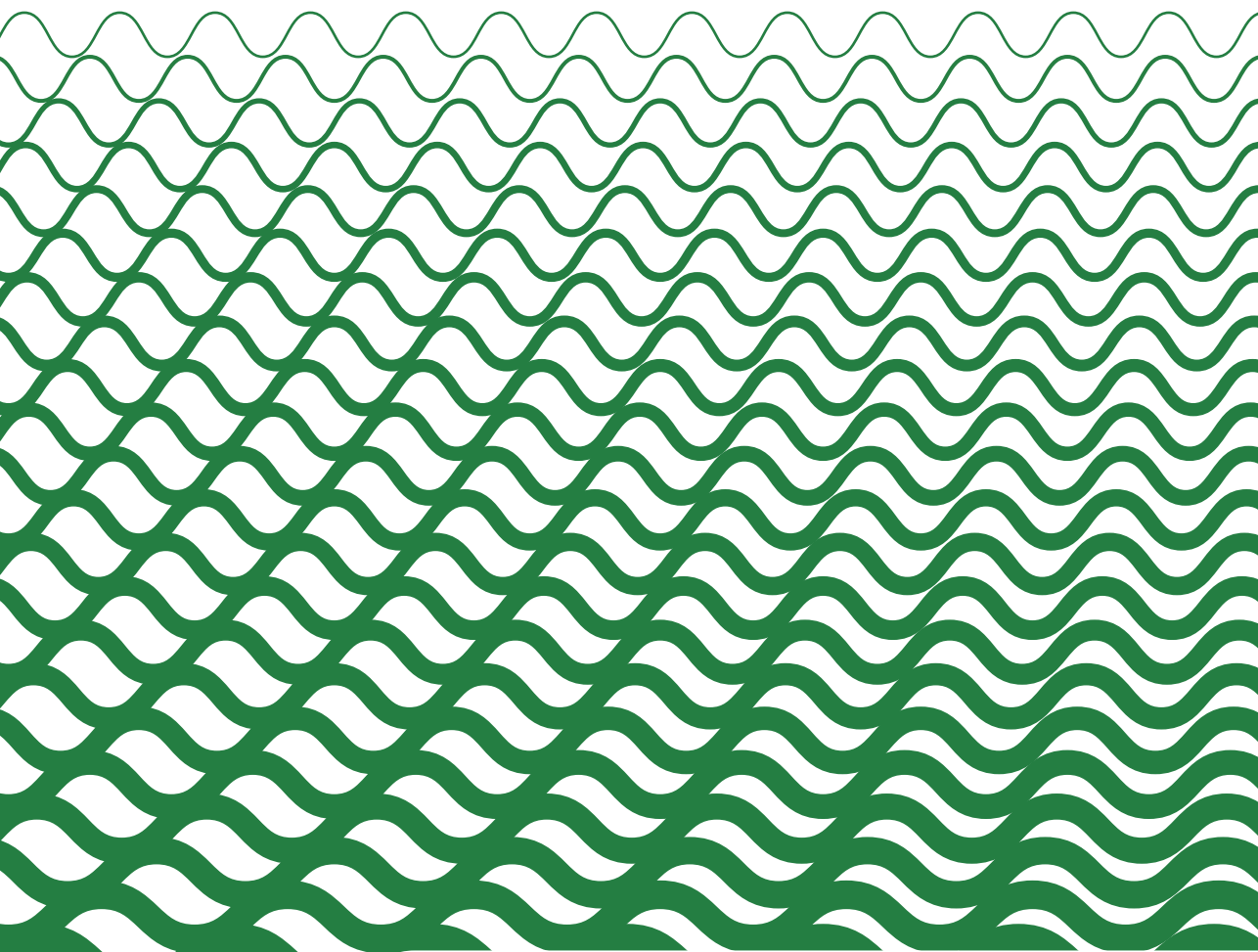


GUÍA

DE INVESTIGACIÓN

— EN LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS —

Lingüística



VICERRECTORADO DE
INVESTIGACIÓN



PUCP

La presente guía de investigación se inspira en el libro “Cómo iniciarse en la investigación académica. Una guía práctica”, de María de los Ángeles Fernández Flecha y Julio del Valle Ballón. En ese sentido, recoge la estrategia metodológica y la experiencia pedagógica que han alimentado dicha obra.

Guía de investigación en Letras y Ciencias Humanas, Lingüística.

Álvaro Ezcurra Rivero, Héctor Velásquez Chafloque, Jaime Peña Torrejón, María Blume del Río y María de los Ángeles Fernández Flecha.

© Pontificia Universidad Católica del Perú, 2019.

Vicerrectorado de Investigación - VRI.

Dirección de Gestión de la Investigación - DGI.

Av. Universitaria 1801, San Miguel, Lima 32 - Perú.

Teléfono: (511) 626-2000 anexo 2120.

E-mail: dgi@pucp.edu.pe

Dirección URL: <http://investigacion.pucp.edu.pe/>

Diseño: Judit Anhelí Zanelli Drago.

Diagramación: Judith León Morales

Diagramación pedagógica: Roxana Peralta Ruiz.

Digitalización: Camila Bustamante Dejo

Corrección de estilo: Ursula Virginia León Castillo.

Primera edición digital: agosto de 2019.

Derechos reservados, prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

ISBN: 978-612-4439-07-0

GUÍA

DE INVESTIGACIÓN

— EN LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS —

Lingüística

Autores

Álvaro Ezcurra Rivero
Héctor Velásquez Chafloque
Jaime Peña Torrejón
María Blume del Río
María de los Ángeles Fernández
Flecha

Asesor

Julio del Valle Ballón

VICERRECTORADO DE
INVESTIGACIÓN
DIRECCIÓN DE GESTIÓN
DE LA INVESTIGACIÓN



PUCP

PALABRAS DE PRESENTACIÓN DEL VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

La Pontificia Universidad Católica del Perú tiene el objetivo estratégico de convertirse en una universidad de investigación. Por lo tanto, es un placer presentar a nuestra comunidad las guías de investigación dirigidas a los alumnos de pregrado, cuya finalidad es facilitar y acompañar el proceso de planificación y desarrollo de trabajos de investigación académica, según las especificidades metodológicas de su especialidad.

Este material es resultado del esfuerzo conjunto de profesores, decanos, jefes de departamento, profesionales de la Dirección de Gestión de la Investigación y del Vicerrectorado de Investigación. Pretende ayudar en la formación de nuevos investigadores, insertar estudiantes de pregrado en proyectos de investigación relevantes y fortalecer la producción académica de alta calidad. Las guías explican cómo las diferentes disciplinas en la Universidad abordan la investigación, facilita el desarrollo de los estudiantes y aporta en la creación de nuevo conocimiento desde el pregrado.

Cada guía ha sido elaborada atendiendo a las características disciplinares propias de cada especialidad, pero sobre la base de un texto general: *Cómo iniciarse en la Investigación Académica. Una guía práctica*, preparado por los profesores Julio del Valle y María de los Ángeles Fernández. Estas, además de presentar una explicación teórica, muestran ejemplos de tesis correspondientes a cada facultad, es decir, casos aplicativos, claros y precisos sobre cómo desarrollar una investigación de nivel de pregrado en su propia especialidad. Así mismo, con el fin de informar sobre los diferentes servicios y beneficios que brinda la Universidad, tanto en temas académicos como de investigación, las guías cuentan con una Sección Informativa.

Finalmente, nos gustaría agradecer a quienes desde un inicio asumieron el compromiso para participar de este proyecto. Nos enorgullece ser la primera Universidad en el país que produce guías de investigación, y confiamos que serán de suma utilidad a nuestra razón de existir: nuestros estudiantes que tienen la responsabilidad de asumir el futuro de nuestra sociedad.

CONTENIDO

CAPÍTULO 1. ¿QUÉ ES UNA TESIS? ALGUNAS PAUTAS GENERALES PARA EMPEZAR

12

CAPÍTULO 2. DEFINIR UN TEMA DE INVESTIGACIÓN

17

- 2.1 Un ejemplo
- 2.2 Tema de la tesis y preguntas
- 2.3 ¿Cuándo podemos estar seguros de que ya tenemos un tema de tesis?

22

CAPÍTULO 3. LEER EN EL MARCO DEL DESARROLLO DE UNA TESIS

- 3.1 Leer para explorar
 - 3.1.1 Evaluar la confiabilidad de una fuente
 - 3.1.2 Evaluar la pertinencia y utilidad de una fuente
- 3.2 Leer para estudiar
- 3.3 ¿Cuándo leer para explorar o leer para estudiar?

28

CAPÍTULO 4. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: OBJETIVOS, PREGUNTAS E HIPÓTESIS

- 4.1 Planteamiento del problema: objetivos y preguntas de investigación
- 4.2 Objetivos de la investigación
- 4.3 Preguntas de investigación
- 4.4 Preguntas de investigación e hipótesis

35

CAPÍTULO 5. PREPARAR UN ESQUEMA

- 5.1 El esquema ordena el texto, tus ideas y tu trabajo
- 5.2 ¿Cuándo y cómo se elabora?

39

CAPÍTULO 6. ANTECEDENTES

- 6.1 Escribir la sección de antecedentes
- 6.2 ¿Antecedentes o estado de la cuestión?
- 6.3 ¿Antecedentes o marco teórico?
- 6.4 ¿Qué sucede cuando tu tema de estudio no cuenta con antecedentes o estos son escasos?

47

CAPÍTULO 7. MARCO TEÓRICO

- 7.1 La elección de la teoría
- 7.2 La redacción del marco teórico
- 7.3 ¿Una o más teorías?

55

CAPÍTULO 8. MÉTODO

- 8.1 Introducción/estructura lógica del proyecto
- 8.2 Recolección/selección de datos
- 8.3 Análisis

64

CAPÍTULO 9. RESULTADOS, CONCLUSIONES O DISCUSIÓN

71

CAPÍTULO 10. TAREAS FINALES

- 10.1 Redactar la introducción
- 10.2 Organizar el índice (y algunos detalles)

74

CAPÍTULO 11. INDICACIONES SOBRE LAS REFERENCIAS

77

CAPÍTULO 12. ANTES DE ENTREGAR LA TESIS: REVISIÓN DEL BORRADOR

79

REFERENCIAS

89

ANEXOS

- Anexo A. Un caso particular: método para trabajos cuantitativos con participantes
- Anexo B. Un caso particular: la sección de Resultados en una tesis con levantamiento de datos y análisis cuantitativo

104

POR QUÉ Y CÓMO DEBEMOS COMBATIR EL PLAGIO

111

EJEMPLOS

475

SECCIÓN INFORMATIVA

493

COMITÉ DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN (CEI)

PRESENTACIÓN

El objetivo de esta guía es brindarte algunas pautas generales que te ayuden a emprender y culminar exitosamente una investigación en Lingüística. Para ello, hemos organizado la guía en doce apartados (sin contar este que estás leyendo ahora). Empezamos presentando algunos aspectos relacionados con qué es una tesis, para luego brindarte algunas pautas orientadas a ayudarte a delimitar un tema susceptible de investigación académica en el marco de un proyecto de tesis y, después, otras que te ayudarán a leer con el fin de conseguir fuentes que definan y sustenten tu investigación. A continuación, veremos la importancia y el papel de los objetivos, preguntas e hipótesis de investigación como elementos clave para articular un proyecto coherente y viable de tesis. Luego, anticipando ya de alguna manera el momento de la redacción, veremos cómo construir un esquema que te permita organizar adecuadamente las ideas principales y secundarias de tu texto. A continuación, revisaremos cómo se trabajan los antecedentes de una investigación, lo que involucra tanto la revisión de las fuentes e investigaciones previas que contextualizan o sitúan nuestro objetivo principal de investigación como la articulación de estas en una sección específica de la tesis. Pasaremos luego a la noción de marco teórico como manifestación de la perspectiva teórica y conceptual desde la que abordaremos nuestro tema de investigación, la cual será adecuadamente presentada en la tesis en una sección del mismo nombre. En este punto, nos detendremos en secciones específicas, como el método y los resultados (o conclusiones o discusión), para luego ver aquellas tareas y secciones de la tesis que suelen ser escritas al final del proceso, como el resumen o sumilla, la introducción y los anexos. Finalmente, luego de ver algunas indicaciones para la elaboración de la sección de referencias, cerramos la guía con un conjunto de pautas finales y un par de anexos pensados de manera especial para quienes deseen hacer trabajos de orientación cuantitativa.

Lee la guía atenta y críticamente, consulta con tus profesores o asesor las dudas que pudieras tener, revisa cuidadosamente los ejemplos (muchos de ellos comentados con el fin de orientarte de forma clara) y busca información o pautas adicionales o más específicas en los anexos finales o, eventualmente, en otros textos y materiales. Más allá de la orientación brindada por esta guía, la mejor forma de aprender a investigar es, al fin y al cabo, investigando un tema que te motive e interese realmente.

CAPÍTULO

1

**¿QUÉ ES UNA TESIS?
ALGUNAS PAUTAS
GENERALES PARA
EMPEZAR**

La tesis es un documento monográfico que investiga y desarrolla un tema de forma original. En el caso específico de las tesis de la especialidad de Lingüística, el tema elegido debe ubicarse dentro de los límites de la disciplina –aunque pueda aproximarse a disciplinas cercanas o afines con las que pueda enriquecer su objetivo o método de abordaje, lo que puede dar lugar, por ejemplo, a tesis en Psicolingüística, Neurolingüística, entre otras–. En ese sentido, una tesis en Lingüística debe desarrollar algún tema relacionado con el conocimiento, uso o desarrollo del lenguaje¹.

El grado de originalidad del tema elegido para la investigación, así como del enfoque o método que emplearás, dependerá del nivel desde el que emprendas la investigación. No es, pues, lo mismo realizar una tesis de licenciatura que una de maestría o, más aún, una de nivel doctoral. En todos los casos, sin embargo, debes demostrar tu suficiencia investigadora, es decir, que eres capaz de sacar adelante una investigación.

Asimismo, dependiendo del campo específico al interior de la Lingüística desde el que abordes tu proyecto de investigación, esta tendrá ciertas características o requisitos particulares, como el método específico que se debe emplear o la estructura que tendrá la tesis una vez culminada la investigación.

En todos los casos, sin embargo, el investigador debe cumplir con algunas pautas generales:

- a. *Ofrecer un desarrollo original del tema elegido:* como ya se adelantó, el grado de originalidad dependerá del nivel de la tesis. Sin embargo, incluso en el caso de la tesis de licenciatura, es importante que tu proyecto suponga un aporte o novedad respecto de investigaciones previas que hayan abordado el mismo tema o temas cercanos. La lectura de las investigaciones previas te permitirá definir tu propia investigación, elaborar tu estado del arte o de la cuestión y descubrir cuál puede ser tu aporte. Este puede radicar en el tema específico elegido, así como también en el método seleccionado, el enfoque o el caso específico considerado para el análisis.
- b. *Desarrollar un tema delimitado de interés lingüístico:* es decir, contribuye a enriquecer el conocimiento disponible en el campo de la Lingüística de alguna manera. La relevancia del tema es fundamental: en un programa de Lingüística, todo proyecto de investigación debe abordar el lenguaje, ya sea como fenómeno gramatical, social, psicológico, entre otros. La interdisciplinariedad es también una opción, interesante y enriquecedora; además, te permite abordar temas que, debido a su complejidad o

¹ En los últimos diez años, las tesis de licenciatura en Lingüística de nuestra Universidad han tenido entre 60 y 80 páginas. Naturalmente, eso puede variar. La Facultad de Letras y Ciencias Humanas propone un rango que va desde 30, como mínimo, a 120 páginas, como máximo.

multidimensionalidad, demandan una aproximación desde más de una disciplina. Tenemos, así, los casos de aquellos objetos o fenómenos de estudio que pueden ser abordados desde el encuentro de la Lingüística y la Psicología –de ahí, la Psicolingüística– o de la Lingüística y la Sociología –de ahí, la Sociolingüística–, por ejemplo.

- c. *Hacer una revisión sistemática y rigurosa de la bibliografía relevante:* independientemente del tipo de investigación que estés haciendo –más básica o más aplicada, más teórica o más experimental–, es importante que te asegures de llevar a cabo una búsqueda rigurosa y exhaustiva de fuentes que te permitan tener claro el estado actual de conocimiento sobre el tema que has elegido. Solo así podrás plantear un desarrollo del tema que suponga un cierto nivel de originalidad respecto del conocimiento vigente, te asegurarás de no intentar demostrar cosas ya demostradas y podrás construir tu proyecto desde cimientos lo suficientemente sólidos. Un estado del arte adecuadamente fundamentado y desarrollado (ver apartado 7) evidencia, por parte del investigador, el rigor y el compromiso necesarios para sacar adelante una tesis.
- d. *Determinar cuál es el método que te permitirá investigar adecuadamente el tema:* el método elegido dependerá, ciertamente, tanto del tema elegido –y del campo o área en que este se inserte– como del enfoque de la investigación. En todos los casos, sin embargo, la elección del método supone una decisión que debes tomar tras una concienzuda reflexión: no hay una única manera (ni un único método) de aproximarse a un tema o de responder a una pregunta de investigación. La elección del método no es, pues, aleatoria ni evidente. Debes preguntarte críticamente si el método elegido te permitirá dar respuesta a tu pregunta principal de investigación (o, si corresponde, poner a prueba tu hipótesis) y, también, si es viable dadas tus circunstancias particulares (tiempos, capacidades, recursos, entre otros).
- e. *Justificar tu investigación por un aporte teórico y, eventualmente, también uno práctico:* toda investigación debe aspirar a generar algún aporte al campo de conocimiento en el que se inserta. Después de que hayas terminado tu tesis –y de que los demás la hayamos leído–, deberíamos saber algo más sobre el fenómeno investigado de lo que sabíamos antes. El objetivo es generar algún nuevo conocimiento sobre el tema, por acotado que este sea. Además, este conocimiento nuevo podría posibilitar que, más adelante, se mejore cierto aspecto de la realidad. Por ejemplo, una tesis que analice las metodologías de enseñanza empleadas en la Educación Intercultural Bilingüe podría mostrar las ventajas de la metodología A frente a la B, a partir de un riguroso análisis de la evidencia recogida y una sólida elaboración de conclusiones. En el futuro, las autoridades competentes y los maestros podrían tener bases suficientes para optar por la metodología

que resulta más prometedora en función de la evidencia disponible, que es ahora mayor gracias a tu investigación.

- f. *Desarrollar de forma objetiva el tema de investigación:* en este sentido, son cruciales tanto las fuentes de información consultadas como la postura crítica que asumas respecto de tus propios prejuicios o intuiciones. Aunque siempre partamos inevitablemente de determinados supuestos, cuando emprendes una investigación es importante que estos se encuentren adecuadamente fundamentados a partir del conocimiento vigente sobre el tema. Una investigación verdaderamente rigurosa y sólida no puede partir, pues, de especulaciones, ideas de sentido común o puras impresiones. Si este fuera el caso, la generación de conocimiento verdaderamente académico y serio resultaría imposible. Un investigador responsable cuestiona sus propios supuestos, y busca evidencia y fundamentos sólidos para sus argumentos.
- g. *Desplegar tu curiosidad intelectual:* en todos los casos y de forma transversal al desarrollo de la investigación, resulta importante que aproveches y explotes tu curiosidad intelectual en todo momento. Así, es altamente recomendable elegir un tema que te resulte motivador, interesante y que despierte tu curiosidad. Además, debes estar dispuesto a analizar de forma crítica tanto la realidad como las fuentes de información elegidas. Tu objetivo es saber más acerca de cómo ocurre determinado fenómeno lingüístico y, en este sentido, solo una postura crítica y abierta, pero objetiva, podrá aproximarte al *porqué* y al *cómo* que encierra tu objeto de estudio.

Asimismo, tu objetivo como investigador puede ser la explicación o, en el caso de ciertas áreas de estudio, también la descripción. El proceso específico dependerá tanto del tema que hayas elegido y de la pregunta de investigación que te hayas planteado como del nivel de conocimiento existente sobre el fenómeno. Así, si decides estudiar una lengua pano no muy conocida, podría resultar pertinente hacer un trabajo puramente descriptivo que, por ejemplo, ofrezca una caracterización acústica de las vocales de dicha lengua. En cambio, si decides estudiar la adquisición del castellano y, específicamente, la relación entre la cantidad de *input* materno y el ritmo de adquisición léxica, estarás ante un trabajo necesariamente explicativo –y correlacional, además–.

En suma, quien lleva a cabo una tesis se compromete a hacer una investigación original y rigurosa, para lo cual revisará la bibliografía disponible con el objetivo de ofrecer un planteamiento original y de analizar objetivamente sus datos o evidencias. Solo así será posible completar exitosamente una investigación como la que se espera.

Finalmente, te recomendamos hacer una copia de respaldo de los archivos que vayas trabajando como parte de tu investigación (fichas, resúmenes, borradores, entre otros), tanto en un disco duro adicional como en la nube. Es bueno ser precavido en este aspecto para no perder, por culpa de algún fallo informático, lo avanzado.

En el apartado siguiente de esta guía, ofrecemos algunas pautas que te ayudarán a llevar a cabo la delimitación del tema de investigación de manera adecuada y ordenada. Un tema de investigación relevante y correctamente delimitado será, al fin y al cabo, el punto de partida del proceso desafiante y enriquecedor que supone hacer una tesis.

En este apartado has aprendido que la tesis

- es un documento elaborado a partir de una investigación original, objetiva y rigurosa;
- en el caso que nos interesa, debe abordar un tema de interés lingüístico, a partir de la lectura de fuentes académicas pertinentes; y
- debe basarse en la selección y aplicación de un método adecuado para los intereses del estudio, y aportar nuevo conocimiento, aunque también podría ofrecer, eventualmente, contribuciones de carácter práctico.

CAPÍTULO

2

**DEFINIR UN TEMA DE
INVESTIGACIÓN**

Darle forma a un tema de tesis consiste en convertir el interés y la curiosidad intelectual iniciales en un problema de investigación viable, es decir, realizable en el tiempo y con los recursos disponibles, y acorde con los requerimientos establecidos (Létourneau 1997). No es una tarea sencilla ni mucho menos inmediata. Reclama conocimientos, persistencia y creatividad. Tampoco es una tarea que se haga de manera solitaria. Hay que saber pedir ayuda y asesorarse con especialistas cuando resulte oportuno.

Tu problema de investigación se debe poder expresar con preguntas (una principal y otras específicas), a las que la tesis intentará dar respuesta (profundizaremos en esto en el apartado 4).

Si bien no podemos decir que haya fórmulas o pasos determinados que garanticen poder plantear exitosamente un tema de tesis, sí hay, naturalmente, una manera de trabajar que puede guiarte en esa tarea. Podemos considerar tres actividades en las que hay que trabajar:

1. interrogar o cuestionar constantemente nuestros avances,
2. hacer lecturas asociadas al interés que tenemos y
3. poner en orden nuestras propias ideas.

Aunque las tres actividades se llevan a cabo paralelamente, las dos primeras nos permiten avanzar en el desarrollo de la tercera. Además, en este punto inicial de la investigación, las idas y vueltas son parte natural del proceso.

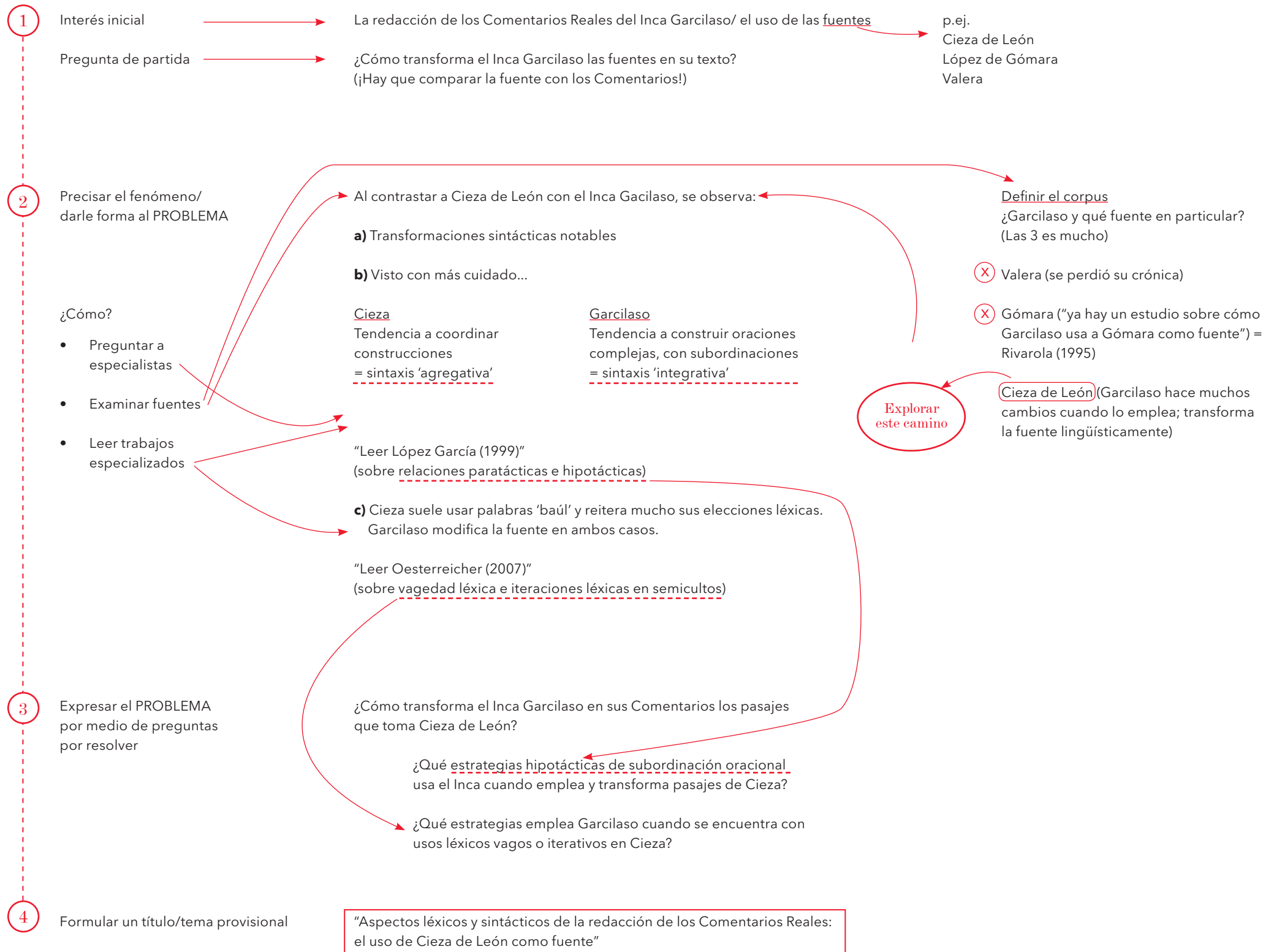
2.1 Un ejemplo

Examinemos un ejemplo que muestra cómo pueden funcionar las actividades 1-3 hasta llevarnos a un tema definido y un conjunto de preguntas.

Digamos que, en un curso sobre historia del español, se comentaron algunos aspectos sobre la redacción de los *Comentarios reales*, del Inca Garcilaso. Se habló, en particular, de algunas de las fuentes del Inca: Pedro Cieza de León, el padre jesuita Blas Valera y Francisco López de Gómara.

Te llamó la atención la cantidad de fuentes que usa Garcilaso, pero, sobre todo, desde una perspectiva lingüística, el modo como las transforma cuando redacta su texto.

¿Cómo puedes definir un tema de tesis y conformar las preguntas de investigación a partir de este interés inicial? Este es un proceso complejo que intentaremos mostrar en el siguiente esquema.



2.2 Tema de la tesis y preguntas

Destaquemos lo central del ejemplo previo.

- a. Hemos formulado un título / tema:
Aspectos léxicos y sintácticos de la redacción de los Comentarios reales: el uso de la crónica de Cieza de León como fuente
- b. Tenemos también un problema por resolver, que se expresa por medio de las siguientes preguntas:

Pregunta principal

- ¿Cómo transforma lingüísticamente el Inca Garcilaso, en sus Comentarios, los pasajes que toma de Cieza de León?

Preguntas secundarias

- ¿Qué estrategias de subordinación oracional usa el Inca cuando emplea y transforma pasajes de Cieza?
- ¿Qué estrategias emplea Garcilaso cuando se encuentra con usos léxicos vagos o iterativos en Cieza?

Como podemos ver, las dos preguntas secundarias desarrollan o precisan, de alguna manera, la pregunta principal. En este sentido, la manera de dar respuesta a la pregunta principal es responder, a su vez, las dos preguntas secundarias que la conforman. Volveremos sobre las preguntas de investigación en el apartado 4.²

2.3 ¿Cuándo podemos estar seguros de que ya tenemos un tema de tesis?

Lo primero que hay que decir aquí es que lo más probable es que el tema de trabajo se siga precisando inclusive durante el desarrollo de la tesis. Eso es habitual y no debe causar preocupación. Si vamos cambiando de opinión y si consideramos, en un momento dado, detalles que antes no habíamos tenido en cuenta, estamos ante una señal de que avanzamos. Al contrario, si, después de unos meses de trabajo, seguimos pensando exactamente lo mismo que cuando empezamos, eso puede ser, más bien, evidencia de que hay algo que no estamos haciendo bien.

² Si bien el propósito del ejemplo tratado en los apartados 2.1 y 2.2 es mostrar la formulación inicial del tema y las preguntas de la tesis, cabe agregar un comentario metodológico: todo proyecto que involucre una dimensión filológica de trabajo con textos deberá tener sumo cuidado con la elección de las fuentes editadas con que se trabaje. Consulta con un especialista si las ediciones que manejas son confiables.

Dicho eso, y respondiendo la pregunta, podemos estar seguros de que ya tenemos un tema de tesis cuando el planteamiento está lo suficientemente claro como para emprender un camino, es decir, cuando sabemos cómo hay que prepararse para responder a las preguntas planteadas. Lo más básico es tener una idea de dónde buscar lo que vas a leer: qué autores, qué temas, qué tradiciones de pensamiento, por ejemplo. Avanzando en esa línea, irás construyendo una primera idea de las bases teóricas y metodológicas del proyecto, y dándole también forma a la parte empírica de la tesis.

En este apartado has aprendido que:

- plantear un tema de tesis implica formular un problema de investigación viable que se pueda expresar en preguntas;
- las preguntas suelen organizarse en principal y secundarias;
- plantear un tema de tesis exige ordenar las propias ideas, leer bibliografía especializada e interrogarse constantemente; y
- hay que saber buscar la ayuda de un especialista también cuando resulte oportuno.

CAPÍTULO

3

**LEER EN EL MARCO DEL
DESARROLLO DE UNA
TESIS**

En este apartado, queremos plantear algunas maneras útiles de leer durante el desarrollo de un proyecto de tesis.

Escribir una tesis implica muchas lecturas. Es el momento de la formación universitaria en el que más lees. Durante la elaboración de la tesis, leemos para varios propósitos. Principalmente, lo hacemos para enterarnos del estado de la discusión del tema de nuestro interés, para conocer y estudiar las posturas o planteamientos teóricos que nos pueden servir, para discutir o explicar los asuntos planteados, para evaluar metodologías de trabajo posibles, etc.

En síntesis, podemos decir que leemos para pensar con las personas que ya han pensado problemas parecidos al nuestro. A estas alturas de la formación universitaria, ya está claro que pensar un asunto científicamente implica, necesariamente, pensar en lo que otros ya pensaron: ya sea para discutirlo y rebatirlo, para matizarlo o para confirmarlo. Para eso leemos.

Como se dijo al inicio de esta guía (ver apartado 1), apuntamos a escribir un trabajo de entre 60 y 80 páginas, riguroso en términos teóricos, metodológicos y empíricos, que evidencie que el tesista está en condiciones de llevar a cabo con suficiencia una investigación de mediano alcance. Lo dicho implica que habrá una buena cantidad de bibliografía por seleccionar y leer.

Vamos a desarrollar en este punto la idea de que hay distintas maneras de leer, que corresponden a los diferentes momentos y propósitos del trabajo. A la primera manera de leer la llamaremos *leer para explorar* y a la segunda, *leer para estudiar*.

3.1 Leer para explorar

Se trata de hacer una evaluación de la bibliografía. En sentido estricto, no es una "lectura" completa. Consiste en revisar algunos aspectos puntuales del texto (e incluso otros que están fuera de él, como el autor o la editorial que publica). Dado que no todo lo que llega a nuestras manos recibirá la misma atención, tenemos que seleccionar lo que leeremos en función de su calidad y su pertinencia temática para el tema de la tesis. Sobre todo durante la definición del tema (ver apartado 2), se evalúan muchos trabajos. No todos son útiles del mismo modo. Algunos, inclusive, no nos servirán en absoluto.

Leer para explorar quiere decir, pues, revisar un material bibliográfico con el propósito de hacerse una idea de su contenido y de su confiabilidad, de manera que estemos en condiciones de decidir si vale la pena o no leer con detenimiento el texto en cuestión.

3.1.1 Evaluar la confiabilidad de una fuente

El único criterio plenamente válido para juzgar la confiabilidad de un trabajo es el conocimiento de la materia y la experiencia de lecturas previas. Por eso, siempre hay que preguntarle a un especialista (consulta primero a tu asesor) en caso de que haya dudas.

De todos modos, como un primer paso, puedes considerar los siguientes criterios, que, ciertamente, no son infalibles:

- Ten en cuenta **la editorial** que publica el trabajo: si se trata de una editorial de prestigio, ese trabajo ha tenido que pasar por la revisión de pares (especialistas en el tema) antes de publicarse.
- Busca información sobre **el autor**: búscalo en Internet (por ejemplo, en Google Académico). Fíjate qué ha publicado y a qué institución está afiliado.
- Considera la **bibliografía citada**: mientras más te familiarices con tu tema, tendrás más elementos para evaluar la bibliografía de los autores que lees.
- En el caso de los artículos de revistas, fíjate **si la revista está indizada**;³ de ser así, quiere decir que es una revista prestigiosa, que muchos académicos consultan y que ha hecho revisar lo que publica por especialistas.

3.1.2 Evaluar la pertinencia y utilidad de una fuente

En este caso, se trata de hacerse una primera impresión de los contenidos de un trabajo, de revisarlo para decidir si nos interesa (por pertinente y útil) y lo vamos a leer. Puedes tomar en cuenta estas recomendaciones:

- Revisa **la introducción y las conclusiones**: ¿qué se propone?, ¿cómo procede en términos teóricos y metodológicos?, ¿a qué resultados llega? Estos puntos te darán una idea de la estructura y los contenidos centrales del texto.
- Lee **el resumen/sumilla/abstract y las palabras clave**: muchas revistas inician sus artículos con esta información. Precisamente la función de estas herramientas es adelantarnos una idea de los contenidos. Son muy útiles cuando han sido hechas apropiadamente.

³ Aquí puedes ver, con algo más de detalle, qué es una revista indizada: http://bibliosjd.org/2018/03/13/revista-indexada/#.W9u-nC_SFQI

- Examina los **índices general, temático y onomástico**: en el caso de los libros, examinar el índice general es algo que siempre hacemos. Haz lo mismo con el índice temático (o “índice de cosas”). Es muy útil para ubicar asuntos puntuales y rastrear su tratamiento en un libro. Lo mismo vale para el índice onomástico (o “índice de nombres”). Puedes seguir todas las veces que se menciona a un autor que sea de tu interés.

3.2 Leer para estudiar

A diferencia de la lectura exploratoria, que es, más bien, una revisión general de puntos específicos de un trabajo, esta sí es una lectura propiamente dicha, que se hace de manera pausada y analítica. Consiste en detenerse a leer y estudiar los trabajos que seleccionamos en la fase previa de lectura exploratoria. Los hemos seleccionado porque son relevantes, por ejemplo, en términos teóricos o metodológicos, o porque ofrecen contenidos de interés para darle forma a nuestro problema (el modo como un autor aborda una pregunta similar a la nuestra, por ejemplo), etc.

Convendrá aquí pensar en una manera de sistematizar lo leído, es decir de registrar los contenidos relevantes de algún modo (en apuntes, resúmenes, fichas, etc.) que nos permita recurrir a ellos luego, cuando vayamos a escribir. Para retomar un ejemplo reciente, el abordaje que otros autores les han dado a problemas similares al de tu tesis podría tener lugar en la introducción o en los antecedentes, que escribirás más cómodamente con los apuntes adecuados.

Será mucho más fluido el proceso de escritura si lo hacemos apoyándonos en apuntes de lectura propios, que hayamos elaborado previamente. En caso contrario, tendremos que recordar lecturas hechas probablemente varios meses atrás o regresar a los textos otra vez.

Te recomendamos, entonces, redactar algún tipo de apunte o resumen de las lecturas que vayas haciendo sobre asuntos que sabes que tendrán luego un lugar en la tesis (aunque en el momento de la lectura no sepas todavía cuál). Considera lo siguiente, según convenga:

- **Tomar notas** en general es una buena costumbre. Hay muchas maneras de hacerlo. Puedes anotar, por ejemplo, las preguntas que te motiva un texto, las críticas que tienes al respecto, las ideas que te motiva la lectura, el modo como se asocian con otras cosas que has leído.
- **Hacer resúmenes** puede ser muy útil cuando te interesan ideas complejas que implican diferentes nociones, procedimientos, etc. que se relacionan entre sí.

Pensemos, por ejemplo, que te interesan los argumentos que se defienden en un artículo leído o las razones por las que un autor critica la tesis sostenida por otro. En estos casos, puede ser útil hacer un resumen, que destaque los puntos centrales y las relaciones entre las ideas, de modo que lo que se sintetiza es un razonamiento.

- **Redactar fichas** puede servir para recoger ideas específicas: nociones, definiciones, ejemplos, procedimientos puntuales, etc. Las fichas se pueden ordenar temáticamente al momento de redactar un apartado determinado de la tesis.

Deberás encontrar la manera en que te resulte más cómodo trabajar. Hay muchas maneras de hacerlo. Se trata de que registres, de la mejor manera posible, un producto de tu lectura, que después te será de utilidad para redactar.

Ya sea que organices tus apuntes de lectura en documentos de Word, que redactes fichas o hagas resúmenes de algunos trabajos, etc., procura siempre dejar bien claro en lo que apuntas si estás parafraseando el texto o si lo estás copiando literalmente. Eso es central para que después sepas cómo citarlo durante la redacción de la tesis. Al respecto, revisa este documento: [¿Por qué debemos evitar el plagio?](#)

3.3 ¿Cuándo *leer para explorar* o *leer para estudiar*?

La práctica razonable es siempre revisar los contenidos de un texto, y evaluar su confiabilidad, pertinencia y utilidad antes de invertir nuestro esfuerzo en leerlo con detalle. En este sentido, *leer para explorar* siempre precede a *leer para estudiar*.

Es posible identificar, también, ritmos y modos distintos de lectura que resultan habituales durante diferentes etapas del proyecto:

- Durante la reflexión sobre el **planteamiento del tema**, se lee mucho, pero también se selecciona y descarta trabajos. Como no necesariamente conoces a los autores clave para tu tema o las revistas especializadas en que suelen publicar, *leer para explorar* es una tarea clave que te permite ir haciendo una selección bibliográfica razonada.
- Mientras trabajas en el **marco teórico y metodológico**, te ocupas de las lecturas que ya seleccionaste para ello. Básicamente, te dedicas a *leer para estudiar*; en este sentido, haces apuntes de lectura que serán insumos para la redacción.

La lectura exploratoria y la lectura detenida son, entonces, modos complementarios de trabajo. El primero es instrumental y está al servicio del segundo. Ha quedado claro que la exploración precede a la lectura detenida y que una u otra actividad suele privilegiarse durante determinada etapa del trabajo.

No hay que perder de vista, sin embargo, que la lectura nos acompaña prácticamente durante todo el proceso de elaboración de la tesis. Puede ocurrir perfectamente que la redacción de la tesis esté ya avanzada y que, en ese momento, descubras que hay que leer algunas cosas más.

En este apartado has aprendido que:

- la *lectura exploratoria* evalúa la confiabilidad de una fuente, y la pertinencia y utilidad de su contenido, además nos permite decidir si leeremos algo con detenimiento; y
- la *lectura de estudio* es la lectura propiamente dicha, por la cual leemos detenidamente lo seleccionado durante la lectura de exploración y que, idealmente, genera productos resúmenes, anotaciones, etc.

CAPÍTULO

4

**EL PROBLEMA DE
INVESTIGACIÓN:
OBJETIVOS, PREGUNTAS
E HIPÓTESIS**

4.1 Planteamiento del problema: objetivos y preguntas de investigación

Una vez que has determinado un tema de estudio y consultado diversas fuentes, incluida la bibliografía necesaria para profundizar en el tema, estás listo para dar el siguiente paso: plantear el problema que quieres abordar en tu investigación. Para ello, debes reflexionar acerca de a dónde quieres llegar y desde qué punto quieres partir, para ver si el problema de investigación es viable para convertirse en un proyecto. Por ejemplo, si quieres hacer una tesis de lingüística histórica sobre la reconstrucción de una protolengua, primero debes reflexionar acerca de si los materiales que tienes para reconstruir la protolengua son suficientes y confiables como para llevar el proyecto a cabo; si quieres estudiar a niños bilingües awajún-español de tres a seis años, tienes que asegurarte de tener acceso a la población y un contacto establecido, de manera que los padres confíen en ti como para dejarte estudiar a sus hijos.

El planteamiento del problema debe articular los objetivos, las preguntas y las hipótesis de investigación.

4.2 Objetivos de la investigación

Al definir el tema y el problema que quieres abordar, es necesario también que establezcas qué pretendes lograr con la investigación; es decir, debes definir tus objetivos. Estos sirven para señalar qué es lo que quieres conocer acerca de tu tema y qué cuestiones o fenómenos relacionados con este pretendes investigar. También señalan la meta a la que quieres llegar. En general, permiten detallar de manera más precisa las preguntas de investigación y ayudan establecer una hoja de ruta de tareas para la misma. Algunas investigaciones tienen como objetivo contribuir con una nueva hipótesis sobre un fenómeno especial, otras buscan aportar evidencia empírica y analizarla para enriquecer la teoría, otras investigaciones buscan probar una teoría o una hipótesis particular dentro de una teoría.

Puedes expresar diferentes niveles de precisión de tus objetivos. La mayoría de investigaciones suelen tener un objetivo principal; sin embargo, dependiendo del caso, puedes tener más de un objetivo principal y varios objetivos secundarios. El objetivo principal es el fin último que pretendes alcanzar con tu investigación. Los objetivos secundarios indican aquello que pretendes lograr en cada etapa de tu

investigación. Puedes verlos como pequeñas metas que van marcando el camino para lograr el objetivo principal.

Un ejemplo de cómo establecer tus objetivos lo puedes encontrar en la tesis de R. Gonzalo (2011: 41) sobre la derivación verbal en el aimara de Pomata, específicamente en el apartado 2.4 de la misma. En este caso, Gonzalo utiliza los términos *objetivo general* y *objetivos específicos*, afines a lo que hemos denominado *objetivo principal* y *objetivos secundarios* líneas arriba.

2.4.1 Objetivo general

Realizar un estudio semántico sobre la formación léxica verbal del aimara a través del proceso morfológico derivativo.

2.4.2 Objetivos específicos

Dar cuenta de la distribución u ordenamiento de los sufijos derivativos verbales de la lengua, proponer una clasificación de éstos y describir sus posibilidades combinatorias resultantes.

Describir la semántica de los sufijos derivativos verbales en base a datos sincrónicos, diacrónicos y diatópicos, explicando su estructura conceptual, argumental y aspectual, los casos de polisemia y las restricciones semánticas de las nuevas formaciones léxicas verbales, sin ignorar la información cultural y la experiencia cognitiva del hablante.

Como vimos líneas arriba, es posible también que tu tesis tenga más de un objetivo principal. Veamos un ejemplo de una tesis así, tal como se formula en el trabajo de Sarmiento (2017: 5-7) sobre la categorización léxica en niños de temprana edad.

Ejemplo: Sarmiento (2017: 5-7)

4.3 Preguntas de investigación

Es natural que, junto con los objetivos de tu investigación, también te plantees preguntas que te ayuden a expresar con claridad los problemas que deseas analizar. Las preguntas tienen un papel fundamental en toda investigación.

Un problema de investigación puede ser definido en términos estrechos o en otros relativamente más amplios, según el campo de estudio en el que hayas definido tu tema. De esto se sigue que es posible tener preguntas más específicas o más amplias que expresen tu problema de investigación. Por ejemplo, una tesis sobre adquisición de lenguas suele plantearse en términos relativamente más estrechos o definidos; Napurí, en su tesis *Categorización de vocales anteriores por hablantes bilingües*

quechua-español, plantea su problema de investigación a través de una pregunta indirecta:⁴ “estudiar cómo categorizan auditivamente los sonidos vocálicos los hablantes bilingües quechua-español” (2011: 2). Como se ve, se trata de una pregunta por un problema bastante específico.

Por otro lado, en el caso de tesis de naturaleza más descriptiva, el problema puede definirse de manera más amplia: la descripción de alguna variedad lingüística involucra, en realidad, varias preguntas en diversos niveles de análisis, pero, en comparación con una tesis de adquisición de lengua, seguramente propondrá preguntas más generales. Por ejemplo, una tesis sobre la descripción de la fonología del quechua de San Martín se preguntará, mínimamente, cuál es el inventario de fonemas vocálicos y consonánticos de esa variedad quechua, cuáles son los principales procesos alofónicos de esos fonemas, cuáles son las restricciones fonotácticas de la lengua, y cuál es su estructura silábica. Podemos ver que, en una tesis de esta naturaleza, el problema se distribuye en diferentes niveles: primero, en las unidades mínimas de sonido y sus variantes de pronunciación (vocales, consonantes y sus alófonos); luego, en sus restricciones combinatorias (fonotáctica); y, finalmente, en la conformación de unidades mayores que el segmento sonoro (sílabas).

Las preguntas de investigación tienden a ser de dos tipos diferentes. Observa los siguientes ejemplos:

1. ¿Cuáles son las principales expresiones de posesión en las lenguas de la familia arawak?
2. ¿Cuáles son los estadios de adquisición de la morfología verbal en niños bilingües?
3. ¿Qué construcciones aspectuales perifrásticas existen en el español peruano actual?
4. ¿Qué tipo de español se hablaba en la costa norte peruana a principios del siglo XVIII?
5. ¿Por qué muchas lenguas de la familia arawak tienen una construcción posesiva con construcciones con un verbo que significa ‘existir’?
6. ¿Por qué algunos morfemas verbales aparecen antes que otros en el habla de los niños bilingües?
7. ¿Por qué surgen construcciones de aspecto que involucran verbos de posición como *pararse* en el español peruano?
8. ¿Por qué no hay (o por qué hay) rastros de bilingüismo en el español de la costa norte peruana hablado en el siglo XVIII?

Las preguntas 1-4 (que tienen palabras interrogativas como *qué* y *cuáles*) tienden a buscar respuestas más descriptivas, mientras que las preguntas 5-8 (con palabras interrogativas como *por qué*) tienden a buscar respuestas más explicativas. Tanto 1-4 como 5-8 son preguntas válidas y relevantes para diferentes campos de la Lingüística;

4 Para mayor claridad, podemos reformular el problema de la tesis citada haciendo uso de una pregunta directa, es decir: ¿cómo categorizan auditivamente los sonidos vocálicos los hablantes bilingües quechua-español?

inclusive, en algunas ocasiones, será muy difícil responder preguntas explicativas del tipo 5-8 sin antes haber respondido preguntas descriptivas del tipo 1-4. Más allá de la problemática ontológica, la cuestión de la descripción versus la explicación en Lingüística no debe ser vista como una dicotomía de conceptos opuestos, sino como puntos referenciales relativos para guiar tu investigación. La descripción no es ateórica ni anti-explicativa, e, igualmente, una tesis teórica y explicativa no puede dejar de lado una buena descripción. Para describir, es necesario entender bastante bien los conceptos que le dan sustento a una teoría (a veces, es necesario conocer profundamente más de una); para explicar, es necesario entender la descripción de los hechos, pues, de lo contrario, no podrás formular y analizar tus hipótesis. Como señala Dryer (traducción propia):

[...] existe un sentido en el cual lo que yo llamo descripciones son en sí mismas explicaciones en un nivel diferente. Precisamente, si la gramática [entendida como descriptiva] es una representación de lo que se encuentra en la mente de los hablantes y, por tanto, lo que subyace a su comportamiento lingüístico, entonces, la gramática misma sirve como una explicación para hechos particulares del lenguaje (2008: 224).

Tampoco es necesario que te limites a un solo tipo de pregunta. Una tesis puede plantearse preguntas descriptivas y explicativas o teóricas al mismo tiempo. Es normal también tener en las tesis una pregunta principal (o más, pero generalmente son pocas) y una o más preguntas secundarias que se desprendan de la principal.

A pesar de que las preguntas de investigación puedan ser más o menos amplias, es importante que procures que la pregunta no sea tan amplia o que sea incontestable. Ese es uno de los principales errores que cometen los investigadores sin experiencia, pues aún no saben la cantidad de esfuerzo que toma contestar cada pregunta. Por ejemplo, no es viable plantear una pregunta como la siguiente: ¿cómo es el castellano de los niños peruanos? A pesar de que esta es una pregunta que, obviamente, queremos contestar, su respuesta demandará el trabajo de cientos de proyectos de investigación a lo largo de muchos años. No es realista pensar que un solo tesista pueda recoger datos del léxico, la fonología, la morfología, los usos discursivos, etc. de una muestra suficientemente representativa de los niños del Perú como para contestar esa pregunta.

De la misma manera, y especialmente para los trabajos experimentales, es importante asegurarse de que podemos plantear la pregunta de manera que sea posible evaluar o medir todos los elementos necesarios para contestarla. Tomemos como ejemplo la siguiente pregunta: ¿los estudiantes de castellano como segunda lengua que están expuestos a un *input* más rico tienen un mejor desempeño que los que están expuestos a un *input* menos rico? A pesar de que esta parece ser una pregunta más acotada, sigue siendo imposible de contestar, a menos que definas qué quiere decir *más rico* – ¿qué aspecto específico del lenguaje vas a medir?, ¿cómo vas a determinar qué uso es

más rico que otro?, ¿qué tipo de input vas a estudiar? (¿solo lo que dice el profesor o el input proveniente de libros de texto y materiales audiovisuales?)– y qué quiere decir mejor desempeño –¿dónde buscarás ese mejor desempeño: pruebas escritas, discurso oral en situaciones informales, discurso oral formal, tareas?–, y cómo decidirás si alguien tiene mejor desempeño –¿verás sus notas?, ¿analizarás la longitud y complejidad sintáctica de sus oraciones?, ¿medirás su vocabulario?, ¿contarás el número de figuras retóricas utilizadas?–. Es fundamental, entonces, que, cuando te plantees una pregunta de investigación, pienses en qué tipo de evidencia vas a tener que obtener para contestarla de una manera u otra.

4.4 Preguntas de investigación e hipótesis

Las preguntas de investigación, muchas veces, encuentran su contraparte afirmativa en una hipótesis. Las hipótesis constituyen posibles respuestas a las preguntas que hemos propuesto para nuestra investigación. Aunque las preguntas de investigación y las hipótesis están relacionadas, las últimas tienden a ser más precisas: “Una hipótesis es convencionalmente estructurada como una afirmación, que debe ser investigada y comprobada (o no) mediante un estudio empírico” (Sunderland 2010: 10, traducción nuestra). Por ejemplo, en su tesis *Categorización de vocales anteriores por hablantes bilingües quechua-español*, ante la pregunta “cómo categorizan auditivamente los sonidos vocálicos los hablantes bilingües quechua-español”, Napurí (2011: 2) propone: “La principal hipótesis de esta tesis es que la percepción vocálica de los hablantes bilingües quechua-español es distinta a la de los hablantes monolingües de español”. Las hipótesis se deben basar, además, en los estudios previos sobre el tema o temas afines (ver apartado 6 para más información sobre los antecedentes). Cuando propongas una hipótesis, debes explicitar por qué crees que esa es la respuesta más probable a tu pregunta de investigación e indicar con precisión qué datos de los estudios previos sirven de argumentos para apoyar tu hipótesis.

Las hipótesis son más características de las ciencias naturales y de las ciencias exactas que de las ciencias sociales; en algunas ocasiones, si bien una hipótesis es siempre útil, no es tan evidentemente necesaria para una investigación en Lingüística. Esto dependerá del tema que hayas escogido y del área específica en que estés trabajando tu tesis. Hay temas y procedimientos para los cuales una hipótesis es fundamental; por ejemplo, no puedes hacer una tesis experimental sin una hipótesis. En ese caso, incluso, debes poder decir qué encontrarás en los datos obtenidos si tu hipótesis es correcta y qué verás si es falsa. Por otro lado, es difícil proponer una hipótesis específica para una tesis de descripción de una variedad idiomática, en parte porque los objetivos normalmente se pueden distribuir en diferentes preguntas relevantes. En su tesis *Bosquejo fonológico de la lengua jebero (shiwilu)*, Madalengoitia (2014: 6) propone las siguientes preguntas de investigación:

- (1) ¿Cuál es el inventario fonológico del jebero y las principales reglas fonológicas que rigen la actualización de los fonemas de la lengua al nivel de la palabra?
- (2) ¿Cuál es la estructura silábica y el patrón acentual de la lengua?
- (3) ¿Cuál es la manifestación fonética y el estatus fonológico del rasgo de glotalización en el jebero?

Podemos ver que, como las preguntas propuestas son diferentes (pero necesarias para dar cuenta de la fonología de una lengua), en este caso, es difícil proponer una sola hipótesis unificada para las tres preguntas, como sí encontramos en el ejemplo de la tesis de Napurí citada más arriba. El hecho de que tu investigación no proponga una hipótesis general no significa que tu tesis sea menos científica o menos válida. De hecho, para las preguntas establecidas por Madalengoitia, podremos tener hasta tres hipótesis diferentes (una para cada pregunta). La diferencia tiene que ver con el tipo de pregunta que te has hecho: una de tendencia explicativa requiere una respuesta mucho más directa para explicar hechos ya establecidos (por ejemplo, variabilidad vocálica en el bilingüismo quechua-español) que una de tendencia descriptiva, cuyas respuestas procuran, primero, establecer y analizar los hechos (por ejemplo, el inventario de sonidos del jebero) antes de proceder a explicarlos. Sin embargo, si hubiera estudios de lenguas relacionadas, en una tesis como la de Madalengoitia, por ejemplo, se habría podido plantear hipótesis como respuestas tentativas a cada una de las preguntas, a partir de lo que ya se tuviese como conocimiento previo de las lenguas similares.

En este apartado has aprendido que:

- tu exploración del tema y la bibliografía te deben llevar a plantear una o más preguntas de investigación;
- los objetivos de tu investigación deben ser viables;
- las preguntas de investigación pueden ser más amplias o más específicas, pero deben poder estudiarse en la práctica;
- puedes tener una o más preguntas de investigación principales y también preguntas secundarias que se desprendan de la principal; y
- algunas tesis requieren de hipótesis que se formulan como respuestas a las preguntas, basándose en la evidencia previa.

CAPÍTULO

5

PREPARAR UN
ESQUEMA

Hasta este punto, hemos visto cómo plantear un proyecto interesante, original y viable de investigación. Es decir, nos hemos concentrado en la planificación de una investigación en Lingüística. Ahora queremos compartir contigo ciertas orientaciones relacionadas con la ejecución o redacción de la investigación a través de la tesis. En ese sentido, esta guía busca apoyarte en todo el proceso de investigación: desde la planificación hasta la redacción. Si en algunos momentos, durante la lectura, has sentido que determinados apartados tienen que ver, en realidad, con ambas dimensiones del trabajo investigador, esto se debe a que, en el fondo, ambos momentos o aspectos del trabajo se relacionan estrechamente y se complementan entre sí. De esta forma, resulta normal que, durante el proceso de redacción, vuelvas sobre las partes centrales de la planificación de tu investigación (los objetivos, la hipótesis, entre otros) y, a la vez, durante la planificación, estarás pensando ya en la redacción por venir (piensa, por ejemplo, en el esquema de contenido que irás preparando, aunque de forma preliminar en la planificación, y que prevé las partes que tendrá el texto final de tu tesis). Con miras a pasar, pues, a la parte de la redacción de la investigación, conviene revisar la noción y la importancia del esquema como estructura organizadora del trabajo.

5.1 El esquema ordena el texto, tus ideas y tu trabajo

El esquema ordena lineal y jerárquicamente las ideas de la tesis. Le da forma al trabajo en el sentido de que identifica cuáles son sus partes y explicita cómo se relacionan entre sí. Su función es central, pues representa el camino propuesto para el desarrollo de las ideas. Elaborar un esquema de toda la tesis implica que te representes la totalidad de la investigación. Para eso, tendrás que preguntarte qué ideas desarrollarás en ella y cómo las podrías organizar.

Tomar conciencia de los puntos por tratar te permite hacerte una idea de cuánto has avanzado y cuánto queda por delante. Las primeras versiones del esquema funcionan, por eso, también como un mapa de tareas por realizar. Sabrás, por ejemplo, que tal o cual capítulo te exige todavía leer más bibliografía especializada o discutir un poco más el asunto con tu asesor, ya sea porque no puedes formular aún el esquema con claridad aceptable o porque los subcapítulos que has logrado proponer te han hecho notar que hay aspectos por pensar mejor. En la misma línea, los primeros esbozos del esquema hacen posible que programes tus tiempos y ritmos de trabajo. Podrás

decidir cuándo te ocuparás de cada punto del esquema y cuánto tiempo le vas a dedicar.

Es claro que el esquema ordena tu redacción: identifica temas y les asigna un lugar. Tengamos en cuenta, sin embargo, que el proceso de elaboración del esquema es, en el fondo, un trabajo de estructuración de las propias ideas (Ezcurra 2007). Podemos decir que los esquemas que vas elaborando son estables en la medida en que te permiten darle orden a lo que escribes, pero también son dinámicos pues irán modificándose conforme avances y se vayan aclarando tus ideas. Los índices que ves al inicio de las tesis son el producto terminado de una serie de esquemas de trabajo previos y ahora invisibles, pero que han sido corregidos y repensados varias veces, como ocurre en la dinámica habitual del trabajo intelectual.

5.2 ¿Cuándo y cómo se elabora?

Plantéate esbozar un primer esquema cuando tengas definidos el problema (ver apartados 2 y 4), las preguntas que la tesis busca responder (ver apartado 2.2) y los antecedentes (ver apartado 6). Es posible que tengas la sensación de que es muy temprano aún para organizar las partes que tendrá toda la tesis. Probablemente sea cierto, pero el primer esbozo de esquema te permitirá, precisamente, identificar los puntos que más trabajo requieren. En realidad, no se trata de esperar que la primera versión del esquema sea la definitiva ni de que sea plenamente satisfactoria.

Puedes guiarte inicialmente por estas preguntas de partida, que te permitirán ir identificando contenidos:

- a) qué pregunta quiero responder con la tesis
- b) cómo pienso hacerlo

Las preguntas (a) y (b) te proponen que pienses la tarea desde el problema o pregunta de investigación que has planteado inicialmente. Ese problema supone seguramente trabajos previos con los que se relaciona o en los que se inspira (es decir, los antecedentes, ver apartado 6); plantea, además, una serie de necesidades empíricas, conceptuales y metodológicas a las que se debe atender para resolverlo. Desde estos aspectos básicos, plantéate la identificación de las ideas clave que te parezcan necesarias en la tesis, la relación entre ellas y el orden en que las desarrollarías de modo que resulte clara la lógica de tu argumento. Te será de utilidad revisar índices de tesis temática o metodológicamente similares a la tuya. Es posible que encuentres allí algún modelo de organización que te sirva para alguna o varias partes de tu trabajo.

Veamos algunos ejemplos. La tesis de Costa (2016), sobre la manifestación de los sesgos y visiones particulares del lexicógrafo en las definiciones del diccionario, tiene

una organización que podemos llamar “clásica”. La introducción plantea el problema; siguen el marco teórico, los aspectos metodológicos (el corpus y el procedimiento de análisis), el análisis de los datos y las conclusiones.

Ejemplo: Costa (2016)

Por otra parte, la tesis de Sarmiento (2017) sobre la categorización léxica en niños pequeños incide en aspectos propios de una tesis experimental sobre adquisición del lenguaje: el capítulo 3 especifica los detalles metodológicos del experimento y el capítulo 4 da cuenta de los resultados a la luz de la hipótesis que ya fue planteada al inicio, en la introducción.

Ejemplo: Sarmiento (2017: 1-4)

En este apartado has aprendido que:

- trabajar un esquema para la tesis te permite ordenar la redacción del texto, tus ideas y también tu trabajo;
- conviene elaborar el esquema cuando tengas tema, problema y antecedentes de la tesis definidos;
- puede organizarse el esquema teniendo en mente la pregunta de la tesis (este camino te lleva, por ejemplo, al planteamiento del problema y antecedentes) y el modo cómo la has pensado abordar (esto te lleva, por ejemplo, a los métodos, las teorías y los datos); y
- la elaboración del esquema es un proceso que admite reelaboraciones conforme vayas avanzando en tu investigación.

CAPÍTULO

6

ANTECEDENTES

Los antecedentes de una investigación están relacionados con la revisión crítica de trabajos previos sobre el tema en estudio. Trabajar en ellos implica distinguir entre por lo menos dos procesos relacionados:

- 1) Revisar exhaustiva y sistemáticamente la bibliografía relevante para tu investigación (ver apartado 3)
- 2) Considerar los aspectos o trabajos más importantes de esa revisión bibliográfica para incorporarlos en la elaboración de un texto (una sección de tu tesis) que relacione tus ideas, en un diálogo escrito, con otras investigaciones y avances dentro del área que hayas decidido investigar

Conocer en profundidad aquello que se ha examinado previamente con respecto a un tema afín al tuyo te ayuda a estructurar mejor tu propia investigación y te hace consciente de los puntos que ya han sido suficientemente investigados. Recuerda que uno de los ideales de una buena investigación es que sea original, lo que se puede lograr mediante la investigación de un tema no estudiado anteriormente o poco estudiado, ofreciendo la presentación de un nuevo enfoque de un asunto que ya ha sido previamente analizado. Los antecedentes, además, sirven para reconocer y valorar los trabajos académicos que te han brindado información de base para empezar con tu proyecto.

Entonces, la revisión de los antecedentes nos ayuda a conocer exhaustivamente las posturas de diversos estudios⁵ sobre el tema u objeto de nuestra investigación, incluso, sirve de apoyo durante el proceso de la toma de postura e identificación de una teoría para emprender nuestro análisis.

6.1 Escribir la sección de antecedentes

En la sección de antecedentes, debes analizar y comentar de forma informada los estudios escritos acerca de tu tema. Así, puedes comenzar por formularte las siguientes preguntas:

- ¿Qué se sabe del tema que he elegido?
- ¿Qué estudios se han realizado previamente en relación con el tema?

⁵ Los estudios previos pueden incluir, también, estudios hechos anteriormente por ti.

- ¿Desde qué perspectivas y marcos teóricos se han abordado el tema?
- ¿Qué métodos han usado los estudios previos?
- ¿A qué conclusiones han llegado estos?

A partir de la revisión sistemática de la bibliografía y teniendo en cuenta las preguntas de arriba, puedes empezar a elaborar tu sección de antecedentes. Debes asegurarte de que esta:

- otorgue contexto y sentido a tu investigación dentro de una tradición de estudios;
- muestre la relación entre tu investigación y las previas;
- evidencie claramente la manera en la que tu estudio es único y diferente de los ya realizados;
- a partir del punto anterior, muestre claramente la relevancia de tu investigación;
- demuestre tu habilidad en la investigación mediante el establecimiento de un diálogo escrito con las ideas de otros autores;
- identifique las principales ideas y perspectivas de otros estudios que sean más relevantes para tu investigación (ya sea porque las vas a criticar o porque te vas a apoyar en ellas).

Dado que los antecedentes ayudan al investigador a conocer hasta dónde se ha llegado en el tema de investigación y qué vacíos existen aún en relación con él, es bueno tener en cuenta que los antecedentes no constituyan un simple listado de trabajos ya publicados. Una mirada crítica a los estudios previamente realizados sobre un objeto de estudio ayuda a establecer el punto de partida de la investigación. Por ejemplo, en su tesis *La predominancia del rasgo de la forma en la categorización léxica de niños pequeños*, Sarmiento (2017: 28-32) hace una revisión bastante estructurada de las principales investigaciones relacionadas con su tema de investigación.

Ejemplo: Sarmiento (2017: 28-32)

Luego de revisar y comentar críticamente varios de los trabajos más importantes sobre su tema de estudio, la autora concluye (2017: 38-39) que existen algunos vacíos y sesgos en los estudios revisados.

Ejemplo: Sarmiento (2017: 38-39)

Un caso similar, desde el campo de la Lingüística Andina, ocurre en la tesis *Los problemas de la clasificación del quechua de Ferreñafe*, escrita por Torres (2017). El autor, primero, presenta los antecedentes de su objeto de estudio, que le van a servir para realizar una evaluación de estudios dialectológicos sobre el quechua. De esta manera, Torres (2017: 19) propone una lista de trabajos previos que pasará a revisar:

Las propuestas de clasificación tratadas como parte del estado de la cuestión fueron las formuladas por los siguientes investigadores: Gary Parker (2013a [1963], 2013b [1969], 2013e [1969]), Alfredo Torero (2003 [1964], 1985 [1968], 1972, 1974, 2002), Gerald Taylor (1979a, 1979b) y Peter Landerman (1991).

Los vacíos encontrados en estos estudios previos le sirven a Torres para plantear su propia perspectiva con respecto a la clasificación del quechua de Ferreñafe. En ese sentido, no se limita simplemente a listar las investigaciones previas, sino que las aborda también críticamente. Esto ocurre más adelante, en el capítulo 6, “Alternativa para la clasificación del quechua de Ferreñafe”, donde el autor desarrolla el argumento de su propuesta, no sin antes referirse a los antecedentes previamente citados en el capítulo 1 (Torres 2017: 80):

Tal como se señaló en el Capítulo I, el modelo del árbol genealógico propuesto para la clasificación de los dialectos quechuas no es fácilmente aplicable al caso del ferreñafano y, por extensión, el grupo Quechua IIA, propuesto por Torero, queda en cuestionamiento. Por ello, en la presente tesis, postularemos que el carácter ‘mixto’ del quechua lambayecano podría explicarse mejor mediante el modelo del continuo dialectal.

En este sentido, los antecedentes también permiten presentar un estado de la cuestión del tema u objeto de estudio de la investigación y sirven como preámbulo a la sustentación teórica del mismo.

6.2 ¿Antecedentes o estado de la cuestión?

Indagar sobre los antecedentes de tu investigación puede ser útil para llegar a establecer un *estado de la cuestión* (a veces llamado también *estado del arte*), que si bien es similar a los *antecedentes*, se le entiende como restringido a la revisión de los avances más recientes que se hayan logrado sobre tu tema, mientras que los antecedentes pueden abarcar trabajos anteriores sin límite de tiempo. Así, un estado de la cuestión ofrece un balance enfocado en las investigaciones más actuales dentro del tema o área de la investigación. Asimismo, debe proveer un estudio crítico de la bibliografía producida recientemente –una práctica común es restringirlo a la revisión de la literatura producida en los últimos veinte o treinta años, y añadir estudios más antiguos que sean estrictamente relevantes para el proyecto de investigación–. Por ejemplo, en la tesis *La derivación verbal en el aimara de Pomata*, Gonzalo (2011) escribe un estado de la cuestión en el cual revisa algunos de los estudios recientes

relacionados con su tema de tesis, como los estudios citados de Briggs, Huayhua, Cerrón-Palomino, y Adelaar y Muysken en el siguiente pasaje (Gonzalo 2011: 38-39):

Ejemplo: Gonzalo (2011: 38-39)

Asimismo, dentro del estado de la cuestión, puedes presentar nuevas perspectivas de las últimas investigaciones relacionadas con tu tema de estudio, así como señalar los límites de estas investigaciones y las áreas que necesitan mayor investigación o desarrollo.

Circunscribir la redacción de un capítulo o sección de estudios previos a los antecedentes o a un estado de la cuestión, tal como los hemos definido líneas arriba, dependerá de la naturaleza y de los objetivos de tu tesis. Por ejemplo, es muy probable que una tesis sobre la lexicografía del español peruano cite y comente trabajos relativamente antiguos, tales como algunas obras de Ricardo Palma o de Pedro Benvenuto, escritas en el siglo XIX y principios del XX, respectivamente, además de otras fuentes para saber cómo fueron recibidas esas obras en su tiempo. Por otro lado, una tesis sobre adquisición del lenguaje que asuma como marco la teoría del lenguaje basada en el uso (*usage-based theory*), posiblemente, se enfocará en hacer un balance de las publicaciones de dicha teoría en los últimos veinte años, periodo en que se ha desarrollado de manera más marcada.

6.3 ¿Antecedentes o marco teórico?

Como hemos visto, los antecedentes constituyen una revisión general de las investigaciones que se han realizado sobre tu tema de estudio. En la mayoría de los casos, no todos los estudios previos habrán sido desarrollados bajo un mismo marco teórico: un mismo tema u objeto de estudio puede ser abordado desde diferentes perspectivas teóricas, no siempre complementarias. Así, mientras los antecedentes te dan insumos sobre lo que se ha estudiado con respecto de tu tema e, incluso, información sobre qué es lo que falta investigar; el marco teórico es la estructura que le otorga a tu tesis una base sólida para la investigación del tema que estás estudiando (ver apartado 7 para más información sobre el marco teórico). Esta estructura contiene los principios que fundamentan tu investigación, la provee de una teoría central y de las categorías conceptuales que te ayudan a interpretar y explicar los fenómenos relacionados con tu estudio. Dado que tanto los antecedentes como el marco teórico involucran la lectura sistemática y crítica de bibliografía previa, también puedes colocar una subsección de antecedentes como parte de una sección general o capítulo de marco teórico. De hecho, los antecedentes pueden darle a tu tesis categorías conceptuales que pueden ser claves para tu aparato teórico.

Como podemos ver en el siguiente ejemplo, en su tesis *La subjetividad en la definición lexicográfica: un análisis textual de tres vocablos andinos en los diccionarios de la Real*

Academia Española, Costa (2016) coloca una última sección de “Antecedentes” dentro del capítulo “Consideraciones teóricas generales”:

Introducción.....	4
Primera parte	
Consideraciones teóricas generales.....	10
1. La lexicografía y la definición lexicográfica: un ámbito de teorización.....	10
1.1. La lexicografía y los diccionarios: reflexiones teóricas sobre un trabajo disciplinario.....	11
1.2. La definición lexicográfica y su carácter consustancialista.....	15
1.3. La definición lexicográfica como estereotípica.....	18
2. La dimensión social del diccionario y la definición.....	21
2.1. La ideología, la lengua y la lexicografía.....	22
2.2. Manifestación ideológica en la definición: niveles de aparición.....	25
3. La subjetividad en la definición: emergencias textuales.....	34
3.1. Subjetividad y objetividad en la definición lexicográfica.....	34
3.2. La subjetividad en la definición: motivaciones, implicaciones y consecuencias para el trabajo lexicográfico.....	41
3.3. Estructuras textuales de la subjetividad: las marcas de enunciación subjetiva...	49
4. Antecedentes en el estudio de la postura del emisor y la ideología en la definición y el diccionario.....	59

Por último, cabe destacar el balance final que realiza Costa de los antecedentes revisados en su investigación. Tal como vimos con los ejemplos anteriores, Costa (2016: 63) concluye la sección de antecedentes haciendo un balance crítico de la literatura revisada, así identifica posibles deficiencias, carencias o problemas no resueltos en estudios anteriores, y posiciona la relevancia de su investigación frente a estos:

Esta disertación, por tanto, se nutre en gran medida de muchas de las aristas señaladas

por todos los trabajos y líneas de investigación mencionados aquí. Pretende, no obstante, redirigir la atención mayormente puesta, hasta el momento, en el rol de la ideología en la fijación de los significados (y en la posterior descripción semántica en el diccionario) hacia el asunto central de esta tesis: la expresión de la subjetividad en la definición.

Junto con este interés, se busca desarrollar más detalladamente otros aspectos centrales de la lexicografía ya abordados en este primer capítulo (el significado lingüístico y el saber del mundo, el saber del hablante y el del lexicógrafo, algunas implicaciones ideológicas de la lexicografía, etc.), con el fin de fortalecer nuestras consideraciones en torno de los efectos de la manifestación de subjetividad en la definición. En vista de esta situación, he pretendido integrar las reflexiones que podemos obtener de toda esa gama de investigaciones en un marco teórico consistente y sistemático, lo cual ha sido, en efecto, el fin último de esta primera parte de la investigación y se espera haber logrado, al menos parcialmente, especialmente con las secciones 2 y 3 de este capítulo.

Como te sugerimos arriba, la sección de antecedentes es un buen lugar tanto para destacar las ideas y avances de otros estudios como para resaltar la relevancia de tu investigación.

6.4 ¿Qué sucede cuando tu tema de estudio no cuenta con antecedentes o estos son escasos?

Aunque es muy difícil que una investigación carezca de antecedentes hoy en día, es posible que te encuentres con temas sobre los que haya escasos estudios previos. Por ejemplo, existen variedades del español peruano o de lenguas indígenas peruanas escasamente documentadas para las cuales no existen mayores estudios en profundidad o no hay una tradición de estudios ya establecida y relativamente robusta. En estos casos, es importante que realices una revisión exhaustiva de la bibliografía existente y que presentes un resumen de los pocos trabajos previos que tengas a tu disposición, tal como hace Vásquez en su tesis *Entonación en el español amazónico* (2017: 34-39).

Ejemplo: Vásquez (2017: 34-39)

Dependiendo del tema, también puedes revisar antecedentes de variedades lingüísticas o temas conceptualmente cercanos al tuyo e, incluso, referirte brevemente

a estudios no estrictamente lingüísticos pero que pueden ayudar a contextualizar mejor tu trabajo. Veamos un ejemplo de la tesis de Madalengoitia (2014: 12-16):

Ejemplo: Madalengoitia (2014: 12-16)

En este apartado has aprendido que:

- debes tener en cuenta los estudios publicados previamente sobre temas afines al tuyo;
- los antecedentes ayudan a dar contexto y sentido a tu investigación, y te insertan en un intercambio de ideas con otras tradiciones de estudios;
- si la mayoría de los trabajos más relevantes para tu investigación son recientes (digamos, publicados en los últimos treinta años), puede ser más práctico escribir un estado de la cuestión en lugar de antecedentes;
- aun cuando encuentres que tu tema ha sido escasamente investigado, es importante siempre revisar críticamente aquello que ha sido ya publicado (y buscar exhaustivamente para asegurarte de que no hayas omitido algún estudio importante); y
- los antecedentes resumen y evalúan otros estudios sobre el tema que estás investigando, por lo que podemos decir que no son un simple listado de publicaciones previas.

CAPÍTULO

7

**MARCO
TEÓRICO**

La expresión *marco teórico* resulta, en sí misma, bastante descriptiva respecto de su finalidad: se trata, en efecto, de proponer una base teórica explícita en la cual se enmarca, o desde la cual se desarrolla, la investigación que se lleva a cabo.

7.1 La elección de la teoría

Una teoría es la forma de conocimiento más elaborada con la que se cuenta en el momento presente con relación al estudio de algún aspecto de la realidad. En palabras de Hernández, Fernández y Bautista (2014: 69), una teoría es “un conjunto de proposiciones interrelacionadas, capaces de explicar por qué y cómo ocurre un fenómeno”. En contra de cierta concepción común, pero equivocada, que llama despectivamente *teoría* a cualquier conjetura sin fundamento –quizá has oído a alguien decir, con cierto desdén, “es solo una teoría”–, una teoría es el resultado de la articulación de distintas hipótesis sobre algún tema que han sido contrastadas con los hechos previamente observados y que, a juicio de la comunidad científica, han resistido el exigente proceso de verificación de manera razonablemente exitosa. Así, las teorías, siendo por definición provisionales, proveen una base sólida sobre la cual es posible plantear una investigación seria.

