardo Rojas. Por medio de un análisis detallado de 52 locuciones verbales etiquetadas como *Méx* en la última edición del *Diccionario de la lengua española* (DLE), la autora, por un lado, evidencia algunas discrepancias correspondientes a la inclusión de locuciones que no pertenecen al español de México (como *echar cardillo*). Por lo demás, propone modificar determinadas entradas –además de transformar *cortarla* en *cortarlas*– y señala la clara asistematicidad en la marcación del contorno lexicográfico. Asimismo, manifiesta que el significado dado por el DLE a algunas locuciones no se corresponde con el proporcionado por otros diccionarios. Por lo anterior, el capítulo, además de hacer patentes ciertas inconsistencias, y de sugerir cambios, brinda “una invitación a revisar, de manera cuidadosa, las acepciones de las locuciones contenidas en el DLE, sobre todo aquellas con marca diatópica” (p. 200).

Esteban T. Montoro del Arco presenta un estudio sobre la lematización de las locuciones verbales, con el que da seguimiento a otra investigación (Montoro del Arco 2020). Para demostrar que no todas estas locuciones se emplean de la misma forma, realiza una comparación de unidades lematizadas en diccionarios fraseológicos por el infinitivo compuesto. Así, el autor detecta variaciones y disconformidades en los signos lematizados de estas unidades, e identifica diferencias en su trato lexicográfico. También establece un *continuum* de fijación flexiva, el cual va de locuciones verbales –*verle las orejas al lobo*– a unidades que están más cerca de las fórmulas –(*ya*) *ha llovido*–, y señala aspectos que pueden considerarse para investigaciones futuras en torno a cómo lematizar estas unidades verbales, sus definiciones y ejemplos.

Inmaculada Penadés Martínez expone algunas de las características más significativas del *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual* (DILEA), un diccionario fraseológico general que recoge distintas clases de locuciones pertenecientes a la variedad del español hablado en España con un uso actual, y cuya versión en línea de acceso gratuito fue puesta a disposición de los usuarios por la autora, a partir de agosto de 2019. Penadés Martínez explica los diez campos que integran el artículo lexicográfico de cada locución y señala que, al ser un diccionario en línea, éste ofrece diversas ventajas: entre otras, la revisión y modificación continua de la información, y la incorporación de nuevas locuciones, lo cual contribuirá al enriquecimiento de esta herramienta fraseográfica.

Ana María Ruiz Martínez estudia el tratamiento de las fórmulas en las diferentes ediciones del diccionario de la Real Academia Española. A partir de la revisión de trabajos fraseológicos y lexicográficos enfocados en las características de estas unidades, funciones y denominaciones, la autora elabora un corpus conformado por 80 fórmulas –*a otro perro con ese hueso, es un placer, hasta la vista, palabra de honor*, entre otras–, cuyo examen exhibe que la definición de éstas se da a partir de la función que desempeñan en el discurso. También manifiesta la complejidad de clasificar las UFS, la falta de sistematicidad y explicación en cuanto a su nomenclatura, y la ausencia de indicaciones sobre sus condiciones de uso.

En el último capítulo, Pilar Valero Fernández e Ivana Lončar parten de un corpus de 99 locuciones nominales correspondientes a las distintas zonas de habla hispana que se encuentran registradas en el *Diccionario de Americanismos* (DA) y en el DLE. Al contrastar la información de cada diccionario, el análisis fraseográfico revela una serie de diferencias en cuanto a la clase gramatical, la marca diatópica y el significado asignado a cada locución. Del mismo modo, las autoras constatan que sólo una parte de las locuciones nominales registradas en el DA aparecen lematizadas en el DLE. Por lo demás, el análisis diatópico arroja que hay locuciones nominales con variantes diatópicas, sin variantes y homónimas.

La forma en que se desarrollan los capítulos da la pauta para que la obra pueda ser consultada tanto por un público especializado en los distintos niveles de análisis de la lengua como por hablantes de español interesados en las UFS. Así lo advierten los autores dada la estrecha relación que guarda la fraseología con otras áreas, como la morfología, la sintaxis, la pragmática, la semántica cognitiva, etcétera.

Las quince colaboraciones que integran *De aquí a Lima. Estudios fraseológicos del español de España e Hispanoamérica* son una aportación importante para la fraseología. La obra logra su propósito de contribuir al enriquecimiento de temas que no han recibido suficiente atención y evidencia ciertos problemas que deben ser atendidos, como los relacionados con la variación diatópica y su inclusión en obras lexicográficas. En conclusión, “si bien los primeros estudios sobre el tema habían sido eminentemente parciales, centrados en determinados tipos de unidades fraseológicas” (Corpas Pastor 2001: 25), los capítulos de la obra reflejan el camino de ampliación que ha forjado la fraseología tanto en los tópicos que se tratan y su relación con otras áreas de la lingüística, como por las propuestas de nuevas metodologías de análisis que contribuyen a su estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- CORPAS PASTOR, Gloria. 2001. “Corrientes actuales de la investigación fraseológica en Europa”, *Euskera* 46, núm. 1: 21-49.
- GONZÁLEZ AGUIAR, Ma. Isabel. 2007. “La fraseología regional del español”, *Revista de Filología* 25: 235-247.