En este sentido, Monje (2011: 78) afirma que el objetivo del marco teórico es “ubicar el problema y el resultado de su análisis dentro del conjunto de conocimientos existentes y orientar, en general, todo el proceso de investigación”. Ejemplos relativamente conocidos de teorías son la del *big-bang*, la de la evolución, la de la relatividad, la de la deriva continental, etc. Estas teorías científicas han sido objeto de amplia divulgación. Sin embargo, eso no necesariamente significa que sus propuestas de fondo estén al alcance de cualquier no iniciado, pues, dada su natural complejidad, comprender plenamente una teoría implica poseer conocimientos especializados en la materia que corresponda.

Por otra parte, es posible que, dada cierta pregunta de investigación, exista alguna teoría mayoritariamente aceptada o que existan varias en competencia para intentar responderla. La primera situación es más frecuente en las ciencias naturales y en las ciencias formales. En Lingüística, en cambio, la elección de una u otra teoría para el marco teórico suele ser una decisión fundamentada en criterios personales de quien investiga, en consulta con sus asesores, antes que una decisión fría basada en criterios supuestamente objetivos de eficiencia o alguna otra cualidad medible.

En esta elección, por cierto, el rol orientador de los asesores de tesis es vital, pues no cualquier enfoque es válido desde el punto de vista científico, aun cuando fuese eventualmente popular fuera del ámbito académico; piénsese, por ejemplo, en la llamada *programación neurolingüística*, cuyas propuestas parecen no tener soporte empírico (Witkowski 2010). Litosseliti (2010: 22) ejemplifica esta situación con una investigación hipotética destinada a averiguar de qué manera construyen su feminidad las universitarias británicas blancas en situaciones de habla informales con sus pares. Según esta fuente, para responder a la interrogante propuesta, es posible acudir al análisis de la conversación, al análisis crítico del discurso, al análisis del discurso feminista posestructuralista o a alguna combinación de estos modelos. La decisión, advierte Litosseliti (2010), no es puramente “racional”, sino que –en sus términos– se deriva de un cierto “alineamiento ontológico” entre el investigador y el tema tratado. Así, es improbable que un investigador elija el tercer modelo si no se identifica como feminista y es probable que otro rechace (o seleccione) alguna de las dos primeras teorías sobre la base de su propia orientación política. Además, si, por ejemplo, se eligiera el análisis crítico del discurso, tendría que escogerse entre los varios enfoques que se identifican como coherentes con dicho marco general.

Es conveniente resaltar, por otro lado, que la elección del marco teórico suele llevar a reformular las hipótesis o preguntas de investigación iniciales. En la práctica, la elección de las preguntas de investigación y la del marco teórico son procesos paralelos o, en todo caso, dialogantes.

Como es natural, antes de elegir un marco teórico, es necesario haber revisado exhaustiva y críticamente las fuentes académicas en las que se propone la teoría correspondiente, tal como se indica en el apartado 3 de la presente guía. En realidad, lo más usual es que, llegado el momento de acometer la escritura de tu tesis, tengas ya bastante familiaridad con el marco teórico con el que vas a trabajar. Es común (y deseable) que ya hayas llevado a cabo algunos trabajos previos de investigación, de menor alcance, en el marco de algún curso regular en tu proceso de formación como lingüista. Estas experiencias previas suelen estar también en la base de la elección de tu asesor o asesora, a quien escoges, entre otras razones, porque sabes que domina la teoría con la que planteas tu proyecto.

7.2 La redacción del marco teórico

En el proceso de redacción del marco teórico, ten presente que tu tesis está destinada a ser leída por otros lingüistas, lo que implica que puedes esperar un nivel suficiente de conocimientos sobre el tema por parte de tu lector. No es necesario entrar en los detalles más básicos en un trabajo para especialistas. Sin embargo, sí es indispensable que seas muy riguroso en cuanto a tus fuentes y que expliques el contenido pertinente de las teorías que citas, especialmente, respecto de sus alcances y desarrollos más recientes y elaborados. Acerca de esta tensión entre exhaustividad

y síntesis, la Asociación Estadounidense de Psicología (APA, por sus siglas en inglés), en su manual de publicaciones, nos dice, por un lado, “[s]uponga que el lector conoce el problema básico” y, por otra parte, nos aconseja “[n]o permita que el objetivo de la brevedad lo conduzca a escribir un enunciado inteligible solo para el especialista” (APA 2010: 28). Aunque ya lo hayas hecho, de manera global, en la sección destinada a la revisión de antecedentes (ver apartado 6), conviene que menciones y describas brevemente trabajos importantes que tengan relevancia para tu tema, aun cuando no vayas a adoptar esas perspectivas teóricas en tu investigación final.

Siendo esta etapa de la elaboración de la tesis la responsable de aclarar la teoría, resulta fundamental definir aquí, de manera clara y explícita, los conceptos básicos que vas a utilizar en tu análisis posterior. Recuerda que definir algo implica que haces explícito a qué conjunto –que supones conocido por tu lector– pertenece aquello que quieres definir y que dices, además, qué diferencia eso que quieres definir de otros elementos de ese conjunto. Al parecer, este consejo es bastante antiguo: se le atribuye a Aristóteles, quien recomendaba definir algo diciendo su género próximo (el conjunto) y la diferencia específica (lo que diferencia a este elemento de todos los demás en el conjunto). Así, por ejemplo, un *lápiz* podría definirse como un instrumento de escritura (su género próximo) que está formado por una mina de grafito rodeada de un cilindro delgado de madera (su diferencia específica). Esta idea elemental, género próximo y diferencia específica, puede conducirnos a formular buenas definiciones. Evita confundir definición con caracterización; la oración “un lápiz es algo con lo que escriben los niños en las escuelas” sería una caracterización parcial más o menos adecuada, pero sería pésima como definición del término *lápiz*.

Ciertamente, la dificultad para proponer definiciones es mayor en el caso de una tesis en Lingüística, pues, por lo general, debes definir conceptos abstractos. Afortunadamente, muchas fuentes ya nos brindan definiciones de partida de los conceptos básicos. Entonces, busca las definiciones que requieras en la revisión de la literatura pertinente, pero siempre revísalas críticamente. Por cierto, debes tener especial cuidado al definir términos que pudieran tener otro contenido en un marco teórico distinto al que estás usando; por ejemplo, nociones como *fonema*, *sentido*, *significado*, *símbolo*, *comunicación*, etc. tienen alcances distintos desde puntos de vista teóricos diferentes. Cuanto más explícitas y precisas sean las definiciones en tu marco teórico, mayor será la probabilidad de que articules y presentes con claridad tu propuesta final. Como lo afirma Monje (2011: 77), “[l]as definiciones facilitan la comunicación entre las ciencias”. Finalmente, te damos un consejo de forma: numera tus definiciones (al igual que tus ejemplos, en una misma secuencia); así, te será más fácil citarlas al momento de acometer la sección del análisis.

7.3 ¿Una o más teorías?

De modo similar a otras ciencias humanas, en Lingüística pueden encontrarse variados marcos teóricos, muchos de ellos derivados de las corrientes o programas de investigación que se han propuesto en la historia de la ciencia. Naturalmente, sería difícil –y quizá poco útil– proponer un listado exhaustivo de estas corrientes. No existe un marco teórico holístico tal que pueda cubrir todos los campos de la Lingüística. Más bien, los marcos teóricos suelen estar ligados, por tradición, con ciertas áreas específicas de investigación. Así, por ejemplo, desde un punto de vista didáctico en relación con la gramática, Gaiser (2011) sugiere distinguir entre gramática tradicional, gramática estructural, generativismo, funcionalismo y gramática cognitiva. En otras áreas, como la sociolingüística, la psicolingüística o la pragmática, pueden resultar relevantes estos u otros paradigmas alternativos. Por supuesto, las grandes corrientes teóricas, a su vez, pueden subdividirse en varios enfoques o escuelas particulares de pensamiento. Así, pues, la elección de las teorías relevantes para el tema de tesis corresponde, finalmente, a la libertad y a la responsabilidad académica del investigador, en acuerdo explícito con su asesor o asesora.

Tal como se anticipó en el ejemplo de Litosseliti (2010), citado líneas arriba, no es indispensable ceñirse a una sola teoría reconocida en la construcción de un marco teórico. En ciertos casos, es posible combinar las propuestas de una teoría con las de otra (siempre y cuando no resulten contradictorias), pero esta decisión debería justificarse con base en las ventajas que puede proporcionar esta dualidad de perspectiva. Por ejemplo, en sintaxis, es posible usar datos obtenidos por medio de una investigación de orientación funcionalista y trabajar con ellos en una tesis enmarcada en un paradigma generativista. Evidentemente, en un caso como este, siempre será necesario dejar claro, en cada paso, los alcances y los límites en el recurso a una u otra teoría, especialmente si ambas conceptúan o analizan algún tema desde posturas opuestas. Precisamente, por esta razón, en general, no parece recomendable combinar más de dos teorías.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de marcos teóricos tomados de tesis reales sustentadas en la PUCP.

LINGÜÍSTICA ANDINA:

Como primera ilustración, considérese la tesis de Gonzalo (2011). El autor presenta claramente las definiciones sobre las que presenta su propuesta: morfología, derivación y semántica. Para el caso de la relación entre morfología y semántica, la tesis presenta e ilustra los conceptos siguientes: el principio de composicionalidad, la semántica conceptual, la estructura aspectual, la polisemia, la valencia, y las restricciones semánticas y pragmáticas. En todos los casos, se mencionan las fuentes

pertinentes y se ejemplifican los conceptos con datos del idioma aimara, objeto de la investigación.

Ejemplo: Gonzalo (2011: 42-71)

En segundo lugar, considérese la tesis de Torres (2017). El marco teórico se presenta entre las páginas 21 y 29. De manera explícita, el autor declara que se basa en dos modelos teóricos para tratar el problema de la clasificación de lenguas: el modelo del árbol genealógico y la hipótesis del continuo dialectal. Estas ideas se complementan con la consideración del criterio de *mutua inteligibilidad*. En todos los casos, se muestran las fuentes relevantes y su potencial para la resolución del problema de investigación previamente planteado.

Ejemplo: Torres (2017: 21-29)

LINGÜÍSTICA FORMAL:

Se presenta, como primer ejemplo en esta área, la tesis de licenciatura de Yoza (2013), titulada *Préstamos de ítemes léxicos del inglés al castellano: formación de neologismos en -ear*. El marco teórico de esta tesis, que aparece entre las páginas 15 y 79, es bastante detallado y, por tanto, es relativamente extenso. Está construido sobre dos pilares teóricos: los préstamos lingüísticos y las herramientas de análisis morfológico. En el primer caso, se parte acertadamente de la definición de *préstamo lingüístico*, para pasar a su identificación y clasificación, particularmente, en lo que respecta a los anglicismos y su asimilación en la lengua receptora. Estos conceptos se presentan con el sustento bibliográfico pertinente.

Ejemplo: Yoza (2013: 15-79)

Como segundo ejemplo en el área de gramática formal, se presenta la tesis de maestría de Krapp (2017) titulada *Dativos de interés transferido en el castellano*. En esta tesis, no hay una sección específica para el marco teórico. El autor ha preferido incluir dicho marco en el primer capítulo, titulado "Introducción", que va desde la página 5 hasta la 8. En esta sección, relativamente breve, se hace una mención explícita al marco teórico provisto por la gramática generativa chomskiana, en su versión conocida como el programa minimista. Más específicamente, el autor ubica su contribución en la teoría de la interfaz entre sintaxis y semántica.

Ejemplo: Krapp (2017: 5-8)

ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO:

Para este campo de estudio, se propone, como primer ejemplo, la tesis de maestría de Brañez (2015), titulada *Macho peruano que se respeta: un estudio sobre la representación discursiva de la peruanidad masculina en el espacio virtual*. El marco teórico de esta investigación va desde la página 8 hasta la 18. Nótese que esta sección no es tan breve como la de Krapp (2017) ni tan amplia como la de Yoza (2013), lo que indica que la extensión de la sección del marco teórico depende de las necesidades específicas de cada tesis. En la de Brañez (2015), se presenta el tema de la identidad discursiva, propia del análisis del discurso, y el de la construcción discursiva en el espacio virtual. También se presentan y delimitan los conceptos de *racismo*, *blanqueamiento social*, *género* y *masculinidad*, al tiempo que se revisan brevemente las teorías más relevantes acerca de dichos conceptos para la investigación planteada. Finalmente, se desarrolla el concepto de la *interseccionalidad* como una propuesta teórica útil en el desarrollo de la tesis.

Ejemplo: Brañez (2015: 8-18)

Como segundo ejemplo de esta área de estudio, se propone la tesis de maestría de Wong (2014) titulada *Prácticas racistas en la 'democracia' virtual: la construcción de identidades en la fan page Vergüenza democrática en Facebook*. En esta tesis, el marco teórico va desde la página 7 hasta la 17. Esta sección se inicia proponiendo, con claridad, el ámbito disciplinario de la investigación, a saber, el análisis discursivo de la comunicación mediada por computadoras. A continuación, se presenta la página de Facebook *Vergüenza democrática* como ámbito de investigación. Luego, se aclara la noción de construcción discursiva de la identidad. Más adelante, se presenta el análisis crítico del discurso como herramienta analítica. Finalmente, se delimitan los conceptos de *racismo* y *contrarracismo*.

Ejemplo: Wong (2014: 7-17)

PSICOLINGÜÍSTICA: ADQUISICIÓN DE PRIMERA LENGUA:

Como primera ilustración en este campo de estudio, se presenta la tesis de licenciatura de Ruiz (2011), titulada *Adquisición del sistema fonológico del castellano como primera lengua: procesos fonológicos*. El marco teórico de esta tesis se inicia en la página 11 y se extiende hasta la 29. Se divide en cuatro partes. En primer lugar, se revisan las principales teorías acerca de la adquisición de la lengua materna en general y se elige, de manera explícita, una perspectiva cognitivista. A continuación, se presentan las teorías específicas de la adquisición de la fonología de lengua materna. En la tercera parte, se profundiza en el modelo elegido, es decir, el cognitivista, en relación con el

tema de la adquisición fonológica. La cuarta parte explica el desarrollo fonológico de los niños y la última explora el sistema fonológico infantil.

Ejemplo: Ruiz (2011: 11-35)

En este apartado has aprendido que:

- el marco teórico explicita la base teórica desde la que se desarrolla la investigación lingüística;
- una teoría resulta de un proceso complejo que parte de la observación de los hechos, continúa con la formulación de hipótesis articuladas acerca de ellos y finaliza con la evaluación (provisionalmente) positiva de su adecuación con relación a la evidencia disponible;
- al presentar el marco teórico, se debe lograr un equilibrio entre exhaustividad y síntesis, tomando en cuenta que el lector es un especialista;
- el marco teórico contiene necesariamente definiciones, y estas deben ser precisas y formularse con claridad; y
- no existe un marco teórico holístico en Lingüística y, por eso, cada investigador elige el marco teórico que considere más adecuado para su tema de tesis, con plena libertad y responsabilidad, en coordinación estrecha con sus asesores.

CAPÍTULO

8

MÉTODO

El propósito de esta sección es explicar cómo recogiste los datos utilizados en la tesis y qué técnicas utilizaste para analizarlos; por ejemplo, ¿a qué personas entrevistaste y por qué las escogiste?, ¿hiciste entrevistas o algún experimento?, ¿observaste un salón de clases?, ¿elegiste y analizaste noticias del periódico?, ¿consultaste gramáticas y lexicones tempranos u otras fuentes escritas de una determinada lengua? Una vez que expliques cómo recogiste los datos, debes dar cuenta, además, de la forma en que los analizaste: ¿cómo los clasificaste?, ¿qué consideraste una respuesta correcta en una determinada prueba?, ¿cómo codificaste los datos?, ¿realizaste análisis estadísticos?, etc. Esta explicación debe ser lo suficientemente detallada como para permitir que el estudio se pueda replicar o criticar.

Muchos de los debates en Lingüística se centran en el método empleado (para muestra de algunas discusiones de debate metodológico en adquisición del lenguaje, puedes consultar Schütze 1996, Grosjean 2008, Tomasello y Stahl 2004, Crain y Thornton 1998), ya que algunas veces los resultados divergentes se explican por diferencias en los métodos; por lo tanto, es indispensable que estos sean claros y detallados. Se recomienda, antes de leer esta sección, revisar Fernández-Flecha y Del Valle (2016: 172- 176).

Esta sección debe incluir las siguientes subsecciones:

- a) Introducción/estructura lógica del proyecto
- b) Recolección/selección de los datos
- c) Análisis⁶

En algunas tesis de gramática formal, en las que el investigador es hablante de la lengua que analiza, no hay propiamente una sección de recolección de datos, pues no se recogen datos de fuentes externas. Un supuesto teórico de la gramática formal es que cualquier hablante tiene un conocimiento tácito de su lengua materna y que es capaz de juzgar la gramaticalidad de las estructuras que se le presentan. Siendo así, el mismo lingüista que escribe la tesis sirve como informante: él construye los enunciados por analizar, y compara sus intuiciones y análisis sobre ellos con los presentes en estudios previos. Generalmente se incluye una descripción del fenómeno lingüístico y de las lenguas relevantes en los capítulos iniciales, y de ahí se pasa al análisis de

⁶ Si la tesis recoge datos por medio de la experimentación o la observación directa de los participantes, o si usa algún test de medición o cuestionario, deberá tener otros apartados adicionales, pero obligatorios, que se pueden ver en el anexo A.

los enunciados y a las discusiones teóricas, con lo cual estas secciones combinan tanto datos y teoría como conclusiones. Este tipo de presentación se discute en el apartado 8.3, donde hablamos del análisis de los datos.

La sección de método y la forma en que se escribe varían mucho de un área a otra de la Lingüística; por eso, en este apartado ofrecemos aclaraciones y ejemplos válidos para diferentes tipos de tesis de esta área. Seguiremos la estructura ya anunciada: introducción/estructura lógica (8.1), recolección/selección de datos (8.2) y análisis (8.3). Las tesis que recolectan datos con participantes requieren de secciones metodológicas más específicas que se presentan en el anexo A.

8.1 Introducción/estructura lógica del proyecto

Esta sección debe empezar con una introducción que explique la estructura lógica del proyecto, es decir, cómo las actividades que vas a realizar, los métodos de descripción escogidos y el análisis de los datos te permitirán contestar las preguntas de investigación. Cada actividad realizada, entonces, debe estar claramente relacionada con las preguntas de investigación.

Presentamos aquí ejemplos de las introducciones de las secciones de método de tesis de diferentes tipos. Para el estudio experimental de la adquisición del lenguaje, la tesis de Fernández-Flecha, *Adquisición de términos superordinados: ¿comprensión como clases jerárquicamente inclusivas o como colecciones?* (2005: 36), presenta así la lógica de su diseño experimental. En este tipo de tesis, las preguntas deben estar relacionadas con las hipótesis y el método debe apuntar a probar si las hipótesis son ciertas o no.

3. Planteamiento del tema

La presente investigación se orienta a explorar el tema de la adquisición de términos superordinados en niños castellanohablantes en dos grupos de edad promedio: dos años y cinco meses, y tres años y tres meses. A partir de la comparación del desempeño de los niños ubicados en ambos grupos, se busca determinar si existe una evolución en el manejo de estos términos conforme el niño crece, así como si el nivel de comprensión depende de si el término es empleado ante un solo referente o ante más de uno. Además, es nuestra intención buscar evidencias que permitan evaluar si, en un primer momento, existe una comprensión de la relación de inclusión de clases, taxonómicamente relacionadas, que estos términos entrañan o si, más bien, son asumidos como nombres de colecciones –en el sentido explicado líneas arriba por Markman–, con las consecuencias que de esto se derivarían. La comprensión de estos términos como nombres de colecciones tendría su origen en la mayor integridad y coherencia psicológica ya aludida y se reflejaría en la mayor o menor capacidad de los niños de seleccionar referentes para ciertos términos superordinados en las condiciones planteadas por la situación experimental diseñada.

La tesis de Pinillos, *Percepción y categorización de las vocales altas anteriores del inglés por niños castellano hablantes: efecto de la cantidad de input en el aprendizaje de una segunda lengua* (2012: 4), sobre adquisición de diferencias fonéticas en el inglés como segunda lengua, presenta así la lógica de su experimento:

0. Introducción

Esta investigación se encuentra dentro del campo de estudio de la adquisición de una segunda lengua (L2). Tiene como propósito mostrar la relevancia de la cantidad de input en la adquisición de la L2. Específicamente, se busca demostrar que la cantidad de input es una variable determinante que permite moldear la copia o transferencia que el aprendiz realiza del sistema fonológico de su primera lengua (L1) y así convertirlo en el sistema de su L2. En concreto, la presente investigación ofrece evidencia a favor de la propuesta planteada por Escudero (2005), de que, a mayor input recibido, mayor capacidad de distinción perceptual de los sonidos de la L2 por parte del aprendiz.

Como ejemplo de trabajo no experimental, presentamos ahora la tesis de Villa (2017), *Usos y funciones del marcador discursivo pues en el habla limeña. Un caso de difusión contrajerárquica*. Villa presenta así la lógica de su proyecto (p. 58).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

En este capítulo describimos la estrategia de recojo de datos, la población de estudio, el corpus y detallamos los pasos del análisis, las funciones propuestas y la simbología de transcripción.

3.1 Recojo de datos

Se trata de un estudio de habla natural en el que recogemos conversaciones espontáneas representativas del habla limeña. Debido a la naturaleza pragmática de los marcadores discursivos, el significado específico de pues suele negociarse durante la interacción dialógica (Fraser 1999: 931), es por ello que requerimos datos provenientes del habla espontánea. Asimismo, considerando que nuestra intención es mostrar patrones de uso en el habla limeña en general y demostrar la hipótesis de que un rasgo andino se ha difundido incluso en el registro culto, hemos recogido interacciones naturales tanto del registro coloquial como del culto.

La tesis de análisis crítico del discurso, *Cultura, neoliberalismo y educación: la construcción de la subjetividad desde los textos escolares de nivel secundario (periodo 2008 - 2012 y 2012 - 2016)*, por su parte, presenta la lógica de su análisis discutiendo

los presupuestos que adopta y explicando cómo se decidió qué clase de discurso analizar (Pillaca 2016: 24).

3.1. Descripción de la metodología

La metodología empleada para el análisis de la data es cualitativa e interpretativa. Si bien no se aplica la metodología de un autor específico, se toma en cuenta los aportes de Atienza (2007), Soler (2008), Achugar (2011), entre otros. Primero se eligieron los textos escolares repartidos por el Estado peruano, por un lado, porque expresan los discursos oficiales ligados a los discursos políticos y construyen representaciones del Estado -Nación y un tipo de ciudadanos (Atienza 2007, De los Heros 2013, Oteiza 2011, Oteiza y Pinto 2011, Tosi 2013); por otro lado porque, como he argumentado en el acápite anterior, los manuales escolares constituyen fuentes e instrumentos para la producción, reproducción y naturalización de representaciones de la realidad que potencian sistemas opresores. En este sentido, mi interés como docente e investigadora es develar dichas representaciones, desnaturalizar lo naturalizado y poner en palestra discursos que invisibilizan formas de dominio y perpetran injusticias y desigualdades sociales.

Segundo se seleccionaron las áreas de Ciencias Sociales y Comunicación de ambos períodos, y Formación Ciudadana y Cívica del período 2012 - 2016, por la amplia cantidad de data que había en torno al tema de la cultura. Tercero una vez decidido los textos escolares a ser analizados, se buscaron patrones recurrentes en el uso de ciertas estrategias discursivas, luego se colocaron fragmentos representativos e ilustrativos y, finalmente, se aplicaron las herramientas del ACD.

Ejemplo: Pillaca (2016: 24)

O, incluso, es posible explicar dichos supuestos teóricos de manera más extensa, como vemos en la tesis de Fernández Bravo, *La memoria en (re)construcción: las representaciones de la violencia política en el proceso educativo peruano* (2015: 28-32).

Ejemplo: Fernández (2015: 28-32)

Para el trabajo con fuentes textuales, la tesis de Costa (2017: 34) presenta una introducción general que anticipa la descripción de los materiales y su forma de análisis:

Aspectos metodológicos de la investigación

Dado el interés por los significados y usos de la voz perulero, resulta pertinente en este capítulo de la tesis dar a conocer una serie de especificaciones sobre el proceder metodológico con que se ha conducido la investigación léxico-semántica en esta ocasión. Se introducirá en primer lugar, entonces, el trabajo de selección de fuentes textuales (lingüísticas y metalingüísticas) que se tomaron en cuenta y, luego, la manera en que han sido procesados para esta investigación los valores semánticos de perulero reconocibles en dichas fuentes.

Ejemplo: Costa (2017: 34)

Por último, las tesis de descripción lingüística suelen recordar el objetivo principal de la tesis para luego describir brevemente el corpus a manera de introducción, como podemos ver en la tesis de Madalengoitia (2014: 17) a continuación.

1.3 Presupuestos teóricos

Resulta importante dedicar un breve espacio a hacer explícitos los presupuestos teóricos básicos que hemos manejado para realizar el análisis en relación con la fonología del jebero.

Esta investigación presenta una descripción fonológica que asume como herramienta heurística al fonema (lo que implica la distinción entre formas subyacentes y formas superficiales), definido a partir de sus propiedades articulatorias. Asume, por ello, conceptos fonológicos asociados al de fonema tales como el alófono, la distribución complementaria y las reglas fonológicas. Asimismo, asume la existencia de un conocimiento lingüístico organizado en componentes, y presupone la existencia de reglas de silabificación que operan sobre las unidades del léxico, así como la posibilidad de existencia de reglas fonológicas léxicas. Como se hará explícito más adelante, la descripción de la silabificación del jebero sigue un marco teórico generativo y, en relación con el acento, la descripción se realiza sobre la base de la teoría métrica.

El hecho de recurrir a estos presupuestos teóricos, sin embargo, no implica un compromiso con la realidad ontológica de los mismos. Esto quiere decir que los presupuestos referidos en el párrafo anterior se asumen como una herramienta heurística útil en la descripción de los datos. Aunque resulta interesante el problema que plantea identificar el grado de realidad mental o psicológica que puedan tener, tal y como se presentan en esta investigación, las unidades, las reglas y la organización general de la fonología del jebero en la mente de uno de sus hablantes, este problema escapa a los objetivos del presente trabajo.

Ejemplo: Madalengoitia (2014: 17)

Un ejemplo similar se puede ver en la tesis de **Torres (2017: 30)**.

Capítulo III. Metodología

Para abordar el estado de la cuestión de la clasificación del quechua de Ferreñafe y para la verificación de los rasgos del quechua central presentes en él, fueron necesarias la consulta bibliográfica respectiva, y la realización de un trabajo de campo en las localidades de Cañaris e Incahuasi, en la provincia de Ferreñafe, departamento de Lambayeque. Asimismo, con el objetivo de presentar una alternativa para la clasificación del quechua en estudio, se emprendió una exploración toponímica de las provincias de los departamentos de Lambayeque y Cajamarca; tal alternativa buscaba averiguar la presencia de un antiguo continuo dialectal quechua en los territorios cubiertos por estos departamentos. En los siguientes apartados, se explicará cada uno de tales aspectos procedimentales.

8.2 Recolección/selección de datos

En esta sección, debes indicar cómo recogiste o seleccionaste los datos para la tesis y por qué la forma en que lo hiciste es la mejor para alcanzar tus objetivos o responder a tus preguntas de investigación.

La forma de recolección o selección de datos variará dentro de cada área de estudio de la Lingüística. Una de las principales diferencias metodológicas es si se trabaja con informantes⁷ o no (para el trabajo con informantes, ver el anexo A). Si el trabajo no es con informantes, entonces, explícita en esta sección cuál es la fuente de los datos: archivos gubernamentales, medios de información impresos/electrónicos, redes sociales, trabajos académicos que estudien una determinada estructura para plantear una teoría sobre la competencia que le permite al hablante producirlas, etc.

En todos los casos, la forma de recolección/selección de datos y el corpus que escojas deben estar justificados con relación a los objetivos de la investigación.

Las tesis sin participantes suelen dividir esta sección en una descripción del método y otra del material de estudio, como se ve en la tesis de Pillaca (2016: 24-29),

Ejemplo: Pillaca (2016: 24-29)

y en la de Costa (2017: 34-45), que incluye, bajo *Aspectos metodológicos de la investigación*, una descripción de sus fuentes textuales, y del procesamiento y análisis de los datos.

⁷ En las diferentes subdisciplinas de la Lingüística se llama de diferentes formas a las personas que nos ayudan en la recolección de datos, dejándonos grabarlos, entrevistarlos y estudiar su lenguaje. Los términos *informantes*, *participantes*, *sujetos* y *colaboradores* son comúnmente usados.

Ejemplo: Costa (2017: 34-45)

La tesis de Torres (2017) incluye tanto la recolección de datos de hablantes como datos de los topónimos de la zona y es, por tanto, un estudio “híbrido” que incluye datos de participantes, pero también un análisis completamente independiente de los datos de estos. Como se puede ver, Torres (2017: 30-34) divide su sección de *Metodología* en *Consulta bibliográfica*, *Trabajo de campo y verificación de los datos in situ* y *Análisis toponímico*. Aunque esta tesis sí incluye trabajo con participantes, estos datos no parecen ser los primordiales y, por lo tanto, la descripción de los participantes y el corpus es bastante más limitada que en los estudios de sociolingüística o psicolingüística, por ejemplo (ver Anexo A para casos en los que los datos de los participantes son la fuente principal de la tesis). El nivel de detalle con el que se describe a los participantes varía de acuerdo con la subdisciplina en la que se enmarque la tesis. Es importante que converses con tu asesor(a) y que lleguen a un acuerdo sobre el nivel de detalle requerido.

Ejemplo: Torres (2017: 30-34)

8.3 Análisis

En esta sección explica cómo analizaste los datos. Incluye los criterios de clasificación y codificación, y presenta en detalle el tratamiento y el razonamiento que sustenta la clasificación de casos ambiguos o dudosos.

Explica, paso a paso, los procedimientos usados en el análisis y nombra cualquier *software* especializado que hayas utilizado en este proceso. Indica si el análisis fue realizado por una o más personas y qué medidas tomaste para asegurarte de que el análisis fuera consistente. Qué se entiende por análisis dependerá del tema de la tesis y la pregunta de investigación, pero, en muchos casos, involucra la clasificación y, a veces, la cuantificación de los datos de alguna manera que ayude a contestar dichas preguntas. Esto quedará más claro a partir de los ejemplos concretos presentados más abajo. En las tesis de análisis del discurso, así como en las de gramática formal, lingüística histórica y lingüística descriptiva, el análisis y el corpus se presentan juntos, acompañados por la teoría, y son usados para apoyar una determinada interpretación del texto analizado, una hipótesis particular sobre la estructura en cuestión, la evolución de un término o un origen para una variedad dialectal. Encontramos un ejemplo en las tesis de Pillaca (2016: 30-87), en la de Martínez *Estructura sintáctica de las construcciones con verbos parasintéticos de los tipos a-...-ar y en-...-ar del español* (2014: 56-93), la de Costa (2017, 46-113) y la de Torres (2017: 35-123), de las que solo presentamos aquí fragmentos representativos de cómo procede el análisis en cada una de estas tesis.

Ejemplo: Pillaca (2016: 30-48), Martínez (2014: 56-64), Costa (2017: 46-60) y Torres (2017: 35-40)

En este apartado has aprendido que:

- en la sección de Método, explicas cómo has recogido y analizado los datos de la tesis;
- esta sección contiene varias subsecciones, pero la cantidad y el orden de ellas dependerá del área de estudio específica en que se ubica la tesis;
- es necesario que empieces esta sección retomando las preguntas de investigación y las hipótesis (de haberlas), y explicando la lógica del trabajo realizado: cómo los datos recogidos y los análisis que realizaste te llevan a responder las preguntas; y
- finalmente, debes explicar en detalle cómo has analizado los datos.

CAPÍTULO

9

RESULTADOS, CONCLUSIONES O DISCUSIÓN⁸

⁸ Si tu tesis ha involucrado la recolección de datos o evidencias así como su análisis cuantitativo, deberías consultar el anexo B para ver las particularidades de la sección de *Resultados* en estos casos. Además, luego puedes volver a este apartado para ver cómo puedes elaborar tus conclusiones. En tu caso, esta última sección se llamará *Conclusiones* o *Discusión*, mas no *Resultados* otra vez.

El objetivo de esta sección final de tu tesis es recoger para el lector los hallazgos a los que has llegado. En términos del proceso de escritura, te recomendamos elaborar las conclusiones casi al final, solo una vez que hayas redactado todos tus capítulos de desarrollo y siempre relacionándolas con tus preguntas de investigación (o hipótesis, en los casos en que hayas trabajado con ellas). La idea es analizar las implicancias de tus análisis y resultados con respecto a las preguntas (o hipótesis) que te han guiado en el proceso, y con respecto a las teorías y el área de la Lingüística estudiada, en general.

En el desarrollo de las conclusiones, debes volver, aunque de manera breve y puntual, sobre las argumentaciones, explicaciones y demostraciones que has ido elaborando en los capítulos previos. Además, como parte de las conclusiones, analizarás también la pertinencia o validez de las referencias teóricas principales que te han ayudado a elaborar la sección de antecedentes o el estado del arte. Es importante, pues, poder presentar el valor de tus hallazgos a la luz de los conocimientos vigentes sobre el tema para cerrar adecuadamente la tesis, intentando mostrar en qué sentido estos iluminan el conocimiento sobre el fenómeno de estudio que has abordado.

En términos de orden en la presentación de las conclusiones, te recomendamos partir de la conclusión principal, es decir, aquella relacionada con la pregunta general de tu investigación o con tu hipótesis principal: ¿a qué respuesta has llegado para la pregunta que te ha guiado durante todo el proceso? o ¿en qué medida se ha cumplido o no tu hipótesis de investigación? Esta es la conclusión más importante, pues corresponde a tu objetivo principal de investigación. Una vez que has dejado claro esto, procederás a presentar, ordenada y claramente, tus demás hallazgos o conclusiones, relacionados con las preguntas secundarias o subhipótesis.

En cada caso, procura proceder de lo general a lo específico. Presenta primero tus argumentos o interpretaciones principales para ir desgranándolos o precisándolos poco a poco. Si tu investigación ha supuesto la presentación previa de análisis cuantitativos (y tiene, pues, una sección de resultados como la que se describe en el anexo B), te recomendamos enfocarte aquí (en la sección que denominarás *Conclusiones* o *Discusión*), primero, en las tendencias o patrones general observados y, solo cuando corresponda, destacar también algún hallazgo relacionado con un caso inesperado o de difícil explicación. En este caso, puedes elaborar explicaciones o propuestas *post hoc* a partir de lo observado. En general, en ningún caso deben sacarse más conclusiones que aquellas lógicamente posibles a partir de la investigación realizada. Sé creativo, pero también claro y riguroso.

Veamos el siguiente ejemplo, extraído de la sección de conclusiones de la tesis de Sarmiento (2017: 60).

Ejemplo:

A partir de los resultados expuestos en el capítulo anterior, podemos afirmar que el rasgo predominante en la categorización es la forma. La etiqueta léxica, por su parte, no evidencia una influencia estadísticamente significativa, aunque parece agilizar en cierta medida la categorización en las dos condiciones de nuestro experimento. La respuesta sistemática de categorización por la forma nos permitió corroborar algunos postulados de algunos investigadores.

La conclusión anterior, que abre dicha sección en la tesis consultada, cumple con relacionarse de forma directa con las hipótesis principales que han guiado la investigación y que la autora presentó en su sección de introducción (2017: 6).

El presente trabajo de investigación parte de dos hipótesis. Por un lado, creemos que los niños atienden de manera predominante a la forma de los objetos. Por otro lado, consideramos que la etiqueta léxica mejora y agiliza la tarea de categorización que los niños realizan.

En este caso particular, pues, las conclusiones responden a las hipótesis planteadas en la introducción de la tesis y, a su vez, se basan en los resultados presentados en la sección previa de la misma. Así, brindan a la tesis un carácter de cierre. A continuación, la autora presenta sus conclusiones específicas, haciéndolas dialogar con las teorías y autores revisados en su tesis (2017: 60).

En primer lugar, en los dos valores de la variable independiente entre sujetos, es decir, en las condiciones con etiqueta léxica presente y ausente, la forma predomina sobre otros rasgos perceptuales, como el tamaño, material y color (los valores no-forma), para categorizar. Al analizar este resultado, notamos que los niños son capaces de identificar los rasgos perceptuales a temprana edad. Esto podría revelar que este tipo de rasgos son considerados generales y, por lo tanto, justificaría su rápido aprendizaje. Esta idea la afirma Galeote (2002), pero necesitaríamos realizar un estudio más amplio para corroborarlo.

En segundo lugar, los datos obtenidos corresponden con la afirmación de Vygotsky, quien sostiene que los niños suelen prestar atención solo a uno o dos aspectos de un objeto, y pueden utilizar esa misma palabra para un objeto con similares características (1962, citado en Aitchison 1970: 201). En nuestro estudio, el aspecto al que atienden sistemáticamente los niños es la forma. También, los datos obtenidos reafirman lo que señala Smith (2005): la forma es crucial para el reconocimiento y la categorización. En otras palabras, la forma es el rasgo saliente al que los niños atienden para trasponerlo a otro objeto y, de esta manera, categorizar.

Veamos, a continuación, otro ejemplo de la sección de *Conclusiones*, esta vez de la tesis de Carolina Arrunátegui, titulada *El racismo en la prensa escrita peruana. Un estudio de la representación del otro amazónico desde el análisis crítico del discurso* (2010: 67).

El análisis realizado ha arrojado resultados bastante claros: la representación que la prensa hace del amazónico es fundamentalmente negativa. Se ha podido ver que, a través de las nueve estrategias discursivas que se han presentado, el discurso de la prensa ha enfatizado sistemáticamente los aspectos negativos del amazónico y ha invisibilizado sus aspectos positivos. Sistemáticamente también ha resaltado lo positivo del Gobierno y ha invisibilizado sus aspectos negativos. Es decir, el discurso de la prensa ha tomado claramente la forma del cuadrado ideológico, característico de todo discurso que presenta un sesgo racista y que reproduce la lucha desigual entre un Nosotros, considerado superior, y un Otro, sin voz e inferiorizado (van Dijk 1999). El hecho de que la mayor cantidad de estrategias esté concentrada en la arista "Enfatizar lo negativo del Otro" sugiere que, en el discurso racista de la prensa peruana, construir al Otro negativamente importa más que construir una imagen positiva del Nosotros. El ataque, más que la defensa, es lo crucial.

Nótese que la investigadora empieza por su conclusión principal, que da un carácter de cierre a toda la intención de la tesis, a la vez que la relaciona con las nociones o conceptos teóricos principales y, de esta forma, con la bibliografía revisada (en este caso, van Dijk). Luego, continúa desarrollando, de forma más puntual y particular, ciertos aspectos relacionados con su trabajo de análisis y las conclusiones que es posible derivar (2010: 68).

Otro aspecto que ha sido relevante para este estudio es que el análisis de las noticias ha mostrado que, a pesar de pertenecer a líneas editoriales distintas, no hay diferencias notables en la variedad o en la cantidad de estrategias utilizadas por El Comercio, El Peruano y Ajá. Tampoco las hay en los resultados de este uso: los tres diarios construyeron con ellas una imagen negativa del amazónico y una imagen positiva del Gobierno. Más bien, como se ha demostrado, los contrastes provienen de las relaciones que cada diario ha mantenido con el Gobierno peruano a lo largo de la historia, las cuales han dado lugar a que cada diario muestre un apoyo ideológico a este por razones distintas. Vimos que El Comercio, por ejemplo, tiene una visión de desarrollo tecnócrata y capitalista, semejante a la del Gobierno, la cual proviene de un pasado que ha ligado a este diario a las élites empresariales de nuestro país desde su creación, hace más de cien años.

En otro caso, específicamente en la tesis de Yoza, la autora empieza recapitulando brevemente el trabajo de análisis llevado a cabo (2013: 180).

En esta investigación, hemos estudiado los procesos morfofonológicos que atraviesan los ítems léxicos prestados del inglés al castellano al constituirse como neologismos en -ear en nuestra lengua. Como hemos podido ver, nuestro estudio no se centra solo en un componente de la gramática, ya que ha sido necesario explicar y dar cuenta de cuestiones fonológicas, morfológicas, léxico-sintácticas, semánticas y semántico-aspectuales.

Luego, pasa propiamente a elaborar sus conclusiones sobre los préstamos léxicos analizados, señalando, a la vez, en qué medida se cumple lo revisado en las fuentes bibliográficas consultadas para la investigación (2013: 180).

Hemos propuesto que se prestan, del inglés al castellano, ítems léxicos sin categoría gramatical, debido a que, como señala Bosque (2007), la determinación de clases dentro de una lengua (clasificación de conceptos en categorías gramaticales) obedece a distintos factores, e incluso, a veces, se debe a cuestiones sociales y culturales. Como se mencionó, “en inglés y en francés, joven es adjetivo, pero no sustantivo, frente a lo que ocurre en español” (Bosque 2007: 107). En el corpus que analizamos, el material lingüístico prestado involucra la forma fonética y la información léxico-semántica de los ítems prestados. Es posible añadir nuevas acepciones o matices a la información léxico-semántica de los ítems léxicos prestados. En los datos analizados, esto ocurre en tres casos: bloguear (que se usa también como “navegar en blogs”), chequear (que se usa también como “mirar algo”) y tuitear (que se usa también como “navegar en Twitter”).

Proponemos que la adaptación de un ítem léxico prestado del inglés al castellano incluye la adaptación fonológica y el “reajuste categorial”. Luego de adaptarse los ítems léxicos del inglés a nuestro sistema fonético-fonológico, se obtienen las siguientes formas: /blog/, /tjat/, /tjek/, /klik/, /formato/, /login/, /estoker/, /imeil/, /lebel/, /link/, /post/, /rip/, /sip/, /tag/, /tuit/, /tun/ y /sap/. Solo en /formato/ ha habido adición de un fonema. En el marco de la Morfología Distribuida, asumido en la presente investigación, se considera que los ítems prestados, tras adaptarse al sistema fonético-fonológico de nuestra lengua, ingresan a la “lista 1” como raíces. Estas, como se mencionó, no poseen información categorial ni tampoco información fonológica, pero sí información léxico-semántica que se comparte.

Además, en la sección final de la tesis, puede resultar bueno reconocer también las limitaciones de tu investigación (¿qué aspectos no pudieron ser abordados?, ¿por qué?, ¿qué sería interesante evaluar o analizar más adelante?) y revisar explicaciones alternativas posibles de tus hallazgos (¿qué otras explicaciones, distintas que la propuesta por ti mismo, son, en principio, posibles?, ¿por qué la tuya resulta mejor?, ¿qué habría que saber o analizar para estar más seguros?). De ser posible y pertinente, argumenta sólidamente qué explicación es la más válida o probable.

En el ejemplo siguiente, mostramos cómo Sarmiento recoge las limitaciones de su investigación, lo que le permite proponer algunas preguntas aún pendientes para futuros investigadores (2017: 62).

No obstante, el tamaño reducido de la muestra, el hecho de analizar las justificaciones y observar que el análisis estadístico no nos permitió señalar la significatividad de algunos resultados, nos deja con las siguientes interrogantes: ¿la primera respuesta de los sujetos (sobre todo en las tareas donde deben señalar) corresponde fielmente con el razonamiento que hacen los sujetos al indicar su elección? ¿Esta situación se mantendrá en un estudio con una población mayor y de distintos estratos sociales (donde los niños, además, tengan estimulación lingüística y/o acceso a un input más variado)? ¿La etiqueta léxica mostrará significancia en nuestro contexto sociocultural? Estas interrogantes pueden servir como inicio para otras investigaciones, que tomen como punto de partida a la nuestra, que ha tenido un carácter exploratorio.

Finalmente, es conveniente cerrar esta sección con un comentario razonable e interesante sobre la importancia de sus hallazgos. Reflexiona: ¿por qué es importante el tema abordado en tu tesis?, ¿qué otros asuntos o problemas más grandes dependen o se ven impactados por tus hallazgos?, ¿y qué proposiciones o propuestas se ven apoyadas o no por tu investigación? En este punto, se trata, principalmente, de pensar cómo dialoga tu investigación con los antecedentes más importantes o la tradición de estudios existentes sobre el tema y qué implicancia práctica tendría (si corresponde) para la vida de las personas. Veamos el ejemplo siguiente de Sarmiento (2017: 61):

[...] Esta adaptación permite un estudio transversal de la adquisición de categorías léxicas en el área de adquisición de lenguaje. Asimismo, consideramos que este desarrollo es imprescindible, ya que, a partir de la tarea de categorización de objetos, los sujetos podrían ser capaces de organizar, en el futuro, entidades con otras características y, por lo tanto, desarrollar otras habilidades cognitivas.

En consecuencia, nos hemos enfocado en resaltar la predominancia de la forma en la categorización y determinar la influencia de la etiqueta léxica en el tiempo de reacción en esta tarea. Por lo tanto, nuestra investigación contribuye con difundir estudios previamente realizados y aplicarlos a una población nueva y que no haya sido estudiada anteriormente.

En suma, ten en cuenta que la sección de conclusiones es la parte final, en términos argumentativos y de análisis, de tu tesis. Asegúrate de no dejar ideas sueltas, y no olvides preguntarte qué es lo que has encontrado, y cuáles son tus hallazgos y sus implicancias.

En este apartado has aprendido que:

- la sección de resultados, conclusiones o discusión es un apartado esencial, en el cual debes evaluar en qué medida has logrado responder a tus preguntas de investigación o se han cumplido tus hipótesis;
- esta sección final de la tesis puede llamarse a veces Resultados en cierto tipo de tesis, o Conclusiones o Discusión en otras;
- las conclusiones dialogan y retoman las referencias o antecedentes planteados anteriormente en la tesis con el objetivo de ver si tus hallazgos apoyan o no la teoría vigente;
- se empieza por la conclusión principal y se pasa luego a presentar las conclusiones secundarias o específicas, que corresponden a las preguntas (o hipótesis) principal y secundarias respectivamente; y
- es posible, finalmente, cerrar este apartado con las limitaciones de la investigación (si las hubiera), además de futuras preguntas y la relevancia general de la tesis para el conocimiento del fenómeno estudiado.

CAPÍTULO 10

**TAREAS
FINALES**

10.1 Redactar la introducción

La función de la introducción es preparar al lector para los contenidos que leerá en la tesis. Eso se puede lograr de varias maneras. Lo habitual es mencionar el problema y las preguntas de las que se ocupa la tesis. También se suelen presentar las partes en las que el trabajo se organiza. Por eso, lo más razonable es redactar la introducción al final.

10.2 Organizar el índice (y algunos detalles)

Tu esquema de trabajo se convertirá en el índice que presenta la estructura de toda la tesis. Cuando estés preparando el índice final, ten en cuenta también las secciones que comentamos a continuación.

Tablas, figuras y anexos

Si tu tesis tiene tablas y figuras, incluye una *lista de tablas* y una *lista de figuras* inmediatamente después del índice. Cada una de ellas tiene numeración independiente. Al final de la tesis, después de las referencias, puedes colocar los anexos.

Señala, en el índice general, el lugar de las listas de tablas y figuras, y de los anexos en la estructura de la tesis. Considera el ejemplo de la tesis de Sarmiento (2017), citado en 7.2.

Agradecimientos y resumen

Antes del índice aparecen, en este orden, los agradecimientos y el resumen. Suelen ocupar una página cada uno.

Hay muchas personas involucradas en una tesis. Desde tus informantes o participantes -si los hubiera-, pasando por los amigos y familiares que te han acompañado durante el tiempo en que trabajaste en el proyecto, hasta los especialistas con quienes te puedes haber asesorado. Si lo crees conveniente, puedes redactar un par de párrafos

para agradecerles a todos ellos. Es muy común hacerlo en un tono más personal también.

El resumen recoge, en aproximadamente doscientas palabras, las preguntas de la tesis, el modo como las has abordado y las principales conclusiones. Ten en mente que quien lo lea deberá tener un panorama completo de la tesis. Con esa información, el lector potencial podrá decidir si está interesado en leer el trabajo. Incluye también entre tres y cinco palabras clave que recojan los temas centrales de la tesis.

CAPÍTULO

11

**INDICACIONES
SOBRE LAS
REFERENCIAS**

Todo trabajo académico utiliza necesariamente fuentes de las que toma información. Como autor de la tesis, eres responsable por darle al lector una lista de todas las fuentes que han sido usadas en la investigación. A esa lista podemos rotularla con la palabra *Referencias*. Ha sido tradicional emplear el nombre *Bibliografía* para esta sección, pero, en esta guía, seguiremos el consejo de la APA que, en la página 180 de su manual de estilo (APA 2010), sugiere diferenciar ambos términos: las *Referencias* son la lista de fuentes realmente citadas en la redacción de la tesis, mientras que la *Bibliografía* podría incluir fuentes que no han sido empleadas en el texto, aun cuando hubieran sido consultadas, pero que el autor sugiere a sus lectores para ampliar algún aspecto de su investigación.

La lista de referencias de una tesis se elabora con el mismo sistema que se ha usado para el citado en el texto. En el caso de la PUCP, suele emplearse el sistema sugerido en la *Guía PUCP para el registro y el citado de fuentes* (Dirección de Asuntos Académicos -PUCP 2015). También se usan, con frecuencia, el sistema APA (APA 2010) y el que propone la Asociación Estadounidense de Lingüística (LSA, por sus siglas en inglés) para las investigaciones publicadas en la revista *Language*. Otros sistemas, como el MLA, ISO o Chicago, también se usan, según el tema de la investigación y de las recomendaciones de tu asesor.

Actualmente, existen algunos modos para construir la lista de referencias de manera automática a partir de formularios electrónicos en los que se registran los datos necesarios. Las versiones de Word más recientes ofrecen esta posibilidad, igual que otros programas automáticos de guardado y procesamiento de datos.⁹ De todas formas, te aconsejamos revisar con cuidado las listas elaboradas de manera automática, pues, en algunos casos, podrían contener errores. Recuerda que tú eres el último responsable de los datos que propones.

En todos los casos, la lista de referencias se ordena alfabéticamente, de acuerdo con los apellidos de los autores o los nombres de las instituciones, según corresponda. Cada entrada contiene información básica tal que permita identificar a los autores, el año de publicación, el título, la numeración (en el caso de publicaciones periódicas), el lugar y la editorial. El orden de estos elementos y la forma de presentarlos puede variar de un sistema a otro. Cualquiera sea el sistema que hayas elegido, debes aplicarlo consistentemente, esto es, no debes mezclar las convenciones de un

9 Evernote (<https://evernote.com/intl/es>) y Zotero (<https://www.zotero.org/>) son dos aplicaciones bastante usadas para estos fines.

sistema con las de otro. Es importante que tomes esto en consideración, pues tus fuentes pueden ofrecer la información relevante en formatos diversos.

Por otra parte, al elaborar tu lista de referencias, tienes que ceñirte a lo que llamaremos el *principio de exhaustividad*. Este principio, que vincula las referencias con el citado, afirma, por una parte, que tu lista de referencias debe contener, necesariamente, todas y cada una de las fuentes que has citado efectivamente en tu investigación y, por otro lado, declara que todas las entradas de tu lista de referencias corresponden a, al menos, una cita (textual o de paráfrasis) en el texto principal o en las notas de tu tesis (recuerda la diferencia entre referencias y bibliografía). Antes de entregar la versión final de la tesis a tu asesor, debes dedicar tiempo suficiente a revisar el cumplimiento estricto del principio de exhaustividad. Cada una tus citas, en el texto principal o en las notas, debe tener su entrada correspondiente en tu lista de referencias; cada una de las entradas en tu lista de referencias debe corresponder a, al menos, una cita en tu tesis.

En este apartado has aprendido que:

- tu tesis debe contener una sección de referencias, en la que deben aparecer todas las fuentes efectivamente citadas en la investigación ordenadas alfabéticamente;
- ya que existen varios sistemas para ordenar la información de las entradas en la lista de referencias, es necesario elegir uno de ellos desde el inicio de la investigación y ceñirse a él de manera consistente;
- en caso de emplear algún medio automático de ordenamiento de los datos, de todos modos, se requiere revisar la lista generada, pues podría contener errores; y
- debes aplicar el principio de exhaustividad, según el cual a cada cita le corresponde una entrada en la lista de referencias y cada entrada de la lista de referencias debe corresponder a al menos una cita.

CAPÍTULO 12

**ANTES DE
ENTREGAR LA
TESIS: REVISIÓN
DEL BORRADOR**

Una vez que tengas un primer borrador de la tesis, es bueno tomar distancia del documento por unos días. Ocupa tu mente en otras cosas y, pasada una semana, haz una lectura completa del manuscrito. La distancia ayuda a ver cosas que, de otro modo, pasarían desapercibidas. En este momento puedes hacer ajustes, precisiones o cambios que hagan algunos puntos más claros.

Hay que hacer también una revisión formal de la tesis. Revisa la ortografía, la puntuación y, de ser necesario, incorpora mejoras estilísticas. Es importante que te asegures de que toda la tesis siga un formato uniforme: márgenes, tipos de letra, uso de negritas, cursivas, títulos, numeración de los capítulos, etc. Todo debe tener un uso sistemático a lo largo de toda la tesis.

Ponte un plazo razonable para terminar los últimos ajustes. Todo trabajo es perfectible. Los ajustes, sin embargo, deben tener un límite. Procura cumplir con tu plazo y cierra el trabajo. Con eso cierras también una etapa y empiezas otras. Si te quedó algo pendiente, puedes trabajarlo luego para publicar parte de la tesis como un artículo.¹⁰

10 Varios estudiantes han publicado parte de sus tesis como artículos o capítulos de libros. Por ejemplo, Arrunátegui 2013, 2010b, 2010b; Brañez 2016; Costa 2019; Fernández 2017; Mesía 2016, Martínez Vera 2016; Ramírez 2018; Vargas Ugalde 2016. Todos estos trabajos están citados, junto con las respectivas tesis, en la sección *Artículos y capítulos de libros publicados por estudiantes a partir de sus tesis*.



REFERENCIAS

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA)

2010 *Manual de publicaciones de la American Psychological Association*. Tercera edición, traducida de la sexta en inglés. México D.F.: El manual moderno.

BLOM, Elma y Sharon UNSWORTH

2010 *Experimental methods in language acquisition research*. Amsterdam / Filadelfia: John Benjamins.

BLUME, María y Barbara C. LUST

2017 *Research methods in language acquisition research. Principles, procedures, and practices*. Washington, D.C.: American Psychological Association / Mouton de Gruyter.

CHIEN, Yuchin

2017 "Introduction to experimental methods: Design and analysis". En BLUME, María y Barbara C. LUST. *Research methods in language acquisition research. Principles, procedures, and practices*. Washington, D.C.: American Psychological Association / Mouton de Gruyter, pp. 83-117.

CRAIN, Stephen y Rosalind THORNTON

1998 *Investigations in Universal Grammar. A guide to experiments on the acquisition of syntax and semantics*. Cambridge, MA / Londres: The MIT Press.

DEMUTH, Katherine

1996 "Collecting spontaneous speech data". En McDANIEL, Dana, Cecile McKEE y Helen SMITH CAIRNS (editoras). *Methods for assessing children's syntax*. Cambridge / Londres: MIT Press, pp. 3-22.

DIRECCIÓN DE ASUNTOS ACADÉMICOS (DAA) - PUCP

2015 *Guía PUCP para el registro y el citado de fuentes*. Segunda edición. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Dirección de Asuntos Académicos.

DRYER, Matthew

2008 "Descriptive theories, explanatory theories and Basic Linguistic Theory". En AMEKA, Felix, Alan DENCH y Nicholas EVANS (editores). *Catching language: The standing challenge of grammar writing*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 207-234.

EZCURRA RIVERO, Álvaro (coordinador)

2007 *Iniciarse en la redacción universitaria*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

FERNÁNDEZ-FLECHA, María de los Ángeles y Julio DEL VALLE

2016 *¿Cómo iniciarse en la investigación académica? Una guía práctica*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

GAISER, María Cecilia

2011 "Apuntes sobre teorías lingüísticas, sus postulados gramaticales y su impacto en la enseñanza". *Didáctica. Lengua y Literatura*. Madrid, volumen 23, pp. 87-114.

GASS, Susan M. y Alison MACKEY

2007 *Data elicitation for second language and foreign language research*. Nueva York / Londres: Routledge.

GROSJEAN, François

2008 *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.

HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos FERNÁNDEZ y Pilar BAUTISTA

2014 *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México D.F.: McGraw-Hill / Interamericana editores.

LÉTOURNEAU, Jocelyn

1997 *La caja de herramientas del joven investigador: guía de iniciación al trabajo intelectual*. Medellín: La Carreta.

LITOSSELITI, Lia (editora)

2010 *Research methods in linguistics*. Londres / Nueva York: Continuum International.

MACKEY, Alison y Susan M. GASS

2005 *Second language Research. Methodology and design*. Nueva York, Londres: Routledge.

McDANIEL, Dana, Cecile McKEE y Helen SMITH CAIRNS (editoras)

1996 *Methods for assessing children's syntax*. Cambridge / Londres: MIT Press.

MENN, Lise y Nan BERNSTEIN RATNER (editoras)

2000 *Method for studying language production*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

MONJE, Carlos

2011 *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Nieva: Universidad Surcolombiana.

SCHÜTZE, Carson T.

1996 *The empirical base of linguistics: grammaticality judgments and linguistic methodology*. Chicago: University of Chicago Press.

SUNDERLAND, Jane

2010 "Research questions in Linguistics". En LITOSSELITI, Lia (editora). *Research methods in linguistics*. Londres / Nueva York: Continuum International, pp. 9-28.

TOMASELLO, Michael y Daniel STAHL

2004 "Sampling children's spontaneous speech: How much is enough?". *Journal of Child Language*. Cambridge, número 31, pp. 101-121.

WITKOWSKI, Tomasz

- 2010 "Thirty-Five years of research on Neuro-Linguistic Programming. NLP Research data base. State of the art or pseudoscientific decoration?". *Polish Psychological Bulletin*. Berlín, volumen 41, número 2, pp. 58-66.

Tesis citadas como ejemplos

ARRUNÁTEGUI, Carolina

- 2010 *El racismo en la prensa escrita peruana: un estudio de la representación del otro amazónico desde el Análisis Crítico del Discurso*. Tesis de maestría en Lingüística. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado.
-

BRAÑEZ, Roberto

- 2015 *Macho peruano que se respeta: un estudio sobre la representación discursiva de la peruanidad masculina en el espacio virtual*. Tesis de maestría en Lingüística. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado.
-

COSTA, Piero

- 2017 *La polisemia de perulero: un rastreo diacrónico de una voz castellana entre los siglos XVI y XIX*. Tesis de maestría en Lingüística. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado.
- 2016 *La subjetividad en la definición lexicográfica: un análisis textual de tres vocablos andinos en los diccionarios de la Real Academia Española*. Tesis de licenciatura en Lingüística Hispánica. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Letras y Ciencias Humanas.
-

FERNÁNDEZ BRAVO, Lucía

- 2015 *La memoria en (re)construcción: las representaciones de la violencia política en el proceso educativo peruano*. Tesis de maestría en Lingüística. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado.

FERNÁNDEZ-FLECHA, María de los Ángeles

2005 *Adquisición de términos superordinados: ¿comprensión como clases jerárquicamente inclusivas o como colecciones?* Tesis de licenciatura en Lingüística Hispánica. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Letras y Ciencias Humanas.

GONZALO, Roger

2011 *La derivación verbal en el aimara de Pomata.* Tesis de maestría en Lingüística. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado.

KRAPP, Carlos

2017 *Dativos de interés transferido en el castellano.* Tesis de maestría en Lingüística. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado.

MADALENGOITIA, María Gracia

2014 *Bosquejo fonológico de la lengua jebero (shiwilu).* Tesis de licenciatura en Lingüística Hispánica. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Letras y Ciencias Humanas.

MARTÍNEZ, Gabriel

2014 *Estructura sintáctica de las construcciones con verbos parasintéticos de los tipos A-...-AR y EN-...AR del español.* Tesis de licenciatura en Lingüística Hispánica. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Letras y Ciencias Humanas.

NAPURÍ, Andrés

2011 *Categorización de vocales anteriores por hablantes bilingües quechua-español.* Tesis de licenciatura en Lingüística Hispánica. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Letras y Ciencias Humanas.

PILLACA, Gladys

2016 *Cultura, neoliberalismo y educación: la construcción de la subjetividad desde los textos escolares de nivel secundario (periodo 2008-2012 y 2012-2016)*. Tesis de maestría en Lingüística. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado.

PINILLOS, Paloma

2012 *Percepción y categorización de las vocales altas anteriores del inglés por niños castellano hablantes: efecto de la cantidad de input en el aprendizaje de una segunda lengua*. Tesis de maestría en Lingüística. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado.

RUIZ, Eunice

2011 *Adquisición del sistema fonológico del castellano como primera lengua: procesos fonológicos*. Tesis de licenciatura en Lingüística Hispánica. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Letras y Ciencias Humanas.

SARMIENTO, Thalya

2017 *La predominancia del rasgo de la forma en la categorización léxica de niños pequeños*. Tesis de licenciatura en Lingüística Hispánica. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Letras y Ciencias Humanas.

TORRES, Denis

2017 *Los problemas de la clasificación del quechua de Ferreñafe*. Tesis de licenciatura en Lingüística Hispánica. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Letras y Ciencias Humanas.

VÁSQUEZ, Alonso

2017 *Patrones de entonación en construcciones de foco estrecho en el español amazónico de Iquitos*. Tesis de licenciatura en Lingüística Hispánica. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Letras y Ciencias Humanas.

VILLA, Gisela

2017 *Usos y funciones del marcador discursivo pues en el habla limeña. Un caso de difusión contrajerárquica.* Tesis de maestría en Lingüística. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado.

WONG, Isabel

2014 *Prácticas racistas en la democracia virtual: la construcción de identidades en la fan page Vergüenza Democrática en Facebook.* Tesis de maestría en Lingüística. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado.

YOZA, Natalia

2013 *Préstamos de ítemes léxicos del inglés al castellano: formación de neologismos en -EAR.* Tesis de licenciatura en Lingüística Hispánica. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Letras y Ciencias Humanas.

Artículos y capítulos de libros publicados por estudiantes a partir de sus tesis

Como ya habíamos indicado en la nota 13, varios estudiantes han publicado parte de su tesis en una revista o en un libro. Aquí citamos a algunos de ellos con la indicación de la tesis de la que se originó la publicación posterior.

ARRUNÁTEGUI, Carolina

2013 "Revocatoria 2013: la prensa, las encuestas y el peso de las palabras". *Argumentos. Revista de análisis y crítica.* Lima, año 7, número 1, pp. 50-56.

2010a "El racismo en la prensa escrita peruana. Un estudio de la representación del Otro amazónico desde el Análisis Crítico del Discurso". *Discurso & Sociedad. Revista electrónica multidisciplinaria.* Lima, número 4 (3), pp. 428-470.

2010b "Ideología y prensa escrita en el Perú: el caso Bagua". *Lexis.* Lima, volumen XXXIV, número 2, pp. 353-368.
(Tesis: ARRUNÁTEGUI, Carolina. 2010. *El racismo en la prensa escrita peruana. Un análisis de la representación del Otro amazónico desde el Análisis Crítico del Discurso.* Tesis de maestría en Lingüística. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado.)

BRAÑEZ, Roberto

- 2016 "Amixer detected! Identidades y racismo en el ciberespacio peruano". En ZAVALA, Virginia y Michele BACK (editoras). *Racismo y Lenguaje*. Lima: PUCP, pp. 269-305.
(Tesis: BRAÑEZ, Roberto. 2012. *La construcción discursiva de las identidades "amixer" y "no-amixer" en el espacio virtual. Un caso de racismo cultural justificado a través de la ortografía*. Tesis de licenciatura en Lingüística. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Letras y Ciencias Humanas.)
-

COSTA LEÓN, Piero

- 2019 "Reconocimiento de marcas de enunciación subjetiva: el caso de las voces nativas andinas en los diccionarios de la Real Academia Española". En ANDRADE, Luis, Álvaro EZCURRA y Carlos GARATEA (editores). *Léxico y contacto de lenguas en los Andes*. Frankfurt / Lima: Peter Lang / Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 293-307.
(Tesis: COSTA LEÓN, Piero. 2016. *La subjetividad en la definición lexicográfica: un análisis textual de tres vocablos andinos en los diccionarios de la Real Academia Española*. Tesis de licenciatura en Lingüística Hispánica. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Letras y Ciencias Humanas.)
-

FERNÁNDEZ, Lucía

- 2017 "(Re)construyendo la memoria histórica del pasado reciente: La violencia política peruana y los estudiantes de hoy". *Revista Peruana de Investigación Educativa*. Lima, número 9, pp. 113-137.
(Tesis: FERNÁNDEZ, Lucía. 2015. *La memoria en (re) construcción: Las representaciones de la violencia política en el proceso educativo peruano*. Tesis de maestría en Lingüística. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado.)
-

MARTÍNEZ VERA, Gabriel

- 2016 "Estructura sintáctica de las construcciones con verbos parasintéticos de los tipos a-...-ary en-...-ar". *Lexis*. Lima, Volumen XL, número 2, pp. 243-292.

(Tesis: MARTÍNEZ VERA, Gabriel. 2014. *Estructura sintáctica de las construcciones con verbos parasintéticos de los tipos A...-AR y EN...AR del español*. Tesis de licenciatura en Lingüística Hispánica. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Letras y Ciencias Humanas.)

MESÍA, Ylse

2016 "Ideologías lingüísticas y racialización: un estudio con alumnos de secundaria en colegios limeños". En ZAVALA, Virginia y Michele BACK (editoras). *Racismo y Lenguaje*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 151-183. (Tesis: MESÍA, Ylse. 2014. *Construcción simbólica de grupos y jerarquías sociales: un estudio comparativo de las ideologías lingüísticas de estudiantes de un colegio estatal y uno particular de Lima*. Tesis de maestría en Lingüística. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado.)

RAMÍREZ, Johanna

2018 "De la planeación a la apropiación. Un estudio de caso en torno a las prácticas de lectura en una escuela pública de Lambayeque". *Revista Peruana de Investigación Educativa*. Lima, número 10, pp. 31-58. (Tesis: RAMÍREZ, Johanna. 2016. *Tensiones y contradicciones en torno a la enseñanza de la lectura en una escuela pública de Lambayeque. Una mirada desde los Nuevos Estudios de Literacidad*. Tesis de maestría en Lingüística. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado.)

VARGAS UGALDE, Nicolás

2016 "Disciplinar y clasificar: Prácticas de lectura en la Educación Básica Alternativa en Lima". *Revista Peruana de Investigación Educativa*. Lima, número 8, pp. 125-148. (Tesis: VARGAS UGALDE, Nicolás. 2014. *La noche de la literacidad escolar: prácticas letradas en una escuela pública del programa de Educación Básica Alternativa para estudiantes jóvenes y adultos en Lima*. Tesis de licenciatura en Lingüística. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Letras y Ciencias Humanas.)



ANEXOS

Anexo A. Un caso particular: método para trabajos cuantitativos con participantes

Si tu trabajo involucra el trabajo con participantes, la sección de método debe incluir las siguientes subsecciones.

- a) Introducción/estructura lógica del proyecto
- b) Recolección de datos
- c) Participantes
- d) Diseño*
 - a. Factores y variables*
 - b. Variables de control*
 - c. Materiales/ estímulos*
- e) Procedimiento
- f) Análisis

Como verás, algunas de las secciones anteriores ya fueron mencionadas en el cuerpo general de esta guía, pero las repetimos aquí porque algunas de sus características y los ejemplos podrían variar. Las secciones marcadas con asterisco son obligatorias en una tesis experimental y pueden estar presentes en investigaciones que usan, por ejemplo, un cuestionario para la recolección de datos; pero, en una tesis que recoge habla espontánea, puede haber factores que se controlan (en el sentido de controlar el tipo de población estudiada), pero no habrá factores y variables controlados por el investigador ni materiales/estímulos propiamente dichos, como en un experimento (ver apartado 4b de este anexo).¹¹

1. Introducción/estructura lógica del proyecto

Como ya explicamos en el apartado 8.1, lo que se busca en esta sección es explicar la estructura lógica del proyecto, por lo que cada actividad realizada debe estar claramente relacionada con las preguntas de investigación y las hipótesis (ver ejemplos en apartado 8.1).

2. Recolección de datos

En esta sección, debes indicar qué método has empleado para tu estudio y por qué es el mejor para tus objetivos. El trabajo con participantes puede, a su vez, variar entre un estudio experimental, uno observacional o uno llevado a cabo por medio de

¹¹ Aunque el investigador puede estimular a que continúe la conversación, proponer determinados temas o traer estímulos para provocar la conversación, esto no siempre se hace y, cuando se hace, estos elementos no determinan la interacción de la misma manera en que ocurriría en un contexto experimental. Este tipo de estrategias se pueden mencionar en los procedimientos pero no forman realmente parte del diseño del estudio.

un instrumento específico (un test estandarizado, un cuestionario, etc.).¹² Recuerda señalar si vas a estudiar la producción o la comprensión de los participantes de una determinada forma lingüística, sus opiniones o su valoración acerca de una determinada variedad dialectal, sus experiencias en el aula bilingüe, etc. Si el estudio es experimental, indica también qué tarea experimental usaste: juicio de gramaticalidad, imitación elicitada, actuación, juicio de valor de verdad, entre otros varios existentes. Si el estudio no es experimental, deberías reportar lo siguiente: ¿grabaste habla natural o las respuestas a una entrevista guiada?, ¿estudiaste los ensayos escritos por estudiantes de segunda lengua, etc.? (Blume y Lust, 2017; Blom y Unsworth, 2010; Demuth, 1996; Gass y Mackey, 2007; Mackey y Gass, 2005; McDaniel, McKee y Smith Cairns, 1996; Menn y Bernstein Ratner, 2000; entre otros).

En todos los casos, el método y las tareas específicas que escojas deben estar justificadas con relación a los objetivos de la investigación, tus preguntas e hipótesis, así como también deben resultar claras para tu lector.

3. Participantes

En esta sección de tu tesis, describe la población que vas a estudiar y explica por qué la has elegido. Ten en cuenta que, antes de empezar una investigación que involucre participantes, se recomienda enfáticamente que los investigadores de la PUCP contacten a la Oficina de Ética de la Investigación e Integridad Científica (OETIIC) para obtener sus observaciones y recomendaciones.¹³

Obviamente, uno nunca puede entrevistar a todos los miembros de un grupo poblacional de interés; por ejemplo, no puedes estudiar a todos los bilingües quechua-español peruanos adultos con educación superior. Lo único que puedes hacer es escoger un grupo de hablantes y usarlos como muestra de la población total. Tu muestra, idealmente, será una muestra representativa. ¿Qué se considera una muestra representativa? Eso dependerá de la población total de los hablantes que quieres estudiar (¿cuántos bilingües del tipo que te interesa hay?, ¿cuántos niños peruanos de tres años hay?) y del fenómeno lingüístico que piensas estudiar. Ahora, si bien cuando uno estudia poblaciones pequeñas es posible tener una muestra representativa, eso no es posible para las poblaciones más grandes, ya que involucraría un nivel de horas de trabajo y de nivel de financiamiento que es poco realista al nivel de una tesis, aunque sea de maestría.¹⁴ Si no necesitas hacer

¹² Para una breve introducción a las diferencias entre el método observacional y el experimental, véase Blume y Lust (2017: 11-25).

¹³ <http://investigacion.pucp.edu.pe/unidad/oficina-de-etica-de-la-investigacion-e-integridad-cientifica-oeii/>.

¹⁴ Recuerda que nuestros conocimientos de los fenómenos lingüísticos y las poblaciones que nos interesan se han construido a lo largo de generaciones de lingüistas dedicados y a partir de muchos estudios, a veces pequeños. Tienes muchos años de carrera por delante para hacer estudios mayores con la ayuda de becas, una vez que hayas terminado tu tesis.

análisis estadísticos de tus datos, entonces, simplemente, trata de trabajar con el mayor número de participantes que te sea posible. Si pretendes hacer un análisis estadístico, es fundamental que consultes con un estadístico de manera que puedas determinar el número mínimo de participantes que necesitas para poder realizar las pruebas estadísticas relevantes. En cualquier caso, la cantidad de participantes es algo que deberás discutir y establecer con tu asesor de tesis.

En esta sección, indica cuál es el número de participantes, cómo determinaste que ese era el número adecuado y explica la composición del grupo –o de cada individuo dependiendo del tipo de estudio– en términos de edad, género, nivel socioeconómico, lenguas que hablan, si los participantes son hablantes nativos o no, si son monolingües o no, etc. Para la edad, normalmente, se reporta tanto el rango de edad como el promedio del grupo. La finalidad de esta descripción detallada es que otros investigadores puedan juzgar en qué medida tu muestra es realmente representativa de la población y si se asemeja a otras muestras ya estudiadas. Además, les permitirá replicar el estudio, si así lo desean, con una población semejante.

Explica también cuál fue el procedimiento para seleccionar a los participantes, los criterios de inclusión y exclusión, y cómo los contactaste (a través de un anuncio en redes sociales, de su centro de estudio, con la ayuda de algún miembro del gobierno nacional o local, etc.).

Por último, describe cómo cumpliste con los principios éticos para la investigación con sujetos humanos.

4. Diseño

En esta sección, explica el diseño del estudio, es decir, indica cómo los tipos de datos recogidos y los instrumentos usados van a contribuir a contestar tus preguntas de investigación y a comprobar tus hipótesis.

a. Factores y variables

Cada vez que estudiamos un fenómeno, podemos ver que es posiblemente afectado por muchos factores. Los factores que decidimos estudiar y que varían en nuestro estudio son las *variables*. Las variables deben tener más de un valor posible, pues si tuvieran uno solo, no serían realmente variables, sino constantes. Las variables se dividen en tres tipos: *cuasiindependientes*, *independientes* y *dependientes*.

Las ***variables cuasiindependientes*** son los factores que no puedes variar realmente –y que generalmente están ligados a los participantes–, pero que puedes estudiar como si fueran una variable independiente si organizas a los participantes

adecuadamente. En un estudio con participantes, es importante que indiques qué factores varían entre ellos, por ejemplo, su edad, su género, su procedencia, la lengua o dialecto que hablan, el número de lenguas que hablan, etc. ¿Por qué se llaman variables *cuasiindependientes*? Porque tú, como investigador, no puedes realmente asignarle a cada colaborador un género, edad y lengua, como sí lo puedes hacer con una variable realmente independiente en la que puedes decidir que tu oración estímulo número 3 sea declarativa, presente, en 3SG y que tenga un objeto directo, por ejemplo. Algunas variables cuasiindependientes típicas son la edad, el género, la lengua, etc., de los informantes, cuando estas características realmente varían entre unos participantes y otros en tu estudio.

Así, por ejemplo, si tu estudio tiene como informantes solo a hombres de entre 40 y 50 años, hablantes de isconahua, entonces edad, género y lengua no son variables cuasiindependientes en tu estudio porque tus sujetos no varían en este respecto. Si, por el contrario, comparas a personas de diferentes edades, o tienes tanto hombres como mujeres, o hablantes monolingües y bilingües, o hablantes de más de una variedad lingüística que quieres comparar, entonces sí tienes estas diferencias como variables cuasiindependientes.

Este tipo de factores no solo son relevantes en estudios experimentales sino también en algunos estudios con instrumentos e, incluso, en estudios observacionales donde uno quiere comparar a grupos distintos de hablantes. En ese sentido, tanto en estos estudios como en un experimento, escoges a los colaboradores de modo que tengan las características deseadas, para dividirlos en grupos diferentes de análisis cuyos datos luego vas a comparar. En un estudio no experimental, estas características se indican al describir a los participantes y, generalmente, no reciben el nombre de *variables*. En los estudios experimentales, a veces se indican dos veces: bajo la descripción de los participantes y, luego, otra vez, ya como variables cuasiindependientes, en la descripción del diseño del estudio.

Para los diseños experimentales, es importante explicar qué factores has variado intencionalmente o manipulado en los estímulos del estudio para poder verificar si se cumple o no tu hipótesis. Estas son las **variables independientes**, es decir, lo que varías a propósito en tu estudio. Algunas variables están relacionadas con el modo de presentación de los datos: por ejemplo, si presentas algunos estímulos de manera oral y otros de manera escrita, la variable es *presentación del estímulo* y sus valores son *oral* vs. *escrito*. Otras variables se relacionan con el tipo de estímulo en términos de su estructura lingüística: si presentas oraciones interrogativas vs. declarativas para que los sujetos las repitan, juzguen o te muestren cómo las entienden, la variable es *tipo de oración* y sus valores son *interrogativa* vs. *declarativa*; si les presentas *verbos irregulares* vs. *regulares*, estos son los valores de la variable *tipo de verbo* o *regularidad del verbo*; si presentas sustantivos contables vs. no contables, la variable se podría llamar *tipo de palabra* o *diferencia semántica* (la "contabilidad" del sustantivo) con los valores *contable* vs. *no contable*. Otras posibles variables son las que tendrías si

quieres comparar consonantes oclusivas y fricativas; variable = *modo de consonante* con los valores = *oclusiva vs. fricativa*) o distintos tiempos verbales; variable = *tiempo verbal* con valores = *presente vs. pasado. vs. futuro, etc.*

La **variable dependiente** es lo que buscas medir en tus experimentos: por ejemplo, el tiempo de reacción frente a un estímulo, el grado de corrección en la producción de una determinada estructura gramatical, la frecuencia de la vocal producida por el hablante, el significado que el colaborador le asigna a una determinada oración, etc.

Además, debes indicar si estos factores que se diferencian son “entre grupos/sujetos” (es decir, diferentes grupos de hablantes reciben diferentes estímulos), “intra grupos/sujetos” (el mismo grupo de hablantes recibe estímulos en que todas las variables de un factor están presentes) o ambos (Chien 2017).

Es fundamental que expliques cómo la variación de estos factores o variables permite poner a prueba las hipótesis, y qué diferencias específicas deberías encontrar en los resultados para confirmar o no las hipótesis.

b. Variables de control

Debes enumerar y describir los pasos que has seguido para asegurarte de que los resultados realmente respondan a la pregunta de investigación y no sean el resultado de otros factores que podrían estar interfiriendo con los resultados, por ejemplo, que la longitud de los enunciados presentados no influya en las respuestas (las oraciones más largas pueden ser más difíciles de comprender, juzgar o producir que las cortas); que los hablantes brinden datos de su lengua coloquial (y no lo que creen que el investigador quiere oír o lo que los demás consideran correcto); que no haya elementos léxicos que podrían influir en la gramaticalidad de las estructuras; que los sonidos aparezcan en todos los contextos relevantes y no solo en algunos; que la longitud de un determinado instrumento no provoque que los informantes contesten con menos atención los últimos ítems, etc. A estos factores que podrían interferir se les llama *variables confusas*, aunque, en realidad, sería mejor llamarlos *variables confundidoras* o *variables que confunden*. En un experimento uno debe controlar todos esos posibles factores, de manera que dejen de ser *variables confusas* y se vuelvan *variables de control* (Chien 2017).

En cuanto a la muestra de población, asegúrate de que la muestra sea balanceada (es decir, que no tenga más hombres que mujeres, o una mayoría de bilingües y muy pocos monolingües, etc.).

c. Materiales y estímulos

Debes describir en detalle todos los materiales utilizados para recoger los datos, ya sean figuras, oraciones para completar o juzgar, grabaciones que se deben oír, oraciones para interpretar, juguetes u objetos utilizados en una prueba experimental, y a los cuestionarios creados y utilizados en el estudio.

5. Procedimiento

Aquí debes describir todas las acciones llevadas a cabo durante la recolección de los datos. Aclara, en cada caso, cómo los procedimientos se relacionan con los objetivos y el diseño del estudio.

Si trabajaste con informantes, ¿dónde ocurrieron las entrevistas o experimentos?, ¿en qué consistía la interacción entre informante e investigador?, ¿quién interactuaba con el informante?, ¿hubo otras personas presentes durante la entrevista y, de ser así, con qué propósito? Indica también qué instrucciones se les dio a los participantes, en qué momento se les presentaban las formas de consentimiento informado, cuánto duraban en promedio las entrevistas o pruebas, cuántas veces se entrevistó a un mismo informante y con qué frecuencia. Si realizaste más de una tarea durante cada sesión con el participante, indica en qué orden se le presentaron las tareas al informante y si el orden fue el mismo para todos los participantes.

Si has utilizado algún equipo especial (por ejemplo, grabadoras de audio y video, micrófonos, audífonos, *eye-tracker*, nasómetro o cualquier otro aparato de medición utilizado), debes describirlo en detalle, incluyendo marca y modelo.

También se debe explicar cómo se transcribieron los datos presentados (ya que hay diferentes formas de transcripción dependiendo del objetivo de la investigación, la tradición en la que está inscrita, el *software* utilizado o la base de datos donde se piensa incluir. Las convenciones y símbolos de transcripción deben estar claramente explicados, como lo hace Villa en el ejemplo mostrado aquí (Villa 2017: 78).

3.5 Símbolos de transcripción

Extraídos del sistema de Gail Jefferson (cit. en Wooffitt 2001), hemos adaptado ligeramente algunos de los símbolos. Optamos por este sistema que suele usarse en el análisis conversacional, ya que este está diseñado especialmente para el registro de interacciones espontáneas, semejantes a las conversaciones naturales que hemos grabado para esta investigación.

Tabla 3 - Símbolos de transcripción

(0.5)	El número entre paréntesis indica el lapso de tiempo aproximado en décimas de segundo.
(.)	El punto entre paréntesis indica una pausa en el habla muy breve.
.hh	Un punto delante de una "h" representa una inhalación; a mayor cantidad de "haches", más larga la inhalación.
Hh	Una "h" representa una exhalación; a mayor cantidad de "haches", más larga la exhalación.
()	Una descripción entre paréntesis indica una acción no verbal. Por ejemplo (tos).
-	Un guión medio representa un corte abrupto de la palabra o sonido precedente.
:	Dos puntos indican que el hablante ha alargado el sonido o letra precedente. A más puntos, más largo el sonido.
()	Paréntesis en blanco indica un fragmento ininteligible del texto oral.
(texto)	Palabras en cursiva entre paréntesis refieren la mejor transcripción posible de un fragmento ininteligible.
,	Una coma significa que la entonación continúa.
?	Un signo de interrogación indica una inflexión ascendente. No significa necesariamente que se trata de una pregunta.
MAYÚSCULAS	A excepción de nombres propios, las mayúsculas indican un fragmento notoriamente más alto que el resto o con énfasis en la entonación.
=	El símbolo "igual a" indica enunciados contiguos.
[]	Corchetes colocados a la misma altura en líneas adyacentes de enunciados coexistentes indican el inicio y fin del habla simultánea.

6. Ejemplos

En la tesis de Fernández-Flecha (2005: 38-48), podemos ver que la sección de *Diseño experimental* incluye a las demás (*Sujetos, Términos evaluados y Prueba*) y que está seguida por otra llamada *Predicciones* (pp. 49-50), algo necesario en el diseño experimental:

Ejemplo: Fernández-Flecha (2005: 38-50)

En la tesis de Sarmiento (2017: 40-49), se presenta el capítulo *Estudio* que incluye la subsección de *Método y Diseño*, la que a su vez incluye *Participantes, Estímulos y Procedimiento*:

Ejemplo: Sarmiento (2017: 40-49)

Por otro lado, la tesis de Pinillos (2012) divide los temas en dos partes *Diseño del estudio* (pp. 18-30) y *Metodología* (pp. 31-45). *Metodología* incluye *Participantes y Experimento*.

Ejemplo: Pinillos (2012: 18-45)

Como muestran estas tres tesis, en una condición experimental, no solo hay que preparar estímulos específicos y tener un procedimiento detallado, sino que también se debe prever posibles variables confusas y controlarlas, e indicar procedimientos establecidos específicos para cuando el participante contesta de manera inesperada.

En la tesis de Villa, con datos de habla natural, la autora describe primero las dos fuentes de datos: grabaciones de conversaciones entre adultos realizadas para el estudio y videos disponibles en YouTube; luego, describe a los participantes y presenta los corpus.

Ejemplo: Villa (2017: 58-65)

Como se ve en el ejemplo, en una investigación observacional lo importante es describir claramente a los participantes y al corpus, y explicar en qué sentido las personas estudiadas forman un grupo que representa bien a la población meta. Nótese que la autora habla de *grupo representativo*, que es distinto de una *muestra representativa* (ver apartado 3 de este anexo).

Por último, presentamos la sección de la tesis de Torres (2017:30-34), donde se describe el trabajo de campo realizado por medio del uso de cuestionarios, los juicios de gramaticalidad, la recolección de narraciones y la pronunciación de listas de palabras. En tesis con instrumentos, estos se presentan en anexos, como lo hace Torres (2017: 135-147).

Ejemplo: Torres (2017: 30-34) y Torres (2017: 135-147)

7. Análisis

En esta sección, debes explicar cómo analizaste los datos. Incluye los criterios de clasificación y codificación, y presenta en detalle el tratamiento y el razonamiento bajo la clasificación de casos ambiguos o dudosos.

Menciona, paso a paso, los procedimientos usados y nombra cualquier *software* especial utilizado en el análisis. Indica si el análisis fue realizado por una o más personas y qué medidas tomaste para asegurarte de que el análisis fuera consistente.

Muchas veces, los criterios de codificación se presentan en la presentación del método o el diseño, como ya vimos en las tesis de Fernández-Flecha, Sarmiento y Pinillos (ver apartado 6 de este anexo) aunque podrían presentarse en una subsección aparte, como lo hace Villa en su subsección 3.4.

Ejemplo: Villa (2017: 66-78)

Si hiciste análisis estadísticos, estos también se describen aquí. Si tu estudio es experimental, entonces debes incluir una sección de *Resultados* antes de las *Conclusiones* propiamente dichas (ver Anexo B). De ser así, describe, bajo *Análisis*, las pruebas estadísticas realizadas, pero explica sus resultados en la sección del mismo nombre.

En este apartado has aprendido que:

- cuando se trabaja con participantes se puede hacer un estudio observacional (normalmente recogiendo datos de habla natural), experimental o por medio de la aplicación de algún cuestionario o prueba estandarizada;
- las tesis con participantes requieren que algunas secciones se escriban de manera especial y, además, tienen algunas secciones extra;
- estas secciones extra son las de Participantes, Diseño, Procedimiento y Análisis; y
- la sección de Diseño puede incluir, dependiendo del tipo de estudio, Factores y variables, Controles, y Materiales/ estímulos.

Anexo B. Un caso particular: la sección de Resultados en una tesis con levantamiento de datos y análisis cuantitativo

Este caso especial de la sección de resultados se incluye en aquellas tesis para las que se ha recogido datos que han sido también analizados, principalmente, de manera cuantitativa (y estadística). En este caso, se presenta el resumen de los datos recogidos, así como los análisis estadísticos llevados a cabo (recolectados y analizados según lo descrito en la sección de método). Es importante elegir un nivel adecuado de detalle en la presentación de los resultados (ni muy general ni tampoco demasiado detallado), de modo que sea posible justificar luego nuestras conclusiones o hallazgos. Menciona aquellos resultados relevantes y evidentes, así como aquellos que resulten más bien raros o inesperados (¡no los ocultes!), pues constituyen una buena oportunidad para pensar creativamente y proponer una posible explicación original, aunque *post hoc* más adelante, en la sección de conclusiones o discusión de la tesis. Procura destacar las tendencias o los patrones generales más que los datos individuales o anecdóticos, pues ello ayudará a que el lector pueda formarse una idea clara de qué es lo que está viendo en tus resultados.

La presentación de los resultados de este tipo debe ser neutral y no deben aún proponerse posibles explicaciones o interpretaciones de lo hallado. Estas las reservaremos para la sección posterior, que recibirá el nombre de *Conclusiones* (o *Discusión*). Así, lo importante es mostrar asépticamente lo hallado en los datos y no aún qué implicancias tiene para las hipótesis o preguntas de investigación propuestas (lo que será tarea del apartado de *Conclusiones*, justamente). Dependiendo del tipo de datos recogidos y de los análisis hechos con ellos, puede resultar recomendable elaborar tablas o figuras que recojan de forma precisa los resultados. En este caso, elige el tipo de recurso visual que más convenga (tabla o figura), considerando que el objetivo es que tu mensaje quede claro: ¿qué deseas resaltar para el lector?, ¿qué idea debería conservar luego de leer esta sección?, ¿qué debería llamarle más la atención? En ese sentido, te recomendamos que destaques o explícites cuáles son los resultados clave dentro de cada tabla o figura, es decir a qué se debe prestar especial atención.

No olvides presentar y comentar brevemente cada tabla y figura. Procura hacer un uso equilibrado de recursos visuales y textos; ambos recursos deben dialogar y complementarse con el objetivo de revelar el patrón que ha ido emergiendo en tu investigación.

Veamos algunos ejemplos de Sarmiento (2017: 50), con el objetivo de revisar lo anteriormente planteado.

Ejemplo:

A continuación, presentaremos tres tablas (una por cada serie) que muestran la frecuencia de selección por cada valor o rasgo:

Tabla 5. Frecuencia de selección por rasgos en la Serie 1

	Frecuencia
Forma	8
Tamaño	1
Material	4
Otros/varios	3
Total	16

Como se puede observar, la forma fue el rasgo o valor principalmente elegido en la Serie 1.

Como puede verse, la autora presenta brevemente la tabla y comenta, a continuación, cuál es el resultado que el lector debe notar especialmente luego de su lectura: la forma es el rasgo que suele guiar las elecciones de los niños en el experimento aplicado. La tabla es breve y clara y, además, está adecuadamente numerada y titulada de forma referencial y precisa.

Veamos otro ejemplo extraído de la misma tesis (2017: 51-52).

Hay una relación entre las elecciones de los sujetos y las condiciones de la prueba experimental que nos permiten analizar cuál es el rasgo principalmente traspuesto. Para evidenciar ello, presentamos las comparaciones entre cada condición estudiada en relación con los rasgos escogidos por cada serie.

En primer lugar, en la Tabla 8, mostramos los resultados de la Serie 1 de la diferencia para la trasposición directa. Esta se refiere a los rasgos traspuestos como primera respuesta, es decir, aquella elección que no requirió que se realicen las dos preguntas adicionales mencionadas en el procedimiento del estudio para obtener una respuesta forzada.

Tabla 8. Comparación por condición en la Serie 1 para trasposición directa

	Forma	Tamaño	Material	Otros/ varios	Total
Etiqueta léxi- ca ausente	4	1	2	1	8
Etiqueta léxi- ca presente	4	0	2	2	8
Total	8	1	4	3	16

Como podemos apreciar, en principio, cada opción tiene 25% de probabilidad de ser elegida. Sin embargo, cuatro sujetos escogieron el valor de la forma para cada condición; uno, el tamaño para la condición de etiqueta léxica ausente; dos, el material para cada condición; y 1, para otros/varios en la condición de etiqueta léxica ausente y 2 para la condición con etiqueta léxica presente. La diferencia entre condiciones no resultó significativa, pues el análisis chi cuadrado arrojó que $p > 0.05$.

Así, podemos notar la importancia de que los resultados se encuentren adecuadamente contextualizados: no olvides presentar la tabla explicando qué es lo que se analiza en ella y, luego de esta, destaca el resultado clave o principal. En el caso de haber hecho análisis estadísticos, será importante mencionar el nombre del análisis llevado a cabo (chi-cuadrado en el ejemplo anterior), además de si este resultó significativo o no (es decir, el valor de p).¹⁵

Veamos un último ejemplo, esta vez de una tabla un poco más compleja (2017:57-58).

¹⁵ En el caso de que vayas a realizar análisis estadísticos, es sumamente importante que te informes y asesores respecto de cuáles son más adecuados en función del tipo de variables que hayas empleado y de las relaciones que quieras analizar entre estas.

Realizamos la comparación entre los TR en la condición con etiqueta léxica ausente vs etiqueta léxica presente por cada serie y la mostramos en la Tabla 18:

Tabla 18. TR por condición en cada serie

		N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
TR Serie 1	Etiqueta léxica ausente	8	4.1750	1.18412	2.40	6.00
	Etiqueta léxica presente	8	2.6875	0.84251	1.50	4.00
	Total	16	3.4313	1.25524	1.50	6.00
TR Serie 2	Etiqueta léxica ausente	8	8.1625	9.01490	3.00	30.00
	Etiqueta léxica presente	8	2.6750	0.57756	2.00	3.80
	Total	16	5.4188	6.79051	2.00	30.00
TR Serie 3	Etiqueta léxica ausente	8	8.3750	12.81670	2.50	40.00
	Etiqueta léxica presente	8	5.8125	7.79037	2.00	25.00
	Total	16	7.0938	10.33108	2.00	40.00

La media muestra el promedio de TR de los participantes por condición por cada serie; del mismo modo, la desviación típica (también conocida como desviación estándar) también es por condición y por serie. Por ejemplo, en la Serie 1, en la condición de etiqueta léxica ausente, en promedio hubo una desviación de 1.18412 segundos entre los sujetos para categorizar. Es decir, los participantes se alejaron del promedio de tiempo de categorización en 1.18412 segundos. Podemos notar, además, que en las series 2 y 3 hubo sujetos que demoraron más que el promedio en categorizar: si revisamos el TR máximo, apreciamos que en algunos casos el TR ha alcanzado cifras de 25, 30 y 40. Estas demoras influyen en la media obtenida del TR para los respectivos valores de la variable independiente entre sujetos.

La tabla 18 muestra que, en promedio, el TR es más rápido en el valor de la condición con la etiqueta léxica presente en las tres series. De la misma manera, la variabilidad interindividual es menor en la misma condición; es decir, cuando la etiqueta léxica está presente la respuesta es más cercana y rápida a la esperada que cuando la etiqueta léxica está ausente. No obstante, estadísticamente la diferencia en la rapidez es significativa en la Serie 1, donde, según el ANOVA de un factor, $p < 0.05$; por lo tanto, podemos afirmar que la diferencia en el TR solo es significativa en esta serie, lo que nos lleva a suponer que no ha sido una elección aleatoria.

Nota: TR significa tiempo de reacción, es decir, el tiempo que los niños, en este caso, demoran en llevar a cabo la acción esperada una vez que se ha terminado de darles la instrucción correspondiente.

Notemos que se ha hecho un esfuerzo por hacer que una tabla que recoge varios datos resulte, sin embargo, fácil de leer.

Finalmente, recuerda que el objetivo de esta sección es contar la historia de tus hallazgos de modo que resulte clara para el lector. De este modo, el paso a la sección siguiente, es decir, a las *Conclusiones* (o *Discusión*) resultará sencillo y estas serán recibidas fácilmente.

En este apartado has aprendido que:

- si tu tesis ha supuesto la recolección de datos y su análisis cuantitativo o estadístico, debes elaborar un apartado con las características aquí descritas;
- en ese caso, se presentan los resultados sin brindar aún una interpretación o explicación;
- es recomendable usar tablas y figuras, siempre presentándolas y comentándolas después con el objetivo de que quede claro a qué debe prestar especial atención el lector; y
- los resultados son la base sobre la cual elaboraremos las conclusiones de la sección siguiente de la tesis.



**POR QUÉ Y
CÓMO DEBEMOS
COMBATIR EL
PLAGIO**

1. Descripción de plagio

Todos debemos evitar y combatir el plagio, porque es equivalente a negarnos a pensar por nosotros mismos; porque esa es una actitud que retrasa el progreso del conocimiento de la Humanidad; porque, con ello, se niega la esencia misma del trabajo universitario; y porque es profundamente inmoral.

Puede haber distintas definiciones de plagio. Desde el punto de vista del trabajo universitario, podemos definirlo así: el plagio consiste en hacer pasar como nuestras ideas o textos que pensaron otros y que nos fueron transmitidos por ellos, bien por escrito, bien oralmente o por algún otro mecanismo de comunicación. El plagio se consume en dos circunstancias: cuando usamos las ideas textuales de otro y no las colocamos entre comillas o cuando no damos a quien nos lee o nos escucha la indicación suficiente como para que sepa de qué autor, libro, documento circunstancia fue tomada la idea ajena.

Para ser completamente claros: se plagia cuando una idea textual de otro es reproducida por nosotros sin ponerla entre comillas o sin hacer la referencia al lugar circunstancia de la cual fue extraída. Son, por tanto, dos requisitos cuando se trata de una idea textualmente utilizada. Basta que falte uno de ellos (las comillas o la referencia) para que se produzca el plagio.

Si hemos tomado las ideas de otro, pero no las citamos textualmente (por ejemplo, porque hacemos un resumen o porque solo usamos su forma de pensar), no debemos utilizar comillas, pero sí debemos hacer siempre la referencia. Si no actuamos así, se consume el plagio.

Hay que poner comillas y hacer referencias cada vez que usamos ideas de otra persona. Si, en un trabajo, usamos las ideas de alguien más de una vez, tenemos que hacer la referencia en cada oportunidad y debemos poner comillas en cada cita textual.

Se comete plagio en el trabajo universitario no solo cuando se toma como propias ideas escritas de otros. También es plagio tomar como propias ideas dichas verbalmente por otros (en una conferencia o una clase, por ejemplo) sin hacer referencia a dicha circunstancia.

También se comete plagio cuando, en una exposición oral, usamos ideas de otro y no lo decimos. En ese caso, no habrá que hacer una referencia detallada, pero, cuando menos, será preciso decir el nombre del autor de quien hemos oído o leído la idea. El plagio también incluye las ideas expresadas gráficamente (fotografías, películas, cuadros, caricaturas) o en obras escultóricas o en obras musicales. Siempre que usamos una idea de otro como nuestra, cometeremos plagio.

El plagio no depende de las intenciones del que toma ideas de otro, sino de un hecho objetivo: se puede plagiar, aunque no se quiera hacerlo. Se puede plagiar, simplemente, por tener poca atención o poco cuidado.

Cada vez se ven más casos en los que los alumnos mandan hacer el mecanografiado de los trabajos en lugares en los que se ofrece ese servicio. El alumno debe saber que es responsable de lo que se haya escrito en nombre de él. Por tanto, es altamente recomendable que sean los propios alumnos quienes hagan la versión final o, en todo caso, que revisen cuidadosamente los trabajos cuyo mecanografiado hayan encargado.

2. Razones por las que el plagio es condenable y, en consecuencia, es sancionado por la Universidad

Existen, esencialmente, cuatro razones para condenar el plagio en el campo específico del trabajo universitario, que es aquel del cual tratamos aquí.

La primera consiste en que el plagio es equivalente a negarnos a pensar. En efecto, cuando hacemos un trabajo escrito o una exposición oral y utilizamos como propias las ideas de otros, estamos utilizando lo que otros pensaron para no tener que pensar nosotros mismos. La Universidad es un recinto académico dentro del cual la tarea principal es pensar. Si plagiamos, negamos el trabajo fundamental que debemos hacer. Estamos haciendo algo contradictorio con la esencia de la Universidad y estamos degradando la calidad que buscan los demás profesores y alumnos. En otras palabras, estamos traicionando el esfuerzo de la comunidad universitaria como un todo.

La segunda consiste en lo siguiente: si cuando plagio no pienso, retraso el progreso del conocimiento de la Humanidad, porque, a pesar de que tengo la posibilidad de hacer un trabajo creativo en la Universidad (oportunidad que pocos tienen en la vida), no cumplo con esa responsabilidad.

Desde luego, podemos suponer que sería una presunción soberbia de nuestra parte creer que nuestras ideas harán avanzar a la Humanidad. Pero ese no es el enfoque correcto. Lo que debemos tener en cuenta es que, si la vida nos dio la oportunidad de ser universitarios, entonces, tenemos el deber correspondiente de hacer nuestro

mayor esfuerzo de pensar en beneficio de la Humanidad, logremos grandes resultados o no. Es un deber y tenemos que exigirnoslo.

En tercer lugar, hay que tener en cuenta que la verdadera razón de ser de una Universidad es pensar para hacer progresar el conocimiento. Esta es una responsabilidad de profesores y estudiantes. Si plagiamos para no hacer el esfuerzo de pensar, estamos negándonos a hacer el trabajo propio de la Universidad y, como esta somos las personas que la conformamos, en realidad, la estamos haciendo menos buena de lo que debe ser.

Finalmente, un aspecto fundamental es considerar que, en el plagio, hay un comportamiento contrario a la ética, tanto porque incumplimos el deber de trabajar como universitarios como porque, al tomar las ideas de otros y hacerlas pasar por nuestras, se las estamos robando. El plagio, según esto, es una forma de hurto. Conlleva intención de mentir, de ocultar, de fingir. Ningún plagio es excusable, permitido o tolerable. Lo ético es cumplir bien nuestros deberes y reconocer a cada uno lo que es suyo, especialmente si es su creación. Al mismo tiempo, al presentar un trabajo ajeno como propio, estamos distorsionando la evaluación que corresponde hacer a los profesores.

3. Cómo debemos citar

En el cómo citar, hay dos aspectos diferentes: cómo trato la cita en el texto de mi trabajo y cómo hago la referencia a la fuente de la cual obtuve la idea.

3.1. Cómo tratar la cita en el texto

Cada vez que uso un texto con ideas elaboradas por otra persona, lo debo encerrar en comillas, no importando cuán extenso sea.

No es ético cambiar las palabras del texto de otro para hacerlo pasar como mío. Son tan importantes las ideas que expresó el autor como las palabras que utilizó. Siempre que se pueda, hay que citar el texto de la otra persona entre comillas. A esto se llama cita textual.

A veces, sin embargo, puede parecernos útil hacer el resumen de cómo trata un tema entero un determinado autor o podemos usar su método de desarrollo de las ideas, un procedimiento especial de pensamiento o una fórmula inventada por otro.

En ese caso, no tiene sentido hacer una inmensa cita textual. A veces, inclusive, ello no será posible.

En estas circunstancias, estaremos haciendo lo que se denomina una cita ideográfica. Debemos hacer mención a que estamos tomando ideas de

otra persona y que tal uso se extiende en las páginas en que ello ocurra: puede ser media página o todo un capítulo. En definitiva, debemos decir la verdad sobre el uso de las ideas ajenas con la mejor descripción posible de su extensión.

3.2. La referencia a la fuente

Tanto al realizar citas textuales como al hacer citas ideográficas, debemos hacer una referencia a la fuente de la que las ideas fueron extraídas: un libro, un artículo de revista, un documento, una página de Internet, una conversación, etc. El verdadero secreto para hacer una referencia a la fuente de manera que se evite el plagio es tratar de que quien nos lea pueda llegar a la fuente que utilizamos mediante la descripción que le hagamos de ella.

Para citar un libro o una revista, hay modelos clásicos de fichas de referencia que pueden ser utilizados (nos referimos a ellos a continuación). Sin embargo, cuando citamos un documento, nada sustituirá nuestro ingenio para describirlo y, para ello, deberemos consignar las características que mejor puedan identificarlo: el papel, las letras, la fecha, las firmas, los sellos o las primeras palabras de su texto cuando no hay autor o título.

La cita de un libro debe ser hecha con los siguientes contenidos mínimos:

- Nombre y apellidos del autor
- Título de la obra
- Pie de imprenta que contiene el lugar donde el libro fue producido (normalmente, una ciudad), la fecha de la edición y el nombre del editor o, a falta de este, el de la imprenta en la que se imprimió el trabajo. Normalmente, en un libro, encontramos todos estos elementos con rapidez. Si no los hay (a veces ocurre), debemos consignar en la referencia cuáles faltan.

Si se trata de un artículo de revista:

- Nombre y apellidos del autor
- Título del artículo
- Revista en la que se halla, para lo cual hay que indicar el nombre de ella, quién la edita, lugar, fecha y número de edición. Si falta alguno de estos elementos, hay que decirlo en la cita.
- Las ideas extraídas de Internet deben ser referidas con la dirección correspondiente, la fecha de la cita (porque los contenidos de Internet cambian con el tiempo) y, dado el caso, con el procedimiento por seguir dentro del sitio de la web si es complicado de realizar. Siempre

que se pueda, se debe consignar el nombre del autor, el título del documento citado y los elementos del pie de imprenta que se hayan hecho explícitos en la publicación.

4. Bibliografía de referencia

Existen varias obras especializadas que tratan con detalle todo lo relativo a citas y referencias. A continuación, se presenta una lista de ellas:

CARRILLO, Francisco.

Cómo hacer la tesis y el trabajo de investigación universitario.

Lima, Editorial Horizonte, 1988.

Código de la Biblioteca Central: LB 2395 C26 1988.

DEL BUSTO DUTHURBURU, José Antonio.

La tesis universitaria.

Lima, Librería Studium S.A., 1988.

Código de la Biblioteca Central: LB 2369 B96 1988.

HARVEY, Gordon.

Cómo se citan las fuentes.

España, Nuer Ediciones, 2001.

Código de la Biblioteca Central (tiene dos códigos): PE 1478 H22

HUM 111 H22

HERNÁNDEZ DÍAZ, Fabio.

Métodos y técnicas de estudio en la Universidad.

Colombia, McGraw-Hill, 1988 (también hay edición de 1993).

Código de la Biblioteca Central: LB 1049 H41

QUESADA HERRERA, José.

Redacción y presentación del trabajo intelectual.

Madrid, Paraninfo S.A., 1987.

Código de la Biblioteca Central: LB 2369 Q3

RAMOS NÚÑEZ, Carlos.

Cómo hacer una tesis de Derecho y no envejecer en el intento.

Lima, Gaceta Jurídica, 2002.

Código de la Biblioteca Central: 341.4 R21 2002

RODRÍGUEZ SOSA, Miguel A. RODRÍGUEZ RIVAS, Miguel A.

Teoría y diseño de la investigación científica.

Lima, Ediciones Atusparia, 1988.

Código de la Biblioteca Central: LB 2369 R74

TAPIA FERNÁNDEZ, Abel.

La investigación científica.

Arequipa, Universidad Católica de Santa María, 2000.

Código de la Biblioteca Central: no registrado.

ZUBIZARRETA, Armando F.

La aventura del trabajo intelectual.

México, Sistemas Técnicos de Edición S.A. de C.V., 1986.

Código de la Biblioteca Central (tiene dos códigos): LB 2395 Z86 1986

HUM 111 Z86

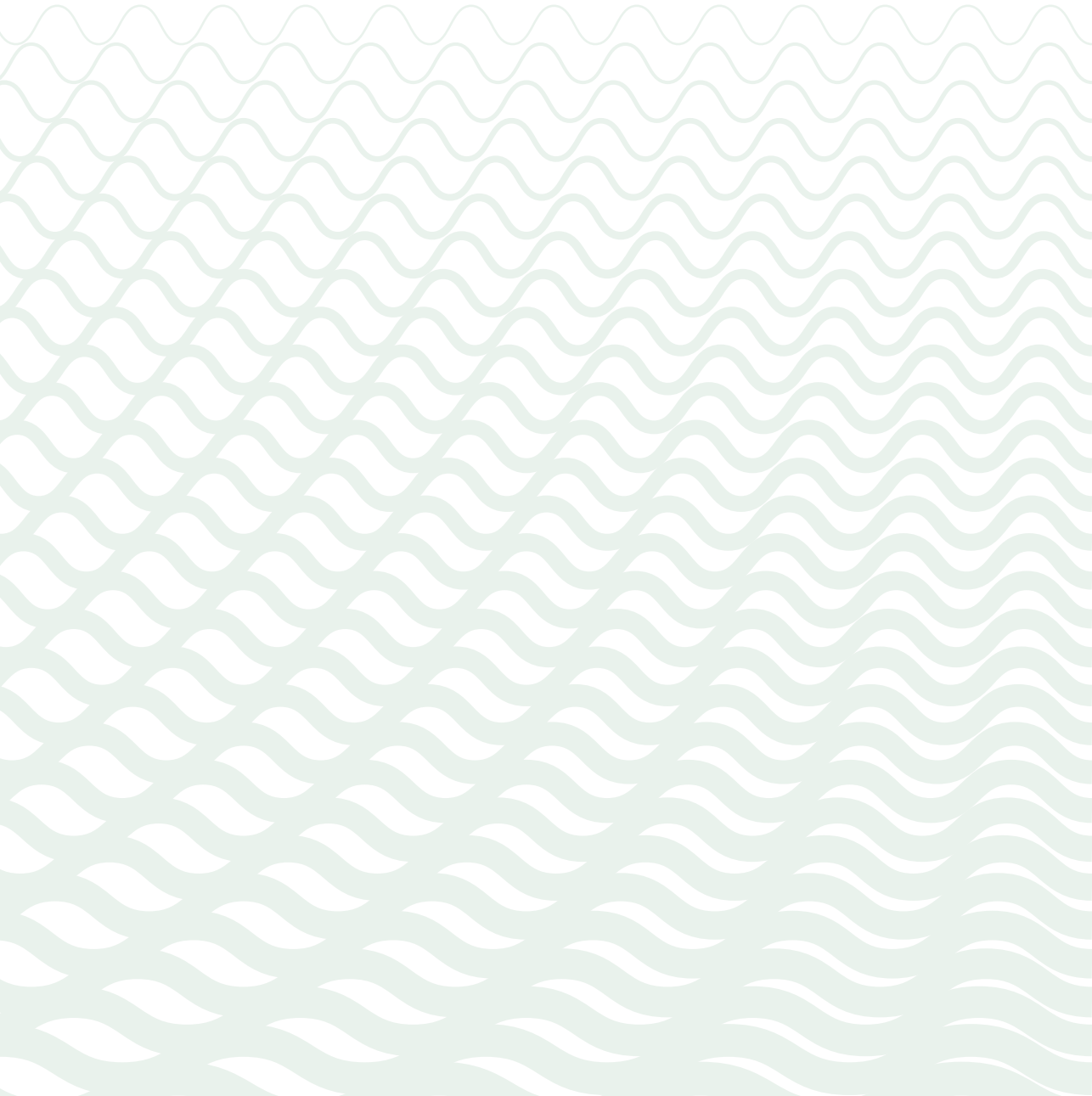
Puede consultarse también la Norma ISO 690 para referencias bibliográficas y la Norma ISO 690-2 para referencias a documentos informáticos.

[Regresar al texto](#)



EJEMPLOS

Ejemplo: Sarmiento (2017: 5-7)



INTRODUCCIÓN

Los seres humanos desarrollamos el lenguaje en diferentes etapas y de manera relativamente distinta, ya que, en edades tempranas, es común encontrar grandes diferencias entre individuos. En ese sentido, aunque existen ciertas referencias o rangos de edad esperados, no se ha podido definir una edad exacta en la que empezamos a hablar, agrupar objetos, entender las diferencias entre un significado y otro, o cualquier otra actividad que involucre el desarrollo del lenguaje. Esto se debe a que cada persona tiene un desarrollo distinto que depende del input lingüístico, la cultura, el contexto histórico, entre otros factores. Sin embargo, la psicolingüística se ha encargado de estudiar, entre otros aspectos, la adquisición del lenguaje y nos permite analizar, por ejemplo, cómo los seres humanos categorizamos los objetos en el mundo.

La categorización es una tarea que realizamos desde niños. Para llevarla a cabo, organizamos los objetos a partir de diferentes criterios: por forma, tamaño, textura, color, función, entre otros. Algunos investigadores afirman que hay algunos elementos que influyen en la tarea de categorización, como la etiqueta léxica.

Tema general

A partir de lo mencionado anteriormente, proponemos nuestro tema de investigación: la predominancia de la forma de los objetos como rasgo sobresaliente –que se traslada a otro objeto para la categorización– sobre la influencia de la etiqueta léxica. Explicaremos nuestro tema, nuestra pregunta de investigación, objetivos e hipótesis a continuación.

El planteamiento del problema y la pregunta de investigación se presentan directamente conectados

1. Planteamiento del problema y pregunta de investigación

Nuestro trabajo busca corroborar la presencia del rasgo de la forma en la categorización de los objetos, determinar que este es significativo y, además, afirmar que la forma es el rasgo que los niños trasponen a otros objetos para categorizar. También, propondremos que la etiqueta léxica no es significativamente influyente en la tarea categorizadora, pero puede mejorarla en cuanto al tiempo de reacción.

Avance de objetivos y propuesta

El principal problema que encontramos es que la bibliografía consultada revela ciertos datos que son válidos para un contexto distinto de Lima. Entonces, a partir de la revisión de esos estudios, hemos adaptado uno para replicarlo en nuestro contexto.

La pregunta de investigación que guía nuestro estudio es si, en el contexto limeño, ¿la forma será el valor predominante en la categorización de los objetos? ¿Qué tan influyente es la etiqueta léxica al categorizar?

Pregunta de investigación

2. Objetivos de investigación

Para poder responder nuestras preguntas de investigación nos hemos propuesto dos objetivos. ① El primero es evaluar si el rasgo predominantemente traspuerto o trasladado de un objeto a otro es la forma que tienen. De no ser así, identificaremos cuál es el rasgo que predomina y qué tan frecuente es su elección. ② El segundo objetivo es identificar si hay una relación entre la aplicación de la etiqueta léxica y el tiempo de reacción que demoran los sujetos para categorizar, y si la presencia de la etiqueta mejora o no la categorización.

En este caso, la autora propone dos objetivos

Con la finalidad de alcanzar nuestros objetivos, hemos propuesto una categoría *ad hoc*, es decir, que no existe de forma previa y resulta necesariamente desconocida para los niños participantes. Luego, propusimos dos condiciones de prueba: con la etiqueta léxica ausente y con la etiqueta léxica presente. La primera contribuirá con nuestro estudio para verificar la predominancia de la forma sobre los otros rasgos sin que haya alguna influencia externa (la etiqueta léxica). La condición con la etiqueta léxica presente nos permitirá comprender si la etiqueta es influyente o no en la categorización, además de saber si el tiempo de reacción es significativamente más rápido que en la primera condición.

A continuación, detallaremos nuestras hipótesis.

A partir de la pregunta de investigación, se proponen las hipótesis de trabajo

3. Hipótesis

El presente trabajo de investigación parte de dos hipótesis. Por un lado, creemos que los niños atienden de manera predominante a la forma de los objetos. Por otro lado, consideramos que la etiqueta léxica mejora y agiliza la tarea de categorización que los niños realizan.

Dicho de otro modo, buscamos demostrar que el rasgo de la forma sobresale sobre los demás rasgos de los objetos y es principalmente atendido por los niños. También, queremos corroborar que la presencia de la etiqueta léxica no debilita la categorización por la forma, sino que la mejora y esto se evidencia a través de un menor tiempo de reacción que los sujetos tienen.

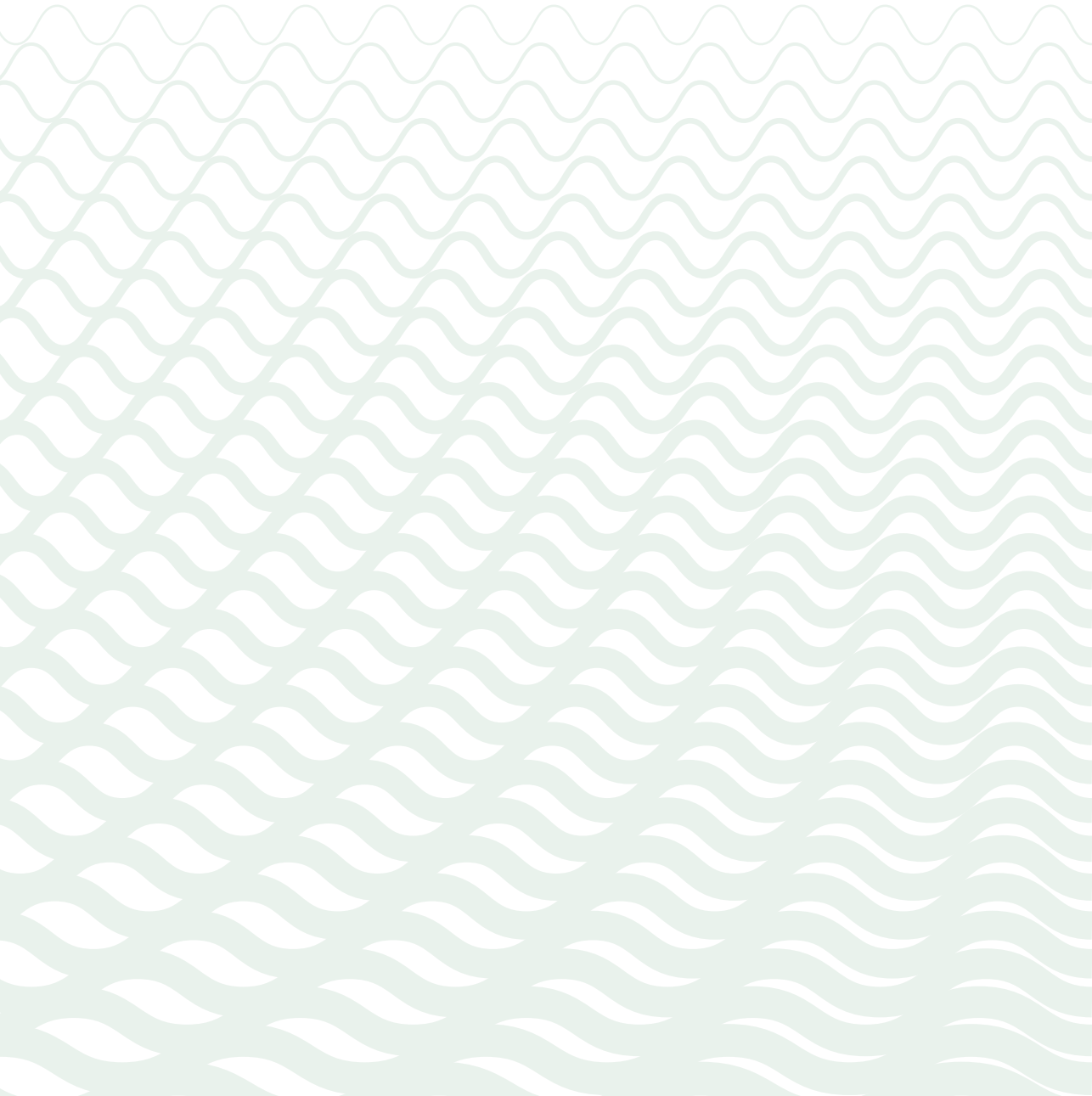
En el primer capítulo de nuestra investigación, abordamos los diferentes conceptos teóricos necesarios para nuestro análisis posterior. En el segundo capítulo, proponemos

algunos de los estudios previos revisados que son importantes para nuestro trabajo y que hemos tomado como modelo para hacer nuestra propuesta experimental. En el tercer capítulo, mostramos nuestro estudio: el diseño, la metodología, los estímulos creados y el procedimiento seguido en nuestro experimento. En el cuarto capítulo, por su parte, presentamos los resultados obtenidos. Finalmente, en la última sección, hacemos el análisis de los resultados en relación con el marco teórico revisado para proponer las conclusiones. Las secciones finales del trabajo corresponden a las referencias consultadas y los anexos propuestos para comprender mejor algunas secciones de la investigación.

[Regresar al texto](#)



Ejemplo: Costa (2016)



Índice	
Introducción.....	4
Primera parte	
Consideraciones teóricas generales.....	10
1. La lexicografía y la definición lexicográfica: un ámbito de teorización.....	10
1.1. La lexicografía y los diccionarios: reflexiones teóricas sobre un trabajo disciplinario.....	11
1.2. La definición lexicográfica y su carácter consustancialista.....	15
1.3. La definición lexicográfica como estereotípica.....	18
2. La dimensión social del diccionario y la definición.....	21
2.1. La ideología, la lengua y la lexicografía.....	22
2.2. Manifestación ideológica en la definición: niveles de aparición.....	25
3. La subjetividad en la definición: emergencias textuales.....	34
3.1. Subjetividad y objetividad en la definición lexicográfica.....	34
3.2. La subjetividad en la definición: motivaciones, implicaciones y consecuencias para el trabajo lexicográfico.....	41
3.3. Estructuras textuales de la subjetividad: las marcas de enunciación subjetiva.....	49
4. Antecedentes en el estudio de la postura del emisor y la ideología en la definición y el diccionario.....	59
Segunda parte	
Especificaciones metodológicas.....	64
1. El corpus.....	64
2. El procedimiento de análisis textual.....	70
Tercera parte	
Análisis textual de las definiciones: reconocimiento de marcas de enunciación subjetiva en el corpus.....	76
1. Las definiciones de coca.....	76
1.1. Diccionario de Autoridades.....	76
1.2. El DRAE 1780.....	79
1.3. El DRAE 1843.....	82
1.4. El DRAE 1884.....	83
1.5. El DRAE 1899.....	84
1.6. El DRAE 1970.....	95
1.7. El DRAE 1992.....	97

Aquí plantea el problema

Índice

Primera parte

Consideraciones teóricas generales.....	10
1. La lexicografía y la definición lexicográfica: un ámbito de teorización.....	10
1.1. La lexicografía y los diccionarios: reflexiones teóricas sobre un trabajo disciplinario.....	11
1.2. La definición lexicográfica y su carácter consustancialista.....	15
1.3. La definición lexicográfica como estereotípica.....	18
2. La dimensión social del diccionario y la definición.....	21
2.1. La ideología, la lengua y la lexicografía.....	22
2.2. Manifestación ideológica en la definición: niveles de aparición.....	25
3. La subjetividad en la definición: emergencias textuales.....	34
3.1. Subjetividad y objetividad en la definición lexicográfica.....	34
3.2. La subjetividad en la definición: motivaciones, implicaciones y consecuencias para el trabajo lexicográfico.....	41
3.3. Estructuras textuales de la subjetividad: las marcas de enunciación subjetiva.....	49
4. Antecedentes en el estudio de la postura del emisor y la ideología en la definición y el diccionario.....	59

Es relativamente habitual incluir “antecedentes” como parte de las ideas teóricas

Segunda parte

Especificaciones metodológicas.....	64
1. El corpus.....	64
2. El procedimiento de análisis textual.....	70

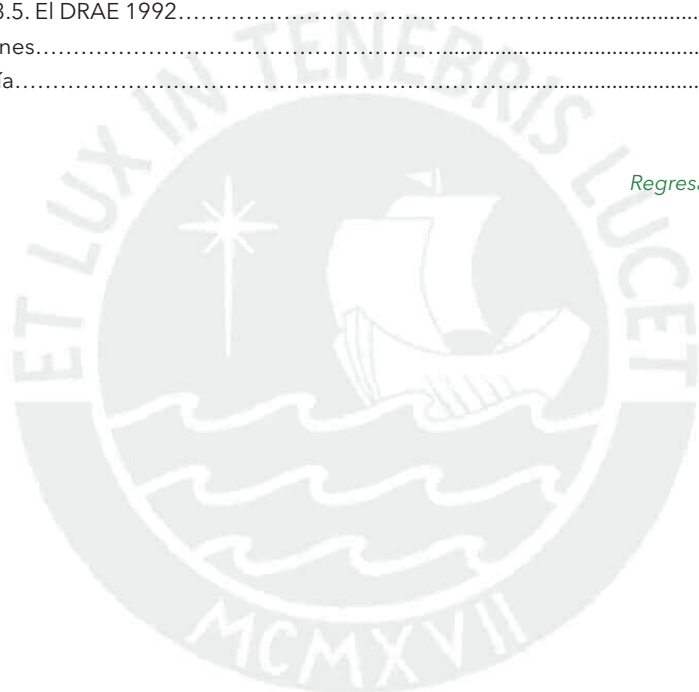
Tercera parte

Análisis textual de las definiciones: reconocimiento de marcas de enunciación subjetiva en el corpus.....	76
1. Las definiciones de coca.....	76
1.1. Diccionario de Autoridades.....	76
1.2. El DRAE 1780.....	79
1.3. El DRAE 1843.....	82
1.4. El DRAE 1884.....	83
1.5. El DRAE 1899.....	84
1.6. El DRAE 1970.....	95
1.7. El DRAE 1992.....	97

Teoría, método y análisis constituyen las tres partes centrales

2. Las definiciones de puma.....	101
2.1. El DRAE 1884.....	101
2.2. El DRAE 1899.....	104
2.3. El DRAE 2001.....	108
3. Las definiciones de llama.....	109
3.1. El DRAE 1817.....	109
3.2. El DRAE 1832.....	116
3.3. El DRAE 1899.....	124
3.4. El DRAE 1925.....	128
3.5. El DRAE 1992.....	136
Conclusiones.....	139
Bibliografía.....	150
Lista	

[Regresar al texto](#)



Ejemplo: Sarmiento (2017: 1-4)



TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE FIGURAS 3

LISTA DE TABLAS 4

INTRODUCCIÓN 5

1. Planteamiento del problema y pregunta de investigación 5

2. Objetivos de investigación..... 6

3. **Hipótesis** 6

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO 8

1. Categorización 8

1.1. Teoría de rasgos..... 9

1.1.1. *Trasposición de rasgos*..... 12

1.1.2. *Saliencia* 13

1.1.3. *Afianzamiento*..... 14

1.2. Teoría de prototipos..... 15

1.2.1. *Niveles de categorización* 18

1.2.2. *Límites difusos y parecido de familia* 20

2. Etiqueta léxica 23

2.1. Explosión de nombres o *naming spurt* 24

2.2. La etiqueta léxica y la categorización 25

2.3. El concepto de extensión 26

CAPÍTULO 2: ANTECEDENTES 28

1. Barbón y Cuetos (2006) 28

2. Soja, Carey y Spelke (1991) 30

3. Landau, Smith & Jones (1988) 31

4. Jones, Smith y Landau (1991) 34

5. Gershkoff-Smith y Smith (2004)..... 36

CAPÍTULO 3: ESTUDIO 40

1. Diseño 40

1.1. Descripción del diseño 40

2. Método de tarea de aprendizaje 41

2.1. Participantes 41

2.2. Estímulos 41

2.2.1. *Serie 1* 42

Las tesis experimentales deben tener necesariamente una hipótesis

Teoría, método y resultados (atrás) son los capítulos centrales

2.2.2.	Serie 2	44
2.2.3.	Serie 3	45
2.3.	Procedimiento	46
CAPÍTULO 4: RESULTADOS		50
1.	Resultados relacionados con la trasposición de la forma	50
1.1.	Distinción de las elecciones por serie sin considerar las condiciones ..	50
1.2.	Relación entre la selección y la condición	51
2.	Resultados relacionados con el efecto de la etiqueta léxica en el TR	56
2.1.	Tiempo de reacción (TR) por condición	57
2.2.	Diferencia en el tiempo de reacción en forma vs. no-forma	58
CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN		60
REFERENCIAS		63
ANEXOS		68
ANEXO A: Objetos empleados en la prueba piloto		68
ANEXO B: Resultados de la prueba piloto		71
ANEXO C: TR (en segundos) en la condición con la etiqueta léxica ausente		74
ANEXO D: TR (en segundos) en la condición con la etiqueta léxica presente		75
ANEXO E: Comparación del TR (en segundos) de los sujetos en la elección de los objetos por condición que incluye y excluye a los sujetos que demoraron más en la categorización		76
LISTA DE FIGURAS		
Figura 1. Objeto modelo 1 del estudio		11
Figura 2. Niveles de categorización		18
Figura 3. Experimento de Labov (1975)		20
Figura 4. Concepción no esencialista de la relación entre lenguaje, pensamiento y realidad		26
Figura 5. Estímulos de Soja, Carey y Spelke (1991)		30
Figura 6: Estímulos de Landau, Smith y Jones (1988)		33
Figura 7. Estímulos de Jones, Smith y Landau (1991)		35
Figura 8. Estímulos de Gershkoff-Sower y Smith (2004)		37
Figura 9. Objetos de prueba de la Serie 1		42
Figura 10. Objetos de prueba de la Serie 2		44
Figura 11. Objetos de prueba de la Serie 3		45

Ofrecen la información relevante obtenida del experimento o prueba

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Diseño factorial mixto 40

Tabla 2. Características de los objetos de la Serie 1 43

Tabla 3. Características de los objetos de la Serie 2 44

Tabla 4. Características de los objetos de la Serie 3 46

Tabla 5. Frecuencia de selección por rasgos en la Serie 1 50

Tabla 6. Frecuencia de selección por rasgos en la Serie 2 50

Tabla 7. Frecuencia de selección por rasgos en la Serie 3 51

Tabla 8. Comparación por condición en la Serie 1 para trasposición directa 51

Tabla 9. Justificaciones de las elecciones en cada condición en la Serie 1 52

Tabla 10. Comparación por condición para la Serie 1 en trasposición extendida 53

Tabla 11. Comparación por condición en la Serie 2 para trasposición directa 53

Tabla 12. Justificaciones de las elecciones en cada condición en la Serie 2 53

Tabla 13. Comparación por condición para la Serie 2 en trasposición extendida 54

Tabla 14. Comparación por condición en la Serie 3 para trasposición directa 54

Tabla 15. Justificaciones de las elecciones en cada condición en la Serie 3 55

Tabla 16. Resumen de rasgos salientes de las tres series en ambas condiciones 56

Tabla 17. Promedio de TR en segundos de las tres series 56

Tabla 18. TR por condición en cada serie 57

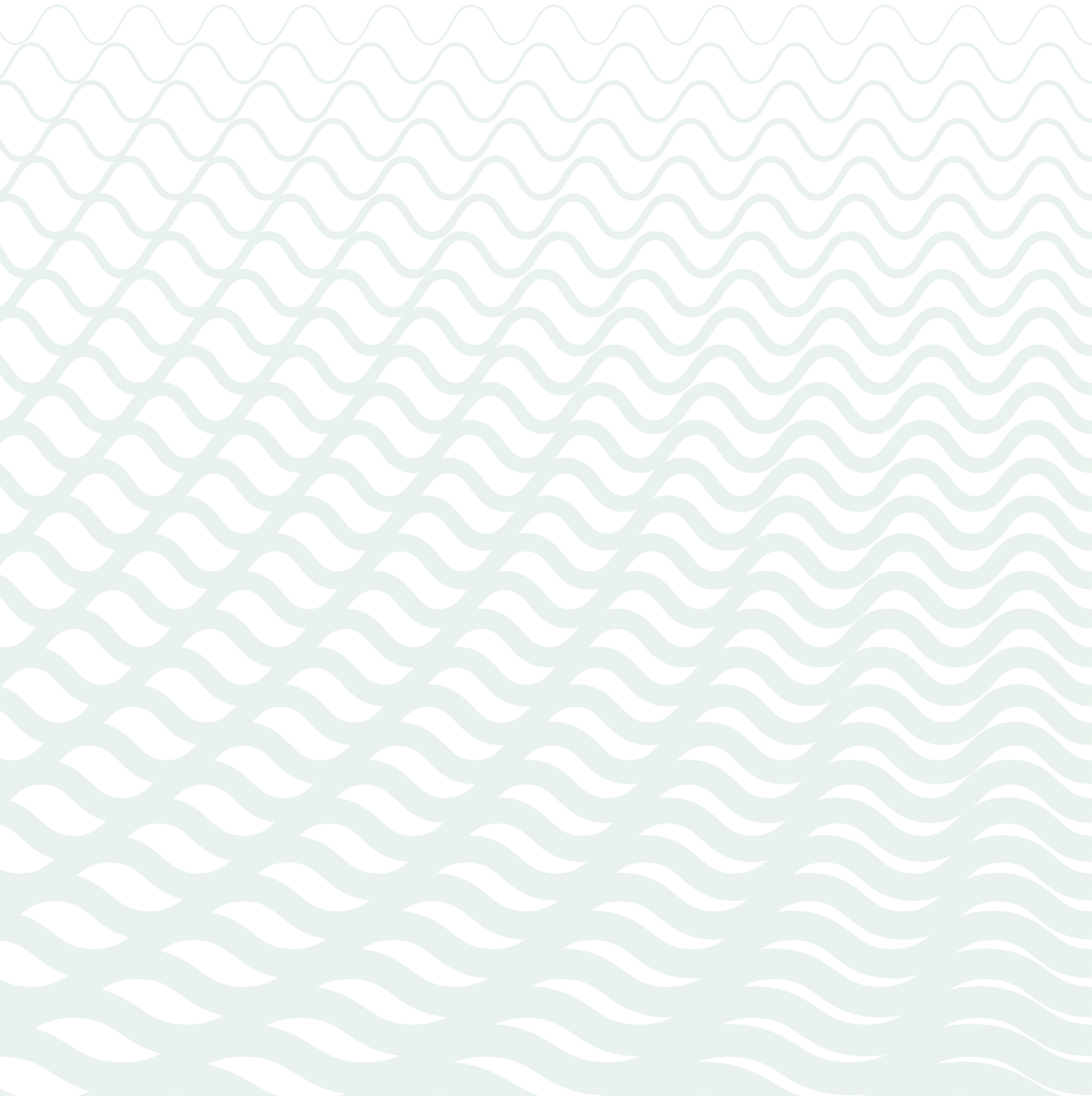
Tabla 19. TR en la Serie 1 forma vs. no- forma 58

Tabla 20. TR en la Serie 2 forma vs. no- forma 58

Tabla 21. TR en la Serie 3 forma vs. no- forma 59

Regresar al texto

Ejemplo: Sarmiento (2017: 28-32)



CAPÍTULO 2: ANTECEDENTES

En este capítulo presentaremos algunas investigaciones relevantes sobre nuestro tema que nos permitieron proponer nuestro estudio. El criterio que tuvimos para ordenarlas en este capítulo se relaciona con el análisis de las variables y objetos, y la primacía que tuvo el análisis de la forma y la etiqueta léxica. Las dos primeras investigaciones nos ayudaron a definir las variables a emplear, mientras que las cuatro siguientes proponen estudios más concretos sobre la forma y etiqueta léxica, lo cual nos permitió proponer nuestra prueba experimental y adaptarla al contexto limeño.

Criterio para ordenar la presentación de los antecedentes

Se puede tener un apartado para cada trabajo revisado

1. Barbón y Cuetos (2006)

Según los investigadores, algunos experimentos evidencian que la edad de adquisición es una de las variables más determinantes de los tiempos de respuesta. La interpretación que mayoritariamente se ha dado a este resultado es que la edad de adquisición influye en el acceso al léxico. No obstante, según otras investigaciones que consultaron, el acceso al léxico podría deberse al nivel semántico. El objetivo, entonces, de los autores es poner a prueba esta última hipótesis a través de experimentos de categorización semántica en los que se insertaban las principales variables léxicas y semánticas como predictores de tiempo de reacción: frecuencia, edad de adquisición, imaginabilidad, tipicidad (es decir, ejemplares más representativos de una categoría), disponibilidad (en otras palabras, el acceso que los sujetos tienen a la categoría) y familiaridad (Barbón y Cuetos 2006: 207).

Síntesis de la investigación revisada

Incluye los objetivos y una descripción de los experimentos realizados

El primer experimento se realizó en España y participaron 25 alumnos del primer curso en la Facultad de Psicología en la Universidad de Oviedo. Todos eran hablantes nativos de español con una edad media de 19 años. Los sujetos debían decidir si el estímulo (un dibujo) que aparecía en la pantalla mostrada pertenecía o no a la categoría semántica presentada de forma previa a cada dibujo. Las categorías semánticas se dividían en cuatro del dominio de los seres vivos (mamíferos, insectos, frutas y vegetales) y cuatro del de objetos inanimados (prendas de vestir, medios de transporte, herramientas e instrumentos musicales). Cada categoría estaba compuesta por diez elementos que se presentaron de manera aleatoria. Los resultados obtenidos en este experimento de categorización semántica mostraron que las variables más significativas fueron la tipicidad y la disponibilidad (la edad de adquisición no alcanzó la significación) que actúan en el nivel semántico -se dice que actúan en el nivel semántico porque los conceptos más familiares suelen ser los más típicos, los que están más disponibles y se aprenden antes (Barbón y Cuetos 2006: 214).

En el segundo experimento, participaron 31 alumnos de la Universidad de Oviedo con una edad media de 19 años. Se les presentó 130 dibujos para las respuestas de no pertenencia (es decir, para aquellos casos que no formen parte de una categoría) y 130 estímulos que pertenecían a seis categorías semánticas: tres pertenecían al dominio de los objetos inanimados (herramientas, medios de transporte y prendas de vestir) y tres de los seres vivos (mamíferos, frutas y verduras) que se presentaron de manera aleatoria en bloques. A diferencia del primer experimento, los estímulos no fueron precedidos por las categorías semánticas a las que pertenecen para evitar que se activen los elementos más típicos. Los resultados mostraron que las variables significativas fueron la tipicidad, la disponibilidad y la imaginabilidad, y se concluyó también que las dos primeras son determinantes para agilizar el tiempo de reacción, es decir, para reducirlo. En el tercer experimento, participaron 29 alumnos de la Universidad de Oviedo con una edad media de 20 años. A diferencia de los dos experimentos previos, en este se utilizaron palabras escritas en castellano como estímulos en lugar de dibujos y se mantuvo el procedimiento del experimento dos. Los resultados demostraron una vez más que las variables significativas fueron la tipicidad y la disponibilidad.

A partir de los estudios realizados, entonces, los investigadores concluyen que las variables que agilizan el tiempo de reacción a un estímulo en la tarea de categorización son la tipicidad y la disponibilidad. La edad de adquisición, por lo tanto, no es significativa salvo cuando se emplean palabras en lugar de dibujos (este último resultado puede cuestionarse porque solo apareció cuando había mayor cantidad de estímulos y no en todos los casos).

Este estudio nos permite entender que la activación de una palabra a partir del afianzamiento que esta tenga, es decir, la disponibilidad, permite que se categorice de manera más rápida en relación con los elementos que no están afianzados y que, por lo tanto, no se activan con rapidez. También, los ejemplares más típicos de una categoría van a ser determinantes para la agilización de la tarea de categorización. En consecuencia, las nociones trabajadas en el marco teórico (afianzamiento, saliencia y prototipo -entendiendo este como el elemento más típico de una categoría-) evidencian su importancia para nuestra investigación, ya que contribuyen con la rapidez del tiempo de reacción que les demanda a los sujetos categorizar los elementos que se les presenta.

Balance y
comentario
crítico

2. Soja, Carey y Spelke (1991)

El estudio de las investigadoras busca comprobar que la distinción ontológica entre objetos y sustancias no sólidas depende de la construcción sintáctica. Para ello realizaron experimentos donde mostraron objetos no familiares hechos de sustancias no familiares en una tarea con etiqueta léxica presente vs en una tarea con etiqueta léxica ausente.







Objetivos y síntesis general

En relación con los objetos sólidos, la proyección de los niños de dos años sobre la palabra novedosa se basó en la forma y número del ejemplar. En cambio, en relación con las sustancias no sólidas, la proyección de nuevas palabras ignoró la forma y número.

Sigue una descripción de los contenidos

El estudio, entonces, tuvo sets de objetos donde uno corresponde con el ejemplar en forma y el otro en material, tal como se observa en la Figura 5:

Figura 5. Estímulos de Soja, Carey y Spelke (1991)

	OBJECT TRIAL	SUBSTANCE TRIAL
NAMED STIMULUS		
TEST STIMULI	 	 

Se les presentó a niños entre los dos, y dos años y medio los objetos mostrados, y se les dijo "Este es mi *mell*". Luego, se les pidió escoger un *mell* de los dos grupos de objetos.

Los resultados mostraron que los niños formaron diferentes categorías léxicas cuando el ejemplar era rígido que cuando no era rígido. También, el sustantivo *mell* se generalizó a objetos con la misma forma cuando era rígido y con el mismo material cuando no era rígido. En consecuencia, hubo sesgo de la forma cuando el objeto era rígido y el nombre novedoso. Sin embargo, los niños no mostraron atención sistemática en la tarea sin etiqueta.

El estudio realizado contribuye con nuestro trabajo en respaldar la elección de utilizar objetos rígidos en nuestro experimento. El material de nuestros sets experimentales permitiría la extensión de la etiqueta de los objetos y la atención a la forma de los mismos.

Balance y comentario, vincula el antecedente con la investigación actual

3. Landau, Smith & Jones (1988)

El estudio de estas investigadoras surge al preguntarse si existe alguna dimensión perceptual de similitud que sea más determinante que otras en la extensión de una palabra. Específicamente estudiaron las dimensiones perceptuales de forma, tamaño y textura, ya que son comunes a todos los objetos concretos. Para su investigación, crearon una tarea de aprendizaje que consistió en aplicar una palabra artificial a un objeto novedoso; en otras palabras, le presentaron a los participantes un objeto nuevo que tenía un nombre novedoso.

Síntesis y objetivos

Realizaron cuatro experimentos en los que se les solicitó realizar tareas en dos condiciones: con etiqueta léxica presente y con etiqueta léxica ausente. En la primera, los sujetos debieron extender un sustantivo contable a otros estímulos, mientras que en la segunda tuvieron que juntar los objetos que se parecían. Los sujetos participantes fueron niños entre los dos y tres años de edad, y adultos, y se utilizaron los estímulos que se muestran en la Figura 6 (ver siguiente página).

Sigue una descripción del contenido y experimentos

A los *target* les llamaron *dax* y *riff*. El primero tenía forma de U, su color era azul y su textura era de madera con un tamaño de dos pulgadas de alto. El segundo tenía una forma casi circular, su color era marrón y su textura era de madera con un diámetro de 2.5 pulgadas. Ambos objetos denominados estándar o *target* diferían de los estímulos en tamaño (representado en la figura en pulgadas), textura (ropa, esponja y cable —para los estímulos del grupo de *dax*—, y lija, burbuja de aire y *beanbag* —para los estímulos del grupo de *riff*—) y forma (según se aprecia en la figura). Además, cada set incluye un ítem parecido al *target* en forma.

En el primer experimento participaron 22 sujetos de cada rango de edad. Las investigadoras realizaron dos tipos de procedimientos. Uno de ellos requería una respuesta de sí/no. Para ello, les presentaron uno de los *targets* a los sujetos y les dijeron su nombre ("Esto es un *dax*"). Luego, dejando visible el *target*, les preguntaron si cada uno de los otros estímulos era un *dax* ("¿Es este un *dax*?"). El segundo procedimiento era de respuesta forzada: mostraron los estímulos en parejas y les preguntaron a los sujetos "¿Cuál de estos es un *dax/riff*?". Los resultados de ambos procedimientos mostraron que los adultos aceptaron sistemáticamente la similitud de los estímulos con

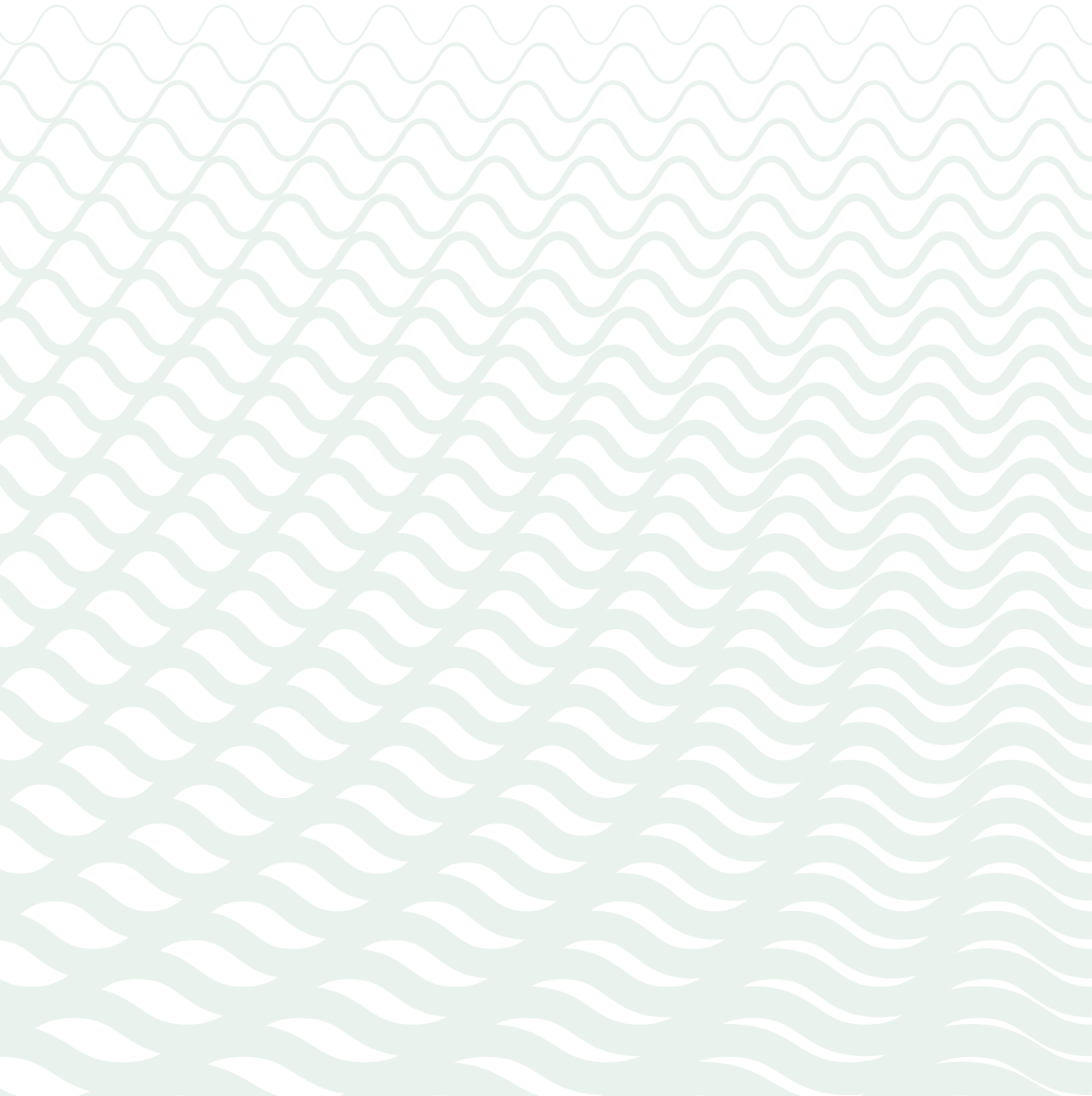
el *target* en función de la forma. Del mismo modo, los dos grupos de niños aceptaron todos los estímulos que eran iguales o parecidos al *target* en forma. En consecuencia, parece que la forma es una dimensión perceptual relevante para la categorización.

En el segundo experimento, a diferencia del primero, añadieron el tamaño, textura, color y forma indicados como 3 en la figura 5. El procedimiento fue igual al del experimento uno y tuvo la misma cantidad de participantes por cada grupo de edades: 22. En ambos procedimientos, los resultados mostraron que los adultos y niños de tres años extendían el nombre de los objetos a otros objetos cuando estos tenían la misma forma. Sin embargo, los niños de dos años no seleccionaron los objetos sistemáticamente a partir de la forma. Entonces, en los dos primeros grupos mencionados, la similitud de la forma es más crucial que la textura o tamaño.

[Regresar al texto](#)



Ejemplo: Sarmiento (2017: 38-39)



[...]seguía sosteniendo el ejemplar, el experimentador mostraba su mano con la palma hacia arriba y le decía "Dame un *dax*. Dame otro *dax*".

Los resultados mostraron que las elecciones en función de la forma fueron aumentando conforme el vocabulario aprendido era mayor (lo cual coincidía con que la edad de los niños era mayor). Es decir, los niños con 0-25 palabras en su vocabulario escogieron los objetos en función de la forma, pero en menor medida que los que tenían 26 -50 palabras, y estos en menor proporción que los que tenían de 51 a 100 palabras adquiridas. Este último grupo evidenció la elección sistemática de la forma sobre el color o material de los estímulos. En consecuencia, el estudio sugiere que el sesgo por la forma emerge junto con el desarrollo, pero principalmente cuando los niños tienen entre 50 y 100 palabras aprendidas.

Resultados hallados en investigación citada

Este estudio reafirma el sesgo por la forma que se presenta en las tareas de categorización. Si bien este es más evidente cuando los niños producen más palabras, es posible que categoricen por la forma, aunque no de manera sistemática, si no producen tantas palabras. Esto respalda nuestra investigación, ya que no hemos hecho un análisis previo de cuántas palabras producen nuestros sujetos de investigación. Por lo tanto, podemos suponer que nuestros participantes sí categorizan sobre la base de la forma los estímulos presentados.

Balance y comentario crítico

Relación con la investigación de la autora de la tesis

Los antecedentes presentados contribuyen a reafirmar algunos aspectos mencionados en el marco teórico. En primer lugar, las investigaciones de Smith, Landau y Jones (1988), Jones, Smith y Landau (1991), y Gershkoff-Stowe y Smith (2004) nos permiten afirmar que hay un rasgo que predomina en la categorización y ese es el de la forma. Este rasgo perceptual, además, es saliente con respecto a otros, lo cual facilita la labor categorizadora y, por lo tanto, es el que se traspone a otros estímulos. Asimismo, muestran el rol importante que tiene la etiqueta léxica en la categorización. En segundo lugar, el estudio de Barbón y Cuetos (2006), por su parte, revela la importancia del afianzamiento y la saliencia en la categorización al demostrar que la tipicidad y la disponibilidad son variables determinantes en esa tarea. En tercer lugar, el experimento de Soja, Carey y Spelke (1991) nos muestra que la rigidez es una característica vital en la categorización, pues los objetos que se conocen en la etapa temprana de aprendizaje tienen esta característica. Por lo tanto, podemos inferir que la rigidez es un rasgo común en los prototipos de las categorías léxicas que se aprendan en dicha etapa.

Balance general dialoga con una tradición de estudios

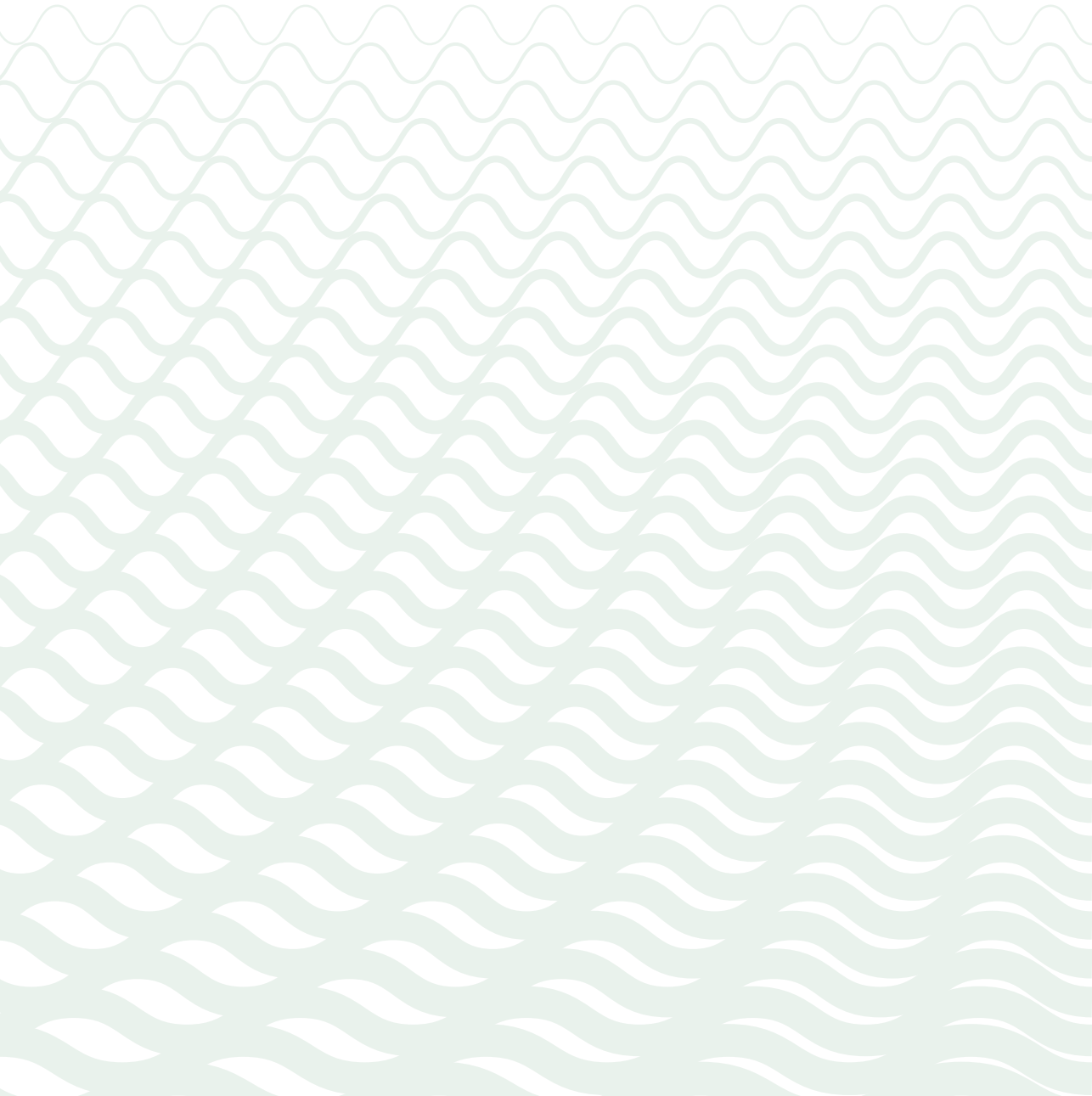
En conclusión, existe un sesgo de la forma demostrado por varios estudios. Esta afirmación nos motiva a estudiar la situación en el contexto peruano, específicamente limeño, y afirmar que la forma es un rasgo saliente en la categorización. Lo que nos queda por confirmar, sin embargo, es si en el contexto peruano la etiqueta léxica muestra la misma validez que en las investigaciones trabajadas en este apartado. Esta población aún no ha sido analizada con este tipo de pruebas y consideramos necesario analizar la situación de la adquisición de categorías léxicas en un contexto sociocultural distinto de los ya revisados. Para ello, en el siguiente capítulo, explicaremos el estudio que hemos propuesto.

Crítica y puesta en valor de la investigación actual en relación con trabajos anteriores

[Regresar al texto](#)



Ejemplo: Gonzalo (2011: 38-39)



(1988: 7) nos habían prometido corregir cualquier error que se les hubiera escapado e incluir las omisiones, tales deficiencias continúan en su versión inglesa (Hardman 2001). Por lo demás, la lectura de England, muy aparte de ser satisfactoria y por ser uno de los primeros trabajos realizados en forma científica, ha originado muchas inquietudes que esperamos contestar y ampliar a medida que vayamos desarrollando la investigación.

La aimarista Lucy Briggs (1993), por su parte, realiza un estudio de la variación dialectal de los sufijos derivativos verbales. Para su descripción, la autora se basa en el empleo de los datos analizados por England (1988), los obtenidos en el trabajo de campo y en los de Bertonio (1603b). Al margen de la importancia que tiene este trabajo por ser el primero en su género, observamos lo siguiente: a) en cuanto a la clasificación hay aparentemente una "innovación": divide los sufijos en tres clases posicionales, donde las dos primeras se ciñen a la de England, y en la tercera clase se ubica de manera *ad hoc* un sufijo; b) nuevamente nos encontramos con glosas parafraseadas en castellano en forma inadecuada; c) existen generalizaciones que no ofrecen ejemplos necesarios para la contrastación empírica; d) muchos ejemplos son listados sin análisis y explicación alguna, entre otros que son ofrecidos reiteradamente; y e) otras dificultades se deben al examen de los datos desde la tendencia descriptivista y sincrónica.

Mención aparte merece el *Etude linguistique de l'aymara septentrional*, de Liliane Porterie-Gutiérrez (1981), por ser un trabajo cuidadoso que retoma los estudios aimaraicos en el lado peruano. La descripción que nos ofrece allí corresponde al aimara "norteño" de la lengua altiplánica (el de Chucuito, en especial), siguiendo la delimitación dialectal hecha por Briggs (1993). Ciertamente, las observaciones que la autora realiza sobre la semántica de los sufijos y sus posibilidades combinatorias son una motivación más para profundizar el estudio de esta lengua andina.

Más allá de tales avances, consideramos importante el libro de Felipe Huayhua (2001: 165-95), en el que el autor expone en forma panorámica la forma, función y significado de los sufijos derivativos verbales, con especial énfasis en la variedad de Conima, Puno. Por su calidad de hablante nativo de esta variedad, esperamos, en el futuro, una amplia caracterización semántica y contextual de los sufijos, determinando diversos matices que adquieren éstos en situaciones también diversas.

Ahora bien, también existen otros trabajos, con objetivos diferentes de los mencionados primeramente. Por ejemplo, Rodolfo Cerrón-Palomino se ha concentrado en los estudios diacrónicos de cada familia lingüística, quechua y aimara (Cerrón-Palomino 1987, 2000), y las conclusiones a las que llega en sus trabajos las asume no sólo desde una postura lingüística y filológica, sino apoyándose en datos que provienen de los avances de la arqueología y la etnohistoria andina. En estos trabajos, los sufijos derivativos verbales son reconstruidos para el protoquechua y el protoaimara, respectivamente, sin dejar de lado la dilucidación de su significado básico. Entre los trabajos de corte sincrónico de Cerrón-Palomino, se tiene *Quechumara* (2008a), donde, en palabras del autor, el extraordinario isomorfismo estructural entre las lenguas quechua y aimara lo condujo a la realización de un estudio paralelo y sincrónico de ambas lenguas. En lo referente a este trabajo, como veremos, muchos son los puntos referentes al ordenamiento de los sufijos derivativos verbales del aimara en los que discrepamos.

En lo que toca a Adelaar y Muysken (2004), los autores recogen las experiencias de todos los trabajos anteriores, tratando de englobar en un solo libro el panorama de todas las lenguas históricas de los Andes. Los autores afirman que los estudios profundos sobre los dialectos aimaras de manera individual son escasos, a excepción de la variedad hablada alrededor de la ciudad residencial de gobierno boliviano, La Paz (Adelaar 2004: 265).

En suma, los trabajos descriptivos que hasta el momento se tienen son aún muy genéricos e insuficientes en lo referente a la derivación verbal y los diversos aspectos de morfología y la semántica aimara. Hasta la fecha, no hay una descripción sincrónica o diatópica hecha de manera más exhaustiva concerniente a algún dialecto peruano y la lengua aimara como diasistema. Por lo anterior, el estudio en profundidad de la variedad hablada en Pomata, Puno, será un aporte más que cumplirá, en parte, con las expectativas que se originan a partir de las sugerencias dadas por diversos autores que se resumen en las palabras Lucy Briggs (1993: 407): "Finalmente, reiteramos que este estudio de la variación dialectal del aymara [sic] es incompleto. Invitamos a las personas conocedoras de otras variantes a contribuir sus conocimientos, para que futuras generaciones disfruten de una visión más clara y amplia de la lengua y la cultura aymara".

[Regresar al texto](#)

Ejemplo: Vásquez (2017: 34-39)



- LH%** descenso-ascenso de F0 después de un acento nuclear alto o F0 baja con una subida posterior si el tono anterior es alto.
- HL%** ascenso-descenso de F0 después de un acento nuclear bajo o F0 sube con descenso posterior si el tono anterior es bajo.
- LHL%** descenso-ascenso-descenso de F0 después de un acento nuclear alto.

Esta revisión del Sp_ToBI es la que hemos empleado para la transcripción de los datos recogidos durante nuestro trabajo de campo en la ciudad de Iquitos, por ser, a criterio personal, la más completa y acertada de las revisiones modernas del Sp_ToBI, además de ser de su uso generalizado en la actualidad.

2.3 Estudios previos sobre entonación en español

En esta sección intentaremos aproximarnos, en la sección 2.3.1, a aquellos estudios más relevantes acerca de la entonación del español, primero en general, y luego, en la sección 2.3.2, en su variedad hablada en la Amazonía peruana.

Orden:
General
↓
Particular

2.3.1 Entonación en el español general

Entre los primeros esfuerzos que podemos rescatar por hacer una descripción exhaustiva del español en el ámbito de la entonación encontramos a Tomás Navarro Tomás, con su *Manual de entonación española* (1948). En este trabajo, el autor señala ser consciente de la “escasez de información concreta” que le impide desarrollar más sobre el tema de la entonación en el español y sus diversas formas de habla local. A pesar de esto, tiene un objetivo bien definido: “presentar en forma organizada y metódica una serie de cuestiones que puedan promover el interés hacia un campo de estudio de naturaleza tan rica como poco cultivada” (Navarro Tomás 1948: 5). En esta obra fundacional el autor nos proporciona una serie de definiciones y observaciones generales como “entonación y canto” (Navarro Tomás 1948: 17), “unidad melódica” (Navarro Tomás 1948: 37) o “constitución fonológica de la frase” (Navarro Tomás 1948: 54), entre otros. Luego, nos presenta, en una serie de apartados,³² las diferentes inflexiones que cada tipo de entonación posee según su forma particular.

³² Estos llevan los títulos de “entonación enunciativa”, “entonación interrogativa”, “entonación volitiva” y “entonación emocional”, cada una de estas con una serie de realizaciones con características propias.

Así, por ejemplo, dentro del apartado concerniente a la “entonación interrogativa” encontramos distintas descripciones de realizaciones entonativas de la “pregunta absoluta”, la “pregunta relativa”, la “pregunta restrictiva”, etc. Como ejemplo de las caracterizaciones tonales que nos proporciona el autor, podemos considerar la siguiente, que corresponde a la descripción de la “pregunta absoluta”:

En la primera sílaba acentuada la voz se eleva tres o cuatro semitonos sobre la altura media que a esa misma sílaba corresponde en el tono enunciativo. El descenso que se produce en las sílabas siguientes abarca un ordinario de siete u ocho semitonos. La evolución progresiva del descenso se manifiesta especialmente en las sílabas acentuadas (Navarro Tomás 1948: 141).

Al final de este trabajo, el autor, nos indica que en su estudio no están agotadas todas las manifestaciones tonales posibles del idioma español, sino que hay otras más que no ha incluido en su obra (no menciona exactamente cuáles) y hace énfasis de la necesidad de estudios de entonación dialectal.

Antonio Quilis publica en 1975 un artículo titulado *Las unidades de entonación*. En este artículo, el autor señala que “el análisis de la entonación implica la segmentación en unidades que sean lingüísticamente pertinentes y que formen un sistema en el que se conjunten” (Quilis 1975: 264). Es, a partir de esto, que el autor plantea cuáles serían las posibles unidades lingüísticas pertinentes para el ámbito de la entonación, luego de hacer un repaso a diversos autores que se plantearon preguntas similares. Asimismo, Quilis propone una serie de paralelismos entre las formas segmentales y las formas suprasegmentales. Entre dichos paralelismos podemos destacar los siguientes: ambos elementos, los segmentales y los suprasegmentales, “son elementos segmentales mínimos, identificables y sustituibles”; además, por medio del análisis es posible “aislar en el interior de los dos tipos de fonemas rasgos distintivos que no son segmentables [...], pero sí identificables y sustituibles”. Por otro lado, el autor sostiene que: “los fonemas prosódicos tienen también sus correspondientes alófonos” y que el “significado[...] no está presente en ninguno de los dos tipos de fonemas”. Sin embargo, hacia el final del artículo, el autor señala ser consciente de que, en los tiempos en que su trabajo fue publicado, no había suficiente bibliografía sobre entonación debido a la complejidad misma del componente entonativo.

Posteriormente, encontramos el libro de Juan Manuel Sosa (1999) titulado *La entonación del español: su estructura fónica, variabilidad y dialectología*. En dicho

estudio, el autor pretende, en sus propias palabras, “llenar un vacío importante que existe en la descripción lingüística del español” (Sosa 1999:17). Este trabajo se divide en tres temas centrales. En el primero, bajo el título de *Teoría fonológica de la entonación*, el autor enfatiza que su publicación parte de las siguientes premisas (tomadas a su vez de O'Connor y Arnold 1973), que considera básicas para el estudio y descripción de la entonación de cualquier lengua:

1. La entonación es significativa, pues “oraciones que difieren únicamente en la entonación pueden diferenciarse además en su significado, semántico o pragmático” (Sosa 1999: 29).
2. La entonación es sistemática, pues “existe un número limitado de patrones entonacionales en cada lengua, [...] usados para producir efectos semánticos definidos”. (Sosa 1999: 29)
3. La entonación es característica, pues “los patrones entonacionales del español no son necesariamente los de otras lenguas”. (Sosa 1999: 29)
4. El texto o discurso se divide en unidades melódicas. “Es dentro de los confines de estas unidades prosódicas definidas por el contorno donde se dan los distintos patrones o “melodías”, además de otros fenómenos inherentes a ellas [...]”. (Sosa 1999: 30)

En su siguiente sección, *Fonología de la entonación del español*, el autor se propone presentar los patrones de entonación más frecuentes en el español, así como su estructuración y las funciones que cada uno de estos patrones desempeña (Sosa 1999: 91). Lo más resaltante de esta sección es una propuesta de representación de los acentos tonales del español, haciendo, para este inventario, “una lista de combinaciones de acentos tonales nucleares y tonos de juntura” (Sosa 1999: 132). Finalmente, en su sección *Dialectología de la entonación*, el autor discute acerca de las diferencias entonacionales dentro de una misma lengua (Sosa 1999: 177). Estas diferencias, según el autor, son observadas y discutidas por muchos autores, aunque no se lleguen a listar con precisión. Hacia el final de esta sección, Sosa habla sobre la posibilidad de que las diferencias entonacionales entre el español peninsular y el español americano tengan que ver con el efecto de las lenguas indígenas sobre esta última variedad (Sosa 1999: 243). El autor considera infundada esta posibilidad, pues en su estudio demuestra que “el español, como sistema global, en este dominio de la entonación, tiene muchas más coincidencias que diferencias reales (Sosa 1999: 245).

Introduce idea de variación dialectal

Este punto es importante, pues luego Vásquez encuentra varias particularidades en la entonación del español peruano amazónico

Finalizando con nuestro recorrido por algunos estudios sobre entonación española, cabe mencionar la obra de Antonio Hidalgo Navarro titulada *Aspectos de la entonación española: viejos y nuevos enfoques* (2006). En este libro, el autor se plantea mostrar “la pluralidad de visiones que la entonación española es susceptible de recibir; desde la meramente descriptiva [...], hasta la más ‘rabiosamente’ predictiva” (Hidalgo 2006: 10). Es así como, en esta obra, se nos presenta los distintos modelos de análisis entonativo presentes hasta el momento, así como su influencia en la descripción de la entonación española. En este estudio podemos encontrar el Modelo de Análisis por Configuraciones, el Modelo de Análisis por Niveles, el Modelo IPO (Institute for Perception Research), el Modelo Métrico y Autosegmental, empleado en este estudio, y el Modelo de Aix-en-Provence. Luego de una concisa explicación de estos modelos y de las repercusiones y usos en los estudios de entonación hispánica, el autor menciona brevemente unos pocos estudios sobre la relación entre entonación y sintaxis, y entre entonación y discurso. Finalmente, plantea la necesidad de desarrollar algunas técnicas adecuadas para la enseñanza de la entonación española en el marco del español como lengua extranjera.

Al haber un solo antecedente sobre el EAP, Vásquez le dedica una sección en la dialoga detalladamente con García (2011).

2.3.2 Entonación en el español amazónico peruano

Uno de los pocos estudios exhaustivos disponibles sobre entonación en alguna variedad del español amazónico peruano corresponde a García (2011). En este trabajo, el cual corresponde a su tesis de maestría titulada *The Intonational Patterns of the Peruvian Amazonian Spanish*, García explica los patrones de entonación de la variedad de español hablada en la ciudad de Pucallpa, en lo que él denomina el *Peruvian Amazonian Spanish* (PAS). Para ello, toma como base teórica el modelo métrico y autosegmental y el sistema de etiquetado del Sp_ToBI, con la revisión de Face y Prieto (2007). En este estudio, García describe los patrones de entonación en construcciones de foco ancho, foco estrecho y foco contrastivo en la variedad del español en cuestión. Los resultados de esta investigación son muy importantes para el estudio de la entonación en el español, porque se encuentra un patrón de entonación tritonal novedoso.³³ Los patrones de entonación que García encuentra en la ciudad de Pucallpa son los que están presentados, a continuación, en la Tabla 3:

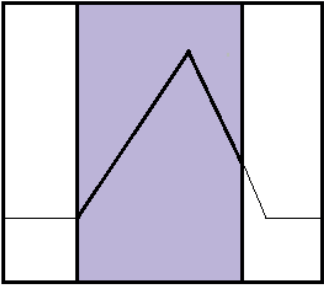
³³

Anteriormente, un acento tritonal solamente había sido propuesto en Gabriel y otros (2010) para el español bonaerense.

Tabla 3. Patrones de entonación del español de Pucallpa (adaptado de García 2011: 81-82)

Tipo de foco	Patrón de entonación ³⁴	Gráfico
Foco amplio	L+H* ^o o L+H* ^o +H	

³⁴ Según la notación prosódica empleada por Face y Prieto (2007).

<p>Foco estrecho y Foco Contrastivo</p>	<p>$L+H^*]_1+L$</p>	
-------------------------------------------------	--------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------

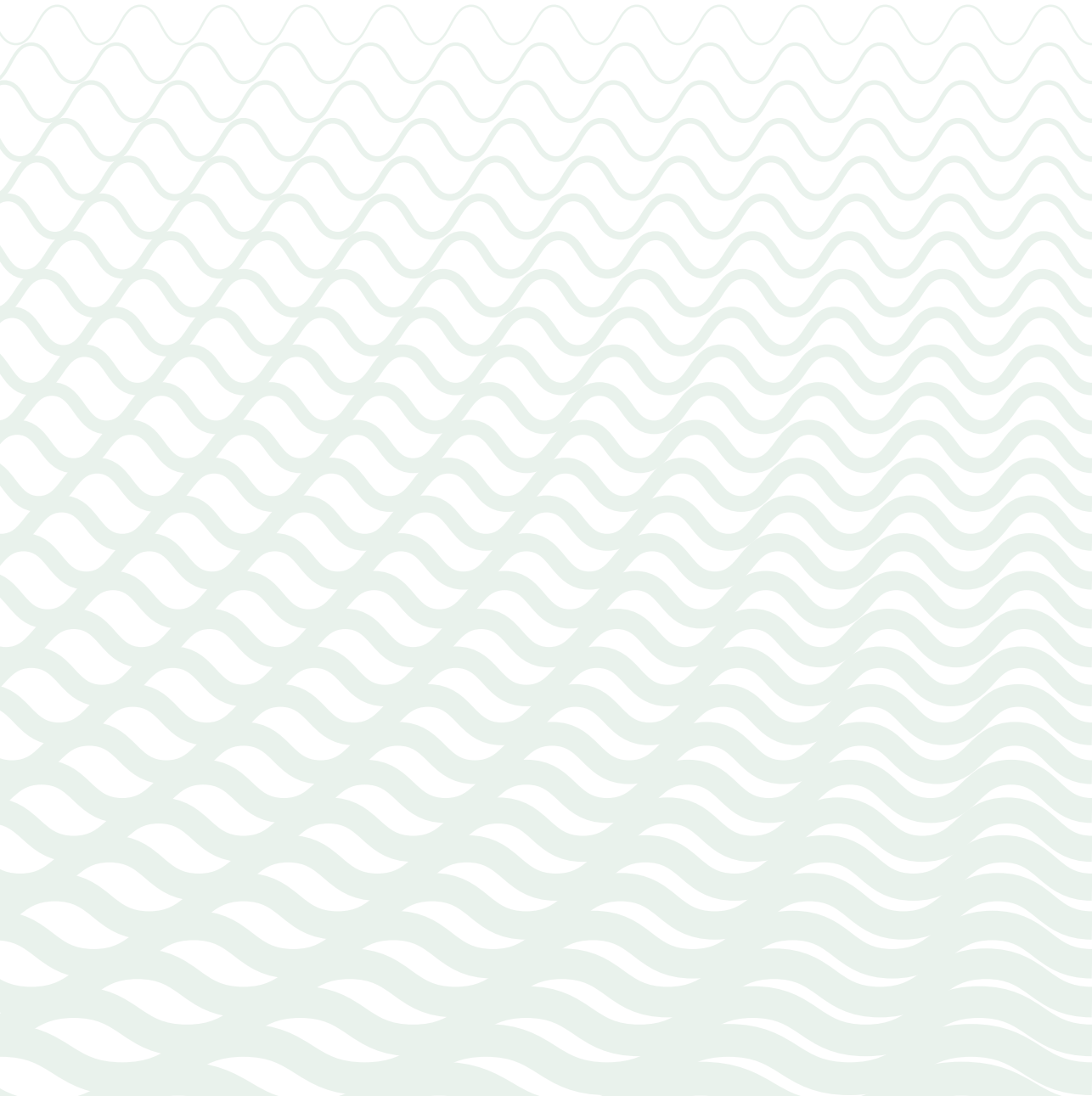
Podemos apreciar, en esta tabla, los acentos bitonales y tritonales encontrados en el español de Pucallpa. Ninguno de estos acentos prosódicos se condice con los encontrados, para los mismos casos, en la gran mayoría de estudios sobre entonación en español.³⁵ La principal novedad de este trabajo, como ya se mencionó anteriormente, radica en el hallazgo de dos patrones de entonación tritonales diferentes en una variedad de español, $L+H^*]_1+H$ en el caso de foco amplio, el cual indica que el pico se realiza en la sílaba acentuada, luego de un ascenso tonal, y se mantiene hasta la sílaba postónica; y $L+H^*]_1+L$ en el de foco estrecho, el cual indica un ascenso y caída del tono en la misma sílaba acentuada, pero sin llegar al punto más bajo (también denominado “valle”) que se alcanzará en la sílaba postónica. Asimismo, en este estudio se resalta que el tono de frontera más usado en esta variedad dialectal es el L%.

Para el estudio de García, fueron entrevistados 8 hablantes de español, en la misma ciudad de Pucallpa y los datos fueron elicitados mediante tarjetas (ver sección 3.4.), grabados y analizados en el software de análisis fonético PRAAT (Boersma y Weenink 2011). Este es el estudio que se tomó como base para el análisis realizado en la ciudad de Iquitos, pues uno de sus propósitos es encontrar semejanzas o diferencias entre las producciones de entonación de ambas ciudades de la Amazonía peruana.

³⁵ Por ejemplo, en Beckman y otros (2002), en el caso de foco amplio, encontramos un acento $L+H^*$, mientras que en el caso de foco estrecho y contrastivo, encontramos el acento $L+H^*]_1$. Para más información y un cuadro comparativo detallado, revisar García (2011: 81 - 82).

[Regresar al texto](#)

Ejemplo: Madalengoitia (2014: 12-16)



Podemos pensar que las denominaciones *xebero*, *xevero*, *chebero*, *jebero*, y las *shiwila* y *shiwilu* provienen todas de la denominación [ʃi'wilu] tomando en cuenta las características del español del siglo XVIII y añadiendo el hecho de que la denominación actual de la lengua para los propios hablantes del jebero es [ʃi'wilu]: las primeras corresponden a las formas castellanizadas según las características fonológicas y ortográficas del español del siglo XVIII, y las últimas muestran soluciones ortográficas más modernas.

En relación con la denominación de la familia lingüística, por otro lado, la mayoría de los trabajos han optado por utilizar el nombre de *cahuapana*. En esta investigación, entonces, se preferirá utilizar los nombres castellanizados para referir a la lengua y a su familia lingüística, es decir los nombres *jebero* y *cahuapana*, que son, además, las soluciones preferidas en la literatura⁷. Asimismo, se preferirá también la forma castellanizada para hacer referencia al grupo étnico.

1.2 ANTECEDENTES BIBLIOGRÁFICOS

A continuación se presentan, divididas en antecedentes no lingüísticos y antecedentes lingüísticos, las fuentes de información sobre el grupo jebero y su lengua indígena.

Puedes usar antecedentes no lingüísticos con moderación, y siempre y cuando contribuyan a presentar mejor el contexto de tu investigación.

1.2.1 Antecedentes no lingüísticos: historiográficos y etnográficos

Como hemos visto, las primeras referencias al grupo étnico de Jeberos datan del siglo XVIII y fueron hechas por misioneros de la compañía de Jesús en la misión que estos tuvieron a su cargo por aquel tiempo en el Amazonas (Maroni 1988). El grupo de los Jeberos, junto con algunas otras poblaciones más, formó la primera misión de los jesuitas en la provincia de Maynas. Según San Román, el 6 de febrero de 1638 llegan a Borja los padres Gaspar Cijía y Lucas de la Cueva, quienes emprendieron inmediatamente las misiones en Maynas. Ese mismo año, se funda "Limpia Concepción de Jeberos", misión que agrupó a indígenas que posteriormente fueron de gran ayuda para la evangelización (1994: 50).

⁷ La misma solución se tomará para hacer referencia a la otra lengua viva de la familia Cahuapana. De este modo, se preferirá la forma castellana <chayahuita>, en lugar de la indígena <shawi> para hacer referencia a la lengua hermana del jebero.

De este modo, en relación con los antecedentes historiográficos, se encuentran trabajos como los de Maroni (1988), Chantre y Herrera (1901), Figueroa (1904), quienes, entre sus narraciones sobre el desarrollo de las misiones jesuitas en la selva norte del Perú, muestran información, aunque fragmentada, sobre la población de Jeberos, haciendo a veces mención a su lengua. Adicionalmente, estos documentos muestran información de corte etnográfico, exponiendo, entre otros rasgos culturales, la distribución política de los pueblos, sus costumbres al vestir, sus creencias, sus armas y formas de guerra. Podemos encontrar adicionalmente información historiográfica (aunque considerablemente en menor medida) en documentos sobre las misiones franciscanas en esta misma zona. El trabajo de Izaguirre (1922) es muestra de ello.

Por otro lado, información de corte etnográfico puede encontrarse en el *Handbook of South American Indians* (1963), en la sección *Tribes of Peruvian and Ecuadorian Montana*, que toma como base los trabajos sobre las misiones cristianas antes mencionados para desarrollar la historia de las poblaciones cahuapanas, entre las que figura la de los jeberos, y la información presentada por trabajos como los de Raimondi (1863) o Tessman (1930) como base para el desarrollo del aspecto cultural de estos pueblos (cf. Steward 1963: 605-614).

Por último, otra importante fuente de información etnográfica es proporcionada por Valenzuela, quien publicó en el 2010 un artículo en el que, por un lado, sobre la base de la información que presentan las fuentes señaladas líneas arriba, presenta información acerca de la locación e historia de la población de Jeberos y, por otro lado, tomando como base su experiencia con esta población gracias a dos estadias de campo en el 2005 y 2007, muestra una breve referencia a la documentación existente para la lengua, su clasificación genética, su actual estado de peligro y la reacción de los habitantes de Jebero ante esta situación (cf. Valenzuela 2010). Además de este aporte, la misma autora ha publicado un libro de recopilación de narraciones en la lengua jebero, el cual incluye información sobre la historia y la situación social de la población de jeberos, y algunos apuntes sobre la fonología de la lengua (cf. Valenzuela 2012)



Los datos etnográficos pueden dar una buena idea de la población con la cual interactúa la investigación.



1.2.2 Antecedentes lingüísticos

La primera documentación lingüística existente para la lengua jebero anterior al siglo XIX, se encuentra, en forma de manuscritos, en la British Library. La autoría de estos manuscritos no es del todo segura, pero es probable que fueran trabajos de un jesuita alemán, Samuel Fritz, lo cual es sugerido por Beuchat y Rivet (1909) (Bendor-Samuel 1981[1958]). Adjudicar la autoría de este manuscrito al jesuita alemán parece posible tomando en cuenta que radicó en el pueblo de Jeberos durante alrededor de 20 años, desde el 1714 aproximadamente (Maroni 1988).

Antecedentes sobre documentación lingüística del shiwilu (Jebero)

El primer manuscrito, lleva como título, en puño y letra del autor, *Vocabulario en la lengua Castellana, la del Ynga, y la Xebera* (Ms. Add. 25323 en la British Library) contiene una breve nota sobre rasgos que para el jesuita resultan resaltantes de la pronunciación del jebero. Además de esta nota sobre la pronunciación, este primer manuscrito contiene un vocabulario que comprende 1300 entradas. Cada una de ellas se presenta primero en castellano, luego en quechua y, por último, en jebero.

En este caso, el orden es cronológico

El segundo manuscrito se encuentra incompleto en parte del comienzo y del final (Ms. Add. 25324 en la British Library). Este documento se divide claramente en dos partes: una presentación de textos relacionados con la doctrina y la práctica católicas, por un lado, y una caracterización gramatical de la lengua, por otro. En la primera parte se encuentra una confesión, un acto de contrición, varias oraciones para impartir los sacramentos y la fórmula del sacramento del matrimonio completa. Además, esta sección del manuscrito contiene el Padre Nuestro, el Ave María, el Credo, los Diez mandamientos, los mandamientos que deben ser seguidos en la iglesia, una lista de sacramentos y la confesión. Los más de quince folios de este documento están escritos en dos columnas, una en quechua y otra en jebero.

La segunda sección de este manuscrito está abocada propiamente a la gramática del jebero y se titula, a puño y letras del autor, como *Gramatica de la Lengua Xebera*. Comprende once folios con los siguientes apartados: "Del nombre", "Su declinación", "Del plural", "Del sustantivo y el adjetivo", "De los grados de comparación", "De los numerales", "De los pronombres", "De los relativos", "De las preposiciones y Posposiciones", "De los adverbios", "De las conjunciones", "De las

interjecciones”, “Del verbo en general, sus tiempos y modos”, “Del futuro”, “Del imperativo”, “Del optativo y subjuntivo”, “Del infinitivo y participio”, “Del verbo sum, soleo y debeo”, “Formula de la conjugación del verbo con sus variaciones”, “Tiempo presente y tiempo perfecto”, “Futuro”, “Imperativo positivo”, “Imperativo prohibitivo” y, por último, “Infinitivo”.

Además de estos documentos, encontramos algunos otros que presentan también información relevante en el estudio del jebero. Podemos mencionar aquí los trabajos de Beuchat y Rivet (1909), y de Rivet y Tastevin (1931). El primero de ellos, en el que, además, se postula por primera vez al jebero como una lengua cahuapana (junto al chayahuita), toma como base la información de otros tres trabajos: los de Raimondi (1863), Orton (1875) y Brinton (1892). En su artículo sobre las tribus indígenas en el departamento de Loreto, Raimondi presenta los nombres para los números del 1 al 5 (cf. Raimondi 1863: 39); Orton, a su vez, recoge catorce entradas léxicas en jebero, las cuales figuran en una lista de palabras en quince lenguas (cf. Orton 1875: 473); por último, en su trabajo *The Jivaro language*,⁸ Brinton presenta alguna información del jebero extraída del manuscrito adscrito a Samuel Fritz (Bendor-Samuel 1981[1958]).

El segundo trabajo, de los autores Rivet y Tastevin, presenta un bosquejo gramatical del jebero y un vocabulario. Este trabajo parte de la información que el propio Tastevin recogió de un hablante proveniente del río Aipena y de la contenida en un manuscrito anónimo, escrito en francés y conservado en la Biblioteca Nacional de Río de Janeiro (Bendor-Samuel 1981[1958]).

Todos estos materiales son importantes como documentación para el jebero ya que tienen, por ejemplo, un valor filológico, además de ser útiles para la reconstrucción de la historia de la lengua. Sin embargo, debido a que sus autores no tuvieron una formación lingüística, la información que se presentan en estos trabajos debe ser tomada con cautela. Engrosando la documentación de la lengua ya desde un estudio basado en preceptos lingüísticos más modernos, en 1958, John Bendor-Samuel concluye su tesis doctoral titulada *The structure*

Balance de la importancia de estos antecedentes para el estudio actual, así como sus limitaciones.

⁸ Dado el parecido entre los nombres *jebero* y *jivaro*, se han producido confusiones entre ambas lenguas. Muestra de ello es este trabajo de Brinton, que presenta información sobre el Jebero como si esta se tratara de una lengua jívaro.

and function of the verbal piece in the jebero language. En este trabajo Bendor-Samuel analiza la estructura y el funcionamiento de la frase verbal (y la de otros tipos de frases) en la oración; la palabra, clases de palabras, sufijos e interjecciones; y la estructura del verbo, el nombre, el adverbio y la partícula jebero. Este trabajo incluye, además, un capítulo abocado a la fonología de la lengua, cuyas unidades de análisis son la sílaba, la palabra y la entonación.

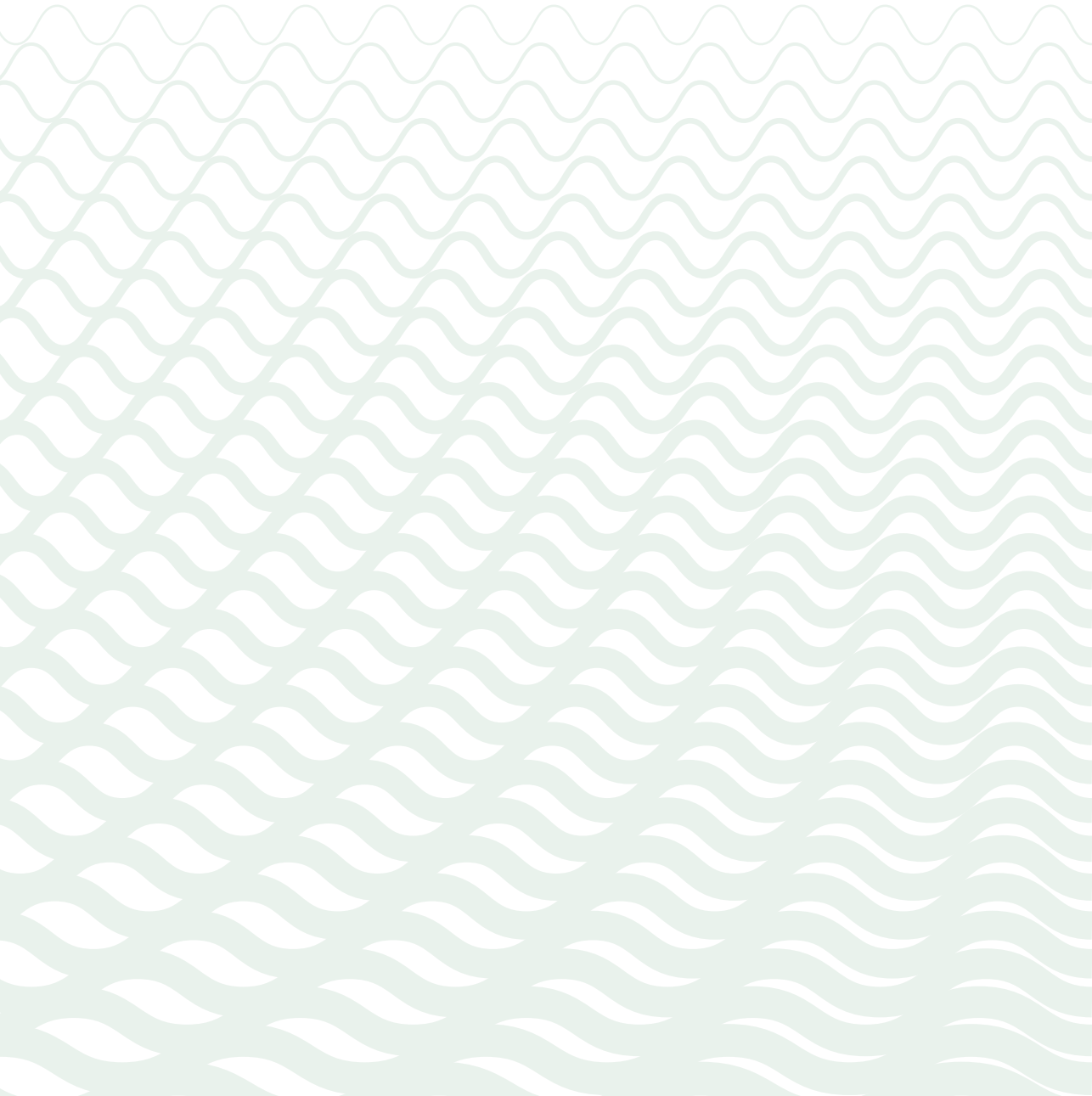
Algunas publicaciones posteriores a la tesis de Bendor-Samuel están basadas en la información que proporciona este autor en su tesis doctoral. Entre estas se encuentran el artículo de Ruth Wise sobre *Small language families and isolates in Peru* en Dixon y Aikhenvald (ed.) (1999), el cual presenta la comparación de cinco familias lingüísticas en los niveles fonológico, morfológico, y sintáctico; la clasificación propuesta por Loukotka (1968) para las lenguas indígenas sudamericanas, entre las que figura el grupo Cahuapana; y la pequeña alusión a algunos rasgos de las lenguas de este grupo lingüístico en Adelaar con Muysken (2004).

Podemos encontrar un aporte al estudio del Jebero en el trabajo de tesis de Peperkamp (2004-2005). En este trabajo, Peperkamp recoge un estudio de la lengua jebero y de las voces de la lengua a través de la presentación de tradiciones orales de Jeberos. Además, junto a este trabajo, tenemos el diccionario jebero-castellano castellano-jebero de Butler (2008).

Tal como se adelantó en la introducción a esta investigación, Valenzuela (2008) constituye otra aproximación moderna al estudio del jebero. De la misma autora tenemos, además, un artículo que trata de mostrar la filiación entre el jebero y el chayahuita (cf. Valenzuela 2011a), los apuntes de fonología que figuran en el libro *Voces shiwilu*, antes mencionado, y, por último, un estudio fonético fonológico, recientemente publicado, elaborado en conjunto con el lingüista Carlos Gussenhoven (cf. Valenzuela y Gussenhoven 2013). Actualmente, Valenzuela lidera un proyecto de documentación lingüística del jebero y chayahuita, el Proyecto Cahuapana, auspiciado por la National Science Foundation de los E.E.U.U., que ha tenido como productos algunas de las publicaciones mencionadas y otras que se encuentran en preparación.

[Regresar al texto](#)

Ejemplo: Gonzalo (2011: 42-71)



CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

3.1 Morfología

La **morfología** es la rama de la Lingüística que se interesa por el sistema mental destinado a la formación de las palabras. Esta disciplina se ocupa del estudio de las palabras, su estructura interna, la manera como son formadas y las reglas que involucran (Aronoff y Fudeman 2005: 1-2; Payne 1997: 20).

Las definiciones anteriores, como puede apreciarse, se enmarcan dentro del espacio que corresponde a la morfología. Pero nuestro trabajo relaciona la formación de las palabras con el contenido semántico resultante, por lo que necesitamos una definición que implique la correspondencia entre la forma y significado. Así, consideramos que nos serán útiles los planteamientos teóricos de Martin Haspelmath quien define la morfología de dos maneras. En primer lugar, considera que esta disciplina lingüística es “el estudio de la covariación sistemática en la forma y el significado de las palabras”; y, en segundo lugar, sostiene que “la morfología es el estudio de la combinación de morfemas para la formación de las palabras” (Haspelmath 2002: 2-3, traducción nuestra). Esto nos sugiere que, en definitiva, el foco de análisis de la morfología consiste en la identificación y el estudio de los morfemas que ²⁹constituyen una palabra compleja, los procedimientos de formación de nuevos **lexemas** y sus implicancias semánticas.

Los dos primeros párrafos se ocupan de la definición de morfología.

También hay que tener en cuenta que la morfología no solamente centra su interés en el análisis de los constituyentes que integran una palabra compleja, sino que también predice las diversas situaciones en las que el hablante es capaz de producir nuevas palabras a través del **proceso morfológico**, noción que implica la plena creatividad

²⁹

“La unidad básica de la palabra se denomina ‘raíz’ desde el punto de vista formal o del ‘significante’, y lexema –o ‘semantema’– desde el punto de vista semántico o del ‘significado’” (Varela 2005: 17).

del hablante, al mismo tiempo que esto invoca una perspectiva dinámica de la morfología (Booij 2007: 34). Así, siguiendo a Booij, consideramos las siguientes funciones básicas del proceso morfológico: (i) la creación de nuevas palabras (i. e. nuevos lexemas), y (ii) la representación de la forma apropiada de un **lexema** en un contexto sintáctico particular (Booij 2007: 13).

El tercer párrafo se ocupa de la noción de proceso morfológico.

Ahora bien, para seguir adelante con nuestro sustento teórico necesitamos definir las nociones centrales de la morfología. Así que empezaremos con la diferenciación de dos conceptos clave: la **palabra** y el **morfema**. El primero corresponde al vocabulario habitual manejado intuitivamente por el hablante, y puede definirse “como la unidad mínima con significado que se puede pronunciar de manera aislada” (Hualde et ál.: 123). El segundo concepto es de carácter técnico, usado por los lingüistas, y es definido como una unidad lingüística mínima con significado léxico o gramatical (Booij 2007: 8-9; Moreno 2000: 409).

El ejemplo de (1) ilustra la diferencia entre la palabra y el morfema:

- (1) a. *uta* 'casa'
b. *apantaña* {*apa-nta-ña*} (llevar-IND-INF) 'meter'

Como puede observarse, *uta* es un elemento primitivo desde el punto de vista de la significación; mientras que *apantaña* no lo es, porque es constituida por otras unidades más pequeñas, *apa*, *nta* y *ña*, las cuales están relacionadas con los significados de 'llevar', 'adentro' e 'infinitivo', en ese orden. La palabra *apantaña* 'meter', *apa-* representa el principal contenido semántico de la expresión, es decir, esta unidad mínima es la portadora del significado de carácter léxico, y *-nta* y *-ña* son unidades mínimas cuya significación entraña direccionalidad y categoría gramatical, respectivamente. Por otro lado, *uta* también es segmentable en *u* y *ta*, pero no se puede asignar un significado preciso a cada uno de los elementos; por tanto, no son unidades morfológicas. Así, al comparar las dos palabras observamos, por tanto, que *uta* es un elemento indivisible en el plano de la gramática, y que *apantaña* es un elemento complejo en ese mismo plano. Cada una de estas unidades más pequeñas, una en *uta* y tres en *apantaña*, es definida como un elemento mínimo con significado llamado **morfema**.

Los siguientes párrafos distinguen entre palabra y morfema.

Los morfemas pueden ser de dos clases: libres y ligados (Hualde et al. 2001: 130) Un morfema libre es aquel que puede aparecer de modo aislado, formando una palabra completa, p. e., en el aimara *uta* 'casa', *isk'a* 'pequeño', *haya* 'lejos', *hak'a* 'cerca', *pay'a* 'dos'. En cambio, un morfema ligado no puede emitirse ni interpretarse de manera aislada. Así, por definición, los **sufijos** son todos morfemas ligados, así en *uta-naka* 'casas', '*hak'a-ča*' 'acercarse', *apa-ya-* 'hacer llevar', *-naka*, *-cha* y *-ya* son morfemas o sufijos ligados a una forma léxica.

En este párrafo, se proponen los tipos de morfema.

Por ser el aimara, también el quechua, un **idioma aglutinante**, una palabra compleja se organiza en unidades mínimas o morfemas, tal como se observa en (2): morfema léxico + morfemas sufijos; donde cada unidad formal se relaciona a un significado específico. Del mismo modo, la segmentación en morfemas no ofrece mayores dificultades, toda vez que a cada morfema le corresponde una realización fonológica o morfo diferente y aislable.

- (2) **Apt'asiyawäskapinthwa.** (1 raíz+9 sufijos = 10 morfemas)
 {ap(a)-t(a)-t'a-si-ya-wa(y)a-sk(a)-pin(i)-t^h(a)-wa}
 Llevar-ASC-CON-BEN-CAUS -INCI-DUR-CERT-1S-EV
 'Ciertamente, de paso, permito que él levante algo en beneficio suyo.'

Como se ve, el nivel de complejidad en el análisis de la palabra aimara es aparente, de modo que cada constituyente morfológico puede ser reconocido con precisión. Los sufijos se muestran transparentes, excepto cuando se aplican las reglas morfofonémicas, que, a diferencia del quechua en general,³⁰ constituye un apartado complejo en la lengua. Esta realidad hace que haya hacinamientos consonánticos y una estructura silábica sumamente compleja que es descrita por Cerrón-Palomino

³⁰ Según el estudio de Taylor (2000), las palabras complejas del quechua chachapoyano (Amazonas) presentan supresiones vocálicas, dando como consecuencia la formación de grupos consonánticos no tan usuales en el quechua en general (p.e., *kushkshnin* < {kuši-ku-špa nin} «dicen que alegrándose»). Por otro lado, en otras variedades como la de Lloque (Moquegua), ocurren condicionamientos morfofonológicos, tal y como pueden apreciar en los siguientes ejemplos: *apa-mu-wa-y* ~ *apa-m(u)-a-y* 'tráemelo'; *apa-p(u)a-mu-wa-y* ~ *apa-pa-m-a-y* 'tráemelo para mí'; *apa-pu-wa-y* ~ *apa-p-a-y* 'llévamelo'. Incidentalmente, Taylor registra casos similares en el quechua de Ferreñafe (Lambayeque), p.e., «**qupamay panda irmanuyda** '¡dale pan a mi hermano por mí!', en el que, según el autor, "la combinación **-pama-** parece más bien una fórmula de cortesía en las preguntas que hace pensar en el honorífico **-pa-** del quechua ecuatoriano de la sierra" (Taylor 1996: 36). La expresión que sirve de ejemplo a nuestro autor, para nosotros no es más que aquella equivalente a la del quechua de Cuzco-Collao *qu-p(u)a-mu-wa-y t'anta-ta wawqi-y-man*. Creemos que lo que ocurrió antes en *qupamay* es la mutación de /u/ en /a/ en la realización del 'benefactivo' *-pu*, por estar este sufijo seguido por otro llamado «controlador», *-mu* (cf. Cerrón-Palomino 1987: 282; 2008a: 86), y, por tanto, proponemos el siguiente análisis: *qu-p(u)a-m(u)-(w)a-y*.

así: “Una de las consecuencias más drásticas de los procesos de elisión vocálica en el interior de una palabra es [...] la aparición de grupos consonánticos sumamente complejos, cuyos componentes pueden llegar a un número de seis y hasta siete consonantes” (2008a: 89). Siendo esto así, creemos que estos fenómenos no tienen directa relación con los procesos fonológicos,³¹ sino, más bien, se trata de procesos morfológicamente condicionados, de manera que esto nos conduce a que nos adscribamos a la siguiente caracterización teórica: “[los morfemas, los temas y los lexemas] se pueden realizar fonológicamente de diversas formas según el contexto morfológico” (Cerrón-Palomino 2000: 411-2). Por nuestra parte, sugerimos mirar con detenimiento los datos sincrónicos y diacrónicos para aclarar mejor este asunto.

Volviendo nuestra atención al ejemplo de (2), observamos que la palabra compleja aimara *aptt'asiyawa:skapintha* está constituida por diez morfemas, donde *apa-* es el morfema raíz y los nueve restantes son morfemas sufijos. La **raíz** toma la posición inicial de la palabra compleja, y la definimos como “la unidad mínima que se obtiene una vez despojada una palabra de todo sufijo, y que, semánticamente, porta el significado léxico o conceptual de aquélla” (Cerrón-Palomino 2008a: 100); y las posiciones siguientes son tomadas por los tipos de afijos denominados **sufijos**, que son las unidades morfológicas mínimas portadoras de una significación gramatical o relacional,³² y que aparecen en el orden siguiente: sufijos derivativos, flexivos y discursivos. Así, a través de la sufijación, podemos obtener nuevas unidades mínimas con significado léxico denominadas **temas** que pueden presentar en su estructura uno o más morfemas (p. e. si a *sara-* ‘caminar’ se añade *-ta*, tendremos como resultado una nueva forma con el significado de ‘levantarse’).

En estos párrafos, se aplican las definiciones anteriores al caso concreto del aimara.

El morfema se realiza fonológicamente a través del **morfo**. Por ejemplo, en (2), los nueve morfemas se realizan, cada uno de ellos, a través de una forma o morfo. Algunos

³¹ Omar Beas ha hecho un intento para superar el análisis “tradicional” de las elisiones vocálicas sobre la base de la fonología no-linear. Sin embargo, concluyó admitiendo en su nota 5 que “el problema es todavía más complejo toda vez que tenemos raíces como *tuqi-* ‘enojarse’ o *wayu-* ‘traer’” (Beas s/f). Así, “ante un panorama semejante, sobra decirlo, no es fácil dar reglas generales de la conducta de los sufijos en su conjunto, siendo inevitable marcar, para cada caso particular, la propiedad intrínseca que los caracteriza” (Cerrón-Palomino 2008a: 79).

³² Los sufijos discursivos, denominados por Cerrón-Palomino, independientes (2000: 263-9; 2008a: 165-77) ocupan la parte “más externa” de la palabra quechumara, y no están adscritos con exclusividad a ninguna de las categorías mayores (nombre y verbo), aunque también es normal que se yuxtapongan a las partículas. Sin embargo, a diferencia del quechua, dentro de los sufijos independientes existen aquellos que aparecen delante de ciertos sufijos flexivos tanto nominales como verbales y otros que aparecen después de éstos.

morfos presentan características formales especiales como consecuencia de las elisiones vocálicas o formas extremas de debilitamiento que caracterizan al aimara, fenómeno que ya fue aludido por los primeros gramáticos coloniales (cf. Bertonio [1612] 2002: I, 125-7). Así, en *aptt'asiyawa:skapinthwa*, *apa-* 'llevar' se realiza como [ap], el 'ascensor' *-ta* como [t] y el 'incidental' *-waya* como [wa:]. Esto nos permite asumir que un mismo morfema puede ser expresado por más de un morfo, por tanto, *apa-* y *ap-*, *-ta* y *-t* y *-waya* y *-wa:* son **alomorfos**³³ de un mismo morfema en cada caso. En esta lengua hay alomorfos que aparecen en distribución idéntica, y hay otros casos en los que ciertos sufijos aparecen en distribución complementaria. Adviértase que la alomorfía a nivel radical suele traer como consecuencia la **ambigüedad** en su interpretación de sus correspondientes significados; por tanto, es necesario, siempre, recurrir al contexto para su desambiguación (p. e. compárese *alt'a-* 'comprar con mucho gusto' y *alt'a-* 'agacharse ágilmente' que derivan de *ala-* 'comprar' y *ali-* 'agacharse', respectivamente). (Adviértase que la polisemia de los sufijos del aimara puede conducir hacia casos especiales de ambigüedad, p. e., *nuwa-si-* 'golpearse a sí mismo' o 'pelearse', *apa-ra-* 'quitar algo violentamente' o 'distribuir', *ap-t'a-* 'perder' o 'llevar algo con beneplácito').

Sobre la base de lo anterior, se presenta aquí la noción de alomorfía.

La variación formal de los morfemas en el aimara se debe a la influencia de la supresión de la vocal final del radical por la presencia de un sufijo "fuerte" tal como ilustra el ejemplo de (2) y, en seguida los de (3). Estas supresiones vocálicas dan origen a grupos consonánticos complejos, y que como consecuencia influye en la especial silabificación del aimara, tal y como se ilustra en (4).

- (3) a. **uña-** 'mirar' → **uñ(a)-ta-** 'levantarse y mirar'
 b. **manq'a-** 'comer' → **manq'(a)-t'a-** 'probar un poco de comida'
- (4) a. **p^hat'.j.t'.k.t.wa** (= 6 sílabas)
 {p^hat'(a)-h(a)-t'(a)-k(a)-t'(a)-wa} (= 6 morfemas)
 roturar.tierra-ITER-CON-ANTICIP-1S-EV
 'Mientras tanto, estoy roturando (con el pico) la tierra con mucho empeño.'

³³ "A veces el mismo morfema (raíz o afijo) aparece en formas algo diferentes que lo contienen [...] En casos como éstos hablamos de alomorfos de un morfema" (Hualde et ál. 2001: 131).

³⁴ Al respecto, Calvo sostiene que "la silabificación aimara pivota en fonos consonánticos oclusivos, hasta el extremo de romper las expectativas de lo que se considera un universal de la fonotaxis de las lenguas" (Calvo 2003: 87).

- b. **pir.qa.yan.xi** (= 4 sílabas)
 {pirqa-ya-n(i)-χ(a)-i} (= 5 morfemas)
 levantar.muro-CAUS-TL-INCEP-3S
 'Terminó de hacer levantar el muro, allí.'

En (4a) vemos que el 'iterativo' *-ja* [xa] se realiza como [x] (ortográficamente *-ja ~ -j*), el 'conativo' *-t'a* como [t'] y el 'anticipativo' *-ka* como [k]. En (4b) se observa que el 'causativo' *-ya* aparece en su forma íntegra por estar seguido por un sufijo "débil", el 'translocativo' *-ni*, que se realiza como [n] por la presencia de un sufijo "fuerte", el 'inceptivo' *-xa*. Con respecto a estos fenómenos, Cerrón-Palomino sostiene que el aimara, a diferencia del quechua, posee un "aparato sumamente complejo, generado fundamentalmente por la inestabilidad de su sistema vocálico, debido a su vez a factores de ritmo, acento y entonación que muy poco se conocen hasta la actualidad" (Cerrón-Palomino 2000: 177). Y en referencia a las supresiones vocálicas, el autor señala que, para dar cuenta de estos procesos, hay la necesidad de apelar a la «conducta idiosincrática» de los sufijos implicados en la formación de la palabra. Esta idea la compartimos plenamente, mientras no haya otra explicación descriptivamente más adecuada. Por tanto, sostenemos que la existencia de sufijos "fuertes", a diferencia de los "débiles", induce a la caída de la vocal precedente.

Además, es importante saber que los tipos de alomorfos surgen en el aimara, de acuerdo con los siguientes condicionamientos: (i) fonológico, p. e., *-:* y *-:ya* 'ser' son alomorfos, como en *naya-:t^ha* 'soy yo', *naya-:ya-ha* 'seré yo', o cuando cuenta el número de vocales o sílabas de la raíz o tema, como en *anat(a)-ra-* 'jugar muchos' versus *nuwa- ra-* 'golpearlos'; (ii) por condicionamiento morfológico, p. e., a raíz de las elisiones vocálicas, y (iii) por condicionamiento léxico, p. e., en términos de origen onomatopéyico *č'iri-ri-* lit. 'decir *č'ir* al escapar aire y líquido por algún orificio', *č'uli-li-* lit. 'decir *č'ulís* los cerdos', donde *-ri ~ -li* (cf. Haspelmath 2002: 26-30).

Finalmente, nos queda sugerir que, para las futuras investigaciones, se observe con detenimiento la estructura silábica de la palabra compleja del aimara, desde una teoría que pueda explicar adecuadamente este fenómeno, de modo que, en el análisis de los resultados de nuestra investigación, excepto en algunos casos, no daremos mayor atención a la alomorfía.

Finalmente, en estos párrafos se presentan particularidades en la alomorfía del aimara.

3.2 Derivación verbal

La derivación, al igual que la composición, pertenece al campo de la formación de palabras. La derivación es un procedimiento léxico mediante el cual “formamos nuevas palabras a partir de otras, bien añadiendo un afijo, bien por cualquier otro medio no afijal” (Varela 2005: 31). Así podemos decir que la función básica de este proceso morfológico es permitir al hablante la producción de nuevos lexemas a partir de otros (Aronof y Fudeman 2005: 45; Booij 2007: 5; Payne 1997: 25), por ejemplo, *sara-ña* ‘ir’ → *sar(a)-ta-ña* ‘levantarse’, *paya* ‘dos’ → *paya-pta-ña* ‘duplicarse’, *uma* ‘agua’ → *uma-* ‘beber’, *manq’a-* ‘comer’ → *manq’a-ña* ~ *manq’a* ‘comida’).

Aparece aquí la definición de derivación.

La derivación en el aimara formalmente se asemeja a la flexión, por cuanto ambos, el de derivación léxica y el de flexión, consisten generalmente en la adición de sufijos a una base. Sin embargo, el proceso derivativo cumple diversas propiedades que lo distinguen del flexivo. Según Bybee (citada por Payne 1997: 25), el proceso derivativo principalmente:

- a) Cambia la categoría gramatical de la raíz,³⁵ p. e., la denominación, que cambia un nombre en alguna otra categoría; y la nominalización, que es un proceso a través del cual se derivan nombres a partir de otras categorías gramaticales.
- b) Cambia la valencia de un verbo, p. e., la transitivización, la detransitivización, la causativización y el desiderativo.
- c) En otros contextos cambia considerable o drásticamente el concepto básico expresado por la raíz, p. e., el diminutivo, el distributivo, el inversivo.

Aparte de las tres características anteriores, estos procesos derivativos no son obligatorios, tienden a ser idiosincráticas, no productivas, y, por lo general, no ocurren en paradigmas bien definidos (Payne 1997: 25-26).

De acuerdo con Cerrón-Palomino (2008a: 101-2), desde el punto de vista semántico, los sufijos derivativos se distinguen por cambiar el significado conceptual de la raíz, y, desde una perspectiva distribucional y funcional, se caracterizan por su:

³⁵ Aunque esto vale para el quechumara, es discutible en cuanto a otras lenguas (cf. (Haspelmath 2002: § 11.4).

- a) centralidad respecto de la raíz, (p. e., en *ap-t'-t^ha* 'lo perdí', el derivativo *-t'a* 'incoativo', se ubica en una posición muy cercana a la raíz, en comparación al flexivo *-t^ha* 'primera persona sujeto');
- b) opcionalidad (en base al ejemplo anterior la colocación de *-t'a* es opcional por cuanto puede ser reemplazado por la forma analítica o perifrástica *apa-sn(a)* *č^h aq^h a-y-t^h a* 'lo llevé y lo perdí (porque me quitaron o me ganaron)');
- c) inductibilidad a la mutación categorial (una forma nominal puede tornarse en tema verbal, y viceversa: [*uma*]**N** 'agua' → [[*uma*]**N-tata**]-**V** 'derretirse' y [*anata*]-**V** 'jugar' → [*anata*]**N** 'juego');
- d) reaplicabilidad (p. e. la tematización múltiple: [[[[*anata*]-**V** -*ya*]-**V** -*ri*]-**N** -:-]-**V** = *anatayiri:ña* 'ser el que hace jugar a alguien'; la aplicación de un mismo sufijo por más de una vez: *anata-ya-ya-ña* 'hacer que alguien haga jugar a otro'); y por su
- e) relativa productividad (p. e., compárese *apa-ra-* 'quitar' y **sara-ra-*).

La derivación verbal o verbalización en el aimara puede partir de bases de diversas categorías gramaticales:

N→V:	yapu	'sembrío'	→	yapu-ča-	'sembrar'
A→V:	ipi	'tonto'	→	ipi-ra-	'atontarse'
V→V:	uña-	'ver'	→	uñ(a)-t'a-	'conocer'
P→V:	hani	'no'	→	hani-ča-	(cf. <HaniChaskha-> {hani-ča-s(i)-xa-ña} «Boluer atras de su palabra» (Bertonio [1612] 2002: 96)
On→V:	tulχ	(onomatopeya)	→	tulu-qi-	'sonar reiterado de la lata'

Se distingue aquí entre derivación y flexión en aimara.

La verbalización en el aimara comprende los procesos de tematización que afectan al verbo. Esta capacidad de derivar otras formas léxicas verbales se realiza en el aimara, a menudo, por medio de la adición de un sufijo, y en menor frecuencia por un medio no sufijal. La derivación no sufijal en el aimara se da de la siguiente manera: ocurre como un proceso derivativo que crea lexemas por medio del llamado **transposición implícita** (*implicit transposition*) o **conversión**.³⁶ La conversión de nombres a verbos no es indicado directamente por medio de un sufijo, de manera que su efecto morfológico es indirecto. Así, de acuerdo con nuestros ejemplos de (6), la conversión

³⁶ En oposición a la transposición implícita o conversión, existe el proceso derivacional llamado **transposición explícita**, en el que el cambio de la categoría de base, cambio semántico o de valencia, es marcado por medio de un afijo. Adicionalmente, sobre la derivación transposicional, véase Haspelmath (2002: 225-30).

de nombre a verbo puede ser descrita considerando la regla morfológica (Booij 2007: 38-39):

(5) [X]N → [[X]N]V

La propiedad que define la noción de conversión es que implica una dirección: en los ejemplos de (6), los verbos son derivados desde nombres y, del mismo modo, desde adjetivos. Sin embargo, habría que determinar con qué tipo de sustantivos o adjetivos se da esta transposición directa. Obsérvense:

(6). a. *Nombres fenomenológicos*

t^h aya	'viento'	→	t^h aya-	'hacer viento'
č^h ihčī-ñā	'granizo'	→	č^h ihčī-ñā	'granizar'
huy^h p i	'helada'	→	huy^h p i-	'helar'

b. *Colores*

č'uxñā	'verde'	→	č'uxñā-	'verdear'
hanq'u	'blanco'	→	hank'u-	'blanquear'
č'iyara	'negro'	→	č'iyara-	'dar una impresión oscura', 'negrear'

c. *Préstamos*

kawa^λu	'caballo'	→	kawa^λu-	'cabalgar'
karuna	'carona'	→	karuna-	'poner la carona en lomo de la bestia' (< cast. <i>carona</i>)

d. *Otros*

ñuñu	'mama'	→	ñuñu-	'mamar'
p'iqi	'cabeza'	→	p'iqi-	'encabezar'
hača	'lágrima'	→	hača-	'llorar'
t^h usa	'saliva'	→	t^h usa-	'escupir'
hant'aku	'alfombra'	→	hant'aku-	'tender algo en el suelo'
usu	'enfermedad'	→	usu-	'doler, enfermarse'
samka	'sueño'	→	samka-	'soñar'
mirq'i	'viejo, gastado'	→	mirq'i-	'usar, desgastar'

Existe otra manera de derivar nuevos lexemas, en este caso, nominales en el aimara con significados exactamente iguales: bien por conversión, o bien por medio de la adhesión de un sufijo nominalizador. El usuario de la lengua puede optar por cualquiera de estos dos procesos,³⁷ y esto ya fue registrado por Bertonio ([1612] 2002: I, 85-86):

- (7) a. **haka-** 'vivir' → **jaka-ña** ~ **jaka** 'vida'
- b. **hiwa-** 'morir' → **jiwa-ña** ~ **jiwa** 'muerte'
- c. **manq' a-** 'comer' → **manq'a-ñ a** ~ **manq'a** 'comida'
- d. **t^huqu-** 'bailar' → **t^huqu-ña** ~ **t^huqu** 'danza'
- e. **yati-** 'saber' → **yati-ña** ~ **yati** 'información'

Esta manera de ver estos fenómenos, explicaría los casos únicos y especiales referidos por los lingüistas (cf. Briggs 1993:154; Cerrón-Palomino 2008a: 157; England 1988: 98-114; Porterie-Gutierrez 1981: 268). Como por ejemplo, la derivación *yati-ča*³⁸ 'enseñar', de la que se dice que parte de una "raíz verbal". Pero, es harto sabido que el sufijo factitivo *-cha* es un sufijo muy productivo en el aimara (tal vez mucho más que en el quechua) que se emplea para formar verbos, principalmente, a partir de raíces o temas nominales. Sin embargo, se ha sostenido que este sufijo sirve también para "tematizar raíces verbales", lo cual para nosotros es, por demás, contradictorio. Al respecto, Adelaar y Muysken (2004: 280, n. 69) mantienen una prudente reserva. La escasa productividad del factitivo *-cha* como deverbativo se debe a la falsa reinterpretación de temas nominales que, a su vez, derivan de temas verbales, tal como nos ilustra nuestro ejemplo de (7e). La interpretación que se debe tener de *yati* es que se trata de un sustantivo que deriva de una forma primitiva verbal *yati-* 'saber'; por tanto, si consideramos la forma *yati* 'información' o 'saber' como nombre, entonces, queda expedita para recibir el denominativo *-cha*, de manera que así se generaliza mejor la regla derivativa correspondiente a la formación de temas verbales a través de la adhesión de este sufijo factitivo. Además, considérese que en muchas lenguas existen morfemas causativos que se adhieren de manera productiva a las raíces verbales (que es el caso del sufijo causativo *-ya*), pero no a sustantivos o adjetivos (para los que se reserva *-cha* en nuestra lengua) (cf. Baker 2003: 53-59).

³⁷ No creemos que esta derivación se realice a través de un **proceso sustractivo** propiamente dicho, toda vez que, si bien hay diferencias de forma, esto no conduce a ningún cambio de significado (cf. [thuqu-ña]_N ~ [thuqu]_N 'danza'). Sobre este tema, también llamado **formación regresiva** (*back formation*), véanse Aronoff y Fudeman (2005: 116), Booij (2007: 40) y Varela (2005: 31).

³⁸ En el quechua tener una formación como **yača-ča* 'enseñar' es imposible.

Existe, también, formaciones de lexemas verbales a partir de la **reduplicación**. La reduplicación “es un tipo especial de afijación que consiste en copiar completa o parcialmente algún elemento de la base” (Booij 2007: 35). Los ejemplos de (8) son del javanés:

(8) a. Reduplicación completa (*full reduplication*):

səsupe ‘aro’ → **səsupe-səsupe** ‘aros’

omaha ‘casa’ → **omaha omaha** ‘varias casas’ (Uhlenbeck, citado por Booij 2007: 35)

b. Reduplicación parcial (*partial reduplication*):

jawah ‘lluvia’ → **jəjawah** ‘jugar bajo la lluvia’

tamu ‘invitado’ → **tətamu** ‘visitar’ (Uhlenbeck, citado por Booij 2007: 35)

En (8a), la reduplicación completa puede expresar pluralidad o tener un matiz de distributivo. Según Booij, la reduplicación en los verbos imprime una alta intensidad de la acción expresada, y en los adjetivos, un mayor grado de la propiedad mencionada. En (8b), los prefijos consisten en una copia de la primera consonante de la base seguida por la vocal *schwa* [ə]. Por lo visto, la reduplicación parcial es un tipo de afijación, y en el caso de la reduplicación completa es un compuesto.

En lo referente al aimara, la reduplicación completa se da en la formación de palabras compuestas (*uta* ‘casa’ → *uta uta* ‘varias casas’, *qala* ‘piedra’ → *qala qala* ‘pedregal’, pero, cf. *ut(a) uta* ‘de casa en casa’). Este fenómeno, según Cerrón-Palomino, “se trata más bien de algunos procesos de composición con identidad léxica nombre+nombre (incluyendo algunas de sus subcategorías) y de verbo+verbo” (Cerrón-Palomino 1995: 151).

En el aimara, las reduplicaciones en la formación de derivados pueden calcar raíces e incluso temas, dependiendo de la intención del hablante:

- | | | | | | |
|-----|-------------------|---------------|---|------------------------|-------------------------------------|
| (9) | sara- | ‘ir’ | → | sar sara- | ‘ir frecuentemente’ |
| | sar(a)-ta- | ‘despertarse’ | → | sar-t sar-ta- | ‘despertarse a cada momento’ |
| | uña- | ‘mirar’ | → | uñ-h-k uñ-h-ka- | ‘vigilar continuamente’ |
| | apa- | ‘llevar’ | → | apa-q apa- | qa- ‘sustraer continuamente’ |
| | ala- | ‘comprar’ | → | al ala- | ‘comprar constantemente’ |

Ahora bien, veamos otra forma derivativa más común en la formación de nuevos lexemas en el aimara: la sufijación. La derivación sufijal se efectúa mediante la adición de

un sufijo pleno. Por ser esta lengua tipológicamente aglutinante y postposicional, al igual que el quechua, la derivación mediante sufijación es el procedimiento de formación léxica más productivo, general y variado de su morfología. No sólo dispone el aimara de un número considerable de sufijos, con significados muy diversos, sino que éstos se adhieren a toda clase de raíces, ya sean nominales, verbales, adjetivales, adverbiales y voces de origen onomatopéyico.

A continuación, obsérvense la manera como se aglutinan uno o más sufijos derivativos verbales:

- (10) a. **wara-** 'echar algo (como agua, quinua, tierra)'
 b. **wara-nta-** 'echarlo en el interior de algo',
 c. **wara-nt-t'a-** 'echarlo de buena gana al interior de algo o alguien',
 d. **wara-nt-t'a-ya-** 'hacer que alguien lo eche de buena gana en el interior de algo',
 e. **wara-nt-t'a-ya-si-** 'pedir para sí amablemente que alguien eche algo en el interior de algo o abajo'
 f. **wara-nt-t'a-ya-si-ni-** 'pedir para sí amablemente que alguien eche algo en el interior de algo que se encuentra en otro lugar'.

Como puede apreciarse, a través de la combinación de diversos sufijos, se crean matices muy originales que aún se pueden, en su mayor complejidad, escuchar en hablantes monolingües, entre otros que tienen una buena competencia comunicativa en la lengua; sin embargo, también es innegable que "conforme el español va avanzando en el bilingüismo, las lenguas andinas han ido retrocediendo en sus formaciones estructurales más genuinas" (Calvo 2003: 89).

En cuanto a la clasificación de los sufijos, partiremos de la idea inicial de dividirlos en dos tipos de derivadores verbales: a) los **deverbativos**, que forman temas verbales que se inician en raíces también verbales (aunque algunos pueden derivar temas a partir de raíces nominales), y b) los **denominativos**, que sólo tematizan radicales nominales iniciales, cambiando, por consiguiente, la categoría de base.

Los párrafos anteriores se ocupan de la derivación verbal en aimara.

3.3 Morfología y semántica

3.3.1 El principio de la Composicionalidad

La interpretación semántica de las palabras complejas está gobernada por el principio general de la composicionalidad, según el cual “[e]l significado de una expresión compleja es una función del significado de las unidades simples que la componen y del tipo de relación sintáctica que entre ellas se establece” (Escandell 2004: 29). Este principio nos permite dar cuenta de la interpretación semántica de la estructura morfosintáctica, y también permite entender que la lengua es claramente un sistema combinatorio y, por ende, creativo y motivado (Booij 2007: 207-8).³⁹ Sin embargo, no hay que olvidar que este principio va de la mano con otra de las ideas básicas de la semántica composicional: la productividad gramatical, concebida como: “la capacidad combinatoria de las reglas de un sistema lingüístico gracias a la cual, a partir de un conjunto limitado de unidades léxicas básicas y de un número también limitado de reglas de combinación, es posible formar un número potencialmente infinito de expresiones complejas” (Escandell 2004: 27). En nuestro caso, por ser el aimara una lengua de carácter aglutinante, tal capacidad combinatoria se da, a menudo, también a partir de un conjunto cerrado de unidades morfológicas llamadas sufijos que se adhieren a las unidades léxicas básicas.

Según Booij, “el contenido de la función composicional requiere una detallada especificación. Una de las especificaciones de esta función composicional es el alcance semántico reflejado por una jerarquía estructural” (2007: 208, traducción nuestra). El siguiente par de ejemplos del aimara ilustra este punto de vista:

- | | | |
|------|-------------------------------------|--------------------------|
| (11) | nuwasiyaña | nuwayasiña |
| | {nuwa-si-ya-ña} | {nuwa-ya-si-ña} |
| | golpear-REFL.1O-CAUS-INF | golpear-CAUS-REFL.1O-INF |
| | ‘hacer que él se golpee a sí mismo’ | ‘hacer que él me golpee’ |
| | golpear-RECIP-CAUS-INF | |
| | ‘hacer que se golpeen mutuamente’ | |

Como puede observarse, en (11), las dos palabras tienen el mismo grupo de morfemas; sin embargo, reflejan diferencias a nivel de la estructura morfológica, y, por

³⁹

Sobre la relación entre la noción de la composicionalidad y el carácter arbitrario o motivado del signo lingüístico, véase Aronoff y Fudeman (2005: 104-6).

ende, en su semántica. Este fenómeno es mucho más claro cuando se aplica el sufijo desiderativo *-ncha* del aimara (cf. *-naya* del quechua), tal como estaremos viendo en su oportunidad.

Del mismo modo, extendiendo nuestra observación anterior, es importante considerar que los constituyentes combinables de una expresión compleja tienen un lugar específico o una ubicación definida por el tipo de significado que aportan al todo. Obsérvese (12), donde la combinación denotada en el margen derecho es agramatical:

- | | | |
|------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| (12) | apthapt'ña | * apt'thapiña |
| | {ap(a)-t ^h ap(i)-t'a-ña} | {ap(a)-t'(a)-t ^h api-ña} |
| | Llevar-CONG-CON-INF | Llevar-CON-CONG-INF |
| | 'recoger con mucho empeño'. | |

3.2.2 La Semántica Conceptual

La teoría de la Semántica Conceptual⁴⁰ de Jackendoff (1990), considera la **estructura conceptual** (EC) como un conjunto cerrado de primitivos conceptuales y una serie de principios de combinación, común a todas las lenguas. Estos primitivos o entidades conceptuales son: **Objeto, Estado, Evento, Ubicación, Trayectoria, Propiedad y Cantidad**. Según el autor, estas categorías son consideradas como partes de la oración⁴¹ en el plano semántico. Estos primitivos pueden descomponerse en una **función** de uno o más argumentos o participantes; y "un conjunto de reglas de formación conceptual, que permite la recursión de la EC [estructura conceptual], dará lugar a un número infinito de posibles conceptos lingüísticos" (Morimoto 2001: 26). Las siguientes son algunas de las reglas de formación ofrecidas por Jackendoff:

- | | | |
|------|----|--------------------------------------------------------------------------|
| (13) | a. | [UBICACIÓN] → [Ubicación {EN/etc.} ({{OBJETO/UBICACIÓN}})] ⁴² |
| | b. | [TRAYECTORIA] → [Trayectoria {A/DE/etc.} ({{OBJETO/UBICACIÓN}})] |

⁴⁰ Según Jackendoff (1990: 11), el término «concepto» consiste en aquellas representaciones mentales que sirven como significado de las expresiones lingüísticas.

⁴¹ La palabra **función**, según la terminología del cálculo de predicados, suele tener otras denominaciones equivalentes; a saber: **predicado** u **operador** (Escandell 2004; Payne 1997). Lyons (1980), por su parte, prefiere usar el término **predicador** en lugar de **predicado** para diferenciarlo de la categoría sintáctica. Así, nosotros estaremos usando estos términos, a veces, indistintamente a lo largo del presente trabajo.

⁴² Sólo en estos casos, las llaves, { }, son usadas para decir que cualquiera de las categorías consideradas ahí podría tomar ese lugar demarcado por el signo [].

- c. [ESTADO] → [Estado ESTAR ([OBJETO], [UBICACIÓN])]
- [Estado ESTAR-ORIENTADO ([OBJETO], [TRAYECTORIA])]
- [Estado ESTAR-EXTENDIDO ([OBJETO], [TRAYECTORIA])]
- d. [EVENTO] → [Evento IR ([OBJETO], [TRAYECTORIA])]
- [Evento CAUSAR ([OBJETO/EVENTO], [EVENTO])]

En primer lugar, las reglas presentadas en (13a) y (13b) servirán para describir el significado de los sufijos espaciales del aimara, según éstos sean adheridos a un tipo de verbos de movimiento (de desplazamiento no causativos y de desplazamiento causativos). Ambas reglas establecen que las categorías espaciales de Ubicación y de Trayectoria pueden ser descompuestas mediante una **función** y un **argumento**, también espaciales. El argumento en cada caso debe pertenecer bien a la categoría de **Objeto-Lugar** o bien a la de **Ubicación**. En el caso de la regla de (13a), la función ubicativa selecciona un argumento que define una región espacial, y en el de (13b), la función de trayectoria es saturada por un argumento definido por un espacio lineal direccionado (Morimoto 2001: 27).

En cuanto se refiere a la regla representada en (13c), la categoría de Estado recibe tres fórmulas descriptivas: la primera representa el Estado puede ser descompuesto mediante la función de ESTAR y dos argumentos: uno que pertenece a la categoría de Objeto y el otro a la de Ubicación. Es decir esta regla describe «un Estado en el que un Objeto se sitúa en una Ubicación». La segunda fórmula describe un Estado basado en una función direccional, ESTAR-ORIENTADO (*orient*), cuyos componentes argumentales son el Objeto y la Trayectoria; es decir, aquí se representa un Estado en el que «un objeto está orientado en la dirección de una Trayectoria». Y la tercera representa un Estado, basado en la función de extensión, ESTAR EXTENDIDO (*extend*), en el que un Objeto está extendido a lo largo de una Trayectoria (Motimoto 2001: 27). La primera de las fórmulas descriptivas de (13c) nos permitirá, más adelante, observar y analizar las expresiones locativas y las posesivas realizadas a través del empleo del verbalizador 'existencial' *-ka* 'ser' o 'estar'.

Y por último, las reglas de formación expresadas en (13d) corresponden a dos maneras de establecer la categoría Evento. La primera, que se basa en la función de IR y dos argumentos, representa un Evento donde el Objeto se desplaza a lo largo de una Trayectoria. Y la segunda establece que la categoría Evento puede ser descompuesta

mediante la función CAUSAR, que tiene bajo su ámbito un primer argumento que puede ser bien un Objeto (Agente causador)⁴³ o bien un Evento (Fuerza causante), y el segundo argumento es el Evento causado (Morimoto 2001: 27-8). Las fórmulas descriptivas expresadas en (13d) servirán para la interpretación de los sufijos que cumplen una función espacial, el factitivo y la causativización en el aimara. Aquí cabe aclarar que, la primera opción de (13d) permitirá, también, describir la semántica de los sufijos denominativos que tienen la función de formar verbos de 'devenir' (el 'transformativo' *-pta* y el 'transformativo gradual' *-ra*), los cuales denotan eventos de cambio en los que "un Objeto avanza progresivamente a lo largo de una Trayectoria no-espacial [interna] cuyo 'destino' viene definido por una determinada Propiedad" (Morimoto 2001: 210).

Esto nos permite afirmar, siguiendo la teoría de Jackendoff (1990), que la estructura conceptual, como componente semántico de la lengua, "está conectada con la estructura morfosintáctica mediante una serie de reglas de correspondencia o de proyección, que se encargan de la relación entre la sintaxis y la semántica" (Morimoto 2001: 23) (considérese la morfología como parte de la sintaxis). Dentro de este contexto, "la interpretación semántica de una palabra puede ser además enriquecida por las reglas de conceptualización" (Booij 2007: 225, traducción nuestra), que define la buena formación conceptual.

Ahora bien, según la teoría conceptual jackendoffiana, la estructura función- argumento tiene una estrecha relación con la definición de los roles temáticos o semánticos. Sin embargo, según el autor, los roles temáticos como Agente, Tema, Paciente, etc., no constituyen primitivos semánticos, por lo que deben ser considerados como meras convenciones para referirnos a los participantes de la estructura argumental. En nuestro trabajo, lo que precisamente vamos a hacer, cuando sea necesario, es determinar la estructura léxico-conceptual de las nuevas formaciones léxicas, estableciendo los constituyentes que tengan rango argumental, para luego asignar el rol temático correspondiente.

Las reglas de correspondencia entre la morfosintaxis y la semántica especifican las relaciones entre la estructura formal y la interpretación semántica de las palabras complejas (Booij 2007: 211). En el ámbito de esta relación, cada uno de los constituyentes

⁴³

Para un punto de vista similar sobre la interpretación de los verbos o predicados causativos, véanse Lyons (1980) y Payne (1997: 175-86).

morfosintácticos se corresponde con un constituyente de la estructura conceptual. Así pues, en una oración del aimara como *Philipi utanki* 'Felipe está en la casa', *Philipi* 'Felipe' y *uta* 'casa' corresponden, cada uno, a un constituyente conceptual de Objeto; y, a su vez, el segundo componente *uta* marcado por el 'locativo' *-na* ('en la casa'), a un constituyente de Ubicación, y la oración en sí, a uno de Estado, tal y como se ilustra a continuación:

(14) a. **Philipi utanki.**

^h
[p ilipi uta-na-k(a)-i] Felipe casa-LOC-estar-3S
'Felipe está en la casa'

b. *Estructura léxico-conceptual*

[Estado KA ([Objeto PHILIPi], [Ubicación NA([Objeto UTA])])]
'[Estado ESTAR ([Objeto FELIPE], [Ubicación EN([Objeto CASA])])]'

La estructura argumental de los predicados se deriva de la información contenida en su estructura léxico-conceptual (ELC). La estructura argumental (EA) es determinada por el número de participantes con rango argumental existente en la estructura léxico-conceptual. Jackendoff, con respecto a la conexión entre la semántica y la sintaxis, sostiene que "la ELC de los predicados contiene información necesaria y suficiente para la derivación de la EA" (citado por Moritomo 2001: 32). Considerando esto así, obsérvese la representación léxico-conceptual del verbo causativo *apa-* 'llevar' del aimara de acuerdo con la fórmula descriptiva jackendoffiana:

(15) *apa-* 'llevar'

ELC : [Evento YA ([Objeto]A, [Evento MA([Objeto]A, [Trayectoria]A)])]
'[Evento CAUSAR ([Objeto]A, [Evento IR([Objeto]A, [Trayectoria]A)])]'

EA : <1,2,3>

Roles tem. : <agente, tema, trayectoria>

Esta estructura léxico-conceptual, además de una descomposición semántico-conceptual del predicado *apa-* 'llevar', contiene la información sobre su estructura argumental. Así, en la representación de (15), los constituyentes conceptuales que poseen estatus argumental son resaltados en negrita, subrayados y al mismo tiempo son marcados por la letra 'A' en posición de subíndice; esta marca 'A' indica la parte visible de la

estructura léxico-conceptual para las reglas de correspondencia entre ésta y una determinada forma morfosintáctica. Dicho en otras palabras, estos constituyentes resaltados y marcados son los que necesitan conectarse con un sintagma argumental en la sintaxis, y en nuestro caso, tal sintagma tiene que aparecer marcado morfológicamente por un determinado sufijo. No debe olvidarse que los sufijos, que también son signos lingüísticos, presentan cada uno su propia estructura conceptual. Esta manera de pensar nos permitirá describir la forma como se explicitan determinados argumentos a nivel de la sintaxis a través de procedimientos morfológicos que implican el empleo de tal o cual sufijo de **caso** nominal. Así, por ejemplo, la oración *Huwanu liwr-Ø iskuylar(u) api* 'Juan lleva el libro a la escuela' tendrá una estructura léxico-conceptual como la siguiente:

(16) **Juwanu liwru iskuylaru api.**

{huwanu liwr(u)-Ø iskuyla-r(u) ap(a)-i} Juan libro-AC escuela-IL llevar-3S
'Juan lleva el libro a la escuela.'

ELC : [Evento YA ([Objeto JUWANU]A, [Evento MA ([Objeto LIWRU]A, [Trayectoria RU ([Objeto ISKUYLE]A)]))]]
[Evento CAUSAR ([Objeto JUAN]A, [Evento IR ([Objeto LIBRO]A, [Trayectoria A ([Objeto ESCUELA]A)]))]]

EA : <1,2,3>

Roles tem.: <agente, tema, trayectoria>

En (16), la oración entera corresponde a la totalidad del Evento en la representación conceptual; esta estructura conceptual representa un desplazamiento causado por un Objeto-agente (JUWANU), el cual es el primer argumento de la función eventiva YA en el aimara o CAUSAR en el castellano. El Evento de desplazamiento encabezado por la función eventiva de MA en el aimara o IR en castellano aparece incrustado en el Evento principal como segundo argumento de la función YA o CAUSAR. Este segundo argumento eventivo incrustado, a su vez, relaciona dos argumentos con capacidad de proyectarse en la sintaxis porque cumplen con el requisito de ser constituyentes con estatus argumental: uno de ellos se asocia al primer argumento conceptual de la función de MA o IR, que es la categoría conceptual de Objeto-tema (LIWRU), proyectado en el plano de la sintaxis por medio de la marca acusativa -Ø; y el complemento direccional ingresado por medio del empleo del sufijo de caso ilativo -ru (*iskuyla-ru* 'a la escuela'), por su parte, corresponde al segundo argumento de la misma función, el cual pertenece a la categoría conceptual de Trayectoria.

3.2.3 La estructura aspectual

El aspecto forma parte del componente semántico de los predicados. Es decir, “la representación semántica de los verbos incluye, entre otras cosas, la información relativa a la constitución temporal interna de la situación denotada” (Morimoto 1998: 9). Esta propiedad, según Morimoto, es la que permite establecer una serie de oposiciones aspectuales como **estatividad, perfectividad, iteración, momentaneidad, incoación, terminación**, etc.

El aspecto se manifiesta a través de diversas formas lingüísticas que pueden variar de una lengua a otra. En aimara, el aspecto puede expresarse de tres maneras:⁴⁴ (i) lexicalmente, por cuanto el significado léxico tiene la capacidad de indicar el modo en que se desarrolla la situación denotada (p. e., verbos que expresan de por sí la prolongación temporal: *muna-* ‘querer’, *manq’a-* ‘comer’, *iki-* ‘dormir’, *uña-* ‘mirar’; los que implican término: *hiwa-* ‘morir’, *tuku-* ‘terminar’⁴⁵, *puri-* ‘llegar’, o inicio de un evento: *qala-* ‘empezar’; (ii) morfológicamente, que es la forma más común en esta lengua, por ser ésta de naturaleza tipológicamente aglutinante, el aspecto se expresa a través de un conjunto cerrado de morfemas derivacionales (momentaneidad, p. e., *kat(u)-ha-* ‘descubrir’, *mal(a)-t’a-* ‘probar un instante la comida’, incoación, p. e., *hip(i)-t’a-* ‘comenzar a echarse en el suelo’, etc.); y (iii) analíticamente, a través de una serie de perífrasis aspectuales que también sirven para expresar determinados tipos de información aspectual (p. e., *manq’añ(a) qalta-* ‘comenzar a comer’, *manq’(a) tuku-* ‘terminar de comer’, *‘sum(a)-Ø sara-* ‘caminar derecho’ o lit. ‘caminar bonito’).

Según Smith, el aspecto es “el dominio de la organización temporal de la situación” (citada por Jara 2006: 18, traducción nuestra). El aspecto es una categoría gramatical que refleja nuestra manera de concebir y presentar, mediante la lengua, variadas situaciones extralingüísticas. Al respecto, Jara parafrasea la idea de Klein de la siguiente manera:

El aspecto gramatical es un concepto que se refiere a las diferentes perspectivas que un hablante puede tomar para expresar la evolución temporal de un evento, acción, proceso, etc. El punto de vista de ese evento o período temporal, según la perspectiva

⁴⁴ Para mayores detalles sobre este tema, véanse Escandell (2004: 243) y Payne (1997: 203 y 209).

⁴⁵ De por sí, *tuku-* es intrínsecamente un verbo causativo, y aunque le agregáramos el sufijo ausativo *-ya*, el significado se mantendrá inalterable.

asumida por el hablante, puede ser considerado como terminado, en proceso, en su inicio o inyección, etc. Las lenguas marcan el aspecto por medio de la morfología verbal, adverbios u otros elementos. (Jara 2006: 18, traducción nuestra)

Y precisamente en nuestra lengua, objeto de estudio de la presente investigación, el aspecto se expresa a través de un conjunto de sufijos que imprimen, en las nuevas formaciones léxicas, variados matices que tienen que ver con la manera como se realiza una acción verbal.

Jara, siguiendo la perspectiva de Smith, considera que el sistema aspectual de una lengua es el resultado de dos componentes que interactúan en una frase: tipo de situación y punto de vista (o aspecto gramatical) (Jara 2006: 18). Nosotros hemos decidido poner más atención al tipo de situación, por tratarse de un tema de interés para nuestro trabajo. El tipo de situación es la composición del verbo, su estructura léxico-conceptual y elementos que lo modifican a través del proceso derivativo. Así, se debe distinguir dos tipos de estructura temporal para las situaciones: **estados** y **eventos** (Jara 2006: 18-19; Morimoto 1998: 9-24).

En el componente **tipo de situación**, las situaciones son clasificadas considerando los siguientes rasgos: [**estativo**], [**télico**], [**duración**]. El rasgo [estativo] se utiliza para diferenciar los **estados** de los **eventos**. El rasgo [télico] se utiliza para distinguir los **eventos** que tienen un **final** de los que están en **proceso**. Los eventos télicos denotan una meta o fin, mientras que los atélicos denotan los procesos. El rasgo [duración] clasifica situaciones considerando el **durativo** en oposición a la **puntualidad** o **instantaneidad** (Vendler, citado por Jara 2006: 19). El siguiente cuadro resume las cuatro clases aspectuales:

situaciones	estativos	durativos	télicos	Ejemplos
estados	[+]	[+]	[-]	<i>saber, tener, pertenecer, pensar, ser, quedarse, etc.</i>
actividad	[-]	[+]	[-]	<i>correr, trabajar, dormir, jugar, etc.</i>
realizaciones o efectuaciones	[-]	[+]	[+]	<i>matar, romper, correr cien metros, etc.</i>
logros	[-]	[-]	[+]	<i>descubrir, alcanzar, llegar, empezar, cruzar una línea, etc.</i>

Cuadro N° 01. Características de los tipos de situación

Los **estados** “[s]on situaciones estables, carentes de dinamismo; aunque un estado puede surgir como resultado de un cambio y puede, asimismo, ser susceptible de algún cambio potencial, el cambio no forma parte inherente del estado” (Morimoto 1998: 14). Morimoto agrega que las situaciones denotadas por estos predicados de estado tienen que ver con las propiedades del sujeto y no con sus actividades ni con los procesos en que aquél se vea involucrado; son ejemplos, la cualidad, disposición, habilidad, ubicación, etc. Por el mismo hecho de que este tipo de situaciones no implica cambio, se opone a los eventos que son inherentemente dinámicos. Éstos últimos son: actividades, efectuaciones y logros. Según Jara (2006: 19-20), estos predicados no implican etapas y el punto final es siempre arbitrario. En el aimara, el verbalizador ‘existencial’ *-ka* (~ -:), de origen léxico, son los más indicados en la representación de las situaciones estables, tal y como ilustran los ejemplos de (17):

- (17) a. **Mawru sapakiwa utapankaski.**
 {mawru sapa-ki-w(a) uta-pa-n(a)-ka-sk(a)-i}
 Mario solo-LIM-EV casa-3P-LOC-estar-DUR-3S
 ‘Mario se encuentra sin compañía de nadie en su casa’
- b. **Uka asnu Usikunkiwa.**
 {uka asnu usiku-n(a)-k(a)-i-wa}
 ese burro Eusebio-GEN-ser-3S-EV
 ‘Ese burro es de Eusebio’
- c. **Jumaxa Jusiyana jiliri yuqaparakitasá.**
 {huma-χ(a) husiya-n(a) hili:ri yuqa-pa-raki:-ta-sá}
 tú-TOP José-GEN mayor hijo.varón-3P-CONTR-ser-2S-ENF
 ‘¡Tú eres el hijo mayor de José, pues! (¡Cómo voy a olvidarme!)

Las **actividades** son predicados que expresan eventos caracterizados por su desarrollo dinámico en etapas sucesivas, tienen un punto final, al igual que los anteriores predicados, arbitrario (Jara 2006: 20). Estos predicados expresan eventos que se extienden a lo largo del tiempo. Su desarrollo es homogéneo. Así, podemos decir que si X corre durante un determinado lapso, entonces se puede decir que en cualquier instante de ese período, X estuvo realizando la misma actividad: la de *correr*. Considerando esta última característica, un verbo de actividad carece de punto final o estado culminante, de manera que puede ser interrumpida en cualquier momento, pero no terminada en sentido estricto (Morimoto 1998: 15). En el aimara, el durativo

-ska, adherido a una base léxica verbal o tema, es el que caracteriza mejor la representación de este tipo de eventos:

(18) **Waka juqhuna llachu manq'askixa.**

{waka huq^h u-n(a) lač(u)-Ø manq'a-sk(a)-i-χa}

vaca laguna.pequeña-LOC planta.agua-AC comer-DUR-3S-TOP

'La vaca está comiendo llacho en la pequeña laguna.'

Las **realizaciones** son predicados que en su desarrollo involucra un proceso y un resultado. El cambio de estado es la terminación del proceso (Smith, citada por Jara 2006: 20). Según Morimoto (1998: 15), "una efectuación siempre consta de dos estadios: un proceso de desarrollo, dirigido hacia una determinada dirección, y un estado final, que surge como consecuencia natural del proceso anterior" (1998: 15). El sufijo denominativo 'factitivo' -cha tiene la capacidad de crear verbos que involucran estas características aspectuales:

(19) **Tikaraya jaqinaka masüru thaki thakichänsí.**

{tikaray(a) haqi-naka masu:ru t^h ak(i)-Ø t^h aki-ča:-n(a)-sí}

Ticaraya persona-PL ayer camino-AC camino-FAC-PAS.E-3S-MIR

'Ayer la gente de Ticaraya, como se puede ver, construyó el camino.'

Por último, los **logros** son eventos instantáneos que resultan de un cambio de estado. Estos predicados "expresan eventos puntuales, que marcan el inicio o el final de una situación. [...] Los predicados de logros, por cuanto designan un evento de transición, implican, al igual que las efectuaciones, un punto final o estado resultativo" (Morimoto 1998: 15-16). Sin embargo, según aclara la autora, este tipo de verbos se diferencia de los de efectuaciones porque enfocan "exclusivamente el momento en que se alcanza el término final de una situación" (Morimoto 1998: 16) o el inicio de una situación nueva. En el aimara, el sufijo denominativo -pta 'transformativo' permite la derivación de predicados de logro, como en (20), y también el -su 'eductivo', como en (21) (este último ejemplo está basado en (19)):

(20) **Jichha pacha waynanakaxa wali yajaptatawa.**

{hič^h a pača wayna-naka-χa wali yaha-pta-ta-Ø-wa}

hoy tiempo joven-PL-TOP muy orgulloso-TRANSF-PART-ser.3S-EV

'Los jóvenes de hoy se han vuelto muy orgullosos.'

- (21) **Tikaraya jaqinaka masüru thaki thakichsünsí.**
 {tikaray(a) haqi-naka masu:ru t^hak(i)-Ø t^haki-č(a)-s(u)-:-n(a)-sɨ}
 Ticaraya persona-PL ayer camino-AC camino-FAC-EDU-PAS.E-3S-MIR
 'Ayer la gente de Ticaraya, como se puede ver, terminó de construir el camino.'

Con la información teórica anterior, según el tipo de sufijo descrito, nos concentraremos en evaluar los posibles cambios de significado y, por ende, la **estructura aspectual** de los nuevos lexemas formados a través del proceso derivativo. El aspecto, expresado morfológicamente en el aimara, se asocia a un conjunto cerrado de sufijos, que, a la vez, pueden combinarse. Advertimos que este conjunto de sufijos expresan, también, algunas connotaciones de carácter pragmático, por lo que estaremos obligados a describir el contexto inmediato o mediato del evento. Además, cabe mencionar que el uso de tal o cual sufijo depende, a su vez, del estado psicológico de la persona, el clima emocional, entre otros, que corresponden al cumplimiento de normas socio-culturales como la cortesía, la manifestación u ostentación de poder, habilidad, etc.

Así, estaremos, en nuestro trabajo, dando cuenta del aspecto, principalmente, de los predicados verbales formados por los sufijos denominativos, y aquellos que implican cambio de significado.

3.2.4 La polisemia, la información pragmático-cultural y la ambigüedad

La interpretación del significado de las palabras morfológicamente complejas no siempre es predecible desde el significado de sus partes. En estos casos, las palabras complejas pueden darse en situaciones de uso muy particulares y en contextos especiales. Esto mismo sucede con las palabras simples que, a parte del significado básico, adquieren en el uso variados significados. Estos fenómenos propician el surgimiento del problema conocido como la **polisemia** (Aronoff y Fudeman (2005: 129, 139).

La polisemia de los sufijos y, por ende, de las palabras complejas individuales es un fenómeno recurrente en el ámbito de las palabras complejas del aimara, e influye en la interpretación semántica de las unidades sintácticas. La polisemia⁴⁶ también tiene que ver con el efecto de los mecanismos de extensión semántica tales como la **metáfora** y la

⁴⁶ "Los usos no literales del lenguaje son llamados tradicionalmente **figurativos** y están descritos por una clase de términos retóricos que incluyen **metáfora, ironía, metonimia, sinécdoque, hipérbole** y **líotes**" (Saeed 1997: 16, traducción nuestra).

metonimia, y pueden ser implicados más generalmente en términos de cadenas o vínculos de cambio de dominio o ámbito.

Considérese los siguientes significados de la palabra *wich'inka* 'rabo' del aimara, para explicar un caso de polisemia de carácter léxico:

- (22) 1. Parte posterior y extrema del cuerpo y de la columna vertebral de algunos animales.
2. Persona (*Kawki-sa wich'inka-ma-sti* 'Y, ¿dónde está el que suele andar contigo siempre?').

El significado 1 es el significado primario de la palabra. El significado 2 puede ser considerado una derivación del significado primario a través de su **uso metafórico**: así, una 'cola' en su sentido literal es parte inseparable del cuerpo de algunos animales, y por similitud es un ser humano que acompaña frecuentemente a otro, es decir, 'que le sigue a todas partes donde va el primero'. Así, estos dos significados diferentes de *wich'inka* 'rabo' pueden ser relacionados sistemáticamente en términos de mecanismos generales de interpretación semántica, y nosotros consideramos a esto un caso de **polisemia**.

A nivel morfológico, en la lengua aimara, nos encontramos a menudo con sufijos polisémicos y, en algunos casos, homófonos. Esto implica la consideración de variados matices, tanto cuando un sufijo se une a una raíz verbal, como cuando el mismo sufijo es adherido a diversas clases de verbos. Como ya habíamos adelantado, la polisemia de los sufijos puede conducir hacia casos especiales de ambigüedad.

Para una adecuada interpretación del uso de las palabras complejas es crucial el entendimiento de los principios pragmáticos, el conocimiento del mundo, el contexto y otras situaciones extralingüísticas. No hay que olvidar que "la carga semántica de un sufijo particular puede ser de naturaleza pragmática, como es el caso de los diminutivos y los honoríficos" (Booij 2007: 225, traducción nuestra), y en el aimara este fenómeno se da en sufijos como: *-t'a* con matiz 'atenuativo', *-si* 'evaluativo', *-wäsi* 'habilidad', como en *Sart'ma* {sar(a)-t'(a)-ma} 'Anda, por favor', *Manq'asma* {man'q'a-s(i)-ma} 'Come a tu gusto' y lit. '¡Cómete!', *lurawäsiwa* {lura-wa:s(i)-i-wa} 'lo hace con mucha destreza', respectivamente. Y como veremos más adelante cuando nos refiramos a la descripción de cada sufijo, su interpretación exigirá la explicación del contexto en que se da.

Frawley considera que “la información pragmática⁴⁷ tiene una relación escalar, no una relación determinante, con el significado lingüístico. [...] El contexto y el uso son relevantes para el significado solamente porque sus hablantes tienen una estructura conceptual previa” (Frawley 1992: 55). En lo referente a la información cultural, el autor sostiene que ésta tiene relación con la variación de las lenguas, pero advierte que “la cultura misma es una proyección mental, por lo que todo influjo de la cultura en la lengua debe estar también registrado al interior de la estructura conceptual” (Frawley 1992: 55). En nuestro trabajo nos encontraremos con casos donde el conocimiento de la información pragmática y cultural será fundamental para aclarar la ambigüedad resultante que suelen surgir como consecuencia del uso de los sufijos polisémicos.

La ambigüedad es la propiedad de una expresión en virtud de la cual ésta puede tener más de un significado. Este fenómeno puede darse a nivel léxico, sintáctico y semántico, debido a la existencia de dos o más significados para una misma unidad (Escandell 2004: 337). Según Cecilia Montes la ambigüedad puede ser de tres tipos: léxica, sintáctica o lógica” (Montes 2000: 122). La ambigüedad léxica en el aimara puede darse con las nuevas palabras formadas por derivación, por ejemplo, cuando se agrega a la raíz un sufijo que exige la supresión de la vocal previa:

- | | | | |
|------|------------------------------------|---|--------------------------------|
| (23) | Wakaru liwt'ma. | ≠ | Wakaru liwt'ma. |
| | {waka-ru liw(a)-t'(a)-ma} | | {waka-ru liw(a)-t'(a)-ma} |
| | waka-DAT servir.comida-CON-IMP.2S | | waka-IL lanzar.palo-CON-IMP.2S |
| | lit. '¿Sirve la comida a la vaca!' | | '¿Lanza con eso a la vaca!' |

La ambigüedad sintáctica en el aimara se da al usarse los sufijos de caso para expresar los argumentos sintácticos a nivel de la estructura superficial. Obsérvese el siguiente ejemplo:

- (24) **Mariya phistana thuquñapa pullira thaqasi.**
 {mariya p_h ista-n(a) t_h uqu-ñā-p(a) pułir(a)-Ø t_h aqa-s(i)-i}
 María fiesta-LOC bailar-INF-3P pollera-AC buscar-BEN-3S
 a. 'María busca la pollera con la que bailará en la fiesta.'
 b. 'En la fiesta María busca la pollera con la que bailará.'

⁴⁷

Las teorías convencionalistas y pragmático-sociales sostienen que “el significado de una expresión con el uso que de ella se hace en la actividad lingüística. Este enfoque pone, pues, el énfasis en las relaciones entre las expresiones y sus usuarios” (Escandell 2004: 48).

Como se observa, la oración de (24) tiene dos interpretaciones. Si se considera en la mente del hablante la construcción **phistana** como parte de la cláusula relativa que modifica al verbo, entonces recibirá la interpretación de (24a), y si **phistana** sintácticamente funciona como un circunstante externo, la oración recibirá la interpretación de (24b). Para desambiguar casos como éste, la consideración de la información contextual es fundamental.

El siguiente ejemplo es otro caso típico de ambigüedad en nuestra lengua que requiere de una lectura especial; es decir, es necesario confirmar si el sufijo *-si* expresa el matiz 'benefactivo' o 'reflexivo':

(25) **Jumaxa yapu lurasiyaskta.**

{huma- χ a yap(u)- \emptyset lura-si-ya-sk(a)-ta}

tú-TOP chacra-AC trabajar-BEN/RECIP-CAUS-DUR-2S

a. 'Tú haces trabajar la chacra en beneficio de él.'

Donde: *-si* [+benefactivo] \Rightarrow Beneficiario [-sujeto], [+objeto]

b. 'Tú haces que ellos se ayuden mutuamente para trabajar la chacra.'

Donde: *-si* [+recíproco] Recíprocantes [-sujeto], [+Y, +Z]

Así, en el aimara, nos encontraremos con diversos de tipos ambigüedad que son usados por los hablantes para propósitos diversos, y cuando no es entendido por el oyente, éste puede pedir una aclaración. Hasta aquí, podemos tener idea de lo que significa la ambigüedad, aunque Frawley nos sugiere hacer una distinción de otras expresiones denominadas vagas: "An expression that has two or more meanings may be either ambiguous or vague. It is *ambiguous* if there are at least two distinct semantic specifications underlying a single overt form. An expression is *vague* if it is *unspecified* for particular meanings and takes them from context" (Frawley 1992: 58).

3.2.5 La valencia semántica y la valencia sintáctica

Desde el punto de vista semántico, los verbos son **predicados** o expresiones abiertas que necesitan "saturarse" o completarse con la combinación de otras expresiones denominadas **valencia**. Así, podemos hablar de predicados de valencia cero (V₀), los verbos fenomenológicos o impersonales; de valencia uno (V₁), los verbos intransitivos; de valencia dos (V₂), los verbos transitivos; y de valencia tres (V₃), los ditransitivos (Payne 1997: 171). "El término **valencia** se usa [...] en Lingüística para hacer referencia al número de expresiones con las que un predicado debe combinarse para quedar completo" (Escandell 2004: 135).

A cada una de las expresiones requeridas por el predicado, se la denomina **argumento** o **participante**. El conjunto de argumentos requeridos por un predicado para cerrarse o completarse constituye su **estructura argumental**. Dicho de otro modo, “los verbos, en su contenido semántico, encierran informaciones acerca de los **participantes** de la situación a la que hacen referencia: el número de los mismos con sus correspondientes funciones semánticas, y la categoría semántica a la que cada uno de ellos ha de pertenecer” (Morimoto 1998: 9). Este tipo de información incide en el comportamiento sintáctico de los verbos, al constituir una propiedad fundamental para la determinación de su estructura argumental, que consiste en la selección de un número de argumentos y la asignación de los **roles temáticos** correspondientes.⁴⁸

De acuerdo con Payne, “la valencia puede ser considerada bien como una noción semántica, bien como una noción sintáctica, o bien como una combinación de ambas” (1997: 169). La **valencia semántica** se refiere al número de participantes requeridos por la estructura argumental de un predicado. Por ejemplo, el verbo *nuwa*- ‘golpear’ del aimara tiene una valencia semántica de dos, porque en un evento dado exige que haya mínimamente un participante *nuwiri* ‘golpeador’ y otro *nuwata* ‘golpeado’. En términos de **cálculo de predicados**, el concepto NUWA expresa la relación semántica de un par ordenado representado por las variables x y y . Esta relación recibe la siguiente notación: NUWA< x,y >, donde x es cualquier objeto que golpea, y y el objeto golpeado.

La **valencia sintáctica**, llamada también valencia gramatical o funcional, se refiere al número de argumentos expresados en la estructura de una oración. Por ejemplo: el verbo *sawu*- ‘tejer’ en la oración *¿Khitisa sawuski?* ‘¿Quién está tejiendo?’ tiene un solo argumento porque pregunta únicamente por alguien que teje y no por el objeto tejido. No

⁴⁸

Aunque los investigadores no se han puesto de acuerdo con la cantidad de roles temáticos o argumentales que puedan existir, tomaremos una lista básica: **Agente** (ser animado o entidad que realiza intencionalmente la acción verbal), **Experimentante** (aquel que experimenta el estado expresado por el verbo; este rol está directamente relacionado con verbos de naturaleza psicológica), **Tema** (entidad de la que predecimos o afirmamos algo), **Benefactivo** (entidad afectada por la predicación), **Causa** (fuerza), **Paciente** (ser animado que sufre la acción verbal), **Origen** (fuente), **Meta** (destino), **Instrumento**, **Poseedor**, **Trayectoria**, **Locativo** (región espacial), **Estímulo**, **Actor**, **Beneficiario** (Montes 2000: 144-147; Payne 1997: 47-54). Para un enfoque distinto sobre los roles temáticos y su jerarquía, véanse Jackendoff (1990) y Morimoto (2001:28-39).

se expresa ninguna relación entre éste y el objeto tejido, o es que éste último está semánticamente incorporado en el verbo *sawu-*; sin embargo, en *Mariya awayu sawuski* 'María está tejiendo una manta' son dos los argumentos sintácticos que son explicitados.⁴⁹

Considerando lo anterior, los argumentos sintácticos de un verbo consisten en uno o más elementos nominales que se relacionan gramaticalmente con el verbo. Siendo esto así, el verbo *sawu-* 'tejer' puede tener la valencia sintáctica de uno (V1) o dos (V2), pero semánticamente es un predicado transitivo. Cabe advertir que el primer participante sintáctico, *María*, puede ser tácitamente representado, dado a que se encuentra gramaticalmente marcado en el verbo, y el segundo se explicita a través del sufijo nominal de caso acusativo $-\emptyset$, que en esta lengua tiene la propiedad de causar la supresión de la vocal final de este elemento. De este modo, sobre este punto, podemos concluir que la regulación de la valencia sintáctica de los verbos se realiza a través de los procesos morfosintácticos, que involucran el establecimiento del orden de los constituyentes oracionales, la concordancia y la marcación de caso. Así, teóricamente, por un lado, consideraremos las propiedades semánticas que tienen relación con la representación conceptual de las cosas o eventos de un determinado modelo o parcela de la realidad; y, por otro lado, consideraremos las propiedades sintácticas por ser éstas elementos lingüísticos de las oraciones.

En las lenguas del mundo, existen diversas operaciones destinadas al cambio de la valencia, entre las que tenemos,⁵⁰ por una parte, el incremento, y, por otra, la reducción de la valencia sintáctica. El incremento de la valencia es un proceso que consiste en la explicitación de un argumento a nivel de la estructura superficial; mientras que la reducción de la valencia se refiere al hecho de inhibir el rol temático de un participante situándolo en un estatus periférico o a nivel de la estructura profunda, o eliminándolo. Payne (1997: 172) propone la siguiente tipología de operaciones de cambio de valencia:

⁴⁹ El hablante puede seguir ingresando otro argumento sintáctico adicional a través del marcador del sufijo nominal de caso *-taki* 'para', como en *Mariya awayu Philikataki sawuski* 'María está tejiendo una manta para Felicianá'. En este caso, el tercer participante recibe el nombre de argumento benefactivo. Sobre este caso, observamos que el argumento *Phillipa* no está relacionado gramaticalmente con el verbo (aunque en esta lengua hay una manera de incorporar el elemento benefactivo dentro de la estructura verbal a través del uso del sufijo aplicativo *-rapi*, como en *sawurapi* {sawu-rap(i)-i} (tejer-BEN-3S) 'se la teje').

⁵⁰ Haspelmath (2002: cap. 11) nos habla de dos grandes clases de operaciones de cambio de valencia: el cambio funcional (voz pasiva, reflexivos) y el cambio eventual (anticausativos, causativos).

- a. *Dispositivos de incremento de valencia*
 Los que añaden un participante (la causativización)
 Aquellos que actualizan un participante periférico (los aplicativos y el incremento del poseedor)
- b. *Dispositivos de reducción de valencia*
 Los que "fusionan" participantes: reflexivos, recíprocos y construcciones medias.
 Los que inhiben el rol al participante controlador: Omisión de sujeto (anticausativos), construcción pasiva, inversos
 Los que inhiben el rol al participante afectado (omisión de objeto, antipasivos, reducción de rango de objeto e incorporación de objeto).

En suma, consideramos importante señalar que "la interpretación semántica de las palabras complejas y los efectos semánticos de las operaciones morfológicas pueden tener implicaciones en la valencia sintáctica de las palabras complejas, dado que la valencia sintáctica de una palabra refleja sus propiedades semánticas" (Booij 2007: 225, traducción nuestra).

3.2.6 Restricciones semánticas y pragmáticas

En lo que concierne a las restricciones semánticas, en muchos casos, "el significado de un afijo restringe automáticamente el dominio de una regla de formación de palabras, porque algunas combinaciones raíz-afijo sencillamente no tienen ningún sentido" (Haspelmath 2002: 105, traducción nuestra). Por ejemplo, el matiz 'sustractivo' del sufijo deverbativo -ra sólo puede funcionar como tal con cierto tipo de verbos:

- (26) **apa-** 'llevar' → **apa-ra-** 'arrebatar'
ič u-ra- 'llevar entre los brazos' → **ič^h u-ra-** 'arrebatar algo llevado entre los brazos'
lura- 'hacer' → ***lura-ra-** (descártese el matiz multiplicativo)

Por lo que toca a las restricciones pragmáticas, las palabras derivadas, además de estar bien formadas fonológica y semánticamente, también deben útiles en la comunicación. Obsérvese:

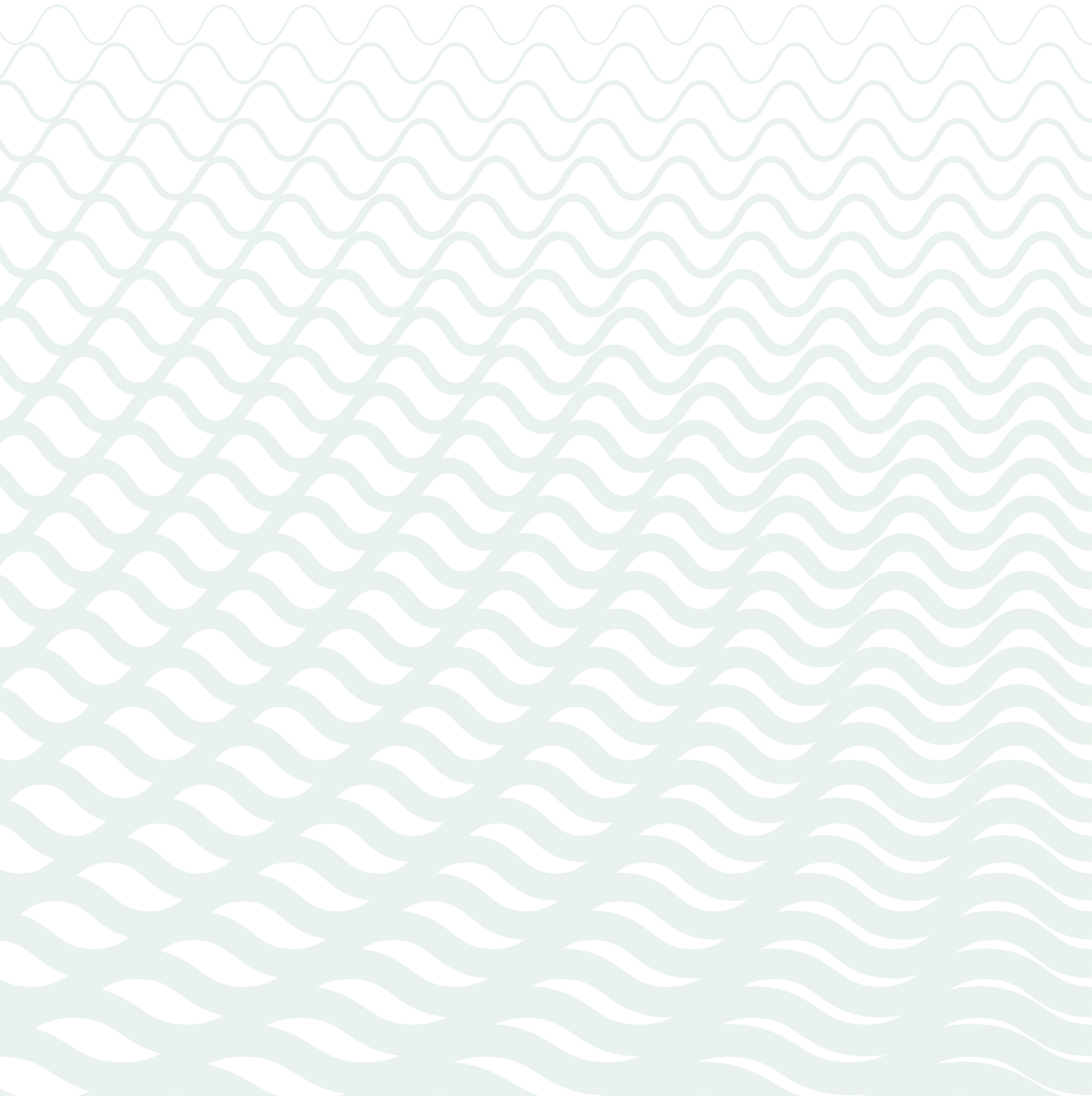
- (27) a. **k'ayra-** 'rana' → **k'ayra-pta-** 'convertirse en rana'
 b. **anu-** 'perro' → **? anu-pta-** 'convertirse en perro'

Como puede verse, el ejemplo (27a) representa un estado posible en la realidad; mientras que la derivación de (27b) no puede darse como tal, aunque sí en la ficción o en ciertas expresiones metafóricas. Esto nos permite asumir que “los sufijos derivativos no pueden combinarse libremente con cada una de las raíces del lexicon, pues la formación de temas está condicionada también por razones de uso y de naturaleza semántica” (Cerrón-Palomino 2008a: 102). Al respecto, Juan Carlos Moreno es de la opinión de que “no está claro si el hablante debe tener conocimiento de las palabras derivadas admisibles y debe relacionarlas de modo adecuado con las palabras básicas correspondientes, pues hay regularidades semánticas, sintácticas y morfológicas que dependen de esa relación; o si el hablante es libre de producir vocablos derivados, aunque luego esos vocablos hayan de pasar una especie de *filtro de admisibilidad*” (Moreno 2000: 467-8, énfasis nuestro).

En suma, sostenemos que la diferencia fundamental entre la restricción semántica y la pragmática es que, en el primer caso, el significado de la palabra derivada es imposible de sostener, y en el segundo hay la posibilidad de dar con su interpretación en un contexto dado.

[Regresar al texto](#)

Ejemplo: Torres (2017: 21-29)



Capítulo II. Marco teórico

2.1 Modelos y principios de clasificación genealógica

Existen varios modelos utilizados para la clasificación genealógica de las entidades lingüísticas, sean estas lenguas o dialectos en particular. Con el objetivo de demostrar el parentesco idiomático de lenguas o dialectos, a lo largo de su desarrollo la lingüística histórica afinó herramientas útiles que permitieran (i) comparar lenguas para reconstruir la matriz o protolengua de la cual provinieron, mediante el método comparativo; y, una vez efectuada la comparación, (ii) postular la clasificación de las lenguas o variedades lingüísticas de la protolengua reconstruida. Para los propósitos de la presente tesis, en materia de clasificación, se manejaron dos modelos que surgieron durante el desarrollo de la disciplina (Lehmann 1969; Anderson 1977; Bynon 1981; Campbell 1999; Heggarty 2005, 2007, 2008): el modelo del árbol genealógico y la hipótesis del continuo dialectal. Adicionalmente, fue importante recurrir al criterio de mutua inteligibilidad (Torero 1974).

2.1.1 El modelo del árbol genealógico

Para explicar la relación entre distintas lenguas emparentadas, August Schleicher ideó en 1861 un modelo sobre la base del concepto biológico de 'árbol': la relación que media entre los descendientes de una lengua sería parecida a aquella existente entre las ramas de un árbol. Según el modelo, la lengua primigenia sería análoga al tronco de un árbol; con el tiempo, originaría otras lenguas, que serían análogas a las ramas. Schleicher estaba muy influido por las posturas evolucionistas de Darwin y habría tenido "una visión más clara de la relación entre las lenguas a través de ramas cada vez más reducidas procedentes de un único tronco común" (Anderson 1977: 288). Es conveniente destacar que uno de los postulados fundamentales en el modelo del árbol genealógico es la regularidad del cambio fonético; según este principio, cuando una lengua se divide en otras lenguas, los sonidos originales, sin excepción alguna, cambian siguiendo un patrón constante denominado ley fonética (Campbell 1999: 108).

Como se adelantó, en el modelo del árbol genealógico, la lengua original, llamada también *lengua madre*, es comparada con el tronco de un árbol, que, con el trascorrir del tiempo, dio lugar a lenguas distintas, tal como las ramas del mismo árbol, punto a partir del cual en adelante cada rama desarrolla cambios independientes por su

propia cuenta, lo que potencialmente podría llevar a que se separen aún en más ramas distintas. Así pues, la terminología empleada según el modelo es la siguiente: se habla de una 'familia de lenguas' para nombrar el conjunto lingüístico de lenguas emparentadas (como ocurre con el grupo de idiomas indoeuropeos o quechuas); del mismo modo, se usa 'lengua madre' o 'protolengua' para nombrar la lengua originaria de la cual derivan sus descendientes (por ejemplo, el protoindoeuropeo y el protoquechua); se hace referencia a 'lenguas hermanas' (como el latín y el griego, o el quechua central y el quechua sureño-norteño); y se habla de 'lenguas hijas' (como el latín con respecto al protoindoeuropeo o el quechua central con respecto al protoquechua). De esta manera, se enlazan o agrupan en la misma dirección distintas lenguas (Lehmann 1969: 176).

La lengua originaria, es decir, la protolengua o lengua madre, se reconstruye a partir de la comparación de las lenguas hijas mediante el método comparativo, uno de cuyos principios fundamentales es la regularidad del cambio fonético: los sonidos se transmiten de la lengua madre a las lenguas hijas según un patrón constante. Una vez reconstruida la protolengua, el método comparativo busca determinar los cambios ocurridos en las diferentes lenguas que surgieron a partir de ella y de sus descendientes (Campbell 1999: 108). Conocer tales cambios es esencial para postular subagrupamientos dentro de la familia lingüística, que serán representados mediante ramas del tronco original, la protolengua, en el modelo del árbol genealógico.

Ahora bien, con el fin de postular las ramas que integran un modelo de árbol genealógico de una familia idiomática, la lingüística histórica solo tiene presente un principio de diferenciación: el principio de innovación compartida. Este principio permite delimitar los rasgos que serán considerados diagnósticos para agrupar lenguas o variedades en una misma rama del árbol genealógico (Campbell 1999: 170).

- **El principio de innovación compartida**

De acuerdo con el principio de innovación compartida, las ramas o subgrupos que integran una familia se establecen sobre la base de las innovaciones compartidas en el interior de cada uno de ellos. Una innovación compartida es "un cambio lingüístico que muestra una variación (innovación) de un rasgo de la protolengua y es compartido por un subconjunto de las lenguas hermanas" (Campbell 1999: 170). Entonces, se propone que una innovación compartida es el resultado de un cambio que tuvo lugar en una lengua hija, respecto de la protolengua, que, luego, a su vez, se diversificó en otras lenguas hijas, cada una de las cuales heredó el resultado del cambio. De esta manera, empleando los conceptos metafóricamente, la innovación es compartida por los descendientes de la lengua hija intermedia, pero no por las lenguas de los otros

subgrupos de la familia, ya que ellas no descienden de este pariente intermedio que sufrió el cambio que sus lenguas descendientes comparten a través de la herencia de este inmediato antecesor. El hecho de que un grupo comparta la innovación quiere decir que sus integrantes fueron inicialmente una única lengua, la misma que sufrió el cambio y luego se escindió, de modo que dejó evidencia de tal cambio en sus hijas. En consecuencia, se reconoce que la evidencia de una filiación genética se encuentra en este tipo de innovaciones (Campbell 1999: 170). Este principio será tomado en cuenta como una de las nociones más importantes en el desarrollo del presente estudio, ya que es el fundamento para definir los modelos basados en el árbol genealógico.

Cabe señalar, sin embargo, que existen innovaciones que pueden surgir independientemente. Así, según Campbell (1999: 173), algunas innovaciones “representan cambios fonéticos que son tan naturales y ocurren tan frecuentemente a través de las lenguas que podrían fácilmente suscitarse por separado en diferentes ramas de una familia lingüística, de modo que estas no se vinculan con una historia común más reciente”; en otras palabras, se trataría de *innovaciones independientes*. Así, en el caso del quechua, se puede tomar como ejemplo la reducción del pasado -*rqa* a -*ra* en Tarma y Santiago del Estero (Landerman 1991: 166): la simplificación de la consonante oclusiva postvelar que forma grupo consonántico es un fenómeno muy común. Asimismo, Landerman (1991: 168) señaló que, entre las innovaciones compartidas, es posible encontrar algunas que son el resultado de un préstamo de una variedad vecina. Este tipo de innovación compartida, que es más un producto del contacto que de la evolución interna, no constituiría suficiente evidencia de una historia común entre dos entidades lingüísticas como la requerida por el modelo del árbol genealógico. En tal sentido, dicho tipo de innovación requiere ser subcategorizado, y se le denomina *innovación compartida prestada*.

En la práctica, a decir verdad, los lingüistas comparativos casi siempre se han visto en la imposibilidad de hallar innovaciones compartidas con las cuales poder establecer ramificaciones de una familia lingüística. Por ello, recurrieron a otro tipo de rasgos compartidos denominados *retenciones compartidas*, y los estuvieron utilizando como elementos clasificatorios. Sin embargo, una retención compartida consiste en un rasgo que diferentes lenguas hijas heredaron de la lengua matriz o protolengua; tal rasgo se retuvo sin variaciones sin importar si las lenguas hijas pertenecen a la misma subrama o no; por tanto, el valor de las retenciones compartidas para elaborar subgrupos lingüísticos es prácticamente nulo, puesto que no determinan si dos o más lenguas comparten un periodo de historia común después de su separación de la lengua original (Campbell 1999: 173). Este es el caso de la preservación de la distinción entre los protofonemas */k/ y */q/ en las variedades de Cuzco y Ancash:

ambos dialectos se encuentran genéticamente lejanos y, sin embargo, presentan dicha distinción, ya que se trata de la retención de una distinción de la protolengua.

Se comprenderá entonces que el modelo del árbol genealógico, pese a su gran utilidad metodológica y didáctica, no está libre de cuestionamientos. En efecto, en primer lugar, las lenguas no se comportan como un ente biológico, ya que su existencia no es independiente, como ocurre con la de un animal o un árbol. Las variaciones producidas en una lengua son introducidas por sus hablantes; no ocurren de manera espontánea en ella (Lehmann 1969: 178). Así pues, el carácter de los árboles genealógicos postulados resulta ser en verdad ficticio: la naturaleza de la realidad lingüística es más compleja. Las lenguas, como se sabe, no son entes aislados, sino instituciones sociales habladas por seres humanos en un contexto histórico determinado. En segundo lugar, los cambios fonéticos regulares, implicados y concebidos de acuerdo con el modelo del árbol genealógico, sí presentan excepciones que pueden explicarse recurriendo a otras alternativas teóricas y no necesariamente de manera mecánica con una ley fonética regular. Los cambios fonéticos no se aplican indefectiblemente en todos los entornos: surgen cuando se cumplen las condiciones adecuadas. En tercer lugar, el modelo asume que no existe un contacto posterior entre las lenguas hermanas después de su escisión de la lengua madre; por ello, normalmente se puede aplicar cuando la población que utiliza la lengua original por sí sola se separa y se mueve a un lugar geográficamente aislado de las demás (Heggarty 2007: 320). En ese sentido, el modelo del árbol genealógico no explica situaciones producidas por el contacto de lenguas y el préstamo léxico, que incluyen aquellas cuya influencia se ha ejercido después de la separación, como ocurre con el inglés y el francés, que genealógicamente pertenecen a la familia indoeuropea, pero que se han influido mutuamente en épocas muy posteriores a su separación. En dicho modelo, entonces, se apreciarían únicamente las relaciones genéticas existentes entre diversas lenguas, mas no otro tipo de relación (Campbell 1999: 188). En conclusión, el del árbol genealógico sería un modelo que idealiza o distorsiona la realidad.

2.1.2 El modelo de las ondas

Bajo la consideración de que las relaciones genéticas, la única relación representada en el modelo del árbol genealógico, no son el único tipo de relación existente entre lenguas, Hugo Schuchardt desarrolló la teoría de las ondas en la segunda mitad del siglo XVIII (Campbell 1999: 188). Esta teoría surgió como reacción por parte de los especialistas en dialectología ante el modelo del árbol genealógico; los críticos del

modelo, que llegarían al extremo de sostener que cada palabra tenía su historia, propusieron la teoría de las ondas para lidiar con los cambios que no podían explicarse invocando reglas mecánicas, sino, más bien, situaciones de contacto entre las distintas lenguas y dialectos (Campbell 1999: 189).

De acuerdo a esta teoría, el cambio lingüístico se extiende a partir de un centro de difusión, en forma de ondas, como aquellas surgidas cuando se lanza una piedra a un estanque. Por tanto, el cambio tiene mayor fuerza donde se ha originado y es más débil en los bordes de las ondas que produce. Es posible que se crucen o intersecten dos cambios lingüísticos provenientes de distintos centros de difusión, lo que produce cambios que no son explicados necesariamente mediante la regularidad de las leyes fonéticas, sino por préstamos e interferencias. En ese sentido, tales cambios generan, en verdad, excepciones a las leyes. Así, entrando en el terreno de los dialectos quechuas, y particularmente de los del QI, Parker afirmaba que el modelo del árbol genealógico resultaba insatisfactorio, debido a que los rasgos comunes entre las diferentes variedades de este grupo están independientemente distribuidos, de modo que se intersectan y superponen geográficamente; así, solo un modelo basado en la teoría de las ondas podría representar los hechos lingüísticos de manera más precisa (Parker 2013f [1971]: 198).

Debe señalarse que, en el marco de la teoría de las ondas, hay que tener presentes dos conceptos: (i) isoglosa y (ii) haces de isoglosas. Una isoglosa es “una línea en un mapa que representa la frontera geográfica (límite) de las variantes lingüísticas regionales [de una lengua]” (Campbell 1999: 191). Así, una isoglosa es una línea imaginaria que delimita las características de un dialecto con respecto a otro dialecto de una lengua. Por ejemplo, dentro del quechua de la región Junín, la isoglosa que separa el dialecto quechua de la zona de Jauja respecto de la zona de Huancayo y Concepción es el tratamiento del protofonema */q/: en Jauja, este evolucionó al fonema /h/, mientras que, en Huancayo y Concepción, evolucionó al fonema /ʔ/. En el caso de las variedades quechuas del norte del Perú, el resultado del protofonema */q/ es una isoglosa que separaría dos grupos de dialectos: en Ferreñafe y Cajamarca, se conservó este fonema; en cambio, en Chachapoyas y Lamas, convergió con el protofonema */k/ en un único fonema /k/. Debe señalarse, sin embargo, que la ubicación de las isoglosas no es totalmente fija ni única, puesto que varias de ellas pueden superponerse o servir para distintas áreas dialectales. Lehmann (1969: 160) sostiene, en efecto, que, desde los inicios de la investigación dialectológica, los investigadores se percataron de que no se podían establecer “límites claros entre las lenguas ni entre los dialectos. Las isoglosas difieren de un caso a otro”. No obstante, con las salvedades del caso, debemos admitir que el concepto de isoglosa es muy útil para establecer fronteras dialectales.

En cuanto al segundo concepto, los haces de isoglosas son conjuntos de isoglosas invocados para realizar agrupamientos de diferentes dialectos de una lengua. Tal como sostuvo Campbell (1999: 192), isoglosas cuya extensión coincide con el mismo límite geográfico pueden utilizarse para postular fronteras dialectales de una variedad. De esta manera, el término se aplica a grupos de dos o más isoglosas que coinciden en separar una comunidad de hablantes de otras. Gracias a los haces de isoglosas, pueden elaborarse mapas de isoglosas, en los cuales se pueden observar sincrónicamente las configuraciones dialectales de una lengua; asimismo, estos mapas muestran las posibles intersecciones entre los diversos rasgos que caracterizan a diferentes variedades geográficamente vecinas (Landerman 1991: 173). No obstante, hay casos en que la posibilidad de la formación de haces de isoglosas para delimitar dialectos es prácticamente nula. Es lo que precisamente observa Torero (1974: 23), cuando señala que el grupo QI “se encuentra profundamente diversificado, en compleja red dialectal, y es difícil hacer su separación en subgrupos porque buena parte de las isoglosas presentan áreas de difusión no coincidentes”. Además, de acuerdo con Landerman, a diferencia del principio de innovación compartida, los mapas de isoglosas no diferencian entre retenciones, innovaciones y situaciones de origen incierto: todas entran dentro de la misma categoría al conformar similitudes (1991: 173).

2.1.3 El modelo del continuo dialectal

Como se señaló, de acuerdo al modelo de las ondas, la lengua original se puede expandir a partir de un centro de difusión. Si esta expansión llegara a ser tan amplia a lo largo de un espacio geográfico continuo, de modo que la comunicación a lo largo de tal espacio ya no fuera significativa, particularmente con cambios políticos que fragmentaran su cohesión como una única entidad sociocultural, surgirían diferentes cambios que comienzan en distintas regiones; estas variaciones se dispersarían gradualmente en ondas a algunas regiones vecinas, pero, generalmente, no a toda el área lingüística continua. Así, esta sería un mosaico en el cual cada pequeño territorio posee su propia variedad local, ligeramente diferente de aquellas de las regiones vecinas, y en el cual las diferentes ondas (isoglosas) coinciden diferentemente de una región a la otra (Heggarty 2007: 320). Entonces, finalmente, se generaría un panorama en el que las diversas variedades difieren gradualmente, al punto que aquellas que se encuentran en los polos opuestos del continuo geográfico ya presentan un mayor número de diferencias y, por consiguiente, podrían ser ininteligibles entre sí. En otras palabras, se estarían hablando “efectivamente diferentes lenguas, aunque no existe una simple línea fija dentro del continuo que nos pueda permitir establecer un

claro corte que sirva como frontera entre dos lenguas” (Heggarty 2007: 320). A este espacio geográfico continuo se le denomina *continuo dialectal*.

Con fines ilustrativos, Heggarty (2007: 320) propuso la analogía con los colores: se puede afirmar que, dentro de un espectro, el rojo es un color distinto del azul, pero no existe un punto exacto en él en que se pueda asegurar que uno cambia al otro. Se pueden distinguir el color morado, el malva y el violeta. Sin embargo, no se puede precisar si estos son colores distintos o solamente tonos de los otros colores. En ese sentido, la analogía del continuo dialectal consiste en reemplazar los términos ‘color’ y ‘matiz’ por lengua y dialecto, respectivamente. Tal analogía se puede presentar en las lenguas romances (Heggarty 2007: 315), pues se pueden considerar un continuo dialectal estos idiomas en el siguiente orden: portugués, gallego y español, sin dejar de mencionar variedades como el asturiano, el cantábrico, el mirandés o el fronterizo. Otra analogía se observa en el siguiente continuo propuesto: Lisboa, Madrid, Barcelona, París, Florencia (2007: 320), es decir, la gradualidad presentada entre el portugués, el español, el catalán, el francés y el italiano.

2.1.4 Criterios sociolingüísticos: mutua inteligibilidad

Según este criterio, que consiste básicamente en comprobar que la variedad que utiliza un hablante A pueda ser entendida por un hablante B y viceversa, “las variedades que son totalmente incomprensibles para los hablantes de otras variedades son claramente ininteligibles entre sí, y, por ello, para los lingüistas pertenecen a distintas lenguas” (Campbell 1999: 193). Sin embargo, el criterio no está libre de problemas. En el caso específico de las lenguas quechuas, la inteligibilidad presentada entre las distintas variedades quechuas no necesariamente permite calificar a una variedad en una categoría distinta de otra. Asimismo, tal como señaló Cerrón-Palomino (1987: 224), “los criterios estructurales y los de inteligibilidad no coinciden sino en casos extremos de diferenciación o similitud idiomatica”. De todos modos, el principio es útil porque “ciertos indicios de inteligibilidad pued[e]n servir de elemento auxiliar para la clasificación lingüística” (1987: 224).

En el marco de la dialectología quechua, Torero (1974: 36-51) presentó un intento de fijación de la cantidad de ‘lenguas’ quechuas que integrarían la familia lingüística quechua basado en el criterio de mutua inteligibilidad. Sin embargo, hizo la acotación de que

el problema de la determinación del grado de comprensión entre los usuarios exclusivos de variedades lingüísticas más o menos allegadas desborda los marcos

exclusivamente idiomáticos; su planteo es esencialmente social y en él la cuestión lingüística no es más que un índice entre los otros muchos y complejos rasgos de una sociedad (Torero 1974: 36-37).

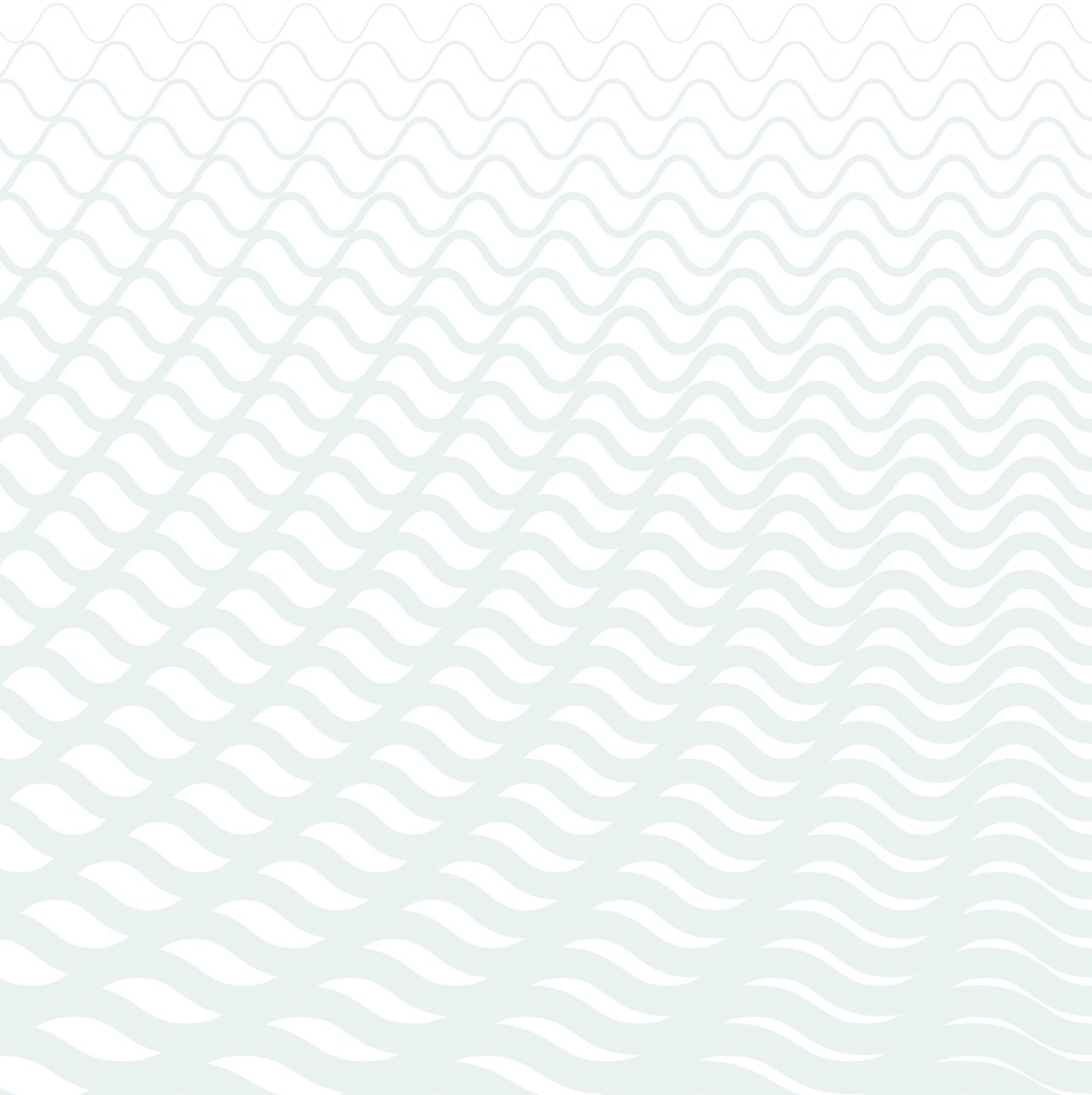
Para esta diligencia, se concentró en los dialectos hablados en el Perú.

La intercomprensión de las hablas quechuas fue medida por Torero sobre la base de la audición, por los hablantes de un determinado dialecto, de grabaciones emitidas en variedades quechuas distintas a la de ellos. El investigador puso énfasis en registrar tales grabaciones en localidades que poseían un mayor número de quechua hablantes, sobre todo monolingües (Torero 1974: 38). Se registraron, principalmente, relatos referentes a temas vinculados con las actividades agropecuarias, artesanales o festivas de una localidad, o con sus mitos y leyendas. El investigador hizo escuchar los audios a hablantes de variedades distintas a la usada en los registros por medio de sesiones individuales o colectivas. Tomando como base las reacciones y respuestas de estos hablantes con respecto a su comprensión de la grabación, Torero estableció cinco grados de inteligibilidad, del 1 al 5, que variaban desde la escasa comprensión hasta la comprensión amplia. Considerando aquellos dialectos a los cuales les asignó una inteligibilidad mutua de grado 5, postuló siete 'lenguas' quechuas: Ayacucho-Cuzco, Ancash-Huánuco, Tarma-Huánuco, Jauja-Huanca, Yauyos, Cañaris-Cajamarca y Chachapoyas-Lamas (1974: 46-47).

El intento de Torero de estudiar las relaciones de las variedades quechuas a través de su mutua intercomprensión es una propuesta plausible que funcionaría como una herramienta útil para postular posibles subagrupamientos de estos dialectos. Por ejemplo, estableció que existiría un íntimo vínculo entre el quechua de Ferreñafe y el quechua de Cajamarca por su alto grado de inteligibilidad; así, este criterio sociolingüístico sería uno de los argumentos que permitirían postular un posible ancestro común a ambas variedades, punto que se retomará en el Capítulo VII. Sin embargo, es necesario tener presente que tal herramienta es empírica, puesto que se trató solamente de grabaciones y los resultados no fueron sistemáticos. Asimismo, es muy distinto para un hablante escuchar una grabación de audio que interactuar o sostener una comunicación directa y presencial con un interlocutor. Por último, es conveniente tomar en cuenta que los hablantes de variedades distintas muestran diferencias con relación a su historia idiomática.

[Regresar al texto](#)

Ejemplo: Yoza (2013: 15-79)



1. Capítulo 1: Marco teórico

1.1. Préstamos lingüísticos

1.1.1. Definición de préstamos lingüísticos

En el marco de la Lingüística histórico-comparativa, autores como Campbell (1999), Bynon (1977) y Lehmann (1969) han estudiado los préstamos lingüísticos. En esta disciplina lingüística, se considera los préstamos lingüísticos como elementos que contribuyen al cambio en una lengua. En nuestra investigación, tomamos como punto de partida la definición de Campbell (1999):

Un préstamo es un ítem léxico (una palabra) que ha sido tomado prestado de otra lengua, una palabra que originalmente no era parte del vocabulario de la lengua receptora, pero que fue adoptada de otra lengua, y se ha convertido en parte del vocabulario de la lengua receptora. (Campbell 1999: 58)¹⁰

A partir de dicha cita, podemos señalar que el rasgo característico de un préstamo lingüístico es, entonces, su origen no autóctono. Por ejemplo, siguiendo esta definición, una palabra que puede ser considerada como préstamo es *show*, que proviene del inglés y significa *espectáculo*.

1.1.2. Consideraciones socioculturales de los préstamos lingüísticos

Al estudiar los préstamos, debemos tomar en cuenta ciertas consideraciones socioculturales, tales como el origen de estos, las motivaciones de los préstamos y el material lingüístico que puede ser prestado. En cuanto a su origen, como señala Bynon (1977), el contacto cultural, aunque sea limitado, propicia el contacto de lenguas y, con ello, se producen préstamos lingüísticos. Así, no solo hay que entender el contacto cultural como la proximidad geográfica, sino también como relaciones comerciales y otros tipos de encuentros culturales.

Por otra parte, en cuanto a las motivaciones de los préstamos, Campbell (1999) considera relevantes la necesidad del préstamo lingüístico y el prestigio de la lengua donante. En cuanto a lo primero, coincide con Bynon (1977) en que, debido a la adquisición de objetos o conceptos provenientes de otras culturas, resulta necesaria la adopción de nuevos términos. Por ejemplo, la palabra *football*, que proviene del inglés y se refiere al deporte del *balompié*, se prestó al castellano por necesidad, pues no había en nuestra lengua un término que designase dicho deporte. En cuanto al prestigio de la lengua donante, la motivación del préstamo

¹⁰ Véanse notas 3 y 4.

se debe a que proviene de una lengua que goza de mayor prestigio que otra al ser la lengua mejor valorada por los hablantes o al ser la lengua dominante. Por ejemplo, la palabra *guardián*, empleada en nuestra lengua, proviene del germánico *wardon*. Dicho préstamo no obedece a la necesidad de adoptar un nuevo término, pues, en nuestra lengua, ya existía la palabra *vigilante* cuando se dio el préstamo. En este caso, el motivo de dicho préstamo se debe al prestigio del germánico, la lengua donante, en este caso.

En cuanto al material lingüístico que puede ser prestado, Campbell (1999) señala que no solo los ítemes léxicos pueden ser prestados, sino también “cualquier material lingüístico – sonidos, reglas fonológicas, morfemas gramaticales, patrones sintácticos, asociaciones semánticas, estrategias de discurso o cualquier elemento” (Campbell 1999: 57)¹¹. Entonces, en teoría, cualquier elemento lingüístico puede ser prestado; sin embargo, como observan Lehmann (1969) y Bynon (1977), el léxico se presta en mayor medida. Bynon (1977) explica que, dado que el contacto de lenguas refleja el contacto cultural, entonces, en una situación de contacto lingüístico, el préstamo del léxico será el material lingüístico que se preste en mayor medida, puesto que “de todos los sectores de la lengua, es el léxico el que refleja de una forma más cercana la cultura de sus hablantes” (Bynon 1977: 299). Lehmann (1969), además, añade que, en segundo lugar, los préstamos sintácticos son los más abundantes. Así, “los préstamos son más frecuentes en los niveles superiores de la lengua” (Lehmann 1969: 270); sin embargo, “en el plano fonético y en el morfológico, prácticamente todos los elementos son autóctonos” (Lehmann 1969: 270).

1.1.3 La identificación y la dirección de los préstamos lingüísticos

Para Campbell (1999), existen diversos criterios para la identificación y la dirección de los préstamos. En primer lugar, las “pistas fonológicas” constituyen uno de estos criterios. En ese sentido, es evidente que se tratan de préstamos lingüísticos aquellas palabras que presentan sonidos que no son propios de la lengua. Por ejemplo, la palabra *shampoo*, que fue prestada del inglés al castellano, incluye el sonido

¹¹ “Borrowing, however, is not restricted to just lexical items taken from another language into another; any linguistic material—sounds, phonological rules, grammatical morphemes, syntactic patterns, semantic associations, discourse strategies or whatever—which has its origin in a foreign language can be borrowed, that is can be taken over so that it becomes part of the borrowing language” (Campbell 1999: 57).

prepalatal fricativo sordo [], que no existe en nuestra lengua como unidad distintiva patrimonial.

Además, el autor menciona que también hay pistas fonológicas en aquellas “palabras que violan los patrones fonológicos típicos (formas canónicas, estructura morfé mica, estructura silábica, fonotáctica)” (Campbell 1999: 64)¹². Por ejemplo, la palabra *club*, que proviene del inglés, viola un patrón típico de estructura silábica en nuestra lengua, ya que, en el castellano, no se permite que el sonido bilabial oclusivo sonoro /b/ esté en posición de final de palabra. Por otra parte, también es útil la información sobre la historia fonológica de una lengua. En estos casos, el conocimiento que se posea sobre la historia fonológica de las lenguas en cuestión será ventajoso para determinar la dirección del préstamo.

Siguiendo a Campbell (1999), el segundo criterio que debe tomarse en cuenta para determinar la dirección de un préstamo es la complejidad morfológica. Según el autor:

En los casos de préstamo, cuando la forma en cuestión en una lengua es morfológicamente compleja (compuesta por dos o más morfemas) o tiene una etimología que es morfológicamente compleja, pero la forma en otras lenguas no tiene análisis morfológico, entonces usualmente la lengua donante es aquella que tiene la forma con la morfología compleja y la lengua que recibe el préstamo es aquella que tiene la forma monomorfémica. (Campbell 1999: 65)¹³

Esto quiere decir que, en palabras complejas (que pueden analizarse morfológicamente), se puede identificar la lengua donante, pues es la que incluye la forma compleja y, en contraste, en la lengua receptora, la forma solo constituye un lexema. Por ejemplo, la palabra *watchman*, que significa literalmente *hombre que vigila*, proviene del inglés, en donde tiene dos lexemas: *watch* (observar, vigilar) y *man* (hombre). En cambio, al prestarse al castellano como *guachimán*, la palabra no puede analizarse morfológicamente, pues incluye solo un lexema.

El tercer criterio que se toma en cuenta para identificar la dirección de un préstamo se obtiene de los cognados. La lengua que presta el ítem léxico es la que presenta cognados (de ese ítem léxico) en las lenguas con las que se encuentra

¹² “Words which violate the typical phonological patterns (canonical forms, morpheme structure, syllable structure, phonotactics) of a language are likely to be loans” (Campbell 1999: 64).

¹³ “In cases of borrowing, when the form in question in one language is morphologically complex (composed of two or more morphemes) or has an etymology which is morphologically complex, but the form in other languages is the one with the morphologically complex form and the borrower is the one with the monomorphemic form” (Campbell 1999: 58).

emparentada. Por ejemplo, tal como menciona Campbell (1999), la palabra *ganso* fue prestada del germánico al castellano. En germánico, **gans* tiene cognados: en alemán, es *gans*; en inglés, es *goose*; etc. En cambio, en las lenguas romances, *ganso* no tiene cognados, pues, en francés, se dice *oie*; en italiano, se dice *oca*; etc.

Finalmente, otras nociones que se deben considerar para identificar un préstamo son las "pistas geográficas y ecológicas". Por ejemplo, las palabras *zebra* y *gnu* han sido prestadas al inglés y un argumento para sustentarlo se basa en que dichos vocablos designan animales oriundos de África, por lo que hay mucha probabilidad de que se traten de préstamos lingüísticos. Luego, estas palabras se prestaron al castellano y, tras adaptarse al sistema ortográfico, se escriben *cebra* y *ñu*, respectivamente.

Todos estos criterios mencionados nos sirven en nuestra investigación para identificar, en primer lugar, que las palabras que estudiamos son préstamos lingüísticos. En segundo lugar, estos criterios nos permiten determinar la dirección de estos préstamos y comprobar, de este modo, que se trata de préstamos del inglés al castellano.

1.1.4 Clasificaciones de los préstamos lingüísticos

En esta sección revisamos las clasificaciones de Bynon (1977) y Lehmann (1969) sobre los préstamos lingüísticos. Lehmann (1969) ofrece una clasificación de los préstamos según criterios semánticos, fonéticos y morfológicos. Aunque no lo menciona explícitamente, en su clasificación, solo da cuenta de los préstamos léxicos, pues no menciona que existen también préstamos gramaticales. Lehmann (1969) distingue entre palabras de préstamo (*loanwords*), préstamos de trasvase (*loan-shifts*) y extensiones (*extensions*).

En los préstamos o palabras de préstamo (*loanwords*), se "copian los fonemas de una lengua extranjera" (Lehmann 1969: 271). A diferencia del concepto de Bynon (1977) de palabra en préstamo, Lehmann (1969) no toma en cuenta criterios semánticos en esta definición. Por ejemplo, la palabra *shampoo* del inglés se prestó al castellano en distintas variantes como *shampú* o *champú*. En el préstamo de este término, se intenta acomodar los sonidos de la lengua receptora a los de la lengua donante.

Los préstamos de trasvase (*loan-shifts*) son llamados también préstamos de traducción (*loan translations*) o calcos (*calques*). En ellos se "reproducen los morfemas de una lengua extranjera usando material autóctono" (Lehmann 1969: 271). Un ejemplo de préstamo de trasvase es la palabra *baloncesto*, que se utiliza, por ejemplo, en la variedad del español peninsular. Esta palabra proviene del

inglés *basketball*. En nuestra lengua, se ha traducido cada lexema del inglés: *basket* equivale a 'cesto' y *ball* equivale a 'balón'. Tomando como modelo la palabra del inglés, se creó, mediante un préstamo de trasvase, la forma del castellano *baloncesto*, en la que, a diferencia del inglés, no sigue el mismo orden de los lexemas.

En las extensiones (*extensions*), "solo cambia el significado de la entidad lingüística" (Lehmann 1969: 271) por influencia de otra lengua. Este concepto es equivalente al que proporciona Bynon (1977) de calco semántico. Por ejemplo, como señalamos anteriormente, Lorenzo (1987), citado por Medina (2004: 21), menciona que hay un calco semántico en la palabra *romance*, cuyo significado principal se refiere a cualquiera de las lenguas modernas derivadas del latín y recibió, por influencia del inglés, una ampliación de su gama semántica, pasando a significar también *amorío*. Dicha influencia se dio por la semejanza formal entre las palabras castellana e inglesa. Si bien ambas palabras se escriben igual en ambas lenguas, son fonética y fonológicamente distintas.

A continuación, resumimos la propuesta de Lehmann (1969) en el siguiente cuadro:

Cuadro 1: Clasificación de los préstamos lingüísticos según Lehmann (1969)

Préstamos lingüísticos		
Préstamos léxicos		
<u>Palabras en préstamo</u>	<u>Préstamos de trasvase</u>	<u>Extensiones</u>
<u>(loanwords)</u> <i>shampú</i> o <i>champú</i> (< ing. <i>shampoo</i>), p.e.	<u>(loan-shifts)</u> <i>ba-loncesto</i> (<ing. <i>basketball</i>), p.e.	<u>(extensions)</u> <i>romance</i> (<ing. <i>romance</i>), p.e.

Bynon (1977), por su parte, también ofrece una clasificación de los préstamos según criterios semánticos, fonéticos y morfológicos. Así, en primer lugar, distingue entre los préstamos léxicos y los préstamos gramaticales. Por ejemplo, un préstamo léxico es la palabra *chip*, que proviene del inglés y se refiere, en el campo de la informática, a un circuito integrado muy pequeño. Un préstamo gramatical es, por ejemplo, *estoy tarde*, que se tomó de la expresión del inglés *I am late*. Este caso constituye un préstamo gramatical, pues dicha expresión se trata de un préstamo en el nivel sintáctico.

Los préstamos léxicos se refieren a los préstamos en el vocabulario o léxico. Estos se dividen en palabras en préstamo, préstamos de traducción y calcos semánticos. En las palabras en préstamo, queda casi intacto el significado. Por ejemplo, la palabra *shampoo* del inglés se prestó al castellano en distintas variantes como *shampú* o *champú*. El significado se mantiene, pero varía su forma fonética.

En los préstamos en traducción o calcos, “la forma y el significado de una palabra foránea, en lugar de llevarse a la lengua receptora como una unidad, se emplean simplemente como modelo para una creación nativa” (Bynon 1977: 319). Además, “el proceso consiste en sustituir, para cada uno de sus morfos, el morfo semánticamente más próximo en la lengua receptora y en combinarlos según sus propias reglas nativas de formación de palabras” (Bynon 1977: 319). Este concepto sería equivalente a la definición de Lehmann (1969) de préstamo de trasvase. Por ejemplo, es un préstamo en traducción la palabra *baloncesto*, que proviene del inglés *basketball*. En nuestra lengua, se ha traducido cada lexema del inglés: *basket* equivale a *cesto* y *ball* equivale a *balón*.

Para Bynon (1977: 326), los calcos semánticos o ampliación semántica consisten en la “modificación de la gama semántica de un elemento de significado similar en el vocabulario nativo o la ampliación del mismo, de modo que se acomode el nuevo significado con el original”. En estos casos, hay una modificación en el significado original de un término para acoger un concepto foráneo, tal como ocurrió con *romance*, que se prestó del inglés al castellano, y en nuestra lengua se adaptó como *amorío*, como se mencionó anteriormente.

Como se ha mencionado, además de los préstamos léxicos, existen también los préstamos gramaticales. En los préstamos léxicos, “la gran mayoría de los hablantes seguían siendo unilingües y el efecto del préstamo se limitó, en gran medida, a la fonología y la morfología, quedando relativamente intacta la sintaxis” (Bynon 1977: 329). En los préstamos gramaticales, hay mayor interferencia entre las lenguas en contacto, pues este se introduce, generalmente, en hablantes bilingües. Cabe señalar que, en una etapa posterior, el préstamo puede tener éxito en la lengua receptora y expandirse en monolingües. La “interferencia” entre las lenguas de contacto se manifiesta en la sintaxis. Por ejemplo, Bynon (1977) señala lo siguiente:

Un hablante nativo de alemán o de francés empleará probablemente el tiempo perfecto del inglés en contextos en los que no es aceptable en inglés, diciendo por ejemplo *I have been to the cinema yesterday*, ya que en alemán el tiempo perfecto formalmente paralelo está, para la mayor parte de los hablantes, en variación libre con el indefinido y en francés esto último ya no se usa excepto en el estilo escrito. (329)

Un ejemplo de préstamo gramatical, como mencionamos, es, en nuestra lengua, el empleo del enunciado *estoy tarde*, que se tomó de la expresión del inglés *I am late*. En este caso, tal como menciona Bynon (1977), el préstamo se manifiesta en la sintaxis, pues, teniendo como base el modelo de la expresión en inglés, se crea en nuestra lengua una oración que comparte la misma estructura sintáctica. Esta es, en ambos casos, una combinación de pronombre de primera persona en singular, el verbo *estar* y el adverbio *tarde*, en ese orden. Sin embargo, aunque, en nuestra lengua, es posible que el pronombre no se realice fonéticamente, la estructura sintáctica de dicha expresión es similar en ambos casos.

A continuación, resumimos la propuesta de Bynon (1977) en el siguiente cuadro:

Cuadro 2: Clasificación de los préstamos lingüísticos según Bynon (1977)

Préstamos lingüísticos			
A) <u>Préstamos léxicos</u>			B) <u>Préstamos gramaticales</u>
<u>Palabras en préstamo</u>	<u>Préstamos en traducción o calcos</u>	<u>Calcos semánticos o ampliación semántica</u>	
<i>shampú</i> o <i>champú</i> (<ing. <i>shampoo</i>), p.e.	<i>baloncesto</i> (<ing. <i>basketball</i>), p.e.	<i>romance</i> (<ing. <i>romance</i>), p.e.	<i>estoy tarde</i> (<ing. <i>I am late</i>), p.e.

Como podemos ver, la clasificación de Bynon (1977), a diferencia de la de Lehmann (1969), resulta más compleja y detallada, pues no solo describe los préstamos léxicos, sino también los préstamos gramaticales. Por ello, si bien los conceptos de Lehmann (1969) equivalen a las definiciones de Bynon (1977), preferimos la clasificación de esta última.

La clasificación de Bynon (1977) de los préstamos lingüísticos nos sirve, en nuestra investigación, para delimitar, dentro de una clasificación de los préstamos lingüísticos, nuestro objeto de estudio. En esta investigación, los datos que se analizan se ubican dentro de los préstamos léxicos. Específicamente, se trata de palabras en préstamo. Las palabras que analizamos, como *loguear*, *postear*, etc., provienen de palabras del inglés que, en el castellano, atraviesan procesos de derivación morfológica.

1.1.5 Asimilación de los préstamos en la lengua receptora

Los préstamos lingüísticos son asimilados en la lengua receptora, adaptándose a las reglas de esa lengua. Dicha noción de asimilación es explicada por Bynon (1977) y Campbell (1999). Así, Bynon (1977) señala que, en los préstamos léxicos, es inevitable una acomodación a las reglas fonológicas y morfológicas. De esta forma, en las primeras etapas del contacto lingüístico, las palabras prestadas se remodelan para encajar en la estructura fonológica y morfológica de la lengua receptora (Campbell 1999: 61). Por otra parte, en el plano sintáctico, la asimilación en la lengua receptora se manifiesta al integrarse en el sistema de clases de palabras (Bynon 1977: 316) y, asimismo, posteriormente, al seguir las reglas sintácticas de cada lengua.

Campbell (1999) distingue dos importantes procesos por los que los ítems prestados se asimilan o adoptan en la lengua receptora. Dichos procesos de adopción se denominan 'adaptación' y 'acomodación' y nos interesan porque permiten describir, con cierto detalle, cómo se asimila un conjunto de ítems del inglés prestados al castellano. Para Campbell (1999), la adaptación o sustitución de fonemas consiste en lo siguiente: "un sonido extranjero, en palabras prestadas, que no existe en la lengua receptora, será reemplazado por el más cercano equivalente fonético" (Campbell 1999: 61)¹⁴. Por ejemplo, la palabra *shampoo* del inglés se prestó al castellano en distintas variantes como *shampú* o *champú*. En esta última, se dio una adaptación del sonido alveolar fricativo sordo [] que no existe en nuestra lengua. Dicho sonido fue reemplazado por el sonido alveolar palatal sordo [tʃ].

¹⁴ "In adaptation, a foreign sound in borrowed words which does not exist in the receiving language will be replaced by the nearest phonetic equivalent in the borrowing language" (Campbell 1999: 61).

Respecto de la acomodación, este proceso se da en caso de que la palabra prestada no siga los patrones fonológicos de la lengua receptora. Así, el préstamo deberá adecuarse a las combinaciones de sonidos que son permitidos en dicha lengua. Este proceso, explica el autor, está “usualmente acompañado de elisión, adición o recombinación de ciertos sonidos para encajar en la estructura de la lengua que recibe el préstamo” (Campbell 1999: 61)¹⁵. Por ejemplo, el autor menciona que en el chol, una lengua maya, no se permiten ataques complejos; por ello, la palabra castellana *cruz*

/krus/ se prestó como /rus/. En este caso, la consonante inicial se ha elidido. En otra lengua maya, el tzotzil, dicha palabra castellana se ha prestado como /kurus/. En este caso, se “rompe” el ataque complejo mediante la inserción de la vocal /u/. En el aimara, la misma palabra castellana ha pasado como /kurusu/. En esta lengua, no existen palabras que terminen en consonante; por ello, si hay algún préstamo que viole esta regla, es obligatorio agregar la vocal /a/ al final de la palabra.

Campbell menciona que, en situaciones de contacto lingüístico prolongado, puede producirse otro fenómeno distinto de la adaptación y acomodación, esto es, la introducción de nuevos fonemas en una lengua. En estos casos, se trata, como menciona el autor, de una “difusión fonológica directa”. En el caso de *shampoo*, que habíamos propuesto anteriormente, habíamos mencionado que se presta al castellano en sus variantes *shampoo* / amp'pu/ y *champú* /t am'pu/. En la primera de ellas, se ha incorporado el sonido alveolar fricativo sordo [], que no existe en nuestra lengua como unidad distintiva patrimonial.

Campbell (1999) señala que, si bien existen patrones típicos de sustitución para sonidos y patrones fonológicos, dependiendo de cada lengua, algunas sustituciones no son uniformes debido a dos factores. Por un lado, no necesariamente la misma regla de acomodación o adopción se usa siempre en los mismos contextos, debido a que los préstamos pueden producirse en distintas épocas, por lo que, en distintos momentos, habría distintas reglas que operarían en esa lengua. Por ejemplo, Campbell (1999) indica que, en el tzotzil, una lengua maya, la palabra castellana *platos* se prestó como *pulatus* cuando no se permitía ataque complejo en la sílaba inicial. Más tarde se prestó la forma singular, *plato*, como *platu*, cuando ya se permitía ataque complejo en la sílaba inicial.

¹⁵ “This is usually accomplished by deletion, addition or recombination of certain sounds to fit the structure of the borrowing language” (Campbell 1999: 61).

Por otro lado, hay que considerar que, en la mayoría de los casos, los préstamos se basan en la pronunciación; sin embargo, hay casos en los que estos toman en cuenta la ortografía. Por ejemplo, en el finés se prestó del inglés *jeep* /dʒi:p/ como *jeppi* /jɛ:p:i/. En este caso, se ha aplicado un patrón regular del finés (la adición de /i/ final en nombres que terminan en consonantes), pero también se han aplicado reglas de adaptación basadas en la ortografía, ya que en finés hay alargamiento vocálico de la vocal /e/, lo cual se basa en la ortografía de la palabra prestada del inglés.

Por último, otra consideración que proporciona el autor es que los préstamos lingüísticos no solo son asimilados en los patrones fonológicos de la lengua receptora, sino que "usualmente son adaptados para encajar en los patrones morfológicos de la lengua que recibe el préstamo" (Campbell 1999: 63)¹⁶. Por ejemplo, se ha prestado del castellano al árabe la palabra *recibo*, la cual, en el árabe, se ha adaptado al paradigma morfológico. Así, en árabe, *resibo* está en singular y *ruaseb* está en plural. También se ha prestado del castellano al árabe la palabra *babor*. *Babor* se emplea en singular y *buabeb*, en plural. En árabe, hay alternancia en las vocales de la raíz para señalar morfemas de singular y plural.

La asimilación de los préstamos en la lengua receptora es un aspecto importante en nuestra investigación, ya que esta tiene como objetivo describir los procesos de derivación morfofonológica que atraviesan los ítemes léxicos del inglés al prestarse al castellano y constituirse como neologismos en *-ear*. Esto lo desarrollamos en el tercer capítulo.

1.1.6 Un caso de préstamo lingüístico: los anglicismos

Nuestra investigación tiene como objeto de estudio la formación de neologismos en *-ear* a partir de ítemes léxicos prestados del inglés al castellano. En estudios anteriores, se ha denominado a los préstamos del inglés al castellano bajo el nombre de 'anglicismos'. Por ejemplo, Medina (2004) realiza una revisión del concepto de 'anglicismos' y observa que se ofrecen distintas definiciones: algunas lo consideran como elementos lingüísticos que "tienen como étimo inmediato el inglés" (Pratt 1980: 115). Incluso hay posturas, como la de López Morales, que consideran los anglicismos

¹⁶ "Loan words are not only remodeled to accommodate aspects of the phonology of the borrowing language, they are usually adapted to fit the morphological patterns of the borrowing language" (Campbell 1999: 63).

como palabras que proceden no solo del inglés, sino también de otras lenguas “pero que han entrado al español a través del inglés” (López Morales 1987: 303).

Diversos autores han clasificado los tipos de anglicismo. Dichas categorizaciones se asemejan a las clasificaciones de Lehmann (1969) y Bynon (1977), pues en ellas se encuentra implícita una distinción general entre anglicismos léxicos y gramaticales. En todos los estudios que hemos revisado, tales como Pratt (1980), Lorenzo (1996) o Medina (2004), entre otros, se coincide en la distinción antes mencionada. A continuación, resumimos brevemente la propuesta de Pratt (1980), que ha sido la más detallada que hemos encontrado.

Para Pratt (1980), los anglicismos léxicos son préstamos de material léxico del inglés. Pratt identifica, en este grupo, los anglicismos patentes y los no patentes. En los anglicismos patentes, la forma fonética (y gráfica) se mantiene similar, lo cual ocurre, por ejemplo, en *chip* (<ing. *chip*) o puede ocurrir una alteración fonética (gráfica) e incluso morfológica de la forma prestada, lo cual ocurre, por ejemplo, en *chequear* (<ing. *check*).

Los anglicismos no patentes, generalmente, no suelen reconocerse como préstamos. Por ejemplo, puede tratarse de palabras patrimoniales del castellano, que, por contacto con el inglés, adquieren nuevos usos, lo cual ha sucedido, como señala el autor, en *firma* (en el sentido de *empresa* o *casa comercial*). También son anglicismos no patentes los calcos semánticos. Como señala Pratt (1980), esto sucede en los siguientes casos: *vivo* (de *live*, referido a “grabaciones hechas y transmitidas en el acto”), *muestra* (de *sample*, que es un “término de la estadística”), etc.

Los anglicismos gramaticales, que son denominados por Pratt (1980) como “anglicismos semánticos”, son aquellas formas que implican más de una palabra. Se incluyen expresiones como *estoy tarde* (<ing. *I am late*) o el uso de verbos del español junto con ciertas preposiciones, como, por ejemplo, *pedir por*, ya que, en castellano, *pedir* se emplea, comúnmente, como verbo transitivo, pero, por influencia del inglés, en la variedad del castellano pensinsular, se puede usar como verbo de régimen al incluirse la preposición *por* como parte de la construcción verbal. Esto ocurre, por ejemplo, en *Juan pidió por un empleo a su primo*.

A continuación, resumimos la propuesta de Pratt (1980) en el siguiente cuadro:

Cuadro 3: Clasificación de los anglicismos según Pratt (1980)

Anglicismos		
A) <u>Léxicos</u>		B) <u>Gramaticales</u>
<u>Patentes</u>	<u>No patentes</u>	<i>estoy tarde</i> (< ing. <i>I am late</i>), p.e.
<i>chip</i> (< ing. <i>chip</i>), p.e.	<i>vivo</i> (<ing. <i>live</i>), p.e.	

Según la anterior clasificación, los casos de nuestro corpus se encuentran dentro de los anglicismos léxicos, pues son material léxico prestado del inglés al castellano que atraviesa procesos de derivación morfológica propios de nuestra lengua para constituirse como neologismos en *-ear*. Como se puede ver, específicamente, nos restringimos al estudio de anglicismos que pertenecen a la categoría verbal y presentan terminación en *-ear*.

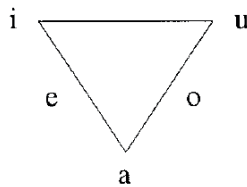
1.1.6.1 Asimilación fonética en los anglicismos

Como se ha señalado en 1.1.5, al prestarse material lingüístico de una lengua a otra, inmediatamente este es asimilado según los patrones o reglas de la lengua receptora. Un aspecto muy notorio es la asimilación fonética de dichos préstamos. A continuación, veremos de qué manera ocurre esto en el caso de los anglicismos. En principio, debemos partir del hecho de que el inglés y el castellano presentan distintos sistemas fonológicos y que esto es lo que originará la asimilación fonética de los anglicismos. Las descripciones que se realizan a continuación corresponden a determinadas variedades estándar de cada lengua.

Con respecto a los sistemas vocálicos de ambas lenguas, la diferencia más notoria consiste en que el español cuenta con cinco fonemas vocálicos, mientras que el inglés cuenta con doce. Como señala Romero (2010), se puede representar gráficamente el sistema vocálico del español en un esquema con una disposición triangular, que ha sido creado por el fonetista alemán C.F. Hellwag, en 1781 (Romero 2010: 39). A continuación, reproducimos dicho esquema, que hemos tomado del estudio de Romero (2010).

Figura 1: Sistema vocálico del español según Hellwag (1781)¹⁷

Sistema vocálico del español

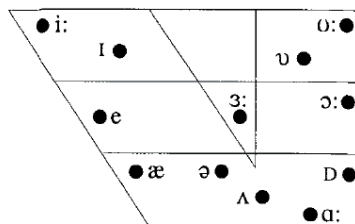


De acuerdo con esta figura, en el eje vertical, se representa el grado de abertura de la vocal (abierta / media / cerrada), mientras que el eje horizontal se interpreta como el punto de articulación (anterior / central / posterior). Así, el fonema /a/ presenta los rasgos central y abierto; el fonema /e/ es caracterizado como anterior y medio; el fonema /i/ se articula en la zona anterior y presenta abertura mínima; el fonema /o/ es posterior con abertura media; y el fonema /u/ es posterior y presenta abertura mínima (Romero 2010: 39).

El sistema vocálico del inglés, como ya se mencionó, presenta doce vocales, por lo que el triángulo de Hellwag no puede representarlo. En lugar de este, se emplea, por ejemplo, el esquema a modo de trapecio propuesto por Daniel Jones en 1917 (Romero 2010: 40). A continuación, reproducimos dicha figura.

 Figura 2: Sistema vocálico del inglés según Jones (1917)¹⁸

Sistema vocálico del inglés



¹⁷ Esquema tomado de Romero 2010: 39.

¹⁸ Esquema tomado de Romero 2010: 40.

Dicho esquema se interpreta de la siguiente manera: en el eje vertical, se representa el grado de abertura (abierta / media / cerrada) y el eje horizontal se interpreta como el punto de articulación (anterior / central / posterior). Según el grado de abertura, se distinguen cuatro tipos de vocales: cerradas (/i:/, /u:/), semicerradas (/ɪ/, /ʊ/, /e/, /ɔ:/), semiabiertas (/æ/, /ə/, /ɜ:/, /ʌ/) y abiertas (/ɑ:/, /ɒ/). Según el punto de articulación, se agrupan tres tipos de vocales: anteriores (/i:/, /ɪ/, /e/, /æ/), centrales (/ɜ:/, /ə/, /ʌ/) y posteriores (/u:/, /ʊ/, /ɔ:/, /ɒ/, /ɑ:/).

La autora señala ciertas regularidades en la asimilación fonética de los anglicismos, ya que los sonidos del inglés que no existen en el castellano son sustituidos por los más cercanos que existen en nuestra lengua. En esto consiste, como ya se explicó en 1.1.5, el fenómeno de adaptación, señalado por Campbell (1999). Por ejemplo, Romero (2010) señala que el fonema /æ/, que se encuentra, por ejemplo, en *bat* /bæt/ ('bate', esp.), tiende a ser reemplazado por el fonema /a/ al prestarse al castellano, lengua en la que dicho préstamo se ha constituido como *bate* /'bate/. Otro ejemplo señalado por la autora es el préstamo del vocablo del inglés *mister* /'mɪstər/, que ha pasado a nuestra lengua como *míster* /'mister/. En este caso, la vocal anterior semicerrada /ɪ/ del inglés ha sido sustituida por la vocal anterior cerrada /i/ del castellano y la vocal central semiabierta /ə/ del inglés ha sido reemplazada por la vocal anterior media /e/ del castellano.

Se había señalado también en 1.1.5 que otro fenómeno de asimilación fonética consiste en la acomodación, que incluye la elisión, adición o recombinación de sonidos. Por ejemplo, un caso de recombinación de sonidos ocurre en el préstamo de *dribble* /'dribəl/, que, al constituirse como neologismo en *-ear* de nuestra lengua, ha sufrido modificaciones antes de formarse el verbo *driblear* /dri'blear/. Una de ellas consiste en la recombinación de la secuencia de sonidos al final de la palabra.

En cuanto a los sistemas consonánticos de ambas lenguas, estos también presentan diferencias. Veamos los sistemas consonánticos de ambas lenguas:

Figura 3: Sistema consonántico del castellano hispanoamericano (Hualde 2005:

		bilabial	labiodental	interdental	dental	alveolar	prepalatal	palatal	velar
plosive	v'less	p			t				k
	voiced	b			d				g
fricative	v'less		f	(θ)		s			x
	voiced						(ʒ)	(j)	
affricate	v'less						tʃ		
nasal		m				n		ɲ	
lateral						l		(ʎ)	
rhotic	tap					r			
	trill					ʀ			

Notes: /θ/ only in Peninsular Spanish
 /ʎ/ only in some Peninsular and South American varieties
 /ʒ/ only in Argentinian Spanish
 /j/ of questionable status as a phoneme

Figura 4: Sistema consonántico del inglés (Hualde2005: 54)¹⁹

		labial	dental	alveolar	prepalatal	velar	glottal
plosive	voiceless	p		t			k
	voiced	b		d			g
affricate	voiceless				tʃ		
	voiced				dʒ		
fricative	voiceless	f	θ	s	ʃ		h
	voiced	v	ð	z	ʒ		
nasal		m		n			(ŋ)
lateral				l			
rhotic				r			
approxim.							

En cuanto al sistema consonántico del castellano, debemos señalar que, dado que nos centramos en la variedad del castellano limeño, no consideramos como parte del inventario de consonantes los sonidos /θ/, /ʒ/, /ʎ/, ya que no se emplean en la variedad que señalamos. Como se especifica en las notas debajo del cuadro, dichos sonidos se emplean en otras regiones. No obstante, sí consideramos como parte del inventario de consonantes el sonido fricativo

¹⁹ En el cuadro, se presenta entre paréntesis el fonema nasal velar /ŋ/; sin embargo, como señala Hualde (2005), es debatible su estatus como fonema, ya que, según algunos, es la realización fonética de la secuencia /ng/ en contexto posvocálico. Así, este sonido se encuentra, por ejemplo, en *zapping* /zæpɪŋ/. En la presente investigación, no consideramos como fonema /ŋ/, sino que asumimos que es un alófono de /n/, también presente en el castellano limeño, por ejemplo, en [paŋ].

palatal sonoro /j/, que se encuentra, por ejemplo, en *yema* /'jema/, por presentarse en la variedad de castellano a la que nos referimos.

En el sistema consonántico del inglés, se dispone de las semiconsonantes o semivocales /w/ y /j/. Estas se encuentran, por ejemplo, en *water* /'wɔ:tər/ y en *yes* /jes/, respectivamente. En castellano, ambos sonidos constituyen alófonos de las vocales /u/ e /i/, respectivamente. Las palabras *guachimán* /'ɡwatʃi'man/ y *yanqui* /'janki/ provienen de *watchman* /'wɒtʃmən/ y *yankee* /'jæŋki/, respectivamente. En estos casos, vemos cómo los sonidos /w/ y /j/ han sido adaptados como la secuencia /gu/ y /j/, respectivamente.

Según los cuadros, los fonemas de la variedad del castellano que analizamos que no forman parte del sistema consonántico del inglés son los siguientes: /r/ vibrante simple, /r/ vibrante múltiple, el sonido fricativo palatal sonoro /j/, el sonido nasal palatal /ɲ/ y el sonido velar fricativo /x/. Los sonidos /r/ vibrante simple y /r/ vibrante múltiple se encuentran, por ejemplo, en *caro* /'karo/ y *carro* /'karo/, respectivamente. El sonido fricativo palatal sonoro /j/ se encuentra, por ejemplo, en *llanta* /'janta/. El sonido nasal palatal /ɲ/ está presente en *niño* /'niɲo/, por ejemplo. Por último, el sonido velar fricativo /x/ se encuentra en *teja* /'texa/, por ejemplo.

Los fonemas del inglés que no forman parte del sistema consonántico de la variedad del castellano limeño son los siguientes: /v/, /θ/, /ð/, /ɹ/, /l/, /r/, /z/, /ʒ/, /dʒ/, /h/. El fonema fricativo labiodental sonoro /v/, presente, por ejemplo, *devalue* /di:'væljʊ:/, es reemplazado en el castellano por el fonema /b/. Este préstamo atraviesa procesos de derivación morfológicos propios de nuestra lengua, lo cual da como resultado *devaluar* /deba'luar/.

El fonema dental fricativo sordo /θ/ se encuentra presente en *thief* /θi:f/, por ejemplo. Por ahora, no hemos encontrado un ítem del inglés que haya sido prestado al castellano y que haya adaptado dicho sonido. El fonema dental fricativo sonoro /ð/ se encuentra presente en *them* /ðem/, por ejemplo. Tampoco hemos hallado un ejemplo de adaptación de este sonido en un préstamo del inglés al castellano.

El sonido aproximante alveolar sonoro /ɹ/ se encuentra en *stoker* /'stəʊkəɹ/, que ha sido adaptado al castellano como *estóquer* /es'toker/. En este caso, vemos que dicho sonido, inexistente en nuestra lengua, se ha reemplazado por la /r/ vibrante simple. Por otro lado, el fonema fricativo posvelar sordo [ɻ], que no existe en nuestra lengua como unidad distintiva patrimonial, suele reemplazarse en el castellano por el sonido africado palatal sordo /tʃ/. Esto ha ocurrido, por ejemplo, en el ítem léxico *shampoo* /'æm'pu:/, que puede pronunciarse en nuestra lengua como *champú* /tʃam'pu/; sin embargo, como

ya se mencionó en 1.1.5, es posible también que se pronuncie en su variante *shampú* / am'pu/. Todos estos casos, entre otros, constituyen ejemplos de adaptación fonética.

El fonema alveolar fricativo sonoro /z/ del inglés se encuentra, por ejemplo, en *zip* /zɪp/. Al prestarse al castellano dicho ítem léxico, se ha reemplazado dicho fonema inexistente en nuestra lengua por el fonema alveolar fricativo sordo /s/. Así, el préstamo, ya consolidado en el castellano, es *zip* /sip/. Por otro lado, el fonema prepalatal fricativo sonoro /ʒ/ se encuentra, por ejemplo, en *vision* /'vɪʒən/. Por ahora, no hemos encontrado un ítem del inglés que haya sido prestado al castellano y que haya adaptado dicho sonido.

El fonema prepalatal africado sonoro /dʒ/ se encuentra, por ejemplo, en *jumper* /'dʒʌmpə(r)/. Al prestarse a variedades del castellano americano, se ha reemplazado dicho fonema inexistente en nuestra lengua por el sonido fricativo palatal sonoro /j/. Así, el préstamo, ya consolidado en estas variedades del castellano, es *yámp*er /'jamper/. El fonema /dʒ/ se encuentra, también, por ejemplo, en *jersey* /'dʒɜrzi/. Al prestarse a variedades del castellano peninsular, se ha reemplazado dicho fonema inexistente en nuestra lengua por el sonido velar fricativo /x/. Así, el préstamo, ya consolidado en estas variedades del castellano, es *jér*sey /'xersei/.

Otro fonema que presenta el inglés pero no el castellano es el sonido glotal fricativo sordo /h/, que es reemplazado en nuestra lengua por el sonido velar fricativo sordo /x/. Por ejemplo, el ítem léxico del inglés *hacker* /'hakər/ incluye dicho sonido, inexistente en el castellano. Al consolidarse el préstamo en nuestra lengua, la pronunciación cambió a *já*quer /'xaker/.

De esta manera, hemos visto en esta sección las diferencias entre los sistemas vocálicos y consonánticos de ambas lenguas. A través de distintos ejemplos, podemos observar cómo se adaptan algunos sonidos del inglés, inexistentes en el castellano, a nuestra lengua.

1.1.6.2 Asimilación morfológica en los anglicismos verbales

En esta sección, repasaremos brevemente las diferencias en la formación de verbos del inglés y del castellano. La información que presentamos ha sido tomada, mayormente, del estudio de Romero (2010), sobre el cual nos basamos para presentar la formación de verbos del inglés. En el caso del castellano, además de dicha investigación, nos ha resultado de mucha ayuda la descripción proporcionada por la RAE (2009). Luego de realizar el contraste entre

las configuraciones verbales de ambas lenguas, ofrecemos cuestiones generales acerca de la asimilación morfológica de los anglicismos verbales. Este aspecto será desarrollado con mayor profundidad en el tercer capítulo.

Como señala la Romero (2010), quien cita a Palmer (1974), la diferencia principal en la formación de verbos del inglés y del castellano reside en la forma en que se constituyen morfológicamente las formas verbales. Tanto el inglés como el castellano presentan pocos morfemas flexivos verbales, pero, mientras que en el inglés dichos morfemas dan lugar a cuatro formas verbales, en el castellano, la combinación de las desinencias verbales origina más de sesenta formas verbales en nuestra lengua (Romero 2010: 59).

La misma autora, en cuanto a la estructura morfológica de los verbos del inglés, indica que estos se encuentran constituidos por la raíz y el morfema flexivo, aunque es posible que un verbo esté formado únicamente por la raíz, sin ningún morfema flexivo. Sin embargo, en este caso, el verbo representa distintos tipos de información. Así, como señala la autora, el verbo del inglés *chat* (esp. *chatear*) “puede aludir al presente (*I chat today*), al imperativo (*Chat tonight*), al subjuntivo (*It is essential that I chat every night*) y al infinitivo (*It's easy to chat*)” (Romero 2010: 60).

En cuanto a los morfemas flexivos que presenta el inglés, la autora distingue cuatro: *-s*, *-ing*, *-ed1*, *-ed2*. El primero de ellos “expresa la forma verbal de la tercera persona singular en el presente: *he / she chats*” (Romero 2010: 60). El sufijo *-ing* es una forma no personal, que, al combinarse con el verbo *to be* produce la forma progresiva: *I am chatting*. La autora señala dos tipos de sufijo *-ed*, que, aunque presenten la misma forma fonética, no significan lo mismo. Así, *-ed1* constituye la forma simple del pasado (*They chatted*) y *-ed2* expresa valor participial (*You have chatted*). Al adjuntarse un morfema flexivo, entonces, se añaden contenidos gramaticales como tiempo, persona, número.

Siguiendo a la misma autora, existen dos clases de verbos en esta lengua: los verbos regulares y los irregulares. El primer grupo, que incluye la mayoría de verbos del inglés, se distingue porque el morfema flexivo se adjunta directamente a la raíz, la cual, además, no varía al formar parte de distintas formas verbales. Por ejemplo, un verbo regular es *chat*, al cual se le puede sufijar directamente los morfemas flexivos antes señalados y no presenta variación en la raíz al formar parte de otras formas verbales, como se vio en los ejemplos anteriores.

Los verbos irregulares presentan variación en su raíz o en los sufijos flexivos que han sido adjuntados. La autora distingue cinco tipos de verbos irregulares de acuerdo a la irregularidad observada. En el primer grupo, pueden distinguirse aquellos en los que la raíz no varía en las formas del pasado y el participio (*cut / cut / cut*). En el segundo grupo, se encuentran aquellos en los que la raíz no varía en la forma del pasado, pero sí en el participio (*beat / beat / beaten*). El tercer conjunto de verbos irregulares está formado por aquellos en los que los verbos presentan formas distintas a la raíz para el pasado y el participio, debido a alteración de las vocales (*dig / dug / dug*), de las consonantes (*build / built / built*) o ambas (*feel / felt / felt*). El cuarto grupo de verbos comprende aquellos que presentan diferentes formas para el pasado y el participio al añadirseles distintas terminaciones (*show / showed / showed*), cambiar las vocales de la raíz (*sing / sang / sung*) o añadir consonantes al participio (*throw / threw / thrown*). Por último, el último grupo de verbos irregulares, que es más reducido, agrupa aquellos que varían en toda la forma de la raíz (*go / went / gone*) (Romero 2010: 61).

Así como sucede en el castellano, la formación de nuevos verbos en el inglés también puede surgir como producto de derivaciones, al adjuntársele a una base prefijos o sufijos. En cuanto a la prefijación en la formación de nuevos verbos ingleses, como señala Romero (2010), se distinguen dos tipos de prefijos. Por un lado, se encuentran aquellos en los que, al adjuntársele a la base verbal, no cambian la categoría de la palabra. Por ejemplo, esto se da en [re[wash] V] V (Romero 2010: 64). Como explica la autora, aquello se debe a que *re-* es un prefijo transcategorial, que puede adjuntarse a bases de distintas categorías. Por otro lado, existen también prefijos que, al unirse a una base cuya categoría no es verbal, forman un nuevo verbo. Veamos los siguientes ejemplos, mencionados por la autora: [co[star] N] V, [pre[design] N] V, [en[rich] N] V (Romero 2010: 64).

En cuanto a la sufijación en la formación de nuevos verbos ingleses, según Romero (2010), hay cuatro tipos de sufijos principales. Todos ellos forman verbos a partir de bases que pertenecen a otras categorías. Uno de estos sufijos es *-ate*, que procede del latín *-atus*, que expresaba la forma del participio. Hay dos valores de este sufijo. Por un lado, puede adjuntarse a bases nominales cuyo significado está relacionado con algún tipo de sustancia química: *fluori-ate* ("proveer de flúor") o se incluye en verbos que son formas regresivas de sustantivos que presentan terminación en *-ation*, como en *formate* (< *formation*).

El segundo sufijo es *-ize*, que tiene origen griego. Como señala la autora, “se une a bases nominales (*terror-ize*) y a adjetivales (*neutral-ize*) para formar generalmente verbos transitivos” (Romero 2010: 69). Como afirma Marchand (1960), citado por Romero (2010), muchas palabras del griego se prestaron al latín, lengua en la que se adaptaron con la terminación en *-izare* (*bapt-izare*, *barbar-izare*, *agon-izare*). Luego, el francés tomó prestadas estas formas y, posteriormente, pasaron en inglés, adaptándose con el sufijo *-ize* (*bapt-ize*, *barbar-ize*, *agon-ize*) (Romero 2010: 67).

El tercer sufijo más común que deriva verbos del inglés es *-en*, que forma verbos deadjetivales: [broad]Adj en] V, [[black]Adj en]V. Otro sufijo muy empleado en la derivación de nuevos verbos es *-ify*. La autora no explica mayores detalles sobre este sufijo, pero podemos añadir que puede formar verbos denominales, como *terrify*, *identify*, o también puede dar lugar a verbos deadjetivales, como *intensify*.

A continuación, repasaremos brevemente la configuración del verbo español. En este caso, nos basamos en la información proporcionada por la RAE (2009) y también el estudio de Romero (2010). De acuerdo con la RAE (2009), en cuanto a la morfología del verbo, se distinguen dos clases de elementos: la raíz y los morfemas flexivos. Estos últimos presentan dos funciones: “establecer la concordancia de persona y número con el sujeto gramatical y expresar las nociones de modo, tiempo y aspecto que corresponden al evento” (RAE 2009: 181). Dichos morfemas flexivos son los siguientes: la vocal temática²⁰; el morfema de tiempo, aspecto y modo; y el morfema de persona y número.

La desinencia verbal constituye el “conjunto de segmentos flexivos que el verbo manifiesta” (RAE 2009: 181). Esta puede expresarse mediante el siguiente esquema: VT+TAM +PN, donde VT se refiere a la vocal temática; TAM es el morfema de tiempo, aspecto y modo; y PN constituye el morfema de persona y número. Así, por ejemplo, el verbo *saltábamos* posee la siguiente estructura morfológica: salt-^{raíz} + -á^{VT} + -ba^{TAM} + -mos^{PN}. Sin embargo, como señala la RAE

²⁰ Se denomina vocal temática al “elemento vocálico inmediatamente adyacente a la raíz, que encabeza el morfema flexivo y que indica la conjugación a la que pertenece el verbo” (RAE 2009: 188). Además, no aporta ningún significado a la forma verbal. Por ejemplo, en el verbo *am-a-r*, la vocal temática es *-a-*.

(2009), no en todos los verbos hay una correspondencia exacta entre los morfemas y el esquema VT+TAM +PN. Por ejemplo, el verbo *salto* está constituido por la raíz *salt-* y el morfema *-o*. Hay tres análisis para explicar su estructura morfológica. En primer lugar, puede considerarse, por ejemplo, la estructura salt-^{raíz} + -o^{VT_TAM-PN}, en la que *-o* es una amalgama de los tres segmentos de la desinencia verbal. Sin embargo, como señala la RAE (2009), dicha interpretación resulta una forma forzada de regularizar el paradigma. En segundo lugar, otra interpretación de la estructura es considerar salt-^{raíz} + -o^{TAM-PN}; es decir, se obviaría en la estructura la vocal temática. Por último, se ha sugerido también que otra posibilidad de análisis es considerar morfemas sin contenido fonético (morfos cero) pero con contenido gramatical para los segmentos que no se encuentren presentes explícitamente. Así, se tienen dos análisis: salt-^{raíz} + -∅^{VT} + -o^{TAM-PN} y salt-^{raíz} + -∅^{VT} + -o^{TAM} + -∅^{PN}.

Una cuestión que debemos señalar es que, como coinciden la RAE (2009) y Romero (2010), por ejemplo, se considera el infinitivo como “una mera forma de citación del verbo que presenta la misma estructura que el resto de las formas del paradigma: una vocal temática, que identifica cada una de las conjugaciones, y la desinencia *-r* como marca de aspecto” (Romero 2010: 85). Ello quiere decir que las formas de las conjugaciones del castellano, *-ar*, *-er*, *-ir*, no son consideradas como sufijos, sino como construcciones formadas por una vocal temática más el morfema flexivo *-r*.

En cuanto a las formas verbales, según los segmentos que presente su desinencia, se pueden distinguir dos tipos: las formas personales (con segmentos PN y TAM) y las formas no personales (sin segmentos PN y TAM). En cuanto al primer grupo, una forma personal es, por ejemplo, salt-^{raíz} + -á^{VT} + -ba^{TAM} + -mos^{PN}, pues se encuentran presentes los segmentos PN y TAM. Por otro lado, las formas no personales, también llamadas formas verbales no flexivas, se tratan de las formas del infinitivo, participio y gerundio²¹.

²¹ El inglés también presenta dichas formas no personales. Sin embargo, debe considerarse que una misma forma verbal puede funcionar como una forma personal o no personal, dependiendo del contexto. Así, *chat*, en el enunciado *I chat today* es una forma personal, mientras que *chat*, en *I want to chat*, es una forma no personal.

En el inglés, se había señalado que una misma forma verbal podía referir a distintas informaciones del paradigma: presente, imperativo, infinitivo y subjuntivo. Ello no es posible que suceda en el castellano, porque dichas construcciones no coinciden en una misma forma al emplearse distintas desinencias para cada una de ellas. Así, como se señaló al inicio de esta sección, en el castellano, existen más de sesenta formas verbales formadas a partir de la combinación de desinencias verbales.

De otro lado, como sucede en el inglés, en el castellano también existen verbos irregulares. Según la RAE (2009), hay dos tipos de irregularidades en los verbos. Por un lado, se encuentran los casos en los que las formas verbales no se ajustan a los modelos de conjugación, ya que la raíz sufre variaciones. Por ejemplo, puede haber alteración vocálica, como en *sent-ir* > *sient-o*; alteración consonántica, como en *luc-ir* > *luzc-o*; alteración vocálica y consonántica simultáneamente, como en *dec-ir* > *dig-o*; o irregularidad en las raíces supletivas, como *ir* > *voy*, *ir* > *fui*. Por otro lado, otro grupo de verbos irregulares está constituido por ciertos verbos defectivos, que no presentan todas las formas de conjugación posibles, como, por ejemplo, el verbo *llover*, que no presenta, como es sabido **llueve tú*.

Al igual que en el inglés, en el castellano, la formación de nuevos verbos también puede ser producto de derivaciones morfológicas. Hay prefijos que permiten ello, como *re-*, que, en el castellano, también es transcategorial. Ejemplos de verbos derivados de otros al adjuntarse este morfema son [re[hacer] V] V, [re[nacer] V] V, etc. En nuestra lengua, no es posible formar un verbo a partir de otra categoría gramatical al adjuntársele un prefijo, lo cual sí sucede en el inglés. En el castellano, solo es posible la derivación de un verbo a partir de otra categoría por medio de la sufijación o la parasíntesis. Un sufijo que permite ello es *-ear*, que, entre otras funciones, permite formar verbos denominales: *humear* (< *humo*), *zapatear* (< *zapato*).

Como se había señalado en 1.1.5, la asimilación de los préstamos lingüísticos también implica la adaptación del ítem prestado a los patrones morfológicos de la lengua receptora. De esta manera, la constitución de un anglicismo verbal en el español implica que el préstamo haya sido adaptado según los patrones morfológicos del castellano. Estos suponen que el préstamo se adapte al paradigma verbal de nuestra lengua; es decir, resultará indispensable la adjunción de una desinencia verbal al ítem léxico prestado para que el neologismo formado sea empleado como verbo en el español.

Romero (2010) indica tres posibilidades de adaptación de los ítemes léxicos prestados del inglés al castellano para constituirse como anglicismos verbales de nuestra lengua. Dichas opciones implican la adjunción de uno de estos tres sufijos: *-ar*, *-izar* o

-ear. En primer lugar, es posible que el préstamo del inglés se constituya como neologismo de nuestra lengua al adjuntarse el sufijo *-ar*, como en los siguientes casos: *detectar* (< ing. *detect*), *dopar* (< ing. *dope*), *accesar* (< ing. *access*).

En segundo lugar, en cuanto a la elección de *-izar*, la autora señala que es muy común que el préstamo al cual se le añade esta terminación presente terminación en *-ize*: *inicializar* (< ing. *inicialize*), *categorizar* (< ing. *categorize*), etc. También observa que hay verbos en *-izar* cuyas bases terminan en *-er*, como *remasterizar* (< ing. *remaster*). Romero (2010) asume que *-izar* se trata de un sufijo; sin embargo, en la presente investigación, no asumimos la postura de la autora, ya que se requieren mayores estudios para definir si la terminación *-izar* se trata de un morfema o si se trata de *-iz-* y *-ar*, un complejo morfológico formado por el interfijo *-iz-* y la terminación *-ar*.

En tercer lugar, otros préstamos del inglés se constituyen como verbos en nuestra lengua al sufijarse *-ear*, como en los siguientes casos: *cliquear* (< ing. *click*), *chequear* (< ing. *check*), *formatear* (< ing. *format*). La elección de *-ar* o *-ear* en la constitución de los anglicismos verbales no queda muy clara en el estudio de Romero (2010). Por ello, en el tercer capítulo de la presente investigación, detallaremos nuestra hipótesis acerca de por qué en algunos casos el neologismo se ha asentado en nuestra lengua con la sufijación de *-ar* y, en otros, con la adjunción de *-ear*.

1.1.6.3 Consideraciones semánticas en el análisis de los anglicismos verbales

Como se ha señalado, nos interesa estudiar los anglicismos verbales cuyas características ya hemos descrito. Dichos neologismos verbales de nuestra lengua son predicados, por lo que poseerán determinadas estructuras argumentales. El estudio de los aspectos gramaticales involucrados en la formación de estos neologismos implica analizar la estructura argumental de dichos predicados. Por ello, en este apartado, partiendo de nociones como 'predicados', 'argumentos', 'estructura argumental' y 'aspecto léxico', realizaremos un breve repaso sobre los tipos de verbos. Estos conceptos nos permitirán analizar, en el tercer capítulo, las cuestiones semánticas involucradas en el análisis de los neologismos incluidos en el corpus de este trabajo.

Los enunciados²² se entienden, desde un enfoque semántico formal, como proposiciones²² que se componen de argumentos y predicados. Así, un evento consiste en “una situación o suceso descrito por el V en que los argumentos del V participan” (De Miguel 1992: 52). Por un lado, se denomina ‘argumento’ a la frase que refiere a una entidad del mundo extralingüístico que participa en un evento. Por ejemplo, en *Juan lee un libro*, *Juan* y *un libro* son argumentos, ya que participan en el evento descrito. Un ‘predicado’ establece una relación con el argumento o entre los argumentos del enunciado. En el enunciado anterior, *lee* es un predicado, ya que describe una relación entre los argumentos señalados.

En castellano, no solo los verbos (excepto *ser* y *estar*) pueden ser predicados, sino, también, los adjetivos, ya que implican una relación entre argumentos. Además, en algunos casos, las preposiciones y sustantivos también pueden ser predicados. Por ejemplo, en *Juan lee un libro con María*, la preposición *con* es un predicado, pues añade un nuevo participante, *María*, a la situación. En cambio, en la oración *Juan confía en María*, la preposición *en* no constituye un predicado, ya que, en este caso, se emplea un verbo de régimen preposicional, el cual pide como complemento una frase preposicional. También ciertos sustantivos pueden ser predicados, si es que se tratan de nombres deverbales (*decisión*, *construcción*, etc.) o si es que el nombre implica una relación de participantes (*madre*, *profesor*, etc.)

En una oración, cada predicado asigna a cada argumento que le corresponde un rol interpretativo, que también se denomina ‘papel temático’ o ‘rol temático’. Desde el enfoque semántico, se trata del rol o papel que cumple el argumento en la situación descrita. Este puede definirse, según Bosque y Gutiérrez- Rexach (2008), como la “interpretación semántica del argumento de algún predicado” (Bosque y Gutiérrez- Rexach 2008: 271). Por ejemplo, en la oración *Juan lee un libro con María*, *Juan* recibe el rol de AGENTE; *un libro* recibe el

²² Estas proposiciones denotan eventos, los cuales, siguiendo a Tenny (1987), citada por De Miguel (1992), deben entenderse como acontecimientos de la lengua y no del mundo.

rol de TEMA; *María* recibe el rol de ACOMPAÑANTE²³. Como afirman Bosque y Gutiérrez- Rexach (2008), existen realizaciones estructurales canónicas o características de los roles temáticos. Por ejemplo, la frase que recibe el rol de AGENTE suele corresponderse con un sintagma determinante. Lo mismo sucede con la frase que recibe el rol de tema. En cambio, una frase que recibe el rol de DESTINATARIO²⁴ suele corresponderse con un sintagma preposicional. Así, en la oración *Juan envió un libro a María*, la frase que recibe el rol temático de DESTINATARIO se trata de un sintagma preposicional a *María*, siguiendo la realización canónica que describen los autores.

Según Bosque y Gutiérrez - Rexach (2008), una oración expresa una proposición completa²⁵ si el verbo se ha combinado con todos los elementos que subcategoriza. Esta condición es llamada "requisito de saturación argumental completa". Es decir, "una expresión estará completamente saturada cuando se hayan satisfecho sus requisitos de subcategorización y selección argumental" (Bosque y Gutiérrez - Rexach 2008: 254). Así, para que una expresión esté bien formada, se requiere determinado número de sintagmas, los cuales dependen del número de argumentos que necesita el verbo para estar saturado. Dicho número de argumentos es denominado 'valencia argumental' o 'aridad' o 'adicidad del verbo'.

Los predicados, como puede verse, contienen información sobre su valencia argumental y el rol o roles semánticos que asigna a su correspondiente argumento o argumentos. Esta información semántica de los predicados, siguiendo a Grimshaw (1990), se denomina 'estructura argumental'²⁶. De esta manera, se

²³ En cuanto a la definición del rol interpretativo AGENTE, puede decirse que se trata de una frase que designa una entidad que efectúa intencionalmente una acción. Sobre el papel temático TEMA, seguimos la definición de Demonte (1990). Esta autora señala que este se trata de una frase que refiere a cualquiera de los siguientes tres tipos de objeto: objeto afectado (*el cuaderno en Juan destruyó el cuaderno*), objeto efectuado (*un incendio en Juan causó un incendio*) y objeto que se desplaza (*un libro en Juan colocó un libro sobre la mesa*). El rol interpretativo COMPAÑÍA se trata de una frase que designa una entidad que acompaña a otra en una situación o evento.

²⁴ Este concepto es definido por Bosque y Gutiérrez - Rexach (2008) como "el término o final de movimiento" o "el participante que recibe el tema" (Bosque y Gutiérrez - Rexach 2008: 273).

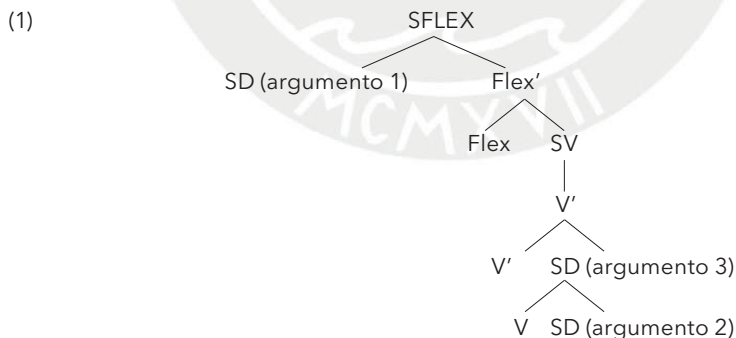
²⁵ Según Bosque y Gutiérrez- Rexach (2008), una proposición completa es producto de la combinación de la función proposicional (*P*), que refiere al verbo, desde el punto de vista funcional, y su argumento (*x*). De esta manera, la proposición completa puede ser evaluada como verdadera o falsa: *P(x)* es verdadera si y solo si la denotación de *x* pertenece al conjunto denotado por *P*. Desde esta perspectiva, la cual se basa en la lógica de predicados, se entiende que los predicados, semánticamente, refieren a un conjunto o clase de individuos, mientras que los argumentos se tratan de individuos que pertenecen a un conjunto asociado con sus correspondientes predicados.

²⁶ Bosque y Gutiérrez - Rexach (2008) indican que algunos autores consideran como conceptos equivalentes 'estructura argumental' y 'estructura temática'. En cambio, para Bosque y

entiende que la estructura argumental es la "representación léxica de la información gramatical sobre un predicado"²⁷ (Grimshaw 1990: 1) . Por ejemplo, en la oración anterior, *Juan lee un libro con María*, hay dos estructuras argumentales, que corresponden a los predicados *leer* y *con*. *Leer* presenta la estructura argumental LEER <x, y>, donde "x" es una frase referencial que recibe el rol de AGENTE y "y" es una frase referencial que recibe el rol de PACIENTE o TEMA. Por su parte, *con* presenta la estructura argumental CON <x>, donde "x" es una frase referencial que recibe el rol de ACOMPAÑANTE.

Un concepto importante relacionado con la noción de estructura argumental es el de régimen. Este consiste en la "relación de dependencia entre los elementos sintácticos, uno de los cuales aparece como principal y el otro o los otros como subordinados o modificadores" (Romero 2010: 108). En cuanto a la estructura argumental del verbo, se entiende que el núcleo es el verbo y los elementos regidos son las frases que constituyen los argumentos.

Los argumentos del verbo mantienen distintas relaciones jerárquicas con su correspondiente predicado. Fue Williams (1981) quien propuso las diferencias entre argumentos externo e interno. El primero de ellos resulta jerárquicamente superior, mientras que el segundo se encuentra más ligado al predicado. En el ejemplo *Juan lee un libro*, se distingue como argumento externo *Juan* y como argumento interno *un libro*. Veamos la siguiente representación arbórea, tomada de Bosque y Gutiérrez- Rexach (2008):



Gutiérrez - Rexach (2008), la estructura argumental refiere a la representación de la valencia del predicado mediante símbolos, mientras que la estructura temática incluye la información sobre la valencia del predicado y el rol o roles temáticos que asigna a sus correspondientes predicados.

²⁷ "The term refers to the lexical representation of grammatical information about a predicate" (Grimshaw 1990: 1).

En el esquema, el argumento externo (argumento 1)²⁸ corresponde al SD que se ubica en la posición del especificador del SFLEX. Como señalan Bosque y Gutiérrez - Rexach (2008), el argumento externo se denomina de tal forma porque “se realiza estructuralmente fuera de la proyección máxima encabezada por el verbo (el SV)” (Bosque y Gutiérrez- Rexach 2008: 257). Además, de acuerdo con Williams (1981), “el argumento externo de un ítem léxico se localiza afuera de la proyección máxima de ese ítem, y como debe ser coindexado con esa máxima proyección, y un solo índice es permitido, solo puede haber un argumento externo” (Williams 1981: 84)²⁹.

Por otro lado, los argumentos 2 y 3 se tratan de argumentos internos porque “se generan en posiciones internas dentro del SV” (Bosque y Gutiérrez- Rexach 2008: 257). En el esquema, el argumento 2 representa el argumento interno que sintácticamente desempeña la función de objeto directo, mientras que el argumento 3 se trata del argumento interno que desempeña sintácticamente la función de objeto indirecto.

Como se mencionó, los argumentos del verbo mantienen distintas relaciones jerárquicas con su correspondiente predicado. En otras palabras, los argumentos del verbo no presentan iguales relaciones de dependencia con respecto a su núcleo rector (Romero 2010: 108). Esto quiere decir que existe una “prominencia de argumentos”, la cual fue propuesta por Grimshaw (1990). De acuerdo con la autora, “la estructura argumental de un predicado tiene su propia estructura interna, lo que afecta el comportamiento gramatical del predicado de varias formas” (Grimshaw 1990: 3)³⁰. Siguiendo esta idea, se entiende que cada argumento, que recibe determinado rol temático, estará asociado a una determinada posición sintáctica. Así, por ejemplo, como señalamos, en la oración *Juan lee un libro*, la estructura argumental de *lee* es LEER <x, y>, lo cual quiere decir que el argumento externo *Juan* se encuentra en la posición más prominente, mientras que el argumento interno *un libro* tiene menos jerarquía, por lo que se encuentra en una posición menos prominente. Reformulando lo anterior y, basándose en Grimshaw (1990), Romero (2010) señala lo siguiente:

²⁸ Al respecto, Bosque y Gutiérrez - Rexach (2008) señalan que la distinción entre argumentos interno y externo es aceptada por otros autores. Así, señalan que Zagana (1982), Kitagawa (1986), Koopman y Sportiche (1991) proponen que todos los argumentos se generan dentro del SV. Sin embargo, luego de las derivaciones, ocupa la posición de especificador del SFLEX.

²⁹ “The external argument of a lexical item is located outside of the maximal projection of that item and since it must be coindexed with that maximal projection, and only one index is allowed, there can only be one external argument” (Williams 1981: 84).

³⁰ “The a-structure of a predicate has its own internal structure, which affects the grammatical behavior of the predicate in many ways” (Grimshaw 1990: 3).

El papel temático más prominente corresponde también al argumento sintácticamente más prominente, como es el argumento externo. Del mismo modo, el papel temático menos prominente está relacionado con el argumento menos prominente desde el punto de vista sintáctico, esto es, el argumento interno. Dado que el papel temático más prominente es el de agente, este se realizará sintácticamente como argumento externo. De igual forma, el tema, papel temático menos prominente se proyectará en la estructura como argumento interno. (Romero 2010: 109)

A partir de la cita anterior, se entiende que los roles temáticos agente y tema constituyen opuestos. Entre dichos papeles temáticos, se encuentra el resto de roles interpretativos. Grimshaw (1990) propone el siguiente esquema para dar cuenta de dicho continuo: (Agente (Experimentante (Meta/ Fuente/ Locación (Tema))). De hecho, Grimshaw (1990) sostiene que las estructuras argumentales son construidas de acuerdo con la jerarquía temática³¹.

Como señala Romero (2010), el concepto de 'diátesis' refiere a la relación entre funciones semánticas y sintácticas. Por ejemplo, consideremos las siguientes oraciones:

- (2) Juan *grabó* las canciones.
 (3) Las canciones fueron *grabadas* por Juan.

En ambas oraciones los argumentos *Juan* y *las canciones* son frases referenciales que reciben los roles de AGENTE y TEMA, respectivamente. Sin embargo, dichos argumentos no mantienen la misma jerarquía ni ocupan la misma posición sintáctica. En (2), que es la interpretación activa, *Juan* es el argumento externo y, sintácticamente, se desempeña como sujeto del verbo, mientras que *las canciones* es el argumento interno y, sintácticamente, se desempeña como objeto directo del verbo. En (3), que es la forma pasiva, *Juan* es el argumento del predicado *por* y, sintácticamente, se desempeña como objeto del predicado, mientras que *las canciones* es el argumento externo y, sintácticamente, se desempeña como sujeto del verbo. Así, vemos cómo una misma posición sintáctica, el sujeto, es ocupada por argumentos que han recibido diferentes roles temáticos. Debemos considerar que, este caso, "esta distinta proyección de los papeles temáticos en las estructuras sintácticas conlleva un cambio en la forma verbal, como se ve en las marcas morfosintácticas de la voz pasiva" (Romero 2010: 111).

³¹ Sin embargo, la autora señala que la prominencia de relaciones de estructura argumental no se mantiene en cierto tipo de verbos psicológicos como "frighten", en los que la frase referencial que recibe el rol de experimentador tiene máxima prominencia temática, pero no se realiza sintácticamente como sujeto.

Los verbos cumplen una función importante en la oración, ya que estos requieren determinado número de argumentos para que el enunciado sea gramatical. Por ejemplo, resulta agramatical *Juan ríe las flores*, ya que el predicado *reír* solo pide un argumento que, además, debe recibir el rol de AGENTE. Por ello, dependiendo del tipo de verbo, se requerirá cierto número de argumentos, lo cual influirá en la estructura sintáctica de la oración. En otras palabras, “la información de las piezas léxicas determina su proyección sintáctica” (Romero 2010: 111), lo cual revela la estrecha relación entre semántica y sintaxis. Así, se entiende que “determinados aspectos de la sintaxis de una oración están determinados por el significado del verbo” (Romero 2010: 107).

Por lo mencionado en el párrafo anterior, es conveniente delimitar las clases de verbos según criterios definidos. La clasificación que nos interesa es la que se ha realizado al dividir los verbos en intransitivos, transitivos y ditransitivos³². Esta información nos será de utilidad para el desarrollo del tercer capítulo, en el que analizamos cada neologismo verbal del castellano formado a partir de un ítem léxico del inglés. Parte de nuestro análisis consiste en ver en qué consiste exactamente el material que ha sido prestado al castellano, por lo que consideramos si los tipos de verbos coinciden en estos casos. Ello lo discutiremos con mayor detalle en el capítulo tres.

Para dividir los verbos en intransitivos, transitivos y ditransitivos, tomamos como base las definiciones de Campos (2000) y Mendikoetxea (2000), quienes coinciden en que, al delimitar estas clases de verbos, los criterios empleados se basan, conjuntamente, en la combinatoria sintáctica de estos y en su estructura argumental. En ese sentido, no creemos que deba emplearse únicamente el criterio semántico, pues, como mencionan Bosque y Gutiérrez - Rexach (2008), ‘carecer’ tiene dos argumentos, pero no es verbo transitivo, puesto que presenta características semánticas y sintácticas distintas de, por ejemplo, verbos como ‘leer’, ‘comer’, etc. Sin embargo, nos distanciamos de estos autores, ya que ellos solo recurren al criterio sintáctico al definir la intransitividad y transitividad.

³² Como mencionan Bosque y Gutiérrez - Rexach (2008), hay una clasificación de verbos según su valencia argumental: los verbos monovalentes (también llamados monádicos, monarios o de un lugar) piden un argumento; los verbos bivalentes (también llamados binarios, diádicos o de dos lugares) toman dos argumentos; los verbos trivalentes (también llamados ternarios, triádicos o de tres lugares) piden tres argumentos.

En esta investigación, optamos por una definición de verbo intransitivo que incorpora características semánticas y sintácticas. Según el criterio semántico, un verbo intransitivo es un verbo que denota un evento que requiere la presencia de un único participante o argumento. Según su combinatoria sintáctica, la frase que refiere el único argumento desempeña sintácticamente la función de sujeto del verbo. Veamos los siguientes ejemplos, tomados de Romero (2010):

- (4) Juan *trabajó*.
- (5) María *nació*.

Como puede verse, *trabajar* y *nacer* son intransitivos, ya que requieren la presencia de un único argumento: *Juan* y *María*, respectivamente. Además, como se señaló, la frase que refiere el único argumento desempeña sintácticamente la función de sujeto del verbo.

Los verbos intransitivos se clasifican en dos tipos: los verbos inergativos y los verbos inacusativos. En estos casos, como señala Mendikoetxea (2000), la diferencia más notable es que en (4) *Juan* recibe el rol de AGENTE, mientras que (5) se trata de TEMA. Así, *trabajar* es un verbo inergativo, mientras que *nacer* es un verbo inacusativo.

La clasificación de estos verbos fue propuesta por Perlmutter (1978) y, posteriormente, fue retomada por Burzio (1986). Fue este último quien explicó las diferencias sintácticas entre ambos verbos a partir del lugar en que se generan los argumentos: “los verbos inergativos generan su único argumento en la posición de argumento externo; en cambio, los verbos inacusativos realizan su único argumento en la posición de argumento interno” (Romero 2010: 114). Estos últimos deben moverse para ocupar la posición sintáctica de sujeto, de modo que puedan recibir caso nominativo³³. Esto se explica porque, en el marco de la Teoría de Principios y Parámetros, Burzio señala que los verbos que no asignan papel temático al argumento externo no pueden asignar caso acusativo.

Además de recurrir a criterios sintácticos como la posición en que se genera el único argumento del verbo para diferenciar entre verbos inergativos e inacusativos,

³³ En la Teoría de Principios y Parámetros, dentro del marco de la Gramática Generativa, es necesario que toda frase nominal en una oración reciba caso.

algunos autores, como, por ejemplo, De Miguel (1992) y Mendikoetxea (2000), señalan que se pueden distinguir por los papeles temáticos que reciben los únicos argumentos de estos verbos. Así, los verbos inergativos “denotan actividades o procesos que dependen de la voluntad de un agente” (Mendikoetxea 2000: 1579), como, por ejemplo, *llorar, reír, saltar, toser*. Por otro lado, los verbos inacusativos “denotan bien estados o bien eventos no agentivos (logros), como *existir, aparecer, llegar, florecer, crecer, etc.*, cuyo único argumento se interpreta como el elemento que recibe la acción o en el que se produce o manifiesta la eventualidad que denota el verbo” (Mendikoetxea 2000: 1579).

Como señala Mendikoetxea (2000), otra diferencia notoria³⁴ en cuanto a estos tipos de verbos consiste en que los verbos inacusativos admiten la construcción de participio absoluto³⁵, mientras que los verbos inergativos, no. Veamos los siguientes ejemplos:

- (6) **Trabajado* Juan, regresó a casa.
 (7) *Nacida* María, sus padres estuvieron felices.

De esta manera, se verifica cómo los verbos inacusativos admiten la construcción de estructuras con participio absoluto. Como señala De Miguel (2000), “las construcciones con participio absoluto contienen una información temporal de anterioridad con respecto al predicado principal” (De Miguel 2000: 3049). Dicha información temporal implica que el verbo que forma parte de esta construcción incluya en su información aspectual el valor perfectivo, ya que “solo un evento que tenga límite y lo haya alcanzado va a poder expresar su anterioridad con respecto a otro” (De Miguel 2000: 3049). Esto quiere decir que el verbo inacusativo refiere a un evento télico, delimitado por un final inherente. Por ello, es posible que exprese una acción ya acabada, tal como se expresa en un participio absoluto. En cambio, los verbos inergativos no expresan telicidad, ya que el evento no implica un final inherente. Sin embargo, como menciona De Miguel (1992), los verbos inacusativos no presentan un comportamiento homogéneo en la sintaxis, por lo que la prueba de la construcción con participio absoluto no constituye un criterio único para distinguir este tipo de verbos. Así, *faltar* o *quedar* no admiten este tipo de construcciones. Por ello, la autora señala

³⁴ Sobre otras diferencias entre los verbos inacusativos e inergativos, puede consultarse, por ejemplo, Mendikoetxea (2000), De Miguel (1992).

³⁵ Según De Miguel (2000), se define como una “construcción del castellano que consta de un participio pasivo y un SN pospuesto que constituye el sujeto de la cláusula” (De Miguel 2000: 3048).

que, para caracterizar los verbos inacusativos, debe recurrirse también a la posición en que se genera el único argumento del verbo y el papel temático que recibe dicho argumento.

Para definir y delimitar los verbos transitivos, nos basamos en Mendikoetxea (2000) y, principalmente, en Campos (2000)³⁶. Según criterios semánticos, para Mendikoetxea (2000), los verbos transitivos son “verbos que denotan un estado o evento que requiere la existencia de dos participantes o argumentos” (Mendikoetxea

2000: 1578). Asimismo, para Campos (2000), según el criterio de rección sintáctica, el verbo determina que debe llevar una frase como complemento³⁷. Según criterios sintácticos, una de las frases que refiere uno de los argumentos se desempeña sintácticamente como sujeto del verbo, mientras que otra de las frases que refiere otro de los argumentos se realiza sintácticamente como complemento directo del verbo. Veamos algunos ejemplos de verbos transitivos:

- (8) Pedro *ama* los dulces.
(9) Mario *come* los chocolates.

En las oraciones anteriores, los verbos *amar* y *comer* son transitivos. Como puede verse, ambos verbos piden dos argumentos. En (8) estos son *Pedro* y *los dulces*, y en (9) son *Mario* y un *chocolate*. Además, los SN (sintagmas nominales) *Pedro* y *Mario* desempeñan sintácticamente la función de sujeto de sus respectivos verbos, mientras que los SD (sintagmas determinantes) *los dulces* y *los chocolates* funcionan como los objetos directos de los verbos *amar* y *comer*, respectivamente.

En esta investigación, proponemos una definición de la función sintáctica de objeto o complemento directo. Denominamos objeto directo a un SN, SD o FC (frase de complementizador) que refiere al argumento interno del verbo transitivo. Veamos los siguientes ejemplos:

- (10) María vio arañas.

³⁶ Este autor se basa en Tesnière (1966) y Hjelmslev (1972) para definir los verbos transitivos e intransitivos según dos propiedades: la rección semántica y sintáctica de este tipo de verbos. Según la rección sintáctica, el verbo es el que determina que tiene que combinarse con un SN como complemento. Según la rección semántica, el verbo determina que esta frase nominal presente ciertos rasgos semánticos.

³⁷ De acuerdo con este criterio, queda excluido el verbo *ser* como transitivo, ya que este no rige sintácticamente al complemento atributivo, sino que el complemento atributivo determina el posible sujeto. Esto explica los siguientes contrastes: # *Esta roca es la mamá de Gabrielita* / *Esta roca es un símbolo de paz* (Campos 2000: 1525).

- (11) Juan armó los muebles.
 (12) Pedro dijo que lloverá.

En (10) *arañas* es un SN; en (11) *los muebles* es un SD; y en (12) *que lloverá* es una FC. Dichas frases funcionan sintácticamente como los objetos directos de sus respectivos verbos.

Existen casos en los que el objeto directo es precedido por la preposición 'a'³⁸. Esto ocurre, como menciona Zagona (2002), en los casos en los que la frase que refiere al argumento interno es interpretada con los rasgos [+ animado] y [+específico], por lo que, en estos casos, se le denomina a esta preposición 'a personal'³⁹. Veamos los siguientes ejemplos, tomados de Zagona 2002: 140.

- (13) No veo a María.
 (14) a. Busco una secretaria.
 b. Busco a una secretaria.

En (13), el SN *María* es interpretado con los rasgos [+ animado] y [+específico], por lo que se añade la 'a' personal. En (14), vemos el contraste de dos enunciados. En a. no se emplea la 'a' personal porque el SD no posee el rasgo [+específico], mientras que en b. resulta necesario el empleo de esta preposición, ya que, en este caso, la frase refiere a un ser específico.

Se han planteado algunos criterios para reconocer los verbos transitivos, pero, como menciona Cano Aguilar (1981), ninguno de estos es decisivo⁴⁰. Por ejemplo, el objeto directo puede pronominalizarse por *lo*, *los*, *la* o *las*. Asimismo, se puede realizar las preguntas ¿qué? o ¿a quién? para reconocer el complemento directo. También es

³⁸ Existen otras propuestas, como la de Torrego (2000), que considera que, en estos casos, el objeto directo se trata de un 'complemento directo preposicional' y, según la autora, en este caso, la preposición *a* se emplea al ser el objeto directo animado. Además, la autora considera otros usos del objeto directo preposicional. Por ejemplo, al comparar las oraciones *Han matado a un buscador de oro* y *Han matado un buscador de oro*, Torrego (2000) concluye que, en el primer caso, en el sujeto no explícito, se expresa agencia, mientras que, en el segundo, no. Por otro lado, la autora también señala que existen alternancias aspectuales en algunos casos al emplearse un complemento directo preposicional o nominal. Así, al comparar *Besaron un niño* y *Besaron a un niño*, señala que, en la primera oración, se expresa un evento atélico, mientras que, en el segundo caso, el evento es télico. Sobre otros usos de los complementos directos preposicionales, véase, por ejemplo, Torrego (2000).

³⁹ Sin embargo, como menciona Zagona (2002), la 'a' personal puede emplearse en casos en los que el objeto inanimado es personificado, como en *Llamar a la muerte* o *El invierno sigue al otoño* (Zagona 2002: 140).

⁴⁰ Por ejemplo, como menciona Campos (2000), los complementos atributivos de los verbos copulativos pueden pronominalizarse (*Patty está contenta por su trabajo* → *Patty lo está*), pero esto no significa que sean verbos transitivos, porque no pueden incluirse dentro de la definición que hemos planteado.

posible la transformación a oración pasiva⁴¹. Otra de las pruebas, mencionada por Zagona (2002), consiste en realizar la dislocación izquierda del objeto directo, como en *La respuesta María la sabe*.

Como puede verse, esta definición de verbo transitivo excluye a los verbos de régimen preposicional⁴² (*casarse, depender, confiar*, etc.), ya que estos presentan un comportamiento sintáctico distinto de los verbos transitivos. Según el criterio semántico de nuestra definición, los verbos de régimen se asemejan a los verbos transitivos, pues ambos requieren dos argumentos. Sin embargo, según el criterio de rección sintáctica, los verbos de régimen no pueden clasificarse como verbos transitivos, puesto que el argumento interno de un verbo de régimen preposicional no se desempeña sintácticamente como complemento directo del verbo, pues no se trata de un SN, SD o FC (frase de complementizador), sino que se trata de un SP (sintagma preposicional). Por ejemplo, en la oración *Juan confía en María*, la frase preposicional *en María* funciona sintácticamente como complemento de régimen preposicional.

Por otro lado, los verbos psicológicos también quedan excluidos de nuestra definición de verbo transitivo. Si bien los verbos psicológicos requieren dos argumentos al igual que los verbos transitivos, se distinguen de estos por la rección sintáctica. Así, el argumento interno de un verbo psicológico no se desempeña sintácticamente como complemento directo del verbo, pues no se trata de un SN, SD o FC (frase de complementizador), sino que se trata de una frase preposicional. Por ejemplo, en la oración *A Juan le asustan los fantasmas*, el sintagma preposicional *a Juan* funciona sintácticamente como complemento indirecto, si empleamos como prueba el reemplazo de la frase *A Juan* por el pronombre *le*⁴³.

Como han señalado distintos autores, existen casos especiales en los que ciertos verbos transitivos pueden emplearse sin la presencia del objeto directo. Este uso ha sido denominado 'uso absoluto de verbos transitivos'. Asimismo, también hay casos en los que algunos verbos intransitivos pueden emplearse con un objeto directo. Consideremos los siguientes ejemplos:

⁴¹ Sin embargo, como menciona Cano Aguilar (1981), los verbos *tener* y *poseer* no permiten la transformación de la oración a pasiva, aunque estos verbos son transitivos, siguiendo la definición que proponemos.

⁴² Sobre los verbos de régimen preposicional, puede consultarse, por ejemplo, Cano Aguilar (2000).

⁴³ Cf. pág. 57 de la presente investigación.

- (15) Pedro *come*.
 (16) Juan *vive* una vida tranquila.

Comer es un verbo transitivo, mientras que *vivir* es intransitivo; sin embargo, en las oraciones anteriores, vemos que *comer* aparece sin objeto directo y *vivir* aparece con complemento directo. En cuanto a (15), la RAE denomina a este caso un uso absoluto de un verbo transitivo⁴⁴. Este uso consiste en “su empleo en oraciones en las que su complemento directo queda sobreentendido sin que se obtenga necesariamente del contexto sintáctico precedente la información que se omite” (RAE 2009: 2612). En otras palabras, *comer* sigue siendo un verbo transitivo; es decir, incluye dos argumentos en su estructura argumental, pero el argumento interno puede quedar sobreentendido y no materializarse fonéticamente. Es decir, como menciona Campos (2000), este es interpretable en un nivel mental. Para apoyar esta propuesta, podemos citar el siguiente análisis de la RAE (2009):

Obsérvese que resultaría natural añadir a la oración *Elena está leyendo* la secuencia *pero no sé qué*. Esta coordinada sería ininterpretable si el pronombre interrogativo no tuviera como antecedente el complemento directo omitido del verbo *leer*. La oración tampoco tendría sentido si ocupara el lugar del gerundio *leyendo* algún verbo intransitivo. Cabe observar, por otra parte, que los demás argumentos de un verbo pueden omitirse en condiciones restrictivas, de forma que el complemento directo no representa más que un caso particular. Así, en *Esta película aburre soberanamente* se omite el complemento indirecto de *aburrir* al igual que sucede en *Una herida que no duele* [...]. Asimismo, se omiten a veces los complementos de régimen, como en *No insistas* (es decir, ‘en eso, en ello’). (RAE 2009: 2612)

Como señala Mendikoetxea (2000), la ausencia del objeto directo, en estos casos, ocurre, principalmente, debido a que “el objeto no expreso se interpreta como un objeto prototípico de un verbo en particular” (Mendikoetxea 2000: 1578). Por ejemplo, dicha restricción semántica permite el empleo de *leer*, *comer*, *estudiar*, *escribir* como usos absolutos de verbos transitivos⁴⁵.

⁴⁴ Cano Aguilar (1981) distingue entre ‘uso elíptico’ y ‘uso absoluto’ de un verbo transitivo. En cuanto al primer caso, los objetos omitidos son fácilmente recuperables por el contexto situacional. Por ejemplo, destaca el empleo de verbos en modo imperativo *abre*, *cierra*, en los que el objeto omitido es recuperable según el contexto situacional. Por otro lado, en cuanto al ‘uso absoluto’, el autor señala que, en estos casos, el objeto omitido no puede recuperarse, ya que “no ha habido supresión de objeto directo, sino supresión de todas las clases de objeto que podía llevar este verbo” (Cano Aguilar 1981: 311). Señala como ejemplos *Juan está leyendo*, *Ayer no comí*, etc. Como puede verse, de acuerdo con la RAE (2009), ambos usos se recogen bajo un mismo concepto, el uso absoluto de un verbo transitivo.

⁴⁵ Sobre la existencia de otras restricciones y los factores léxicos y discursivos que permiten la recuperación del objeto directo, véase, por ejemplo RAE 2009: 2611-2617. Por otro lado, sobre el uso absoluto de verbos transitivos, puede consultarse, por ejemplo, Cano Aguilar (1981), Moreno Cabrera (1995), Campos (2000) y RAE (2009).

Por otro lado, en (16), el verbo *vivir*, como ya se mencionó, es intransitivo, aunque en el ejemplo mencionado se emplee con objeto directo. En este caso, como señala Mendikoetxea (2000), se trata de un objeto directo tautológico. Para explicar esto, la autora afirma que, en casos como el mencionado, la frase nominal que funciona como este tipo de objeto no puede considerarse, semánticamente, como un participante de la acción, ya que este es “interno” a la acción, por lo que el verbo se mantiene intransitivo.

Por lo explicado anteriormente, no resulta conveniente definir la transitividad o intransitividad recurriendo únicamente a los conceptos sintácticos de objeto directo o indirecto. Romero (2010) señala que, en el marco de la lingüística estructural, se afirma que la transitividad consiste en “una cohesión establecida a través de la sintaxis de rección” (Romero 2010: 118). Es decir, como se señala en la propuesta de Campos (2000), el verbo transitivo, en el plano sintáctico, tiene la capacidad de aparecer con un complemento directo, que está regido por el verbo y, dentro del plano semántico, el objeto directo complementa el significado del verbo.

Es relevante analizar en qué casos es posible el uso absoluto verbos transitivos. Por ejemplo, comparemos los siguientes casos:

(17) Juan *canta*.

(18) *Juan *hizo*.

Tanto *cantar* como *hacer* son verbos transitivos, pero ¿por qué *cantar* sí permite el uso absoluto y *hacer*, en cambio, no? La respuesta que se ha dado es que *cantar* es un verbo de ‘objeto cognado’, tal como señala Moreno Cabrera (1995). Este tipo de objetos no solo se hallan “emparentados morfológicamente” con el verbo con el que se encuentran relacionados, sino que también resultan ser, semánticamente, prototípicos, ya que “reciben interpretaciones generalizadoras que abarcan ciertas clases de entidades” (RAE 2009: 2613). Por ejemplo, son verbos con objeto cognado *leer* (lectura), *cantar* (canciones), *comer* (comida), *bailar* (bailes o músicaailable). De esta manera, se explica que, dado que *cantar* es un verbo con objeto cognado, el argumento interno puede no realizarse fonéticamente. En cuanto al significado de estos objetos, Moreno Cabrera (1995) señala que, por ejemplo, *una canción* se encuentra incluida en la definición de *cantar*. *Hacer*, por otro lado, no pertenece a esta clase de verbos, por lo que no puede emplearse el uso absoluto.

Además, en cuanto al significado de estos objetos, Moreno Cabrera (1995) señala que, por ejemplo, *una canción* se encuentra incluida en la definición de *cantar*. Una cuestión relevante que podemos plantearnos es cuál sería la diferencia entre las siguientes construcciones:

- (19) Juan *camina* un camino.
(20) Juan *canta* una canción.

Como se mencionó, en (19) *un camino* es un objeto tautológico, por lo que *caminar* debe considerarse como verbo intransitivo. Entonces, ¿qué sucede en (20)? ¿Es acaso *una canción* un objeto tautológico y *cantar* un verbo intransitivo? Podemos proponer el siguiente análisis:

- (21) Juan *camina* un camino/ *la pista/ *la calle.
(22) Juan *canta* una canción / una ópera / "feliz cumpleaños".

En estos casos, como vemos, el verbo intransitivo *caminar* solo admite el objeto tautológico *un camino*, mientras que *cantar* admite no solo su objeto cognado, sino también otro tipo de complementos. Por otro lado, hay que notar, como señala Moreno Cabrera (1995), que los objetos cognados se encuentran muy ligados al verbo, por lo que es posible que no se realicen fonéticamente. Así, este procedimiento se produciría debido a la estrecha relación semántica verbo-objeto. Moreno Cabrera (1995) distingue, entonces, una gradación de los verbos transitivos a partir del mayor o menor grado de dependencia de los argumentos internos en relación con el verbo. De esta forma, los verbos de objeto cognado consistirían en verbos con menor grado de transitividad.

Otra cuestión relevante es que, en algunos casos, debido a propiedades léxicas de algunos verbos, al emplearse el uso absoluto de algunos verbos transitivos, se obtienen interpretaciones más restringidas. Veamos los siguientes casos, tomados de Campos (2000):

- (23) Juan no ve = Juan es ciego.
(24) Juan *bebe* desde que se divorció = Juan es alcohólico.

Existen otros casos de uso absoluto de verbos transitivos. Como se explica en RAE (2009), no solo hay factores léxicos implicados, como los que se vieron anteriormente, sino también discursivos, como, por ejemplo, el empleo del verbo en contextos ostensivos, en rótulos, signos o letreros: "diluír en un vaso con agua", "romper en caso de incendio", etc. Para más información sobre los casos

en los que es posible el uso absoluto de verbos transitivos, puede consultarse RAE (2009).

De esta forma, se ha visto que la clasificación de los verbos en transitivos o intransitivos no puede realizarse en función o no de su aparición con un objeto directo. En cambio, se ha propuesto que dicha clasificación debe tomar en cuenta la estructura argumental, la cual no se ve afectada en casos en los que, por ejemplo, un verbo transitivo aparece sin argumento interno interno realizado fonéticamente. Estos casos han sido denominados usos absolutos de verbos transitivos y, como se ha visto, existen factores léxicos y discursivos que explican estos usos.

Por otro lado, existen distintas clasificaciones de los verbos transitivos, tomando en cuenta la semántica de los mismos. En esta investigación, consideramos la clasificación de Cano Aguilar (1981). Esta información nos permitirá, en el capítulo tercero, describir con más detalle los verbos transitivos incluidos en el corpus de la presente investigación.

Elegimos la clasificación de Cano Aguilar (1981), ya que nos parece bastante detallada y precisa para dar cuenta de los verbos del español. El autor distingue dos clases de verbos transitivos, según su significado: los verbos que denotan actividad física y los verbos que denotan actividad cognitiva. En el primer grupo, los argumentos externos reciben el rol de AGENTE, mientras que en el segundo grupo, estos argumentos desempeñan el rol de EXPERIMENTADOR⁴⁶, por lo general. A continuación, explicamos, con mayor detalle, en qué consiste dicha clasificación.

Los verbos de actividad física se subdividen en siete clases. En primer lugar, se distinguen los verbos de acción resultativa. En estos casos, el argumento externo se trata de una frase referencial que recibe el rol temático de AGENTE o CAUSA⁴⁷, dependiendo de cómo se interprete. El argumento interno se trata de una frase referencial que recibe el rol temático de PACIENTE o TEMA, pues se trata de un objeto efectuado. En los siguientes ejemplos, las palabras en cursiva son verbos de actividad física:

⁴⁶ Definimos el papel temático EXPERIMENTADOR como una frase referencial que denota a una entidad animada que experimenta un estado psicológico.

⁴⁷ Definimos el papel temático CAUSA como una frase referencial que denota a una entidad que causa alguna consecuencia en otra.

- (25) Juan *construye* un armario.
(26) María *crea* un poema.

En segundo lugar, los verbos de carácter causal se tratan de verbos causativos, en los que los argumentos externos causan una acción. En estos casos, el argumento externo se trata de una frase referencial que recibe el rol temático de AGENTE o CAUSA, dependiendo de cómo se interprete. El argumento interno se trata de una frase referencial que recibe el rol temático de PACIENTE o TEMA, pues se trata de un objeto efectuado. En los siguientes ejemplos, las palabras en cursiva son verbos de carácter causal:

- (27) El adolescente *causó* aquel incendio.
(28) El ministro *acalló* los rumores.

En tercer lugar, los verbos de modificación se tratan de verbos que denotan eventos que implican la modificación de objetos que existen previamente. En estos casos, el argumento externo se trata de una frase referencial que recibe el rol temático de AGENTE o CAUSA, dependiendo de cómo se interprete. El argumento interno se trata de una frase referencial que recibe el rol temático de PACIENTE o TEMA, pues se trata de un objeto efectuado. En los siguientes ejemplos, las palabras en cursiva son verbos de modificación:

- (29) Juan *limpia* la habitación.
(30) María *organiza* el armario.

En cuarto lugar, los verbos de objeto afectado se tratan de verbos que denotan eventos que implican que “el objeto no es algo creado por la acción verbal ni modificado por ella, es simplemente objeto afectado, algo sobre el cual se hace algo, pero sin que podamos especificar más en un intento de generalización” (Cano Aguilar 1981). En estos casos, el argumento externo se trata de una frase referencial que recibe el rol temático de AGENTE o CAUSA, dependiendo de cómo se interprete. El argumento interno se trata de una frase referencial que recibe el rol temático de PACIENTE o TEMA, pues se trata de un objeto efectuado. En los siguientes ejemplos, tomados de Demonte (1990: 124), las palabras en cursiva son verbos de objeto afectado:

- (31) El pianista *emocionó* al público.
(32) El granjero *ató* los pollos.

En quinto lugar, los verbos de movimiento⁴⁸ se tratan de verbos que denotan eventos en los que el argumento interno consiste en un objeto que es desplazado de lugar. Además, hay que tomar en cuenta que, en muchos casos, se requiere un complemento circunstancial que refiera al lugar al cual es trasladado el objeto. En estos casos, el argumento externo se trata de una frase referencial que recibe el rol temático de AGENTE o CAUSA, dependiendo de cómo se interprete. El argumento interno se trata de una frase referencial que recibe el rol temático de PACIENTE o TEMA, pues se trata de un objeto desplazado. En los siguientes ejemplos, las palabras en cursiva son verbos de movimiento:

(33) Juan *coloca* los libros en la repisa.

(34) María *sacó* las bolsas del auto.

En sexto lugar, los verbos de objeto de lugar se tratan de verbos en los que “es el sujeto el que se mueve, pero sin provocar un movimiento en el objeto. Este indica el lugar en torno al cual, o sobre el cual, se realiza el movimiento” (Cano Aguilar 1981: 92). En estos casos, el argumento externo se trata de una frase referencial que recibe el rol temático de AGENTE. El argumento interno se trata de una frase referencial que recibe el rol temático de PACIENTE o TEMA, pues se trata de un objeto desplazado. En los siguientes ejemplos, las palabras en cursiva son verbos de objeto de lugar, tal como contrasta Demonte (1990: 124):

(35) Juan *atravesará* la ciudad.

(36) *Corrió* los cien metros⁴⁹.

En séptimo lugar, se distinguen los verbos de posesión⁵⁰. En estos casos, el argumento externo se trata de una frase referencial que recibe el rol temático de AGENTE. El argumento interno se trata de una frase referencial que recibe el rol temático de PACIENTE o TEMA, pues se trata de un objeto desplazado. Además, como menciona el autor, se entiende lo siguiente:

⁴⁸ También existen verbos intransitivos de movimiento (*ir, venir, ingresar, saltar*, etc).

⁴⁹ Tomado de Demonte 1990: 124.

⁵⁰ Como señala Demonte (1990), “es ciertamente dudoso que los verbos de posesión, en especial *tener*, escojan el papel temático de Agente, a menos que entendamos que se realiza una extensión metafórica de ciertas nociones temporales y espaciales al campo de la acción” (Demonte 1990: 125).

Bajo el concepto de 'posesión' puede incluirse no solo el hecho de que algo pertenece a otra entidad, sino también el llegar a tener (p.ej. *tomar*), el dejar de tener algo (p. ej. *perder*), o la acción por la que otra entidad pasa a tener algo, o a dejar de tener algo (p. ej. *dar y quitar*). (Cano Aguilar 1981: 95)

En los siguientes ejemplos, las palabras en cursiva son verbos de posesión:

- (37) Juan *tiene* un nuevo equipo de sonido.
(38) *Reserva* un puesto para él⁵¹.

Los verbos de actividad cognitiva se subdividen en tres clases. Como se señaló, se considera que, en estos casos, el argumento externo recibe el rol de EXPERIMENTADOR por lo general, aunque se verá que también es posible que se interprete como AGENTE o CAUSA, dependiendo del verbo.

En primer lugar, los verbos de percepción denotan eventos que indican la percepción de un objeto. El argumento externo se trata de una frase referencial que recibe el rol temático de AGENTE o EXPERIMENTANTE, dependiendo de cómo se interprete. El argumento interno se trata de una frase referencial que recibe el rol temático de PACIENTE o TEMA, pues se trata de un objeto efectuado. En los siguientes ejemplos, las palabras en cursiva son verbos de percepción:

- (39) Los niños *ven* el partido.
(40) Pedro *aprenderá* francés el próximo mes.

En segundo lugar, los verbos de voluntad o sentimiento denotan eventos en los que el argumento externo experimenta un sentimiento hacia alguien o algo. Por un lado, este sentimiento puede ser voluntario, al tratarse de una actitud o postura; por ejemplo, esto se observa en el evento denotado por el verbo *querer*. Por otro lado, este sentimiento puede ser involuntario; por ejemplo, esto se observa en el evento denotado por el verbo *sufrir*. En ambos casos, el argumento externo se trata de una frase referencial que recibe el rol temático de AGENTE o EXPERIMENTANTE, dependiendo de cómo se interprete. El argumento interno se trata de una frase referencial que recibe el rol temático de PACIENTE o TEMA, pues se trata de un objeto efectuado. En los siguientes ejemplos, las palabras en cursiva son verbos de voluntad o sentimiento:

⁵¹ Tomado de Demonte 1990: 125.

- (41) María *sufrió* una terrible pérdida.
 (42) Pedro *quiere* aquel postre.

En tercer lugar, los verbos que indican actitud denotan eventos en los que alguien o algo actúa para que una acción o hecho, no realizado por esa persona, pueda ocurrir. El argumento externo se trata de una frase referencial que recibe el rol temático de AGENTE, pues es la causa de que algo se produzca. El argumento interno se trata de una frase referencial que recibe el rol temático de PACIENTE o TEMA, pues se trata de un objeto efectuado. En los siguientes ejemplos, las palabras en cursiva son verbos de afección:

- (43) Pedro *impidió* el incendio.
 (44) Juan *incitó* la rebelión.

En cuarto lugar, los verbos de comunicación verbal denotan eventos en los que "se remite, en último término a su sentido de 'decir'" (Cano Aguilar 1981: 206). El argumento externo se trata de una frase referencial que recibe el rol temático de AGENTE o EXPERIMENTANTE, dependiendo de cómo se interprete. El argumento interno se trata de una frase referencial que recibe el rol temático de PACIENTE o TEMA, pues se trata de un objeto efectuado.

- (45) María *dijo* que vendrá.
 (46) Los periódicos *silenciaron* la noticia⁵².

El tercer tipo de verbos clasificado según criterios semánticos y sintácticos se trata de los verbos ditransitivos. Según criterios léxico-semánticos, se trata de verbos que denotan un estado o evento que requiere la presencia de tres argumentos. Sintácticamente, una de las frases que refiere uno de los argumentos se desempeña sintácticamente como sujeto del verbo. Las otras dos frases que refieren los dos argumentos restantes se realizan sintácticamente como complemento directo e indirecto del verbo. Veamos los siguientes ejemplos:

- (47) María *entrega* una carta a Pedro.
 (48) Juan *solicitó* una entrevista al director.

⁵² Tomado de Demonte 1990: 126.

En (47), se observan tres argumentos, *María*, *una carta* y *Pedro*, y en (48), también, *Juan*, *una entrevista*, *el director*. *María* y *Juan* son frases referenciales que reciben el rol de AGENTE; *una carta* y *una entrevista* son frases referenciales que reciben el rol de TEMA; y *Pedro* y *el director* son frases referenciales que reciben el rol de RECEPTOR o DESTINATARIO. En cuanto a las funciones sintácticas desempeñadas por los argumentos, *María* y *Juan* son los sujetos de sus respectivos verbos; *una carta* y *una entrevista* son los objetos directos; y *Pedro* y *el director* son los objetos indirectos. Como ya se mencionó, los complementos directos pueden reconocerse porque pueden pronominalizarse por *lo*, *los*, *la* o *las*. En contraste, los complementos indirectos se reconocen porque pueden pronominalizarse por *le* o *les*.

Sobre el complemento indirecto, Zagona (2002) menciona que se emplea con verbos ditransitivos de transferencia, como en *María le envió un paquete a Pedro*, y con verbos transitivos de contacto, como en *Juan le golpeó la nariz a Eduardo*. Por otro lado, la autora menciona dos diferencias que distinguen los objetos indirectos y los objetos directos. En primer lugar, es notoria la ausencia de la 'a personal', ya que resulta agramatical **Juan le mandó dinero a a su hermano*. En segundo lugar, el complemento directo no puede pasivizarse, ya que resulta agramatical **Pedro le fue mandado un libro por Juan*.

Otro aspecto relevante al estudiar los anglicismos verbales es el análisis del aspecto léxico. El aspecto, en general, refiere a la "información relativa a la constitución temporal interna de la situación denotada" (Morimoto 1998: 9). Tradicionalmente, se distingue entre dos tipos de aspecto: léxico y gramatical. Como menciona De Miguel (2000), el aspecto léxico "alude a la información aspectual contenida en las unidades léxicas que constituyen predicados" (De Miguel 2000: 2982). Como menciona Morimoto (1998), el aspecto gramatical, en contraste, refiere a morfemas gramaticales, auxiliares o perífrasis.

En nuestra investigación, nos interesa el análisis del aspecto léxico de los predicados verbales consignados en el presente corpus. Esta información nos será de utilidad para el desarrollo del tercer capítulo, en el que analizamos cada neologismo verbal del castellano formado a partir de un ítem léxico del inglés. Parte de nuestro análisis consiste en ver en qué consiste exactamente el material que ha sido prestado al castellano, por lo que evaluamos si se ha heredado a nuestra lengua la información léxico-aspectual de los predicados del inglés.

Una de las características del aspecto léxico es su naturaleza composicional. Como menciona De Miguel (2000):

Este puede ser modificado por la información que aportan otros participantes en el predicado (el sujeto y los complementos) y otros elementos como los modificadores adverbiales de tiempo y lugar, la negación y la propia información temporal- aspectual de la forma en la que la raíz del verbo aparezca flexionada. (De Miguel 2000: 2985)

Para delimitar los predicados verbales, existen distintas clasificaciones. La que tomamos en cuenta en nuestra investigación es la realizada por Vendler (1957), la cual ha presentado breves modificaciones en Vendler (1967). Según esta propuesta, se identifican cuatro clases aspectuales: los estados (states), las actividades (activities), los logros (achievements) y las realizaciones (accomplishments)⁵³.

En primer lugar, los estados no son eventos propiamente, sino estados sin duración interna. Por ejemplo, los predicados *saber*, *existir*, *estar*, *poseer* son estados. Como señala De Miguel (2000), este tipo de predicados “no ocurre sino que se da; y se da de forma homogénea en cada momento del periodo de tiempo a lo largo del cual se extiende” (De Miguel 2000: 3012). Como señala Morimoto (1998), son situaciones estables que carecen de dinamismo. Es este matiz el que lo distingue de las otras tres clases aspectuales, ya que estas sí presentan dicha característica. Además, según De Miguel (2000), los estados son no delimitados, ya que describen un cambio que se cumple sin alcanzar un límite. Además, como se mencionó, no presentan duración interna. En efecto, como señala De Miguel (2000), no pueden parar de darse. En contraste, existen algunos estados que sí pueden cesar, pero, mientras ocurren, no pueden interrumpirse. En los siguientes ejemplos, tomados de De Miguel (2000), se muestra cómo, en (49), el predicado estativo no puede dejar de darse, mientras que en (50), sí.

(49) *Juan paró de {saber inglés/ conocer Roma / odiar a Luis / ser alto / tener sed}.

⁵³ Si bien esta clasificación aspectual ha sido ampliamente aceptada en estudios sobre los predicados, autores como Van Valin (2005) apuntan que es necesario añadir a esta clasificación aspectual otros dos tipos más de predicados: los predicados semelfactivos y las realizaciones activas. Por un lado, los predicados semelfactivos consisten en eventos puntuales que no tienen estado resultante, como, por ejemplo, *Juan tosió*. Por otro lado, las realizaciones activas se consideran como el uso télico de actividades, como, por ejemplo, *Juan caminó al parque*.

(50) Julia dejó de {tener sed / odiar a su primo}

En segundo lugar, las actividades se tratan de eventos durativos y no delimitados. Son ejemplos de actividades los predicados *correr*, *caminar*, *nadar* y *trabajar*. No solo ciertos verbos intransitivos pueden ser actividades, sino también pueden serlo ciertos verbos transitivos combinados con objetos directos indeterminados, como, por ejemplo, *leer libros*.

En tercer lugar, los logros se tratan de eventos delimitados y puntuales (esto en la mayoría de los casos). Son ejemplos de logros los predicados *descubrir*, *terminar*, *empezar a trabajar*, etc. Como señala Morimoto (1998), coinciden con las realizaciones en que ambos predicados designan un evento de transición, por lo que se implica un estado resultativo. Además, se diferencian de estas en que se enfoca únicamente el momento en que se alcanza el término de una situación.

En cuarto lugar, las realizaciones son eventos delimitados y durativos (esto en la mayoría de los casos). Son ejemplos de realizaciones los predicados *pintar un cuadro*, *correr cien metros*, *leer dos libros*, etc. Como menciona Morimoto (1998), este tipo de predicados se diferencia de las actividades en que, aunque presenten extensión temporal, se dirigen hacia un punto final o resultado que marca el término del evento. Como menciona la autora, realizaciones como *hacer una tarta* o *construir una casa* se dirigen hacia un punto final, en el que *la tarta* o *la casa* ya están "realizadas", por lo que no puede seguir el evento. Además, se distingue dos estadios en este tipo de predicados: "un proceso de desarrollo, dirigido hacia una determinada dirección, y un estado final, que surge como consecuencia natural del proceso anterior" (Morimoto 1998: 16).

Las actividades se asemejan a las realizaciones en que ambas clases aspectuales presentan duración o extensión temporal. En contraste, los logros son puntuales, es decir, no durativos. Por otro lado, las actividades, al igual que los estados, presentan homogeneidad. De este modo, "si Juan corrió durante un determinado período de tiempo, se puede afirmar que, en cualquier intervalo dentro de este período, Juan estuvo realizando un mismo tipo de acto, el de *correr*" (Morimoto 1998: 15). La homogeneidad implica que estos predicados sean no delimitados, por lo que una actividad "puede ser abandonada o interrumpida en cualquier momento, pero no completada ni concluida en sentido estricto" (Morimoto 1998: 15).

De acuerdo con los rasgos (por ejemplo, [+télico], [+puntual], etc.) que incluyen cada tipo de predicado, Van Valin (2005) presenta la siguiente distinción:

- (51)
- a. estados [+estático], [-dinámico], [-télico], [-puntual]
 - b. actividades [-estático], [+dinámico], [-télico], [-puntual]
 - c. logros [-estático], [-dinámico], [+télico], [+puntual]
 - d. realizaciones [-estático], [-dinámico], [+télico], [-puntual]

A continuación, presentamos la siguiente tabla en la que se señalan algunos criterios para evaluar los tipos de predicados. Este test ha sido tomado parcialmente de Van Valin (2005: 35). En los recuadros en que se incluya asterisco, se presentan complicaciones que serán explicadas a continuación.

Cuadro 4: Test para evaluar los tipos de predicados, según Van Valin (2005: 35)

	perífrasis durativa (estar+ gerundio)	adverbios <i>vigorosa- mente,</i> <i>activa- mente</i> ⁵⁴	adverbios <i>rápida- mente,</i> <i>lenta- mente</i>	SSPP <i>durante</i> <i>X tiempo</i>	SSPP <i>en x</i> <i>tiempo</i>
estados	no*	no	no	sí*	no
actividades	sí	sí	sí	sí	no
logros	no*	no	no*	no	no*
realizaciones	sí	no	sí	irrelevante*	sí

Según el cuadro, los estados, al ser situaciones estables, en primer lugar, no admiten perífrasis durativa. Así, es agramatical **Juan está existiendo*⁵⁵. En segundo lugar, al ser una situación estable que no requiere la presencia de agente, este tipo de predicados rechaza la combinación con adverbios como *vigorosamente* o *activamente*, que implican dinamicidad y, además, requieren la presencia de agente. Así, resulta

⁵⁴ Sobre este criterio, Van Valin (2005) señala que este tipo de adverbios solo es aceptable con predicados que requieren agente. En casos en que el predicado no requiere agente sino experimentador, causa o fuente, por ejemplo, se puede evaluar combinarlos con sintagmas preposicionales como 'con gran fuerza', 'de una manera vigorosa'.

⁵⁵ Sin embargo, es posible el empleo de este tipo de perífrasis en ciertos casos, pero se presenta un matiz ingresivo, como en *Juan está este verano conociendo a mis abuelos*, ejemplo tomado de De Miguel (2000: 3013). En este trabajo, no analizaremos esta aparente contradicción, puesto que excede los límites de nuestra investigación.

agramatical **Juan sabe inglés activamente*. En tercer lugar, estos predicados no pueden combinarse con adverbios como *rápidamente* o *lentamente*, que también implican dinamicidad. Por ejemplo, es agramatical **María existe lentamente*. En cuarto lugar, aceptan, en ciertos casos, la combinación con el SP *durante x tiempo*, al ser predicados atélicos o no delimitados. Por ejemplo, es gramatical *La institución existió durante diez años*. Sin embargo, como señala Van Valin (2005), solo en los estados en los que se designan propiedades inherentes no es posible la combinación con este tipo de sintagmas, por lo que resulta agramatical *Juan fue alto durante diez minutos*. Por último, la prueba que incluye los SP *en x tiempo* sirve para evaluar si se menciona el principio del evento o su acabamiento, según De Miguel (2000). Como los estados son predicados no delimitados o atélicos, no es posible la combinación con estos sintagmas. Así, resulta agramatical **Juan existió en diez años*.

Las actividades, al ser eventos durativos, admiten, en primer lugar, perífrasis durativa. Por ejemplo, es gramatical la expresión *Juan está trabajando*. En segundo lugar, aceptan también la combinación con adverbios como *vigorosamente* o *activamente*, ya que son predicados que implican dinamicidad y, además, requieren la presencia de un agente. Por ejemplo, es gramatical el enunciado *Juan trabaja vigorosamente*. En tercer lugar, las actividades admiten también la combinación con adverbios como *rápidamente* o *lentamente*, ya que implican dinamicidad. Así, es gramatical la expresión *Juan trabaja rápidamente*. En cuarto lugar, al tratarse de eventos no delimitados, es posible la combinación con el SP *durante x tiempo*. Por ejemplo, es gramatical el enunciado *Juan trabajó durante una hora*. Por último, las actividades no pueden combinarse con el SP *en x tiempo*, ya que son eventos atélicos. Por ejemplo, es agramatical la expresión **Juan trabajó en una hora*.

Los logros, en primer lugar, no admiten perífrasis durativa, ya que son eventos puntuales, por lo que resulta agramatical una expresión como **Juan está encontrando el libro*⁵⁶. En segundo lugar, los logros no admiten adverbios como *vigorosamente* o *activamente*, ya que, si bien, se tratan de eventos que requieren agente, no son dinámicos, ya que constituyen eventos puntuales delimitados, que no pueden enfocarse en el proceso del evento. Por ello, resulta agramatical **Juan encontró el libro activamente*. En tercer lugar, los logros no admiten la combinación

⁵⁶ Sin embargo, como señala Romero (2010), es posible la perífrasis durativa en ciertos casos, como, por ejemplo, *El cachorro está naciendo*, ejemplo tomado de Romero (2010: 192). En este ejemplo, el evento no implica que la acción se haya producido. En este trabajo, no analizaremos esta aparente contradicción, puesto que excede los límites de nuestra investigación.

con adverbios como *rápidamente* o *lentamente*, ya que se tratan de eventos puntuales. Por ello, resulta agramatical **Juan nació rápidamente*⁵⁷. En cuarto lugar, los logros no admiten la combinación con el SP *durante X tiempo*, ya que se tratan de eventos puntuales. Así, resulta agramatical **Juan nació durante diez minutos*. Por último, los logros no admiten la combinación con el SP *en X tiempo*, ya que se tratan de eventos puntuales. Así, resulta agramatical **Juan encontró el tesoro en diez minutos*⁵⁸.

Las realizaciones, en primer lugar, admiten perífrasis durativa, al tratarse de eventos con duración interna. Por ejemplo, resulta gramatical la expresión *Juan está pintando un cuadro*. En segundo lugar, las realizaciones rechazan la combinación con adverbios como *vigorosamente* o *activamente*, ya que, si bien, se tratan de eventos que requieren agente, no son dinámicos, puesto que constituyen eventos puntuales delimitados, que no pueden enfocarse en el proceso del evento. Por ejemplo, resulta gramatical la expresión **Juan lee libros vigorosamente*. En tercer lugar, las realizaciones admiten la combinación con adverbios como *rápidamente* o *lentamente*, ya que se tratan de eventos durativos. Por ello, es gramatical la expresión *Juan corrió cien metros rápidamente*. En cuarto lugar, las realizaciones rechazan la combinación con el SP *durante X tiempo*, ya que resulta irrelevante la expresión resultante. Por último, esta clase aspectual de predicados admite la combinación con el SP *en X tiempo*, ya que se tratan de eventos delimitados. Por ejemplo, es gramatical la expresión *Juan corrió cien metros en una hora*.

Como se ha visto en esta sección, hemos definido las nociones semánticas de predicado, argumento, estructura argumental y, además, hemos revisado una clasificación de los tipos de verbos. Por último, repasamos también la noción de aspecto léxico y hemos presentado la clasificación de los tipos de predicado propuesta por Vendler (1957, 1967). Esta información nos será de utilidad para el desarrollo del tercer capítulo, en el que, como se ha mencionado, analizamos cada neologismo verbal del castellano formado a partir de un ítem léxico del inglés. Parte de nuestro análisis consiste en ver en qué consiste exactamente el material que ha sido prestado al

⁵⁷ Sin embargo, con ciertos predicados, es posible concebir un corto margen de duración, por lo que es posible la combinación con estos adverbios, como en *Juan encontró el libro rápidamente*.

⁵⁸ Sin embargo, como apunta Van Valin (2005), es posible la combinación con este tipo de SP cuando implican un corto margen de tiempo, como, por ejemplo, *en un abrir y cerrar de ojos*, *en un instante*, *en una fracción de segundo*. Por ejemplo, es posible la formación del enunciado *Juan encontró el tesoro en un instante*.

castellano, por lo que evaluamos, por ejemplo, si se ha heredado o no una estructura argumental del predicado del inglés. Ello lo discutiremos con mayor detalle en el capítulo tres.

1.2 Algunas herramientas de análisis morfológico

1.2.1. Unidades de análisis: bases léxicas, raíces, temas

El concepto de base léxica que consideramos se basa en las definiciones de Pena (2000) y Haspelmath (2002). Una base léxica, según Pena (2000), es "aquel constituyente de la palabra, en cualquier nivel de constitución o estructura jerárquica, sobre el que puede operar un proceso morfológico (flexión, composición, derivación, etc.)" (Pena 2000: 4318). En ese sentido, una base léxica es, como señala Haspelmath (2002), la parte de la palabra a la que se le une un afijo. Por ejemplo, como señala Pena (2000), en *confesable*, la base léxica es *confesa*, a la que se le sufija *-ble*; sin embargo, en *inconfesable*, la base léxica es *confesable*, a la que se le prefija *in-*.

Como señala Pena (2000), la 'base léxica' es "una unidad más genérica que las unidades 'raíz' y 'tema', de modo que cualquiera de estas puede denominarse base" (Pena 2000: 4318). En ese sentido, todas las raíces y temas pueden ser analizadas como bases léxicas, pero no todas las bases léxicas pueden ser raíces o temas. Cabe señalar que 'base léxica', 'raíz' y 'tema' son unidades de análisis morfológico. A continuación, distinguiremos en qué se diferencian estos conceptos.

La raíz es la unidad básica de la palabra. En ese sentido, una raíz es una base que no puede ser analizada o segmentada en más morfemas. Se trata, como señala Pena (2000), de "la unidad que constituye el punto de partida de cualquier construcción morfológica" (Pena 2000: 4315). Veamos los siguientes ejemplos de Varela (1990), citados por Pena (2000):

(52)	<i>blanc-o, -a, -o-s, -a-s</i>	<i>blancura, -s</i>
	<i>blancuzc-o, -a...</i>	<i>blanquea-r, -mos...</i>
	<i>blancot-e, -a...</i>	<i>blanqueadura, -s</i>
	<i>blancaz-o, -a...</i>	<i>blanqueo, -s</i>
	<i>blanquecin-o, -a...</i>	<i>enblanquece-r, -mos...</i>

En estos casos, el 'punto de partida' de estas construcciones morfológicas es *blanc-*. Esta es la raíz, la unidad básica de la palabra que no puede ser segmentada más.

Además, desde el punto de vista del significado, la raíz se trata del “segmento básico y constante en el significante de cualquier palabra”. En los ejemplos de Varela (1990), *blanc-* es el segmento constante en esta familia léxica.

Como señalamos, las raíces pueden ser analizadas como bases léxicas, pero estas no necesariamente pueden ser analizadas como raíces. Por ejemplo, en *blanco*, *blanc-* es la raíz, como mencionamos, pero también puede ser analizada como base léxica, pues es a esta parte de la palabra a la que se le ha sufijado el morfema *-o*. En cambio, en *blancos*, la base léxica es *blanco*, a la que se le sufija el morfema de plural *-s*, mientras que la raíz es *blanc-*.

Por otra parte, el ‘tema’, según Pena (2000) y Haspelmath (2002), se refiere a la unidad abstracta que es resultado de quitar todos los morfemas flexivos de una palabra. Como menciona Pena, se trata del “segmento que permanece estable en todas las formas flexivas” (Pena 2000: 4315); es decir, el ‘tema’ es “la forma que sirve de base para la flexión de la palabra” (Pena 2000: 4315). Por ejemplo, de acuerdo con Pena (2000), en *blanco*, *blanc-* es el tema al que se le ha sufijado el morfema flexivo de género *-o*. Siguiendo al autor, en *blancuzco*, *blancuzc-* es el tema al que se le ha sufijado el morfema flexivo de género *-o*. En el primer caso, *blanc-*, se trata de un tema simple, según Pena (2000), pues está constituido solamente por la raíz, pero en *blancuzc-*, el tema es complejo porque está conformado no solo por la raíz *blanc-*, sino también por el afijo *-uzc*.

Como señalamos en 1.1.4, palabras como *chequear*, *loguear* provienen de préstamos de palabras del inglés. En esta lengua, *(to) check*, *(to) log*, son ítemes léxicos que sí constituyen palabras, pero, en el castellano, los consideramos como bases léxicas, pues se le pueden aplicar procesos de derivación morfológica. Así, en *chequear*, /tʃek-/ es la base léxica, a la que se le sufija la terminación verbal *-ear*. En *loguear*, la base léxica es /log-/ , a la que se le ha sufijado *-ear*. En el tercer capítulo, analizamos detalladamente los procesos de derivación morfológica de los ítemes léxicos estudiados.

1.2.2 Productividad morfológica

1.2.2.1 Definición de productividad morfológica

En vista de que nos interesa estudiar ítemes léxicos que constituyen neologismos en la lengua castellana, recurrimos al concepto de ‘productividad morfológica’. Según Aronoff y Fudeman (2004), hay palabras más posibles que otras en la morfología y, aunque hay infinitas palabras posibles, algunas tienen

más probabilidad de convertirse en existentes. Por ejemplo, como menciona Haspelmath (2002), no se puede sufijar el diminutivo *-illo* a **gallillo* o **camellillo*, pero sí a *mesilla*, *grupillo*, etc. En **gallillo* o **camellillo*, hay, como veremos más adelante, una restricción fonética, pues, en este caso, se prohíbe la repetición de rasgos idénticos. Se debe aclarar, como señala Pounder (2000), que la productividad y la frecuencia no son conceptos equivalentes, pero sí se encuentran relacionados. Como señala la autora, la frecuencia puede considerarse un síntoma o consecuencia de la productividad cuando una operación morfológica ha sido productiva.

Varela (1996) menciona, como una consideración general, que existen dos nociones de productividad:

Hay dos nociones de productividad: la real, que se obtiene del recuento de las palabras que se han creado por medio de esa regla y que puede identificarse con la frecuencia en que aparece un afijo en el vocabulario de una lengua, y la potencial, que es la medida de su capacidad intrínseca para suministrar nuevas palabras en la lengua en cuestión. (Varela 1996:86)

En nuestra investigación, asumimos la segunda noción de productividad que menciona la autora, pues dicha definición está muy ligada a la formación de neologismos, ya que todas las nuevas palabras en una lengua son posibles en dicha lengua y se rigen por reglas y restricciones que mencionaremos, más adelante, en el capítulo tercero. En relación con esta noción de productividad, la autora menciona cuál es su relevancia en la teoría morfológica:

Esta segunda interpretación es la que tiene interés para la teoría morfológica pues las palabras potenciales proporcionan al estudio de la morfología datos más relevantes sobre la naturaleza de las reglas de la formación de palabras que las palabras existentes, las cuales pueden detentar un alto grado de lexicalización o haber desarrollado rasgos idiosincráticos muy marcados que ocultan el proceso derivativo subyacente. (Varela 1996:86)

Haspelmath (2002) también define el concepto de 'productividad morfológica', considerada, en términos de Varela (1996), como una noción de productividad potencial: "una regla morfológica o patrón se dice que es productivo si se puede aplicar a nuevas bases y nuevas palabras pueden ser formadas con ella" (Haspelmath 2002: 98)⁵⁹. Haspelmath (2002) señala, además, que la productividad es aplicable a la

⁵⁹ "A morphological pattern is said to be productive if it can be applied to new bases and new words can be formed with it" (Haspelmath 2002: 98).

formación de nuevas palabras y a la inflexión; es decir, sería aplicable en la morfología léxica y también en la morfología flexiva.

Haspelmath (2002) y Aronoff y Fudeman (2004) coinciden en señalar que la productividad morfológica es parte de la competencia lingüística, pues es parte de lo que los hablantes saben sobre su lengua. Hay otras posturas que defienden que la productividad no se incluiría dentro de la competencia, pues no es estructural, sino que es un fenómeno probabilístico (y según ellos, lo que no es estructural no forma parte de la competencia). Sin embargo, Aronoff y Fudeman (2004) no están de acuerdo con esta idea. Señalan que “los hablantes son sensibles a la productividad, y si esto es parte de lo que los ellos hacen con la lengua, no solo un factor que influencia la lengua, entonces es parte de su competencia lingüística” (Aronoff y Fudeman 2004: 214)⁶⁰.

Desde nuestro punto de vista, coincidimos con Aronoff y Fudeman (2004) al asumir que la productividad morfológica sí es parte de la competencia lingüística, pues es parte del conocimiento de los hablantes evaluar qué palabras son posibles o no de acuerdo a las reglas del sistema. Como se verá más adelante, la noción de productividad morfológica es muy útil en nuestra investigación, pues nos interesa estudiar qué patrones morfológicos existen en la formación de los neologismos que estudiamos.

1.2.2.2. Neologismos, palabras reales, ocasionales y usuales

Los fenómenos de productividad morfológica tienen como resultado la formación de nuevas palabras o neologismos en una lengua particular. En esta sección, explicamos dicho concepto y, además, basándonos en Haspelmath (2002), identificamos y definimos tres nociones relevantes en el análisis de la formación de nuevas palabras en una lengua particular: las palabras reales, ocasionales y usuales.

La noción de ‘neologismo’ que empleamos en la presente investigación se basa en una propuesta propia, dado que no hemos encontrado un estudio detallado sobre el mismo. Según el DRAE (2006), un neologismo es un “vocablo, acepción o giro nuevo en una lengua” (1023). Dicha definición, sin embargo, no precisa un criterio para distinguir qué palabra es nueva y cuál no lo es. Como puede verse, se extraña una definición precisa de ‘neologismo’. Según el DRAE (2006), esta definición solo refiere a vocablos en particular y, además, no se especifican

⁶⁰ “If speakers are sensitive to productivity, and if it is part of what they do with language, then it is part of their linguistic competence” (Aronoff y Fudeman 2004: 214).

criterios para distinguir palabras nuevas. Sin embargo, en esta investigación, observamos que los neologismos que analizamos no pueden estudiarse como vocablos aisladamente, sino que existen patrones regulares en su proceso de formación. Además, resulta necesario, para delimitar nuestro corpus, definir qué palabra constituye un neologismo y cuál, no.

Por lo mencionado anteriormente, proponemos en nuestra investigación que la noción de neologismo puede ser vista atendiendo al proceso sistemático de formación de nuevas palabras. Es decir, es bastante común que un ítem léxico prestado del inglés atraviese procesos de derivación propios de nuestra lengua para consolidarse como neologismos en *-ear*.

Por otra parte, cabe señalar, además, una precisión sobre el criterio de antigüedad en el uso de estas nuevas palabras. Como mencionamos en la introducción, consideramos como neologismos las palabras que se usan recientemente desde hace veinte años aproximadamente. Por neologismo, siguiendo el DRAE, consideramos no solo las palabras nuevas, sino también aquellas palabras que no lo son, pero que han adquirido un significado nuevo o distinto del que tenía originalmente. Por ejemplo, consideramos como neologismos las palabras *loguear*, *estoquear*, pues su uso se observa desde hace menos de veinte años. Sin embargo, no consideramos en nuestro corpus las palabras *boicotear*, *boxear*, *bloquear*, *flirtear*, entre otros, pues se emplean desde hace más de veinte años y prueba de ello es que sus usos están registrados en Pratt (1980).

Hemos mencionado que también son considerados neologismos las palabras que han adquirido un significado nuevo o distinto del que tenía originalmente. En nuestra investigación, solo consignamos un caso de esta clase de neologismo: la palabra *chequear*. Dicho término tiene un uso extendido desde hace más de veinte años, por lo menos. Así, en el estudio de Pratt (1980), el autor incluye este vocablo dentro de su corpus. Sin embargo, cabe señalar que la diferencia en el uso de esta palabra, según los hablantes de distintas generaciones o edades, se observa en el significado que le atribuyen. Por ejemplo, los adultos de más de cuarenta años tienden a usar *chequear* con el significado de "revisar detenidamente algo"; sin embargo, los jóvenes emplean esta palabra para referirse simplemente a "mirar algo"⁶¹.

Por otro lado, Haspelmath (2002) distingue entre palabras reales, ocasionales y usuales para explicar la noción de productividad. Esta distinción nos es útil porque nos sirve para caracterizar los neologismos que estudiamos. Podemos, así, distinguir si los neologismos que estudiamos son palabras usuales, reales u ocasionales.

Una palabra real es “aquella que ha sido usada por lo menos una vez, pero, si no es usada nunca más, es un motivo suficiente para decir que ha formado parte de la lengua” (Haspelmath 2002: 99)⁶². Entonces, si una palabra real es aquella que ha sido usada por lo menos una vez, una palabra real puede ser un *ocasionalismo*. Por ejemplo, son palabras reales *postear* (>ing. *post*) y *chequear* (>ing. *check*).

Por otra parte, una palabra ocasional o un ocasionalismo es aquella “palabra que ha sido observada por lo menos en una ocasión, pero no ha captado la atención de la comunidad de hablantes” (Haspelmath 2002: 99)⁶³. El autor menciona, además, que estas palabras, en la mayoría de los casos, no son registradas y que muchas veces desaparecen poco tiempo después de observarse. Por ejemplo, podría considerarse como un ocasionalismo la palabra *levelear* (>ing. *level*), pues actualmente no está muy extendido su uso, ya que parece no haber captado la atención de los hablantes.

Por último, una palabra usual es aquella palabra que es más exitosa, pues es usada por los hablantes de una lengua, de forma extendida. Por ejemplo, una palabra usual es el verbo *chequear* (>ing. *check*), que, actualmente, se emplea frecuentemente, por lo que podemos afirmar que ha captado la atención de los hablantes.

El autor añade que “todos los neologismos que se han establecido en una lengua empezaron, alguna vez, siendo ocasionalismos” (Haspelmath 2002: 100)⁶⁴ y señala, además, que “si una palabra se convierte en usual o no depende

⁶¹ Hemos comprobado que, efectivamente, los jóvenes usan esta palabra con ese significado gracias a los datos obtenidos en la encuesta que realizamos para verificar los usos de las palabras incluidas en nuestro corpus.

⁶² “An actual word is one that has been used at least once, but, if it is never used again, that is hardly a sufficient reason to say that it has become part of the language” (Haspelmath 2002: 99).

⁶³ “Words that have been observed at least on one occasion but have not really caught on in the speech community are called occasionalisms (or nonce formations)” (Haspelmath 2002: 99).

⁶⁴ “All neologisms that have become established in the language once started their lives as occasionalisms” (Haspelmath 2002: 100).

de todo tipo de circunstancias, la mayoría de las cuales no tiene nada que ver con productividad" (Haspelmath 2002: 100)⁶⁵.

Estas nociones nos servirán en nuestra investigación, pues todos estos conceptos forman parte de una teoría de estudio sobre la productividad morfológica. Como ya mencionamos, estas nociones nos sirven en los estudios de estos neologismos, pues nos permiten clasificar las palabras que analizamos según su uso. Además, este marco teórico nos permitirá observar si los patrones de formación de estas palabras se asientan y pueden terminar aumentando su productividad.

1.2.2.3 Algunas restricciones a la productividad en la formación de nuevas palabras

Existen, sin embargo, un conjunto de restricciones a la aplicación de reglas de producción morfológica. Haspelmath (2002) tipifica estas restricciones y menciona que "el conjunto de bases en las que una regla de formación de palabras puede aplicarse se llama, en principio, dominio" (Haspelmath 2002: 104)⁶⁶. En este sentido, el autor afirma que, en la formación de nuevas palabras, hay distintas restricciones, como restricciones fonológicas, semánticas, pragmáticas, morfológicas, sintácticas, restricciones en el dominio del vocabulario prestado y bloqueo por sinonimia.

Acerca de las restricciones fonológicas, el autor menciona que son más comunes en los sufijos derivativos. Las restricciones se dan porque hay "dificultades en el procesamiento fonético", como en la pronunciación o en la percepción. Por ejemplo, se restringe la repetición de rasgos idénticos. Como menciona el autor, en el español, no se puede sufijar el diminutivo *-illo* a **gallillo* o **camellillo*, pero sí a *mesilla*, *grupillo*, etc.

Sobre las restricciones semánticas, el autor afirma que, "en muchos casos, el significado de un afijo automáticamente restringe el dominio de una regla de formación de palabras, porque algunas combinaciones de base con afijo simplemente no tienen sentido" (Haspelmath 2002: 105)⁶⁷. Por ejemplo, como menciona Varela (2005), en el castellano, el sufijo adjetival *-ble* se agrega a verbos

⁶⁵ "But whether a word becomes usual or not depends on all kinds of circumstances, most of which have nothing to do with productivity" (Haspelmath 2002: 99).

⁶⁶ "The set of bases to which a word-formation rule could apply in principle is called its domain" (Haspelmath 2002: 104).

⁶⁷ "In many cases, the meaning of an affix automatically restricts the domain of a word-formation rule, because some base-affix combinations simply make no sense" (Haspelmath 2002: 105).

transitivos con sujeto agente. Así, “de *construir una casa*, podemos formar *la casa es construible*; sin embargo, verbos intransitivos como trabajar o venir no producen buenas formaciones en *-ble*: **trabajable*, **venible*” (Varela 2005: 42).

Sobre las restricciones pragmáticas, el autor menciona que el neologismo debe resultar útil. Así, como menciona Varela (2005), el sufijo *-udo* tiene dos significados: aumentativo (*forzudo*, *corajudo*, *concienzudo*) y despectivo, al aplicarse a partes del cuerpo (*barrigudo*, *orejudo*, *peludo*, *velludo*). Este sufijo, en cambio, no puede aplicarse a palabras a las que no puede agregarse ninguno de estos dos matices, pues no es pragmáticamente relevante. Así, son agramaticales *silla* > **silludo*, *miope* > **miopudo*.

En cuanto a las restricciones morfológicas, el autor menciona lo siguiente: “algunos patrones morfológicos requieren propiedades morfológicas especiales de la base” (Haspelmath 2002: 106)⁶⁸. Por ejemplo, como menciona Lieber (2004), en inglés, el sufijo *-ance* solo se adjunta a verbos no derivados; por ello, es posible formaciones como *clear-ance* (despeje, evacuación), pero, en cambio, es agramatical **clarify-ance*, pues *clarify* es una base derivada de *clear*.

Sobre las restricciones sintácticas, el autor señala lo siguiente: “algunas veces las propiedades sintácticas de las palabras juegan un rol en sus opciones para la formación de las palabras” (Haspelmath 2002: 106)⁶⁹. Por ejemplo, en el español, Varela (2005) señala que el prefijo *in-* con valor de negación⁷⁰ selecciona tres tipos de bases según su categoría: o bien se puede adjuntar a bases adjetivas, como *in-útil*, *in-capaz*, o se puede adjuntar a bases verbales, como *in-comunicar*, o a bases nominales, como *im-pago*. Para las bases verbales y nominales, el prefijo implica el matiz de privación. Asimismo, cabe precisar, como señala Varela (2005), que “la selección de la base léxica por parte del sufijo puede estar basada en una distinción categorial de orden semántico”. Así, el prefijo *in-*, como señala Martín (1998), citada por De Miguel (2000), solo selecciona adjetivos no delimitados (*infiel*, *intolerable*) y, en cambio, excluye adjetivos delimitados (**in enfermo*, **in lleno*). Otro ejemplo de restricciones categoriales de orden semántico es proporcionado por Varela (2005). Según la autora, “el sufijo *-idad* y los que, como él,

⁶⁸ “Some morphological patterns require special morphological properties of the base” (Haspelmath 2002: 106).

⁶⁹ “Sometimes syntactic properties of words play a role in their options for word-formations” (Haspelmath 2002: 106).

⁷⁰ La autora sostiene que hay otro morfema *in-*, que posee valor de locación o dirección. Por ejemplo, esto ocurre en *im-poner*, *in-corporar*.

forman nombres de cualidad a partir de adjetivos, solo seleccionan, entre estos, los que son calificativos (*cordial* > *cordialidad*, *peligroso* > *peligrosidad*), no los adjetivos que son de relación (*aéreo* > **aeridad*, *comarcal* > *comarcalidad*)" (Varela 2005: 43).

En cuanto a las restricciones en el dominio del vocabulario prestado ("*borrowed vocabulary strata*"), Haspelmath (2002) señala lo siguiente:

Cuando una lengua toma prestadas muchas palabras morfológicamente complejas de la misma lengua, su estructura morfológica puede ser preservada, y sus patrones pueden mantenerse como (o convertirse en) productivos en la lengua de llegada. (Haspelmath 2002: 107)⁷¹

El autor propone un ejemplo del inglés, que tomó prestadas muchas palabras del latín. En el inglés, los sufijos como *-ive*, *-ity*, *-ous* o el adjetival *-al* solo se restringen a bases de origen latino:

- | | | | | |
|------|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (53) | a. | <i>act</i> > <i>active</i>
<i>brutal</i> > <i>brutality</i>
<i>monster</i> > <i>monstruous</i>
<i>parent</i> > <i>parental</i> | b. | <i>fight</i> > <i>*fightive</i>
<i>brittle</i> > <i>*brittality</i>
<i>spinster</i> > <i>*spinstrous</i>
<i>mother</i> > <i>*motheral</i> |
|------|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

En la columna a., puede verse que las bases léxicas admiten la sufijación de *-ive*, *-ity* o *-ous*, ya que dichas bases presentan origen latino. Por otro lado, en la columna b., puede verse que las bases léxicas no admiten la sufijación de los morfemas ya señalados, ya que las bases no presentan origen latino.

Por último, el autor señala, en cuanto al bloqueo por sinonimia, que muchas veces no se crea un potencial neologismo porque ya existe una palabra que tiene el mismo significado. Por ejemplo, no es productivo sufijar, en castellano, el agentivo *-ero* para el verbo *robar*, pues ya existen las palabras *ratero* y *ladrón* (ladrón). Por ello, no resulta productivo **robero*.

En esta investigación, nos interesa analizar qué procesos morfofonológicos atraviesan los ítemes léxicos prestados del inglés al castellano al constituirse como neologismos en *-ear* y, por otro lado, nos interesa también dar cuenta de qué restricciones operan en la formación de estos neologismos. Por ello, en el tercer

⁷¹ "When a language borrows many morphological complex words from the same language, their morphological structure may be preserved, and their patterns may remain (or become) productive in the target language" (Haspelmath 2002: 106).

capítulo, analizamos las restricciones a los préstamos de bases léxicas del inglés al castellano.

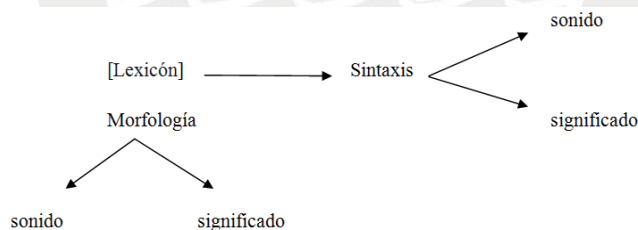
1.2.3 Morfología léxica y sintácticamente orientada

Existen distintas orientaciones en la concepción de la morfología. Dos de estas son la morfología léxica y la morfología sintácticamente orientada. Ambas aproximaciones plantean distintos estatutos de la morfología en la arquitectura de la gramática que se propone en cada modelo. Así, se discute “si la morfología es un componente generativo pre-sintáctico o un componente interpretativo post-sintáctico” (Fábregas 2005: 1). En esta sección, explicaremos cada una de estas aproximaciones.

1.2.3.1 Morfología léxicamente orientada

Por un lado, se distinguen los modelos de análisis morfológico léxicamente orientados, los cuales han sido denominados ‘lexicistas’. La relación entre morfología y sintaxis se representa en el siguiente diagrama, adaptado de Marantz (1997).

(54) Visión lexicista del lexicón computacional



Como puede verse, “el lexicón y la sintaxis conectan sistemáticamente sonido y significado de constituyentes complejos con los sonidos y significados de sus partes constituyentes” (Marantz 1997: 202)⁷². La concepción básica del componente morfológico consiste en un componente generativo que opera pre-sintácticamente. Así, como resume Fábregas (2005), las operaciones morfológicas se realizan en el lexicón, que consiste en un componente que contiene tres clases de información: los morfemas o las unidades sobre las que operan reglas de formación de palabras, las reglas de

⁷² “The Lexicon and the Syntax connect sound and meaning by relating the sound and meaning of complex constituents systematically to the sound and meanings of their constitutive parts” (Marantz 1997: 202).

formación de palabras y un filtro que restringe ciertas formaciones o añade información idiosincásica a algunas formaciones. En algunos casos, además, se incluye dentro del lexicón un diccionario que “almacena los paradigmas que resultan de la flexión de una palabra” (Fábregas 2005: 1).

Debido a que el componente morfológico opera antes de la sintaxis, “la combinación de ítems léxicos crea palabras que operan en la sintaxis”⁷³ (Halle y Marantz 1993: 111). Por ello, se sigue que

las propiedades de los objetos morfológicos no están determinadas por la sintaxis, sino todo lo contrario: el comportamiento sintáctico de un elemento léxico es reflejo de la información morfológica contenida en las piezas que lo componen. (Fábregas 2005: 1)

Los modelos morfológicos léxicamente orientados se basan en la Hipótesis Lexicista, la cual establece que las transformaciones, que son reglas sintácticas, solo dan cuenta de procesos regulares, como la adición de número, tiempo, etc. Los procesos irregulares sujetos a excepciones o idiosincrasias ocurren en el lexicón y de estos da cuenta la morfología (Fábregas 2005: 2). Existen dos variantes de la Hipótesis Lexicista, las cuales se diferencian en cómo identifican la flexión: o bien como un procedimiento morfológico o bien como un procedimiento sintáctico. Por un lado, la Hipótesis Lexicista Fuerte señala que la flexión tiene lugar en el léxico (Halle 1973, Booij 1977, Lieber 1980, Scalise 1984). Por otro lado, la Hipótesis Lexicista Débil identifica la flexión como un procedimiento sintáctico (Siegel 1974, Aronoff 1976 y otros).

En ambas variantes de la Hipótesis Lexicista, se considera que

las Reglas de Formación de Palabras (RFPs) son sensibles a las propiedades de los morfemas implicados en cada proceso, entre las cuales destacan la categoría gramatical, la semántica y la estructura argumental. (Fábregas 2005: 3)

Además, las reglas morfológicas tienen consecuencias en la sintaxis, pero esto no ocurre a la inversa, ya que se considera que “la sintaxis es ciega a la estructura morfológica de la palabra” (Fábregas 2005: 3). Por ejemplo, en una palabra no es posible que un morfema pueda desplazarse, ya que esta operación es sintáctica, por lo que no tiene cabida en la morfología.

⁷³ “The combining of lexical items creates the words that operate in the syntax” (Halle y Marantz 1993: 111).

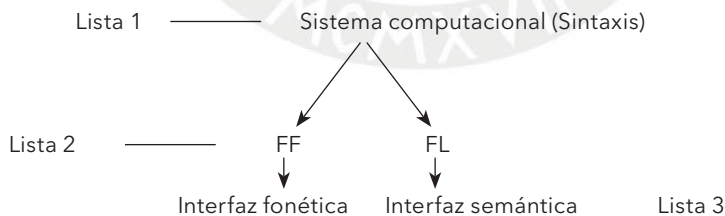
1.2.3.2 Morfología sintácticamente orientada

Por otro lado, se distinguen modelos morfológicos sintácticamente orientados, los cuales se diferencian de los modelos lexicistas en dos aspectos. Por un lado, se considera que no existe un lexicón generativo, por lo que “todos los aspectos sistemáticos de la formación de palabras se realizan en la sintaxis” (Fábregas 2005: 3). Por otro lado, se considera que “todas las propiedades morfológicas se encuentran determinadas por la sintaxis y no al revés” (Fábregas 2005: 3). Como señala el autor, algunos de estos modelos han sido desarrollados por Baker (1988) y Lieber (1992). Sin embargo, en este apartado, explicaremos únicamente el modelo propuesto por Halle y Marantz (1993, 1994), modificado por Marantz (1997), que ha sido denominado por los autores como Morfología Distribuida (MD).

Este modelo se inscribe dentro de la Gramática Generativa. Inicialmente se tomaba como base el modelo de gramática asumido en la Teoría de Principios y Parámetros, pero luego se considera una nueva arquitectura de la gramática en el marco del Minimismo. La arquitectura de la MD que presentamos en esta sección se basa en el modelo de gramática asumido en el Programa Minimista. En este se postula la existencia de dos niveles de representación: Forma Fonética (FF) y Forma Lógica (FL).

Veamos de qué manera se representa la arquitectura de la MD, según Marantz (1997).

(55) Estructura de la gramática en el marco de la Morfología Distribuida



En el componente “sintaxis”, se opera con unidades que consisten en matrices de rasgos abstractos. Estos no contienen información fonológica, pero sí se incluye información léxico-semántica. El conjunto de estas unidades es denominado “lexicón estricto”, que está representado en el esquema como “lista 1”. Estas unidades pueden clasificarse en raíces y categorías funcionales. En la sintaxis, se realizan las operaciones de ensamble, copia y concordancia para formar

estructuras. Luego de realizarse estas operaciones, las estructuras, en forma de nudos terminales, son transferidas a FF y FL. En la rama FF, pueden realizarse algunas operaciones morfológicas. En la "lista 2", se encuentran las piezas léxicas o el vocabulario de una lengua. Tras realizarse las operaciones morfológicas, se procede a la "inserción tardía", que consiste en asignar a los nudos terminales las piezas léxicas, que contienen información fonológica. En la rama FL, se añade información conceptual que no puede inferirse de las propiedades estructurales de la construcción. Dicha información, contenida en la "lista 3" o "enciclopedia", se relaciona con piezas de vocabulario.

Una característica del modelo de gramática asumido en la Morfología Distribuida es la asunción de que la sintaxis es el componente principal de la gramática. Además, otra particularidad de este modelo consiste en que, a diferencia de los modelos lexicistas, en la MD se propone que no hay un solo lexicón, sino que este se distribuye en tres listas que incluyen elementos atómicos con los que se opera en la sintaxis.

Una de las asunciones básicas de la MD es la postulación de que las raíces deben considerarse por separado de la categoría gramatical de una palabra. Así, Marantz (1997) señala que la raíz se mantiene, pero, de acuerdo a la proyección funcional que se adjunte a esta, la distribución categorial varía. Además, es relevante distinguir entre tres tipos básicos de raíces, según sus características léxico-semánticas. Estas características determinarán la combinatoria con ciertos tipos de proyecciones funcionales, de modo que la información léxico-semántica tenga implicaciones en la sintaxis. Así, el autor se basa en la distinción de Chomsky (1970) entre raíces de los tipos $\sqrt{\text{GROW}}$ y $\sqrt{\text{DESTROY}}$, y, además, añade un tercer tipo de raíces como $\sqrt{\text{BREAK}}$. Veamos los siguientes ejemplos, tomados de Chomsky (1970) y Marantz (1997):

- (56)
- a. that John grows tomatoes
 - b. that tomatoes grow
 - c. *John's growth of tomatoes
 - d. the tomatoes' growth
 - e. John's growing the tomatoes

- (57) a. that John destroyed the city
 b. *that the city destroyed
 c. John's destruction of the city
 d. the city's destruction
 e. John's destroying the city
- (58) a. that John breaks the glass
 b. that the glass breaks
 c. *John's break of the glass
 d. *the glass' break
 e. *the break of the glass
 f. the break in the glass

A partir de estos datos, Marantz (1997) considera que las raíces deben considerarse por separado de las categorías funcionales, pues se observa que las raíces $\sqrt{\text{GROW}}$, $\sqrt{\text{DESTROY}}$ y $\sqrt{\text{BREAK}}$ no varían, pero, según la proyección funcional que se adjunte a esta, la distribución categorial varía. Además, Marantz (1997) señala que las diferencias en las distribuciones categoriales distintas de las raíces implicadas se deben al tipo de raíz. En primer lugar, raíces como $\sqrt{\text{GROW}}$ implican un cambio de estado motivado internamente. Los verbos como *grow* son transitivos o intransitivos (aparentemente, inacusativos). Las nominalizaciones de este tipo de raíz son solo intransitivas. En segundo lugar, raíces como $\sqrt{\text{DESTROY}}$ implican un cambio de estado que requiere agente. Los verbos como *destroy* generalmente son solo transitivos. Las nominalizaciones de este tipo de raíz pueden ser transitivas o intransitivas. En tercer lugar, las raíces como $\sqrt{\text{BREAK}}$ implican un resultado de cambio de estado. Las nominalizaciones de este tipo de raíz no toman argumentos.

En cuanto a las categorías funcionales, se distinguen dos tipos: *v* pequeña y *n* pequeña. Por un lado, en cuanto a *v* pequeña, se distinguen dos tipos: *v-1* y *v-2*, propuestas por Marantz (1997). Sobre *v-1*, el autor señala que proyecta agente como su especificador, por lo cual legitima caso acusativo. La semántica de este tipo de categoría funcional es causativa. Sobre *v-2*, el autor señala que no proyecta agente, por lo que es incapaz de legitimar caso acusativo. La semántica de este tipo de categoría funcional es incoactiva.

Por otro lado, Adger (2003) propone, dentro de este modelo morfológico, la categoría funcional *n* pequeña, la cual proyecta un sintagma de nombre pequeño (*Sn*). Para Adger (2003), esta categoría funcional proyecta agente; sin embargo, en nuestra investigación, consideramos que no necesariamente proyecta agente en todos los casos. Asimismo, seguimos a Fábregas (2005), quien propone que un rasgo inherente a esta categoría funcional es el índice de referencialidad (potencialmente, los nombres pueden referir a objetos). Esta característica es propuesta por Fábregas (2005) para especificar un rasgo gramatical que define la categoría gramatical nominal en las lenguas naturales.

Fábregas (2005) se basa en ideas de Baker (2003) para afirmar que el índice de referencialidad permite que una expresión a la que se asigna un índice de identidad pueda servir para juzgar si dos entidades refieren al mismo objeto. Veamos los siguientes ejemplos tomados de Fábregas (2005: 68):

- (59)
- a. Esta es la misma casa que esta.
 - b. # Este es el mismo correr que este.
 - c. # Este es el mismo desde que este
 - d. # Este es el mismo descalzo que este.

Como señala Fábregas (2005), quien cita a Baker (2003), las oraciones (59b), (59c) y (59d) no solo son agramaticales porque, formalmente, la frase “el mismo” o “la misma” solo pueda combinarse con sustantivos, sino que son agramaticales también porque no se puede asignar significado a dichas frases. El motivo por el cual es imposible asignarle significado a estas oraciones es que “los nombres son las únicas categorías que tienen índice de referencialidad usado como criterio de identidad” (Fábregas 2005: 68).

Siguiendo a Givón (1979), proponemos que el criterio de identidad para juzgar si dos entidades refieren al mismo objeto se debe a la “relativa atemporalidad” de las entidades, característica propuesta por este autor para definir una de las propiedades semánticas de los nombres. En palabras de Givón (1979), “una entidad *x* es idéntica a sí misma si es idéntica solo a sí misma pero no a cualquier otra entidad en un momento *a* y también en el tiempo *b*, el cual sigue directamente del tiempo *a*” (Givón 1979: 320, citado por Frawley 1992: 66)⁷⁴.

⁷⁴ “An entity *x* is identical to itself if *l* is identical only to itself but not to any other entity at time *a* and also at time *b* which directly follows time *a*” (Givón 1979: 320, citado por Frawley 1992: 66).

Para argumentar que la propiedad del índice de referencialidad es inherente al nombre y no al determinante, Fábregas (2005: 69) señala que es posible que, en nombres sin referente semántico, es decir, no específicos, se encuentre activo el criterio de identidad. Veamos el siguiente ejemplo, tomado de Fábregas (2005: 69):

- (60) Busco una secretaria {j,k} que sepa inglés. Esta persona {h,k} debe tener conocimientos de informática.

También seguimos a Fábregas (2005) en la idea de que *n* pequeña no incluye rasgos phi interpretables de género ni número (Fábregas 2005: 69), ya que, según el autor, estos se hallan en SCl y SNum. Para argumentar que *n* pequeña carece de estos rasgos, el autor se basa en dos argumentos. El primer argumento se basa en el análisis de los siguientes ejemplos (Fábregas 2005: 69):

- (61) a. Juan es el médico (inteligente).
b. Juan es un médico (inteligente).
c. Juan es médico (*inteligente).

De acuerdo con el autor, pueden llevar un adjetivo posnominal referido a un nombre solo las proyecciones de SD (61a), las cuales incluyen un determinante, y las proyecciones de SNum (61b), las cuales tienen cuantificadores. Las proyecciones inferiores a SNum, es decir, las proyecciones de *Sn*, no pueden incluir un adjetivo posnominal, ya que la proyección en que se encuentra *médico* no presenta los rasgos para que concuerde con el adjetivo. Por ello, Fábregas concluye que la categoría funcional *n* pequeña no incluye rasgos phi interpretables de género y número.

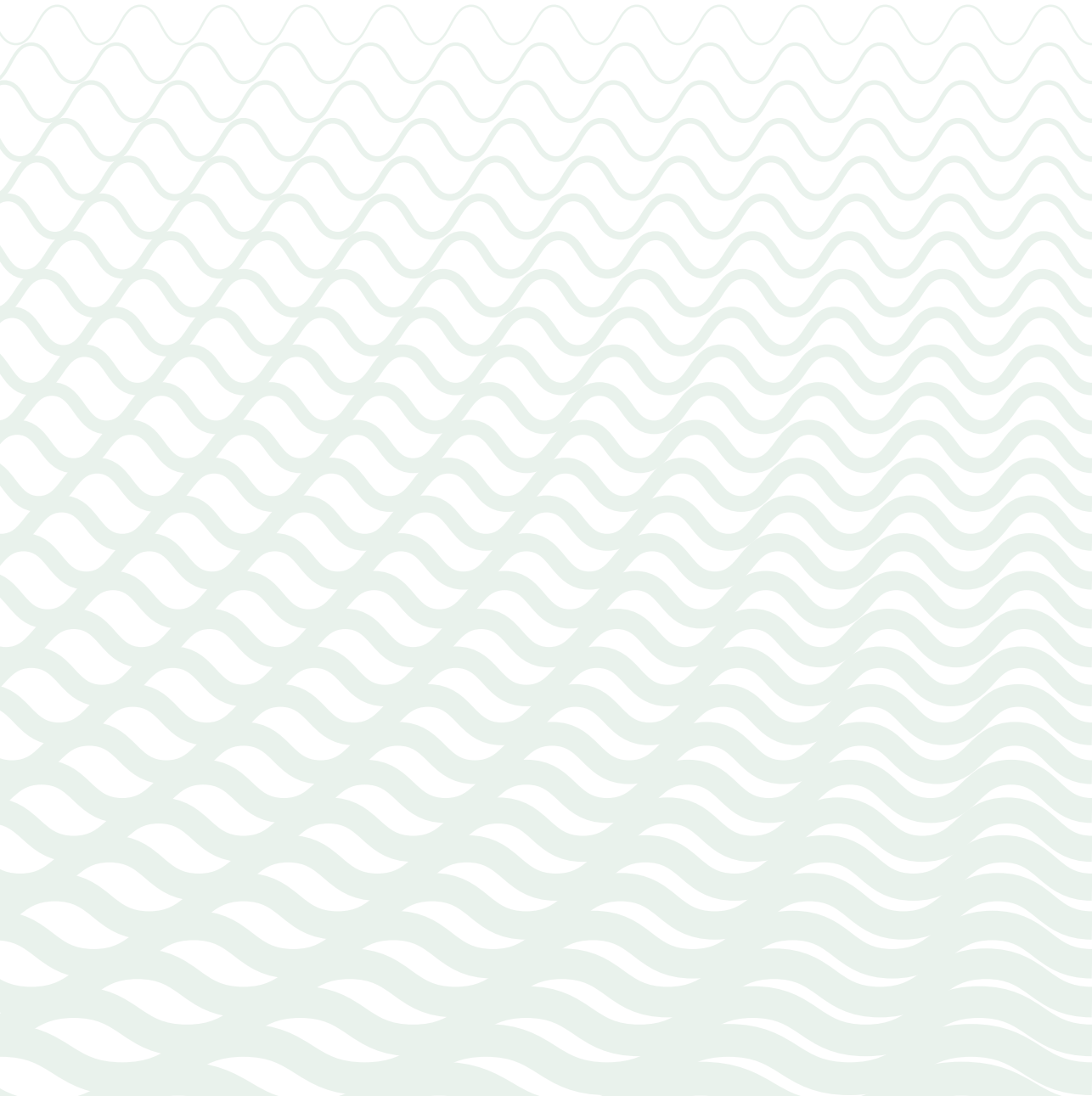
El segundo argumento de Fábregas se basa en una reflexión en cuanto a los sufijos *-ero/-era*, presentes, por ejemplo, en *panadero* y *panadera*. Estos sufijos se pueden considerar como materializaciones fonéticas de proyecciones de la categoría funcional *n* pequeña. Ambos sufijos presentan el mismo comportamiento categorial y semántico; solo se diferencian en el rasgo de género. Si se considera que *n* pequeña posee inherentemente un rasgo de género, se forzaría la multiplicación de cada sufijo por dos, uno para cada especificación de género (Fábregas 2005: 70). Esta reflexión se puede aplicar también al rasgo de número. Por ello, Fábregas recalca que la categoría funcional *n* pequeña no incluye rasgos phi interpretables de género ni número.

Como se mencionó, en el componente sintaxis, se realizan las operaciones de ensamble, copia y concordancia. En primer lugar, con la operación ensamble, se toman dos elementos y se construye con ellos una nueva unidad. En segundo lugar, por medio de la operación copia, se copia un elemento de la derivación (luego, en la fonología, se borran las copias, excepto la que c-comanda al resto). En tercer lugar, mediante la operación de concordancia, los rasgos no interpretables en las matrices cotejan valores con los rasgos interpretables, para que, de esta manera, todos los rasgos puedan leerse en las interfaces. Esta operación solo tiene lugar con rasgos del mismo tipo.

Como se ha podido ver, en esta sección, hemos diferenciado dos tipos de orientaciones en la concepción de la morfología: la morfología léxica y sintácticamente orientada. Para el primer caso, hemos descrito el modelo de gramática asumido en la morfología lexicista, que se caracteriza porque se concibe la morfología como un componente generativo que opera presintácticamente. Para el segundo caso, hemos descrito un modelo morfológico de este tipo: la Morfología Distribuida, en la cual se concibe la morfología como un componente interpretativo que opera postsintácticamente. La explicación de estas dos orientaciones nos servirá para reflexionar, dentro de un modelo de gramática determinado, acerca de la hipótesis que proponemos para explicar los procesos de derivación de un verbo en *-ear* de nuestra lengua formado a partir de un préstamo del inglés.

[Regresar al texto](#)

Ejemplo: Krapp (2017: 5-8)



1. Introducción

Este trabajo identifica una subclase anteriormente no observada dentro de la clase de los dativos no argumentales, que será denominada Dativos de Interés Transferido. Se busca también dar una explicación de la distribución de estos dativos a partir del análisis sintáctico de las oraciones en que aparecen. Asimismo, se propone una interpretación del aporte de significado de estos pronombres. Cabe anotar que la variedad de castellano dentro de la que se trabaja esta tesis es una variedad limeña, actual e informal.

En este primer párrafo, se presenta el objetivo central de la tesis.

Esta tesis se centra en la interfaz entre Sintaxis y Semántica y la aborda desde el punto de vista de la Gramática Generativa. El estudio de la sintaxis dentro del Generativismo ha sido bastante amplio y productivo, y ha pasado por distintas etapas: desde la propuesta inicial de Chomsky con la Teoría Estándar, al Minimismo actual.

En este párrafo, se ubica, de manera sucinta, el problema que se va a tratar.

La Gramática Generativa es un área de la Lingüística que postula que el lenguaje es una facultad o capacidad cognitiva propia de los seres humanos que permite la adquisición de las lenguas. Esta capacidad, en tanto cognitiva, opera con representaciones mentales y en base a estas. Se plantea, además, que un hablante de una lengua cualquiera desarrolla, por medio de la facultad del lenguaje, una gramática de su lengua, dividida en niveles conformados por elementos nucleares y reglas de combinación. La división de la gramática en niveles puede variar dependiendo de las distintas hipótesis planteadas dentro del generativismo, pero se asumen básicamente: el nivel fonológico, el nivel morfológico, el nivel sintáctico y el semántico, que operan en base a representaciones mentales.

Se presenta la gramática generativa como la base teórica general.

El Programa Minimista propone la existencia de tres módulos, principalmente: un módulo de Sintaxis, otro Conceptual-Intencional y uno Articulatorio-Perceptual. Asimismo, se propone la existencia de interfaces de Forma Fonética y Forma Lógica.

La sintaxis actúa con los rasgos abstractos de los elementos del Léxico, que contiene elementos individuales que son combinados por las reglas de la Sintaxis y que interactúan con los módulos mencionados líneas arriba para la formación de oraciones gramaticales. De esta forma, el Minimismo propone que existen reglas universales para la formación de enunciados. Se postula que estas reglas son propias de la Competencia de los hablantes, es decir, que son comunes a la especie humana en el proceso de adquisición de las lenguas, ya que se toma en cuenta que todos los seres humanos poseen en la mente-cerebro los mismos módulos y reglas de combinación, pero que presentan una modelación particular en cada lengua, ya que estas seleccionan ciertas reglas y rasgos, generales a todas las lenguas, de manera particular.

En el marco general de la gramática generativa, se ubica ahora al programa minimista como la base teórica específica de la tesis.

Dentro del marco de la tradición de la Lingüística Generativa se han desarrollado numerosos trabajos que analizan las estructuras y los rasgos abstractos de las oraciones con el fin de realizar cada vez más, y mejores, descripciones y explicaciones de la formación de oraciones gramaticales en las distintas lenguas. Para el desarrollo de esta tesis han sido tomados en cuenta, principalmente, estudios sobre los pronombres personales, específicamente los dativos. Asimismo, se ha recurrido a trabajos de investigación sobre las oraciones imperativas y sobre la estructura de los elementos de la Pragmática dentro de la Sintaxis.

Entre los textos estudiados que tratan el tema de los pronombres dativos, se ha prestado mayor atención a aquellos que estudian los *dativos éticos* o *dativos de interés*. Esto se debe a que los dativos éticos, al igual que los dativos que son objeto de este estudio, son pronombres no argumentales y resultan particularmente relevantes para el análisis de las oraciones que se trabajan aquí, como se verá más adelante.

Esta tesis desarrolla el estudio del Dativo de Interés Transferido en los cinco capítulos que siguen.

En los párrafos siguientes de la sección, se presenta el caso específico de los dativos que son objeto del análisis propuesto.

En el capítulo 2 se presenta una breve descripción del funcionamiento típico de los pronombres dativos como argumentos, a la vez que se presenta a los dativos éticos como pronombres no argumentales y se reproducen algunos de los rasgos que caracterizan a estos dativos a partir de los trabajos de otros autores. A partir de estas breves descripciones se muestran algunos de los rasgos de los Dativos de Interés Transferido que los distinguen de los otros tipos de pronombres ya mencionados. Aquí se presentan también algunos datos sobre los contextos posibles de aparición del DIT, pero esto es ampliado en la siguiente sección.

Así, en el capítulo 3 se pasa a delimitar las posibilidades de aparición del DIT en oraciones gramaticales del castellano, particularmente en oraciones de mandato. Se explora la importancia de las relaciones de concordancia del DIT con los elementos de la oración y del Acto de Habla, así como las posibilidades de coocurrencia con un DE y otros dativos. En este capítulo se pone a prueba también la aparición de DIT en oraciones en voz pasiva, y en oraciones de mandato con verbos de distintas valencias y características.

En el capítulo 4 se exponen las herramientas teóricas que sustentan el análisis que se propone en el capítulo 5. Estas son propuestas de diversos autores para los dativos éticos, los imperativos y los Actos de Habla, y la linearización de clíticos.

Todos estos trabajos anteceden a esta tesis y han sido adoptados para realizar los análisis que apoyan las hipótesis presentadas en la primera sección de ese capítulo. Cabe anotar que no hay análisis previos que hayan dado cuenta del dativo que es objeto de estudio de esta tesis.

En la primera sección del capítulo 5, son presentadas las generalizaciones sobre la interpretación y el comportamiento sintáctico del DIT que el desarrollo del análisis en la segunda sección de este capítulo debe confirmar o desechar. La segunda sección contiene los análisis sintácticos propuestos de las oraciones en que aparece el DIT. En esta sección se analiza la posición sintáctica y el comportamiento del DIT dentro de las oraciones imperativas y las oraciones en presente de mandato. Se presentan los diagramas arbóreos que representan las estructuras de las oraciones, junto con explicaciones detalladas de lo que en ellos se puede observar.

Finalmente, en el capítulo 6 se exponen las conclusiones correspondientes a los resultados obtenidos luego del análisis de los casos presentados.

Los últimos párrafos de esta sección adelantan el contenido de los capítulos que siguen en la tesis.

[Regresar al texto](#)

Ejemplo: Brañez (2015: 8-18)



primera, y refiere las aún confusas metodologías de investigación: dado que cada estudio se fundamenta en sus propias prácticas, los procesos de delimitación de corpus, recolección y sistematización de data suponen aún un viaje caótico; en muchos casos, se recurre a la captura de⁴ pantalla para registrar la información, pero este proceso representa dos grandes obstáculos: se imposibilita la selección de los textos insertos en ella como tales, y dificulta el establecimiento de filtros en la sistematización. (iii) Finalmente, a partir de lo visto en los dos puntos anteriores, podemos dar cuenta de la necesidad de un marco metodológico de carácter interdisciplinario que facilite el estudio de la identidad en el espacio virtual: el divorcio entre las disciplinas no permite entender este fenómeno a plenitud, pues, por ejemplo, mientras los estudios lingüísticos priorizan los discursos escritos por encima de los visuales, los de Antropología Visual superponen el análisis de estos últimos sobre los primeros. Por ello, esta investigación pretende contribuir a cubrir este espacio metodológico a partir de la integración de ambas tradiciones de estudio, tomando en cuenta el dinamismo propio de este escenario y las interacciones multimodales que surgen en él.

Así, estos trabajos constituyen, hoy por hoy, el común de las investigaciones centradas en explicar el fenómeno de la construcción de la identidad en el ciberespacio peruano. Cabe destacar que existen otros trabajos vinculados al estudio de Internet, como la tesis de doctorado sobre la incursión digital y la política pública de Villanueva (2015) o el artículo de Manrique (2012) sobre los “ppkausas” con conclusiones similares a las de Wong (2014). No obstante, son investigaciones cuyos enfoques se alejan de la línea descrita en esta sección. En lo que viene, presentaremos las principales herramientas teóricas que guiarán este estudio.

2. Marco teórico: identidades discursivas

Como he comentado en la introducción, el principal objetivo de esta investigación es presentar cómo, en la interacción entre los participantes de Macho Peruano Que Se Respeta, se construye discursivamente la identidad de este sujeto a partir de la intersección de las categorías de género y raza. En virtud de este objetivo, este marco busca, en primer lugar, sentar las bases a partir de las cuales se entiende la identidad como un proceso discursivo siguiendo los fundamentos expuestos por Bucholtz y Hall (2005) y tomando en cuenta las reflexiones hechas sobre la identidad virtual a partir de Castells (2010) y Benwell y Stokoe (2006). La segunda parte presenta, primero, un recorrido histórico sobre la concepción

4 El proceso de captura de pantalla (en inglés, printscreen) consiste en presionar la tecla con este mismo nombre en el teclado. Con ello, los investigadores toman una fotografía actual de lo que se muestra en la pantalla. Esta imagen es copiada en Paint y almacenada en el disco duro a modo de evidencia.

de la raza y el racismo a partir de Gotkowitz (2011) complementando con los fundamentos coloniales de Quijano (2000) y los conceptos de contrarracismo (Callirgos 1993), *emergente* (Cánepa 2007) y blanqueamiento social (Portocarrero 2010). Luego, tomando como base a Butler (2007), presentaré el género como una construcción discursiva condicionada culturalmente y el concepto de masculinidad basada en la clase de Pike (1996). Todo ello, pues, nos llevará al campo de la llamada *sociolingüística interseccional* de Levon (2015), quien integra la propuesta de Crenshaw (1991) al quehacer lingüístico.

2.1 Construcción discursiva en el espacio virtual

Aunque en el imaginario popular exista la creencia de que la identidad es un elemento innato al ser humano, lo cierto es que se trata de un fenómeno dinámico, que se construye y reconstruye discursivamente por un principio de oposición. Al respecto, Bucholtz y Hall (2005) nos presentan cinco fundamentos acerca de la construcción discursiva de la identidad: la *emergencia*, el *posicionamiento*, la *parcialidad*, la *indexicalidad* y la *relacionalidad*.

En primer lugar, la propuesta construccionista de la identidad asume a esta como un fenómeno que emerge a través del discurso: "La identidad es mejor vista como un producto emergente, en lugar de una fuente preexistente de prácticas lingüísticas y otras prácticas semióticas y, por tanto, como un fenómeno fundamentalmente social y cultural" [la traducción es mía] (Bucholtz y Hall 2005: 588). Así, pues, descartamos el carácter innato en la concepción de esta y asumimos una postura social-discursiva.

En segundo lugar, las autoras explican que, en la interacción, las personas asumimos distintos roles; siguiendo la línea no innatista, se entiende que estos son temporales, y varían dependiendo de las "orientaciones asumidas por los participantes" (2005: 291). En otras palabras, lo que refieren es que, constantemente, en la interacción, nos *posicionamos* de diferentes formas. Por ejemplo, en la interacción profesor-alumno, el primero se posiciona como un sujeto "educador" frente al segundo que lo hace como uno "educado".

Estos dos primeros principios, en palabras de las autoras, constituyen la base ontológica de la identidad (2005: 593), pero es el tercer pilar el mecanismo más importante en el que esta se constituye como tal: la *indexicalidad*. En términos simples, nos referimos a los distintos procesos de asociación surgidos en distintos niveles lingüísticos por los que se establecen relaciones identitarias, sea (a) por "menciones evidentes de categorías y etiquetas", (b) "implicaturas y presuposiciones con respecto a la posición identitaria de uno mismo y

de los otros”, (c) “orientaciones evaluativas manifiestas y epistémicas tanto en el discurso como en la interacción y en los roles de los participantes” o (d) por “el uso de estructuras y sistemas lingüísticos que están ideológicamente asociados con personas y grupos específicos” [la traducción es mía] (2005: 594).

En cuarto lugar, asumimos la identidad como un fenómeno *relacional*. Esto quiere decir que, en simultáneo, la construcción de un *nosotros* implica la configuración de un *otros*. Se trata, pues, de un proceso de relaciones complementarias (2005: 598), de forma tal que resulta inviable analizar el proceso de construcción del sujeto *macho peruano que se respeta* sin considerar las relaciones que este establece con otros personajes surgidos en la interacción virtual. En concreto, la segunda parte del análisis centra su atención en la figura del denominado *princeso*, identidad cuya constitución parte también de la intersección entre estereotipos culturales asociados al género y raza y guarda una estrecha relación con la figura del *macho peruano que se respeta*.

Finalmente, entendemos la identidad como un fenómeno parcial: en virtud de la línea no innatista expuesta hasta el momento, se concluye que las características identitarias asociadas al sujeto discursivamente se negocian en la interacción, y no presentan un carácter permanente sino temporal, definido por el contexto y formado ideológicamente (2005: 605).

Debemos entender estos cinco principios como la base de la construcción discursiva de la identidad. En resumen, la propuesta se centra en entender esta última como un fenómeno dinámico que se construye en la interacción por un principio relacional. Esta investigación, no obstante, se enmarca en el amplio campo de la Comunicación Mediada por Computadoras (CMC), motivo por el que es imperativo discutir la noción de *identidad virtual*.

Como adelantara en la introducción, hoy en día la dicotomía *vida real-vida virtual* –en otros tiempos, válida para diferenciar los escenarios de interacción *online* “cara a cara” de los propios de la vida *offline* “computadora a computadora”– carece de sentido. Esta propuesta, que podemos reconocer en Turkle (1997) ha sido discutida tomando en cuenta la borrosa –en realidad, inexistente– línea que divide los mundos antes mencionados. Al respecto, Castells (2010) considera que mantener esta creencia implica considerar una “absurdamente primitiva noción de experiencia real ‘decodificada’ que nunca ha existido” (404). En palabras del autor, la *vida virtual* es tan real como la *vida real*, y aquello a lo que hace referencia la comunicación mediada por computadoras es a un sistema de comunicación que genera la *virtualidad real*:

Es un sistema en el que la realidad misma (esto es, la existencia material/ simbólica de las personas) está enteramente capturada, completamente inmersa en un marco de imagen virtual, en el mundo del *make believe*, en el cual las apariencias no están solo en la pantalla por la que la experiencia es comunicada, sino que se convierten en experiencia misma. [la traducción es mía] (404)

En términos simples, lejos de entender el “mundo virtual” como un espacio que nos ofrece un conjunto infinito de posibilidades a partir de las cuales podemos construir una identidad según nuestros deseos y decisiones (Turkle 1997), las interacciones mediadas por computadoras deben ser vistas como nuevos medios “completamente inmersos en un marco de imagen virtual”, en el que las personas socializan tal y como lo harían en contextos comunicativos presenciales.

De esta manera, siguiendo los lineamientos básicos de la construcción discursiva de la identidad, no ocurre que especialmente uno reconstruya de una forma distinta su identidad en la Web: esta última se construye y reconstruye constantemente, ciertamente. Lo que ocurre, siguiendo a Benwell y Stokoe (2006), es un *proceso de compensación*: ante la ausencia de determinados elementos paralingüísticos propios de la interacción cara-a-cara, los usuarios se valen de las herramientas propias del espacio virtual para recrear su identidad.

Benwell y Stokoe (2006: 257-264, a partir de Crystal (2001)) consideran seis dimensiones del lenguaje que, en este proceso de compensación, definen la comunicación mediada por computadoras: el *cambio de turno*, la *textualidad*, la *pragmática*, la *ortografía*, la *grafología* y el *léxico*. Sobre el primero, refieren la ausencia continua de conectores, el uso de *nicks* para marcar los turnos y la falta de relevancia local entre turnos adyacentes; sobre la *textualidad*, la posibilidad de reeditar un mensaje antes de su envío final, lo que supone, en determinados contextos, una planificación del discurso más amplia; sobre la *pragmática*, se rescata que el anonimato conduce a la burla de las máximas de cortesía, las cuales chocan con las de comunicación; también se rescata el uso de una *ortografía* no estándar, que de hecho en estos espacios sirve, muchas veces, como un instrumento para marcar jerarquías sociales (Brañez 2012; Niño-Murcia 2012; Back y Zepeda 2013); esta última también se acompaña por una *grafología* tampoco estándar, que recurre a emoticones, marcas de puntuación con un valor distinto, etc.; y a un *léxico* compuesto por⁵ acrónimos propios de estos espacios y neologismos.

5 Dada la fecha de publicación, es comprensible que los autores no incluyan reflexiones sobre el rol de la imagen en este proceso compensatorio de construcción de la identidad virtual. A pesar de esto, para este análisis resulta importante considerar el uso de la imagen como un medio de compensación visual discursivo. En la exposición del marco metodológico, ahondaré más en este punto.

En resumen, la identidad es un fenómeno dinámico intersubjetivo que se negocia en la interacción, sea que esta tienda más a la comunicación cara-a-cara o esté mediada por ordenadores. Estas últimas plataformas, ciertamente, constituyen una *virtualidad real*, mas no escenarios de creación infinita, en los que los usuarios se valen de las herramientas de las que disponen en la Web para compensar la ausencia de los rasgos paralingüísticos. En lo que viene, revisaremos las nociones culturales de género y raza, así como la propuesta de la *interseccionalidad*, en tanto asumimos que no es posible disociar la una de la otra.

2.2 Sobre la raza, el racismo y el blanqueamiento social

El racismo es una práctica social que parte de la creencia en la existencia de las razas. Muchas veces, el entendimiento de estas últimas implica asumir, en un extremo científico, un enfoque biológico natural y, en el otro extremo, uno cultural. Sobre este punto, Gotkowitz (2011) nos presenta cuatro tendencias en un recorrido histórico, las cuales podemos clasificar como (i) racismo biológico o científico, (ii) racismo cultural, (iii) racismo biológico/cultural y (iv) racismo cultural-biológico.

El primer enfoque presupone la existencia natural de las razas, las cuales son entendidas como biológicas. En esta línea esencialista, el racismo se fundamenta en la creencia de la superioridad o inferioridad genética de una raza sobre otra (Callirgos 1993). En este extremo, señala Gotkowitz, siempre que esta creencia esté ausente, no existe lugar para hablar del racismo.

No obstante, una segunda línea de pensamiento nos presenta el racismo como una construcción cultural. Esto quiere decir que surge un proceso de *racialización de lo cultural* (De la Cadena 2004), de tal manera que esto último se erige como la base de una práctica y pensamiento racista (Gotkowitz 2011). Así, el racismo cultural puede entenderse como una forma de demarcar diferencias culturales en términos raciales.

El tercer enfoque busca unificar los dos anteriores, entendiendo que “la raza y la cultura están tan completamente interrelacionadas que es imposible diferenciar un racismo biológico de uno cultural” [la traducción es mía]⁶ (2011: 8). La autora sugiere que el primero, de hecho, ya contiene una carga cultural en su interior, de tal forma que, “por un lado, los entendimientos de la biología son culturalmente específicos y, por otro, la cultura es por sí misma vista como una fuerza biológica”. De esta manera, el racismo presupone la creencia en razas determinadas tanto biológica

⁶ En adelante, todas las citas de Gotkowitz son traducciones mías.

como culturalmente. Por ello, esta postura puede entenderse como un racismo biológico/cultural, en donde ciertamente no se enfatiza ni uno ni el otro, sino que se entienden en el mismo nivel.

Finalmente, la cuarta corriente resulta de sus dos predecesoras, aunque asigna un mayor peso a la carga cultural que a la biológica. En palabras de Gotkowitz:

Hemos atestiguado una transformación histórica importante, que refiere que las diferencias intrínsecamente biológicas tienen mucho menos fuerza en el mundo de hoy. Estas referencias [biológicas] existen, pero ocupan los márgenes del discurso racial. En el siglo XXI, *la cultura es la figura dominante del racismo*; esta reposa en el centro de toda retórica y práctica racista. [Las cursivas son mías] (2011: 9)

Así, la propuesta final de Gotkowitz sugiere que, en la actualidad, el discurso racial envuelve, en mayor proporción, un contenido cultural. Esto, evidentemente, no niega el factor biológico atribuido a estas diferencias; de hecho, considera la autora, este aún se mantiene con fuerza, "sigue vivo", pero lo cultural adquiere un papel más medular. Por tal motivo, este último enfoque puede entenderse como un *racismo cultural-biológico*, en donde el énfasis se vierte más en el primer aspecto que en el segundo, todavía vivo.

Enfatizar la carga cultural en la concepción de la raza implica entender este término en una amplitud de manifestaciones que, aparentemente, se muestran lejanas al racismo pero que, sin embargo, terminan perpetuando jerarquías. En este caso particular, es importante entender cómo, por ejemplo, jerarquizaciones fundamentadas en el poder adquisitivo constituyen ciertamente manifestaciones de un racismo colonial. Al respecto, dice Quijano lo siguiente: "La clasificación racial de la población y la temprana asociación de las nuevas identidades raciales de los colonizados con las formas de control no pagado, no asalariado, del trabajo, desarrolló entre los europeos o blancos la específica percepción de que el trabajo pagado era privilegio de los blancos" (2000: 207). En otras palabras, las oposiciones *remunerado/no remunerado* o *pudiviente/no pudiviente* surgen como versiones de un racismo que opone lo europeo/no europeo.

Estas manifestaciones del racismo se evidenciarán, con mayor notoriedad, en los análisis posteriores. Como se verá, en el imaginario popular, las atribuciones hechas al *otros no macho peruano que se respeta* asumen a este como un sujeto europeo. Curiosamente, entre las asociaciones hechas sobre este personaje, se predica el ser racista, ante lo cual los participantes responden con distintas ofensas. A esta reacción adoptada por parte de las víctimas hacia sus victimarios se le conoce como *contrarracismo* (Callirgos 1993), y consiste en volcar el repudio

hacia el sujeto discriminador. Asumir que el hombre *blanco* es, en tanto blanco, racista constituye, claro está, también una forma de naturalizar una creencia fundamentada en su *raza* y, en consecuencia, de perpetuar el racismo. Nos referimos, pues, a dos grupos claramente marcados: un *nosotros macho peruano que se respeta* y un *otros no macho peruano que se respeta* construido sobre la base de jerarquías culturales naturalizadas, en las que el dinero, el trabajo y la masculinidad son el *sine qua non* que distingue a ambos conjuntos.

Como veremos, la narrativa del *macho peruano que se respeta* guarda estrecha relación con la figura del peruano perseverante y trabajador, que ha luchado *desde abajo* para crecer y lograr el éxito. En términos de Cánepa (2007), nos referimos al denominado *cholo emergente* enunciado⁷ desde el discurso del limeño: aquel “de origen migrante que ha logrado consolidarse como clase media, con capacidad de consumo y aspiración a la profesionalización” (36). En esta conceptualización, señala la autora, surge, no obstante, un discurso contradictorio enunciado desde Lima: el *cholo emergente* es concebido como parte del *nosotros limeño* (discurso de inclusión social), pero en tanto es visto como inmigrante es también asociado al *otros no limeño* (discurso de exclusión social). Resulta interesante comprobar, pues, que la identidad del *macho peruano que se respeta*, en este espacio de afinidad, se enuncia a través de un nosotros; es decir, por medio de las constantes publicaciones, como veremos, los administradores y usuarios autoconstruyen su identidad tomando como base la conceptualización del *cholo emergente* vista como la otredad desde el discurso limeño.

No obstante, esta interpretación de la realidad implica una estratificación que sitúa al *nosotros* por debajo del *otros*, al que eventualmente el *macho peruano que se respeta* puede aspirar. A este proceso, Portocarrero (2010) lo denomina *utopía del blanqueamiento*: “Una promesa de reconocimiento que alienta una estrategia basada en el esfuerzo y la perseverancia. En concreto, en el caso de la América colonial esta promesa anuncia que los indígenas, en el transcurso de tres generaciones, podrían tener descendientes perfectamente blancos. [...] Implica entonces una transacción entre dos sistemas de estratificación social” (168). En otras palabras, se trata de una promesa de posible apertura al progreso social, que “reconcilia la tensión entre la inmovilidad de la adscripción racial y la fluidez de la estratificación basada en el trabajo y el dinero” [las cursivas son mías] (169). El “deseo de ser blanco”, entonces, se convierte en un anhelo que implica la adscripción a un *otros* de mayor estatus y la desafiliación de un *nosotros*

⁷ La autora es clara en señalar la importancia de identificar de qué lugar y cuál es la voz que enuncia la narrativa del *cholo emergente*, pues el discurso del limeño tradicional no siempre coincide con el del inmigrante que llega a la ciudad.

inferior; teñirse el cabello o el gasto excesivo en prendas de lujo, señala Portocarrero, son algunas estrategias para *volverse blanco*.

Ahora bien, en el análisis comprobaremos que este proceso de blanqueamiento social al cual –según he comentado– el *macho peruano que se respeta* puede eventualmente aspirar tiene una implicancia que lo limita: lo blanco es visto como femenino, y, por ende, riesgoso para el mantenimiento de la identidad de *macho peruano que se respeta*. En este discurso, quien intenta blanquearse pierde masculinidad, y se convierte en lo que se interpreta como *princeso*. Así, pues, comprobamos que la configuración de la identidad del *macho peruano que se respeta* no solo nos exige la exposición teórica de la raza, el racismo y el blanqueamiento social, sino también la reflexión sobre el género y la masculinidad, puntos sobre los cuales discutiremos en la siguiente sección.

2.3 Sobre el género y la masculinidad

En un exhaustivo capítulo de *El género en disputa*, Judith Butler discute la concepción del género tomando como base los trabajos de Beauvoir, Irigaray y Wittig. Al respecto, la autora comenta que los debates se centran en determinar la localidad y el significado del “sujeto”, el “género” y demás conceptos que de este debate se desprenden, tales como “sexo”, “hombre”, “mujer”, etc. (2007: 63). Desde ya, descartamos cualquier postura esencialista que promueva la autodeterminación del género en función del *cuerpo*. Antes bien, asumimos el carácter dinámico del primero como un conjunto de posibilidades culturalmente delimitadas (2007: 58-59). Finalmente, para Butler el “ser” del género es *un efecto*, surgido por factores políticos que lo han condicionado como un “deber ser”:

Afirmar que el género está construido no significa que sea ilusorio o artificial, entendiendo estos términos dentro de una relación binaria que opone lo “real” y lo “auténtico”. Como una genealogía de la ontología del género, esta explicación tiene como objeto entender la producción discursiva que hace aceptable esa relación binaria y demostrar que algunas configuraciones culturales del género ocupan el lugar de “lo real” y refuerzan e incrementan su hegemonía a través de esa feliz autonaturalización. (2007: 97).

Así, la postura de Butler hace énfasis en que el género también puede entenderse como una construcción discursiva. En la actualidad, sin embargo, existen ciertos discursos que gozan de hegemonía y han posicionado ciertas categorías –enténdanse las dicotomías “hombre”/“mujer” emparentadas con las de “masculino”/“femenino”– como *lo natural* y han relegado al campo de *lo artificial* a todo aquello que no se rige bajo esa perspectiva.

Así, pues, queda claro que el espectro de posibilidades de género no se reduce simplemente a “lo masculino” en oposición a “lo femenino”. Por el contrario, como comprobaremos en el análisis de *Macho Peruano Que Se Respeta*, el género implica una lucha de poderes por imponer una forma particular de *masculinidad*, concepto que se intersecta con las nociones de raza y de clase. Sobre este punto, Pike (1996) considera que “las masculinidades basadas en la clase proveen a los hombres de diferentes mecanismos de poder interpersonal que, cuando son practicados, reconstituyen y validan las masculinidades dominantes y subordinadas” [la traducción es mía] (528). De esta manera, en la vida diaria, prosigue la autora, se actualizan múltiples masculinidades y feminidades, siempre que estos conceptos mantienen una relación de interdependencia con la raza y la clase (531).

2.3 Sobre la interseccionalidad

Hablar de la raza por un lado y del género por otro, ciertamente, implica caer en divisiones que promueven una separación irreal entre la una y la otra. En el imaginario popular, las identidades de género son racializadas, y las identidades raciales son generizadas. Esto último se enmarca en el concepto de *interseccionalidad* (Crenshaw (1991), relevante para entender la construcción de la identidad del *macho peruano que se respete*.

El término surge en 1989 en el ámbito del Derecho por la investigadora norteamericana especializada en leyes Kimberlé Crenshaw. Originalmente, surgió por la necesidad de describir las prácticas de discriminación de las que eran víctimas las mujeres negras. En ocasiones, el rechazo hacia ellas se motivaba en formas similares a las que experimentaban los individuos negros, por lo que en su defensa se argumentaba con base en las leyes sancionadoras de la discriminación basada en la raza. Pero, en otras oportunidades, la discriminación era análoga a la vivida por otras mujeres, por lo que la defensa descansaba en las leyes sancionadoras de la discriminación basada en el sexo. Sin embargo, existían otras circunstancias en las que la discriminación de la que eran víctimas atendía a su identidad de *mujeres negras*, no tomando en cuenta la sumatoria de ser mujeres y ser negras, sino atendiendo al resultado de esta intersección, y, en este punto, ciertamente, las leyes proteccionistas presentaban grandes vacíos. Es así que surge la interseccionalidad como una propuesta teórica que implica que “tanto nuestro entendimiento propio e interno del yo como los tipos de acceso, oportunidad y trato que recibimos son el producto de múltiples sistemas sociales de clasificación que se intersectan” [la traducción es mía] (Levon 2015: 297).

Como hemos visto, la propuesta surge en el ámbito del Derecho, pero, dado que el término es ciertamente crucial para el entendimiento de distintos fenómenos sociales, se ha trasladado y adaptado a otras disciplinas centradas en estos estudios académicos. Así, en la actualidad existen diversas posturas al respecto. Para este análisis, me inscribiré en lo que Levon (2015) denomina *sociolingüística interseccional*. Para entender este concepto, partiré por los tres principios básicos que reconoce el autor en este término:

(i) *la experiencia vivida es, en el fondo, interseccional por naturaleza*. Este primer principio conserva la esencia de la propuesta de Crenshaw (1991), y refiere que lo interseccional ha de constituir el centro de nuestro análisis.

(ii) *las intersecciones son dinámicas*. Es decir, no puede sostenerse que existan patrones universales para entender las relaciones interseccionales entre el género y la raza; en tanto estos constituyen configuraciones culturalmente determinadas, las intersecciones varían dependiendo de cómo en una sociedad estos dos aspectos sean entendidos.

(iii) *estas categorías dinámicas no solo se intersectan, sino también se constituyen mutuamente la una a la otra*. En otras palabras, el estudio de las categorías en cuestión no debe aislarse; el significado que estas adquieren depende obligatoriamente de la interdependencia que mantienen con las otras categorías.⁹

Así, sobre la base de estos pilares, reposa lo que Levon denomina *sociolingüística interseccional*. La propuesta radica en dar cuenta de cómo determinadas prácticas lingüísticas asociadas a una categoría –por ejemplo, la racial– son empleadas para constituir otras –como el género– (301). Enseguida, el autor muestra la aplicación de su propuesta a partir de los estudios de Campbell-Kibler (2011, citado por Levon 2015: 302) y de Podesva (2011, citado por Levon 2015: 302), enfocados, el primero, en la percepción de sonidos en el inglés (variante [i]y/-s/ frontal) como propios de los *gays competentes* y, el segundo, en la producción estilística de una estructura (la alternancia vocálica californiana) vista como *gay californiana*.

8 Véase Levon (2015: 297-298). Las cursivas corresponden a traducciones literales mías de las palabras del autor.

9 En este punto, cabe indicar que la propuesta de la sociolingüística interseccional marca distancias con la propuesta variacionista del lenguaje. Estos últimos estudios de corte cuantitativo prestan mayor atención a la interacción entre las distintas categorías, en lugar de la intersección.

Esta investigación se inscribe en el marco de la *sociolingüística interseccional*, pues buscará definir cómo la constitución, en primer orden, del sujeto *macho peruano que se respeta* y -por el principio relacional de la construcción discursiva de la identidad-, en segundo orden, del denominado *princeso*, surge por la intersección entre las categorías de género y de raza. Como veremos, se trata de un concepto masculinizado de la peruanidad, que reposa en los estereotipos culturales definidos socialmente.

Lo visto en esta sección corresponde con los aspectos teóricos necesarios para entender la configuración de las identidades materia de análisis. El estudio del *macho peruano que se respeta*, como se verá, está organizado en seis instancias, pero ello no debe sugerir la independencia en su conceptualización. En lo que viene, presentaré las principales herramientas metodológicas adoptadas para la investigación.

3. El foticom: una propuesta metodológica para su estudio

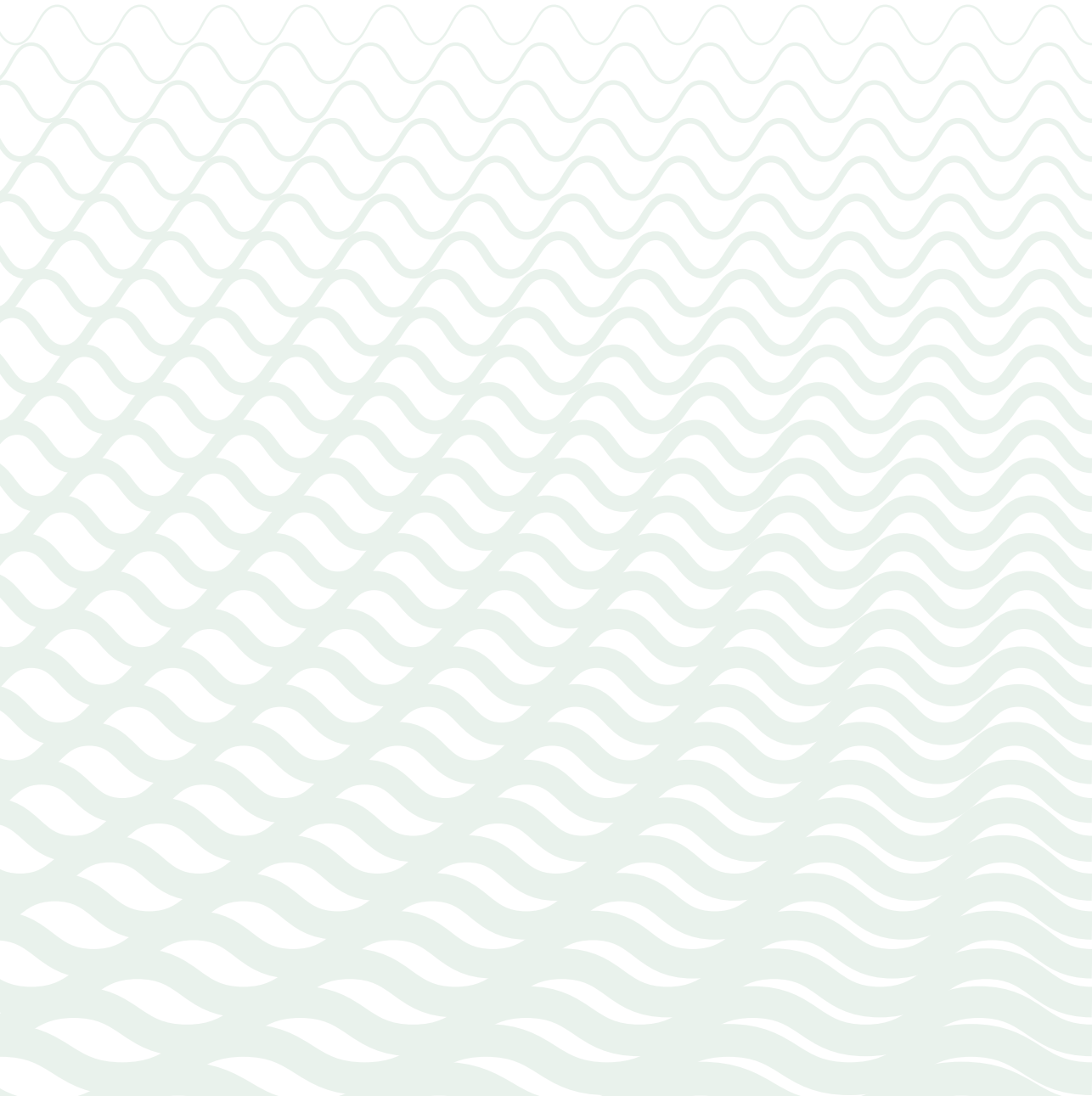
Para quienes nos adentramos en el estudio del espacio virtual, la metodología de trabajo supone ciertas complicaciones dada la naturaleza dinámica de este escenario. Sin embargo, sobre la base de lo hecho en Brañez (2012), he buscado optimizar las herramientas metodológicas para la presente investigación. En la primera parte de esta sección, me centraré en describir el proceso de delimitación de corpus adoptado en este trabajo. Luego, esbozaré una propuesta de marco que interrelaciona el Análisis Crítico del Discurso (Fairclough 1992) y el análisis de la imagen (Rose 2001; Poole 2000).

3.1 Delimitando el corpus de análisis: recolección de foticomés

La delimitación de corpus por analizar es, para toda investigación hecha en/sobre entornos virtuales, un punto de discusión interesante. Kozinets (2010) sugiere el término *netnography* para hablar de un trabajo etnográfico virtual; ello, sin embargo, ha recibido ciertas críticas por parte de la comunidad académica (básicamente en Antropología) por la carga de "trabajo de campo real" asociada al término "etnografía". Esta última es cardinalmente entendida como la inserción del investigador-participante en el lugar de investigación; este, se entiende, participa activamente de la comunidad a través de una interacción directa (Kozinets 2010). El trabajo en medios virtuales, no obstante, no siempre presenta estas características, y es por esa razón que referir a investigaciones

[Regresar al texto](#)

Ejemplo: Wong (2014: 7-17)



computadoras (CMC); por ejemplo, cómo se construyen las divisiones sociales entre los cibernautas peruanos a través de las interacciones mediadas por computadoras o si las redes sociales son realmente un medio libre de los discursos hegemónicos sobre discriminación y democracia en el Perú.

Finalmente, el análisis del corpus de VD demuestra que el ejercicio de la ciudadanía a través de la expresión de la opinión no es tan libre como proponen sus administradores. En principio, [1] estos administradores usan estrategias discursivas que orientan solapadamente el debate; de este modo, pretenden construir un frente homogéneo con los participantes para criticar los fragmentos “vergonzosos” que atribuyen a los “ppkausas”. Además, [2] la investigación arroja que las prácticas discursivas tachadas de “vergonzosas” para la democracia por los participantes de la página son reproducidas por ellos mismos: a través de los comentarios detonadores elegidos por los administradores de VD, se pretende criticar la discriminación en contra de los votantes de Humala ejercida por los “ppkausas” – caracterizados como pertenecientes a los sectores socioeconómicos altos—a quienes estos representan como provenientes de estratos bajos—; sin embargo, en su crítica a dicha discriminación, los administradores y muchos de los participantes de VD ejercen, a su vez, un tipo de discriminación encubierta contra los “ppkausas”, a través de estrategias discursivas similares a las empleadas por estos últimos. Por otro lado, debe destacarse que el análisis muestra [3] que los participantes subvierten la intención homogeneizadora de los administradores al diversificar sus posiciones políticas y denunciar el racismo presente en la página, de modo que la conducen hacia su cierre temporal.

Marco teórico

El ámbito disciplinario en el que se inscribe este trabajo de análisis cualitativo es el de la comunicación mediada por computadoras (CMC); de manera algo más precisa, es el área del análisis del discurso mediado por computadoras (CMDA, siglas en inglés), específicamente la construcción discursiva de la identidad en la CMC.

El marco teórico de esta tesis se organiza en cuatro áreas relevantes para el estudio. La primera se ocupa de definir el espacio de análisis: la página de fans de Facebook Vergüenza Democrática; la segunda área se centra en la construcción discursiva de la identidad; la tercera, en el enfoque de análisis: el Análisis Crítico del Discurso; y, finalmente, la cuarta desarrolla un tema directamente vinculado con los resultados del análisis: el racismo cultural (De la Cadena 2004), y un derivado de este, el contrarracismo (Callirgos 1993).

1.1 Vergüenza Democrática: *espacio de afinidad*

Uno de los más importantes retos de los estudios de la comunicación mediada por computadoras (CMC) es establecer el concepto de comunidad virtual. De hecho, como reconoce Herring (2004), no es sencillo establecer esta noción en un ámbito novedoso como Internet, pero es posible acercarse a su análisis a través de la observación del comportamiento de sus integrantes. Al manifestarse ese comportamiento a través del discurso, son las herramientas del análisis del discurso las más apropiadas para esta tarea, aunque siempre han de ponerse a prueba a medida que se desarrollen los trabajos en este fértil y bastante inexplorado campo de estudio (Herring 2004: 23). Herring apunta que no se pueden aplicar los mismos métodos cuantitativos que se suelen usar para analizar los discursos en otros medios y recomienda acercamientos cualitativos e interpretativos que revelen las características de las comunidades virtuales a través de la ejemplificación, la argumentación y la narración (2004: 25). Esta tesis se inscribe en ese tipo de estudios.

Los integrantes de una comunidad virtual mantienen una actividad regular, comparten una historia, una cultura y valores, forman grupos con ciertas identidades, establecen relaciones de solidaridad de grupo, así como también pueden generar conflictos y proponer soluciones para ellos (Herring 2004: 15). Ahora bien, es necesario precisar el concepto a efectos del presente análisis. La construcción discursiva de identidades en el caso específico de esta tesis se da en un tipo de plataforma virtual particular: la página de fans de Facebook Vergüenza Democrática, cuyas interacciones iniciales constituyen el corpus de análisis. Para el estudio de este tipo de comunicación mediada por computadoras, en primer lugar, es necesario determinar el tipo de espacio en el que se plantea la interacción. Para ello se empleará la noción de *espacio de afinidad* de Gee (2004), por considerarla más adecuada que la noción de *comunidad de práctica*. Para entender la noción de *espacio de afinidad* es necesario definir primero qué es un *espacio* y, a continuación, qué es un *espacio de afinidad*.

Gee toma en cuenta tres aspectos importantes para el reconocimiento de un espacio: el contar con uno o más generadores, es decir, estimuladores de actividad en el espacio (VD cuenta con un muro en el que puede colgar fotos, videos, enlaces y dar lugar a los comentarios de sus fans; actualmente permite a un número determinado de usuarios compartir en el muro de VD fotos, videos y enlaces); el tener una organización de contenido interaccional (su organización está definida por los webmasters de Facebook, pero se satisfacen las necesidades de interacción de los usuarios); y el tener uno o más portales, en otras palabras, formas de acceder al

contenido y de interactuar con él (VD cuenta con la dirección <https://www.facebook.com/VerguenzaDemocratica?fref=ts> y con todos los enlaces web que conducen a los contenidos de VD). Así, los tres requisitos de definición de espacio se cumplen para el caso de VD.

En cuanto a su reconocimiento como un *espacio de afinidad*, Gee considera 11 características principales, de las cuales varias coinciden con las que presenta VD: los usuarios comparten un espacio en común, el portal es un fuerte generador (los administradores de VD fueron en los inicios de la página los generadores de toda la interacción que hoy en día los mismos usuarios pueden iniciar), los contenidos son reforzados a través de la interacción (los contenidos generadores planteados en un principio por los administradores de VD se refuerzan en las interacciones de los fans y por intervenciones de los propios administradores), son diversas las rutas de participación o el liderazgo es poroso (el liderazgo no lo tienen solamente los administradores sino también algunos usuarios por su alta frecuencia de participación), etc.

Se considera esta *fan page* como un “espacio de afinidad” y no como “comunidad de práctica”, por considerar que describe de manera más fiel el tipo de interacciones que se analizan: se denomina *comunidad de práctica* a un grupo de personas que se relacionan a través de diferentes medios por compartir actividades o intereses comunes; en cambio, la noción de *espacio de afinidad* refiere a un lugar, en este caso una plataforma virtual, en el que se reúnen personas alrededor de una actividad específica a la que se afilian por propia decisión. Este último concepto es el más apropiado para el objeto de estudio de esta tesis, ya que Vergüenza Democrática (VD) es una página de fans de Facebook en la que se encuentran personas con características muy diversas para discutir un asunto que les interesa especialmente.

1.2 Construcción discursiva de la identidad en el espacio virtual

La identidad no es un conjunto de características preexistentes en las personas, sino un constructo social, un fenómeno relacional y socio-cultural que se genera en las interacciones discursivas (Bucholtz y Hall 2005: 585-586). Por ello, el “ppkausa”, por ejemplo, no es un “ppkausa” porque nació así. Este es categorizado como tal a través del discurso en la interacción social, en el caso de esta tesis la interacción mediada por computadoras. Para explicar este fenómeno social, es necesario tomar en cuenta los principios básicos de la teorización del estudio de la construcción discursiva de la identidad: la *emergencia*, el *posicionamiento*, la *indexicalidad*, la *relacionalidad* y la *parcialidad*.

La *emergencia* de la identidad está en el hecho de que, como ya se ha indicado, esta es un fenómeno social que *emerge* en la interacción. La identidad no es una estructura estable e innata de las personas, como se considera según la perspectiva cognitiva. En la interacción social, la identidad no solo emerge, sino que se construye, se mantiene o cambia (Bucholtz y Hall 2005: 587).

En la interacción social, los *posicionamientos* son comunes entre los participantes. Estos se posicionan a sí mismos de diferentes maneras a través del discurso y emergen así las identidades. Según Bucholtz y Hall, la identidad emerge por medio de roles temporales y posturas adoptadas por los participantes en el discurso (2005:591). Por ejemplo, en el caso de las interacciones de VD, los participantes alineados con VD asumen los roles de críticos de los "anti-Humala" y, más adelante, en la misma interacción, los roles de personas orgullosas de autodenominarse "cholos".

La *indexicalidad* es un mecanismo de posicionamiento a través del empleo de formas lingüísticas. De acuerdo con Bucholtz y Hall, la *indexicalidad* se da con el establecimiento de vínculos semióticos entre formas lingüísticas y significados sociales (2005: 593 -594). Las etiquetas usadas en la construcción de ciertas identidades indexan características que se atribuyen convencionalmente. Es el caso, por ejemplo, de la etiqueta "hijito de papá", que les atribuye una serie de características negativas a los "ppkausas", como inmadurez, dependencia económica, etc.

La *relacionalidad* está directamente vinculada con la identidad en la medida en que esta es un fenómeno relacional, como ya se ha señalado. Bucholtz y Hall afirman que las identidades se construyen de forma intersubjetiva a través de varias relaciones complementarias, muchas veces superpuestas (2005: 598). En las interacciones de VD, la construcción de los autores de los comentarios detonadores como un *ellos* "anti-Humala" supone, a su vez, la construcción de un *nosotros* "pro Humala" que se le opone.

Finalmente, la *parcialidad* es una característica de la identidad determinada por su relacionalidad. Ya que la identidad es un constructo social y no una estructura estable en las personas, resulta ser un fenómeno cambiante, parcial y, por lo tanto, nunca total, que varía según el contexto de acuerdo con el principio de relacionalidad (Bucholtz y Hall 2005: 605). En los debates de VD, aparecen participantes alineados con los administradores que en algunas de sus intervenciones se oponen a la postura política de los autores de los comentarios detonadores, etiquetados de "ppkausas"; sin embargo, en otras, afirman ser seguidores de Pedro Pablo Kuczynski, aunque expresan su desacuerdo con la caracterización del "ppkausa" que se hace en la página.

Estos principios básicos de la construcción discursiva de la identidad se cumplen tanto en las interacciones cara a cara como en las interacciones del ciberespacio, como se observará en el análisis del corpus de VD de esta tesis. Por ello, es necesario revisar ciertos aspectos de lo que es en concreto la identidad virtual, en la cual la escritura cumple un papel de gran relevancia frente a la inexistencia del contexto sonoro-visual.

Frente a la creencia popular de que Internet brinda la posibilidad de crear una identidad con total libertad y de que las identidades virtuales son sustancialmente diferentes a las de la vida real, Benwell y Stokoe afirman que esas ideas se basan en la asunción incorrecta de privilegiar las conductas no verbales de los contextos de interacción cara a cara (2006: 252). De allí que señalen que el medio virtual se limita únicamente a permitir la recreación de determinadas condiciones que ya existen en lo que llamamos la "vida real" (2006: 278). En el espacio virtual, la ausencia de elementos paralingüísticos asociados con la comunicación oral es compensada a través de recursos propios de la CMC (Benwell y Stokoe 2006: 252).

Dicha compensación es observable en la CMC en seis dimensiones del lenguaje: la textualidad, el cambio de turno, la pragmática, la gramática, el léxico y la grafología. Para el caso de esta tesis, es necesario centrarnos en las tres primeras por ser las dimensiones del lenguaje directamente involucradas con los resultados del análisis de la data de VD.

En cuanto a la textualidad, Benwell y Stokoe señalan que en ciertas formas de CMC, se facilita la composición, en otras palabras, la edición de un mensaje anterior de acuerdo con nuevos objetivos, gracias a las tecnologías de registro del discurso en línea (2006: 260). La textualidad aparece claramente en el planteamiento de los comentarios detonadores de debate por parte de los administradores de VD. Los administradores hacen uso de los mecanismos discursivos de intertextualidad propuestos por Bauman y Briggs de *entextualización* y *recontextualización* (1990). La *entextualización* consiste en la delimitación del discurso en una unidad que separa un fragmento de un continuo discursivo para su *recontextualización* posterior, previa descontextualización, con lo que el propósito del fragmento se redefine según las relaciones que se establecen entre este y su nuevo contexto (Jones 2009 y Nylund 2011).

Según Benwell y Stokoe, la textualidad permite que en la CMC se simule inmediatez tanto espacial como temporal, así como dialogismo (2006: 261). Es lo que los administradores de VD logran mediante la *entextualización* de fragmentos del continuo discursivo de muros de Facebook de ciudadanos opositores de Humala y su *recontextualización* como comentarios detonadores del debate en las interacciones que se analizan en esta tesis.

En relación al cambio de turno, existen diferencias entre cómo se da este en las interacciones cara a cara y en las interacciones en el ciberespacio. En principio, las tecnologías de la CMC determinan que un solo usuario pueda acceder al canal de comunicación y, por lo tanto, la simultaneidad o superposición de intervenciones no se dan como en la comunicación oral. Así, en la CMC los participantes del diálogo no compiten por el canal de comunicación sino por que la conversación se mantenga dentro del tema que ellos han planteado (Benwell y Stokoe 2006: 258). Para ello emplean diversos recursos que compensan las carencias audio-visuales de la CMC, como el uso de nombres de usuario (*nicknames*) para que su voz sea reconocida como la de una persona en particular, o de comentarios metadiscursivos para relacionar las intervenciones de los participantes en el diálogo. Estos recursos son empleados por los participantes de VD, quienes a través del cambio de turno establecen relaciones de solidaridad o de oposición de acuerdo a los posicionamientos que asumen frente al tema de debate planteado por los administradores de VD.

Respecto de la pragmática, esta también funciona de forma diferente en el ámbito de la CMC, particularmente en cuanto a la cortesía. Según Benwell y Stokoe, los participantes de la CMC son conscientes de las diferentes normas que rigen la interacción en el ciberespacio y ajustan sus expectativas a ellas. Muchas veces la cortesía es abandonada en favor de la eficiencia y no se emplean estrategias de mitigación de conflicto. El uso de expresiones hostiles e insultantes, por ejemplo, suele darse en la medida en que el anonimato protege al agresor. Es justamente el caso de muchos de los comentarios detonadores de debate entextualizados por los administradores de VD, cuyo contenido es un ataque directo contra un *ellos* "pro Humala".

1.3 Enfoque de análisis: Análisis Crítico del Discurso

Luego de la exposición de las herramientas teóricas para el análisis de la construcción de la identidad en el discurso en el ciberespacio, es necesario presentar un marco teórico que respalde el análisis crítico discursivo. En esta tesis, emplearemos los lineamientos del Análisis Crítico del Discurso (ACD) según Norman Fairclough

(1992). Sobre la base de este análisis crítico discursivo, se definirán las ideologías que subyacen a los discursos de los participantes de VD y que, a su vez, configuran las diversas identidades que se presentan: el “anti-Humala”, el “ppkusa”, el “pro Humala”, etc.

Según Fairclough, para hacer un análisis crítico del discurso, este debe entenderse en tres dimensiones: como *texto*, como *práctica discursiva* y, particularmente, como una *práctica social*. (1992: 62). Bajo la primera dimensión, el discurso se entiende como un *texto* de acuerdo a sus propiedades formales: gramática, vocabulario, cohesión y estructura textual (Fairclough 1992: 75). En relación con la segunda dimensión, el discurso es una *práctica discursiva*, ya que forma parte de un género discursivo convencional asociado a un proceso de producción, distribución y consumo en particular (Fairclough 1992: 78). Por último, respecto de la tercera dimensión, es necesario señalar que el discurso es una *práctica social*, pues repite, reestructura y desafía órdenes sociales existentes (Fairclough 1992: 95). En otras palabras, es por medio del discurso que se concretan o cambian de forma inconsciente ciertas ideologías hegemónicas en la sociedad, lo que hace que sean percibidas como “normales”.

Estas tres dimensiones del discurso deben analizarse simultáneamente; así, el discurso debe entenderse como una producción particular (discurso como *texto*), que sigue tradiciones discursivas convencionales (discurso como *práctica discursiva*) y suponen la hegemonía de ciertas ideologías que se expresan en el texto (discurso como *práctica social*). En VD, la dimensión del *texto* está dada en la actividad de los administradores y las intervenciones de los usuarios; además, la *práctica discursiva* se produce a través de la norma propia de la comunicación en línea, el uso de emoticones, el empleo de vínculos a otras páginas, etc.; y, a través de la *práctica discursiva*, se cumple con una *práctica social*: la participación en el debate democrático por parte de los ciudadanos usuarios acerca de la coyuntura política del momento.

Fairclough afirma, asimismo, que en el lenguaje coexisten tres funciones: la *identitaria*, la *relacional* y la *ideacional*. La primera se da en la medida en que los participantes construyen identidades a través del discurso; la segunda está determinada por la construcción y negociación de las relaciones sociales; y la tercera, por cómo se significa el mundo (1992: 64). El análisis de las funciones *identitaria* y *relacional*, en esta tesis, pondrán énfasis en la intersubjetividad de los participantes de VD, mientras que el análisis de la tercera función, en la forma en que se construye lo democrático y lo no democrático.

1.4 Prácticas discriminatorias: racismo, racismo cultural y contrarracismo

A continuación, en esta última sección del marco teórico, se presenta un panorama general de las prácticas discriminatorias presentes en el corpus de VD: el racismo, el racismo cultural y, su derivado, el contrarracismo (Callirgos 1993).

Actualmente, la sociedad peruana suele negar la existencia de actitudes racistas; sin embargo, diversas investigaciones, desde el enfoque del ACD, dan cuenta de la supervivencia de prácticas discriminatorias (véase Arrunátegui 2010, Brañez 2012, Zavala y Zariquiey 2007). Por ello, es pertinente plantear una definición de “racismo” sobre la cual se base el análisis de esta tesis.

Callirgos hace una revisión de diversas definiciones de “racismo” propuestas por varios autores, entre los que están Van der Bergue, Comas, Leiris, Jones, Memmi, Levi -Strauss, Flores Galindo y Portocarrero. Finalmente, plantea que “el racismo es una creencia en la existencia de razas, que son naturalmente desiguales, mejores o peores” (1993: 143). En otras palabras, Callirgos propone que el racismo consiste en clasificar a los integrantes de la sociedad como superiores o inferiores respecto de otros sobre la base de un criterio biológico, lo cual hace que la diferenciación se perciba como natural. Este tipo de discriminación directa y abierta es la que aparece principalmente en los comentarios detonadores de las interacciones de VD que se analizan en esta tesis. Los autores de estos comentarios se expresan de forma racista y directa contra los electores seguidores de Ollanta Humala.

La discriminación racial, no obstante, hoy no solo se expresa de forma directa, sino que muchas veces aparece solapada bajo otros criterios extrabiológicos y aparentemente no racistas (Manrique 2013 y Van Dijk 2010). Es el caso, por ejemplo, de la discriminación por nivel de educación (De la Cadena 2014). A este tipo de racismo por el que se discrimina a partir de prácticas culturales asociadas a ciertos grupos Callirgos lo reconoce como un racismo encubierto (1993: 161), mientras que para De la Cadena es un racismo cultural (2004: 45).

De acuerdo con De la Cadena, en la sociedad peruana actual aún existe un racismo determinado por la creencia en la superioridad de una raza sobre otra aunque con manifestaciones aparentemente no racistas asociadas a diferencias culturales, de nivel de educación o actitudinales, como se observará en el análisis de las interacciones de VD. Muchos de los p1993: 161 participantes alineados con los administradores de VD reprueban las actitudes de los autores de los comentarios detonadores, a quienes etiquetan como “ppkausas”. Los critican por, supuestamente, no aprovechar

la costosa educación pagada por sus padres, por depender económicamente de sus padres, por ser superficiales, por ignorar la historia y la realidad social peruana, etc. Todos estos criterios no apuntan al fenotipo, pero aluden a rasgos estereotipados con los que se identifica a un grupo social determinado. De este modo, hacen uso del racismo cultural.

Por otro lado, Quijano afirma que la discriminación racial sigue existiendo en la sociedad debido a la herencia histórica de la dicotomía blanco-no blanco de la Colonia que se presenta hoy en la diferenciación asalariado-no asalariado (2000: 207-208). De este modo, actualmente el resultado de esa organización de la sociedad bajo un criterio racial se traduce en la superioridad del blanco frente al no blanco o "cholo", de quien se presupone está imposibilitado de alcanzar el éxito en una sociedad capitalista como la actual. La raza se vincula así con patrones socioeconómicos y culturales. Ello también se hace patente en el contenido de los comentarios detonadores cuando se califica a los "pro Humala", por ejemplo, de personas pobres que desean obtenerlo todo sin hacer mayor esfuerzo.

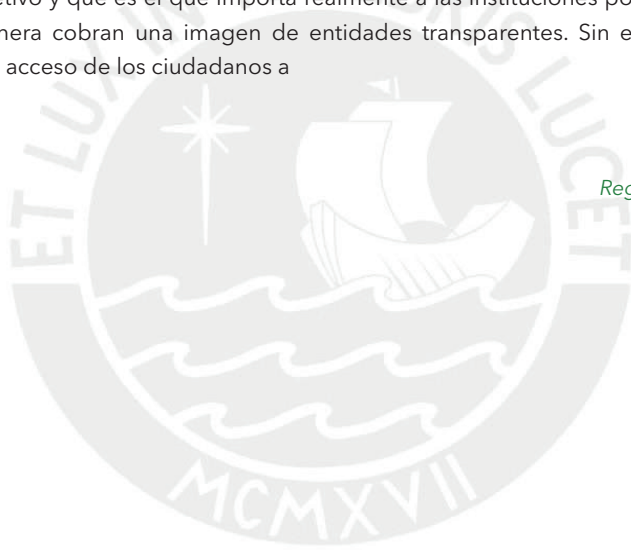
En las interacciones que se analizan en esta tesis, aparece, además, lo que Callirgos llama contrarracismo. Derivado del racismo, el contrarracismo se da como reacción de quienes son víctimas de discriminación: el desprecio se vuelve desde los marginados contra quienes son identificados como dominantes (Callirgos 1993: 163-164). Muchos de los participantes de los debates de VD asumen que los autores de los comentarios detonadores pertenecen al grupo identificado como dominante, blanco y de estatus socioeconómico alto; además, los etiquetan como "ppkkausas". Estos participantes hacen uso de un contrarracismo al criticar a los "ppkkausas" y calificarlos de "blanquitos" o de "hijitos de papi" en sus intervenciones en los debates. De este modo, revelan la herencia de la dicotomía colonial a la que refiere Quijano, ubicándose a sí mismos en el grupo de los no blancos y de un estatus socioeconómico no alto. Al colocarse implícitamente en la posición subalterna, estos participantes se ven protegidos por la dicotomía anteriormente mencionada y ejercen contrarracismo contra aquellos quienes consideran que lo merecen por ubicarse en la posición dominante. De igual modo, este posicionamiento disimula la discriminación ejercida, al no consistir en un racismo directo en contra del grupo social identificado como inferior, e incluso, la justifica.

2. Antecedentes

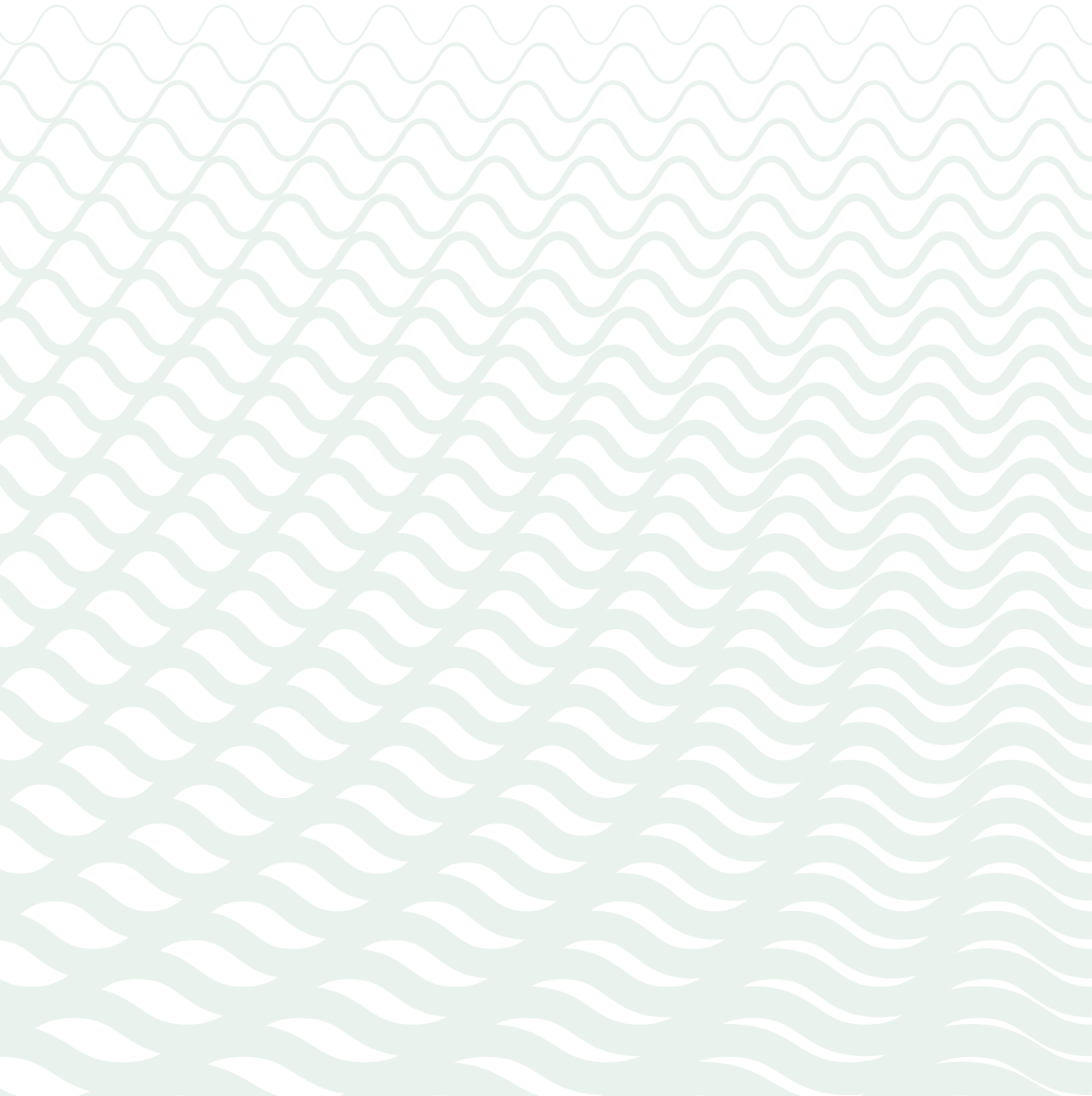
El interés que guía esta investigación es contribuir al esclarecimiento de las formas de participación política y prácticas de ciudadanía en el Perú actual a través de las redes sociales. Sobre este tema, se consideran como antecedentes importantes las siguientes fuentes.

Oblak (2003) estudia la ampliación y posibilidades del incremento de la participación política democrática de los ciudadanos comunes a través de las nuevas tecnologías de la comunicación. Encuentra que son dos las funciones principales de las páginas de las instituciones políticas en Internet: dar acceso a información política y permitir encuestas de opinión de parte de los usuarios. Oblak afirma que solo se cumple el primer objetivo y que es el que importa realmente a las instituciones políticas, pues de esa manera cobran una imagen de entidades transparentes. Sin embargo, se descuida el acceso de los ciudadanos a

[Regresar al texto](#)



Ejemplo: Ruiz (2011: 11-35)



Marco teórico

1. Adquisición de una primera lengua (L1)

La adquisición de una L1 es el campo específico de estudio que tiene como principal objetivo explicar cómo los niños adquieren su lengua materna. Adquirir una L1 implica adquirir todos los subsistemas o componentes del lenguaje. Dichos subsistemas son la fonología, la morfología, la sintaxis, la semántica y la pragmática. Según Miguel Galeote (2007), los componentes del lenguaje se encuentran agrupados de acuerdo al rol que desempeñan: la fonología, la morfología y la sintaxis son los componentes que le dan forma al lenguaje; a la semántica le atañe el contenido; y a la pragmática le concierne el uso. Esto quiere decir que los niños no solo adquieren su L1 como un sistema descontextualizado, sino que también adquieren las directivas para el uso de la lengua. Es así que los niños, desde muy corta edad, son capaces de reconocer los distintos tipos de contextos comunicativos y cuáles son las prácticas discursivas esperables de ellos.

Steven Pinker, con respecto de las diversas teorías que abordan la adquisición de una L1, señala: "La adquisición del lenguaje es uno de los más importantes tópicos en la ciencia cognitiva. Todas las teorías sobre la cognición han intentado explicarlo; probablemente *ningún otro tópico ha suscitado tanta controversia ni tan fuertes pasiones*" (Pinker 1990: 199, en Galeote 2007: 13).

Erika Hoff (2005) complementa lo señalado por Pinker (1990) afirmando que, "si comprendiéramos cómo los niños realizan esta tarea, sabríamos algo sustancial acerca de cómo funciona la mente humana"³ (Hoff 2005: 5).

Según Hoff (2005), el campo del desarrollo del lenguaje como lo concebimos en la actualidad (2011) surgió a raíz del enfrentamiento, en la década del cincuenta, de dos teorías psicológicas: el conductismo y el cognitivismo.

² El énfasis, las cursivas, es mío.

³ La traducción es mía. Erika Hoff (2005: 5): "If we understood how children accomplish this task, we would know something substantial about how the human minds works."

El conductismo sostenía que todos los cambios en el comportamiento estaban determinados por comportamientos previos. De acuerdo a los principios centrales del conductismo, no es necesario saber qué ocurre en la mente de los seres humanos para poder explicar su comportamiento y, por ello, solo se estudian los comportamientos observables. Por su parte, el cognitivismo afirma lo contrario. Para esta teoría psicológica, es necesario saber qué está ocurriendo en la mente de los seres humanos para poder explicar su comportamiento. El objeto de estudio se traslada de la conducta a la mente, de lo observable a aquello que subyace a la conducta. La conducta deja de tener importancia por sí misma y se convierte en una ventana hacia el verdadero objeto de estudio.

En medio de este debate, surge el interés por explicar cómo se adquiere una L1 y cuáles son las herramientas cognitivas que los niños utilizan para este fin.

Paralelamente, como señala Hoff (2005), se produjo, en la década del sesenta, una gran revolución en la Lingüística y, sobre todo, en lo concerniente al campo de la adquisición de una L1. Esta revolución se dio a causa de la publicación de *Syntactic Structures* (1957), de Noam Chomsky. En dicha obra, Chomsky propone que el objeto de estudio de la Lingüística debe ser la competencia lingüística, lo que subyace a las producciones de los hablantes, o lo que también se denomina gramática universal, y no la actuación o producción misma. En línea con las teorías cognitivistas prevalecientes, el autor considera que entender cómo es la gramática mental y cómo se desarrolla esta, resulta más relevante que estudiar la producción o actuación de los hablantes, pues nos permite acercarnos un poco más al entendimiento de la mente humana.

Con relación a la adquisición de una L1, Chomsky plantea lo siguiente: si asumimos que los adultos poseen una gramática mental que explica lo que hacen cuando producen lengua, los niños también deben poseer una gramática mental. Pero "el habla de los niños es diferente del discurso de los adultos, por lo tanto, su gramática debe ser diferente"⁴ (Hoff 2005: 11). Estas son las preguntas que el generativismo, teoría lingüística que tiene como base las ideas de Chomsky, se plantea con relación a la adquisición de una L1: ¿Cómo es la gramática de los niños? y ¿cómo evoluciona hasta llegar a la gramática adulta? Al respecto, Chomsky (1993) señala que "el aprendizaje de la lengua no es realmente algo que el niño hace, es algo que le ocurre a los niños que se encuentran en el entorno adecuado, de la misma manera en que el cuerpo del niño crece y madura en una forma predeterminada cuando recibe la

⁴ La traducción es mía. Erika Hoff (2005: 11): "Children's speech is different from adults' speech; therefore, children's mental grammars must be different."

nutrición y la estimulación adecuada del medio ambiente⁵” (Chomsky 1993: 519, en Hoff 2005:15). Lo que Chomsky postula es la existencia de una gramática universal (GU), la cual se encuentra en el cerebro de los hablantes. Dicha gramática comprende los principios universales que los niños necesitan para adquirir una lengua. Chomsky justifica la existencia de la GU partiendo de las observaciones que hace del proceso de adquisición del lenguaje. Por un lado, afirma que los niños adquieren su L1 muy rápidamente. Adicionalmente, considera que el estímulo que los niños reciben mientras adquieren su L1 es bastante fragmentario, pobre y poco transparente. Lo que este estudioso sostiene es que, sin la GU, no es factible que los niños adquieran su L1 con tanta rapidez y de manera tan acertada a partir de la información que reciben. El ser humano requiere, pues, de algún dispositivo innato que lo ayude en este proceso. A esta postura sobre la adquisición se le conoce como la postura generativista.

A la par del enfoque generativista, innatista y de índole biológico, se han desarrollado otras dos propuestas. Por un lado, está el enfoque social, el cual sostiene que el lenguaje y la adquisición de una lengua son fenómenos sociales. Según esta propuesta, el niño adquiere una lengua debido, principalmente, a que se encuentra en interacción con otros hablantes. En este sentido, ya no es necesario plantear la existencia de una gramática o estructura innata. Por otro lado, está el enfoque cognitivo de dominio general, que señala que la adquisición de una L1 es un problema de aprendizaje que no difiere del resto de problemas cognitivos que los niños tienen que solucionar mientras se van desarrollando.

Cabe señalar que gran parte de la investigación en el área de adquisición de la L1 se ha centrado en la adquisición de la sintaxis. La adquisición de los otros componentes del lenguaje ha recibido, en general, menor atención. En el caso específico de la adquisición del sistema fonológico –a pesar de que, en 1941, Jakobson propuso su teoría de la marcadéz universal– los estudios son tardíos. Según Lleó (1997), “hubo que esperar el desarrollo vertiginoso de la teoría fonológica no lineal en los últimos diez años, para obtener descripciones psicolingüísticamente más adecuadas del desarrollo de la primera lengua [...]” (Lleó 1997: 11).

En la siguiente sección, se presentarán las principales teorías que pretenden explicar la adquisición del componente fonológico y las principales consideraciones de estas posturas con respecto a la naturaleza del sistema fonológico del niño.

⁵ La traducción es mía. Noam Chomsky (1993: 519): “language learning is not really something that the child does; it is something that happens to the child placed in an appropriate environment, much as the child’s body grows and matures in a predetermined way when provided with appropriate nutrition and environmental stimulation”.

2. Adquisición del sistema fonológico de una L1

Durand y Laks (2002) señalan que el sistema fonológico de una lengua está constituido por una serie de elementos abstractos finitos dependientes de una estructura (2002: 16).

Al respecto, Jean Berko y Nan Berstein (2005) anotan que

Todos los idiomas disponen de una gran cantidad de sonidos para producir habla. [...] Los fonemas son los sonidos distintivos de una lengua. Los fonemas contrastan entre sí; cambiar uno por otro en una palabra produce un cambio de significado o una seudopalabra. [...] Los hablantes de un idioma deben ser capaces de producir todos los contrastes fonéticos significativos de ese idioma. Han de aprender también que no son significativos (Berko y Berstein 2005: 10).

Las propiedades de dichos sonidos o fonemas son el timbre, el tono, la sonoridad y la duración. Por otro lado, en lenguas como el castellano, las palabras se encuentran compuestas por sílabas que, se forman a partir de las restricciones que impone la estructura silábica propia de la lengua.

En esta investigación, el sistema fonológico del castellano limeño será entendido como el sistema objeto, el sistema fonológico al que los niños deben llegar mediante el sistema fuente que vendría a ser el sistema fonológico infantil. Dicho sistema se encuentra constituido por diecisiete sonidos consonánticos y cinco sonidos vocálicos.

Los fonemas propios del castellano limeño se presentan en los siguientes cuadros:

Modo/ Punto	Bilabial	labiodental	Interdental	Dental	Alveolar	Prepalatal	Palatal	Velar
Oclusiva	p b			t d				k g
Fricativa		f			s		ʎ	x
Africada						ç		
Nasal	m				n		ɲ	
Lateral					l			
V. simple					r			
V. múltiple					r			

Cuadro 1. Adaptación de la TABLA A.1 Clasificación clásica de las consonantes en español (Owens 2003: 410)

Posición de la Lengua	Anterior	Posterior
Alto	i	u
Medio	e	o
Bajo	a	

Cuadro 2. Adaptación de la FIGURA A.1 Clasificación de las vocales en español (Owens 2003: 407)

2.1. Teorías de adquisición fonológica

Los estudios acerca de la adquisición del sistema fonológico de la L1, de naturaleza innatista o biológica, se inauguran con la Teoría de la Marcadez Universal propuesta por Roman Jakobson (1941). Adicionalmente a esta teoría, hay otros modelos teóricos que también intentan explicar la adquisición del sistema fonológico de la L1. A continuación, se presentan los principales modelos, siguiendo la clasificación realizada por Conxita Lleó (1997).

2.1.1. La Teoría de la Marcadez Universal

Esta teoría se instaura con los estudios de Roman Jakobson (1941) y David Stampe (1969). Cabe mencionar, que los estudios y hallazgos realizados por Jakobson constituyen el punto de partida de la fonología generativa.

En líneas generales, lo que sostiene esta teoría es que los niños inician la adquisición del sistema fonológico de su L1 con la producción de la sílaba [pa]. Lo que plantea la teoría de la marcadez universal es que esta sílaba está conformada por la consonante y la vocal universalmente preferidas. A partir de estos universales lingüísticos, los niños irán adquiriendo oposiciones fonéticas según la jerarquía universal de rasgos postulada por Jakobson. Por ejemplo, según Jakobson (1941), la adquisición de las oclusivas antecede a las fricativas. Dicho autor considera las oclusivas sordas como las consonantes más simples y básicas. Al respecto, Jakobson señala "una criatura que todavía no ha adquirido una determinada oposición sustituirá el miembro más marcado de la misma por otro sonido menos marcado ya existente en su sistema" (Lleó 1997: 24).

Sobre el mismo punto, Paula Fikkert, en su artículo *Acquiring Phonology* (2007) señala que: "Desde el punto de vista de la teoría de la optimalidad, por ejemplo, la fonología infantil presenta la misma sustancia que el sistema fonológico adulto: un conjunto de restricciones de marcidez universal sobre la producción y principios computacionales para determinar asignaciones óptimas de entrada (input) y salida (output) (fidelidad limitada y las relaciones de correspondencia)" (Prince & Smolensky 1993, Tesar & Smolensky 1998⁶ en Fikkert 2007:537).

Fikkert presenta la marcidez universal, al igual que Jakobson, como una marcidez de contrastes. Hasta el momento (2011), los estudios en adquisición de L1 no han podido determinar por qué hay contrastes que se adquieren antes que otros. Con relación a este tema, Fikkert (2007) hace una distinción entre lo que el niño percibe y lo que el niño produce. Lo que señala esta autora es que el hecho de que en la producción de los niños no se encuentre presente un rasgo como, por ejemplo, el de sonoridad, no significa que no lo perciban. Este último punto será expuesto con mayor detalle en el apartado 3 del Marco Teórico de la presente investigación.

2.1.2. El modelo cognitivista

Este modelo toma como punto de partida el estudio "Child Phonology Project" realizado por la Universidad de Stanford⁷ Este modelo se comenzó a perfilar alrededor de la década de los ochenta. Según esta propuesta, el niño es un agente activo en la adquisición del sistema fonológico de su L1. De acuerdo con este modelo, el niño no dispone de rasgos universales, sino que posee estrategias cognitivas las cuales le permitirían inferir las reglas con las que se rige el sistema fonológico de su lengua. Dicho sistema será explicado con más profundidad en el apartado 3 del Marco teórico de la presente investigación. Según Lleó (1997), este modelo propone las siguientes estrategias de adquisición fonológica: selección, esquivamiento, armonía, reduplicación, homonimia y adelantamiento.

⁶ La traducción es mía. Paula Fikkert (2007: 537): "In the nativist view of Optimality Theory, for example, child phonology has the same substance as adult phonology: a set of universal markedness constraints on outputs and computational principles to determine optimal input-output mappings".

⁷ "En Stanford hubo de hecho numerosos proyectos sobre adquisición de la fonología, a lo largo de veinte años, nucleados alrededor del Prof. Charles Ferguson. De estos proyectos han surgido personalidades clave en el panorama de la adquisición de la fonología, como David Barton, David Ingram, Marlys Macken, [...], etc." (Lleó 1997: 39).

2.1.3. Teoría de la inmadurez fonética

Esta teoría pone especial atención en el hecho de que los niños no perciben lo mismo que producen. “Esta discrepancia entre la percepción y la producción fue bautizada como el fenómeno <<fis>> por Berko y Brown (1960), a raíz del caso de un niño que pronunciaba [fis] la palabra inglesa fish <<pez>> [...], pero era perfectamente capaz de captar que esa pronunciación en boca de los adultos era incorrecta” (Lleó 1997: 31). El postulado central de dicha teoría es que los niños son capaces de discriminar los distintos fonemas que constituyen la L1 que están adquiriendo, aun cuando no son capaces de producirlos, porque su aparato fonador aún se encuentra inmaduro.

2.1.4. Hipótesis de la autoorganización

Esta teoría postula que el sistema fonológico se organiza partiendo de los supuestos planteados por Björn Lindblom et ál. (1984), según los cuales la adquisición de la fonología se da por la aplicación de las condiciones hipotéticas de actuación y no porque la adquisición este guiada por universales lingüísticos como los que plantea Jakobson (1941). Dicha hipótesis asume que las señales fonéticas que los niños perciben tienden a evolucionar y con ello facilitan la percepción y la producción de la L1. Las señales fonéticas se rigen por la discriminabilidad sensorial, la preferencia por articulaciones “sencillas”, la distancia perceptiva y la prominencia perceptiva.

2.1.5. Articulación de las propuestas en la presente investigación

La presente investigación parte de los supuestos de la teoría cognitivista, la cual se encuentra fuertemente influenciada por la psicología cognitiva. Dicha rama de la psicología tiene como uno de sus objetivos explicar cómo los seres humanos toman la información sensorial y la transforman, y posteriormente cómo hacen uso de ella. La teoría cognitivista señala que el niño tiene una gran capacidad para inferir y descubrir regularidades, por lo que considera que no es necesario postular que nace con información o conocimiento lingüístico, ni tampoco con una capacidad específica para el aprendizaje del lenguaje. De acuerdo al cognitismo, los seres humanos nacen con la capacidad de aprender en general, y esta capacidad general es la responsable del aprendizaje del lenguaje. A diferencia del innatismo, no postulan la existencia de un módulo específico para la adquisición de una L1.

La teoría cognitivista defiende la existencia de una etapa prelingüística que sirve como período de preparación. En esta etapa de preparación, se inicia el desarrollo del sistema cognitivo del niño y se desarrolla su sistema fonador. Lo que se sostiene es que el niño en su primer año de vida se encuentra inmaduro mental y físicamente. Por un lado, el aparato fonador, al no ser un sistema de órganos que realice movimientos o funciones involuntarias, como el corazón, requiere de un proceso de preparación para que pueda desempeñar, de manera idónea, las funciones para las cuales ha sido programado genéticamente. Por otro lado, los niños en su primer año de vida están inmaduros cognitivamente, puesto que el córtex cerebral todavía se encuentra en etapa de formación. El córtex cerebral es de vital importancia, ya que es en esta membrana del cerebro donde ocurre la percepción. Autoras como Fikkert (2007) y Hoff (2005) señalan que los rasgos que conforman el sistema fonológico infantil se van adquiriendo en la etapa prelingüística.

Es importante señalar que si bien la postura cognitivista será asumida como el eje teórico fundamental del presente trabajo, no se dejarán de lado las propuestas de las demás teorías expuestas líneas arriba. Se considera que las teorías expuestas no se excluyen, sino que constituyen un aporte las unas para las otras, y, por ello, se buscará que, a lo largo del trabajo, la postura central se encuentre en constante debate y conversación con las otras teorías que intentan explicar cómo se adquiere el sistema fonológico de una L1. Afirmar que la postura cognitivista será el eje teórico fundamental de esta investigación quiere decir que se asumirá que los niños adquieren su L1, por ende, su sistema fonológico, por medio de las capacidades cognitivas con las que se asume que el ser humano viene dotado.

3. Desarrollo fonológico

El desarrollo fonológico se divide en dos grandes etapas: una etapa prelingüística o de preparación y una etapa propiamente lingüística.

La literatura especializada considera que la etapa prelingüística o etapa de preparación abarca el primer año de vida, aunque cabe mencionar que algunos investigadores, como Kyra Karmiloff & Annette Karmiloff-Smith (2002), sostienen que dicha etapa comienza desde que el feto puede percibir información sensorial-auditiva.

En la etapa de preparación lingüística, se presentan las dos dimensiones de la actuación lingüística: percepción y producción. En la etapa lingüística, también están comprometidas las dos dimensiones de la actuación, aunque la percepción ya implica la comprensión de significados. A continuación se expondrán ambas etapas y los matices que las constituyen como fases diferentes del desarrollo fonológico de los niños.

3.1. Etapa prelingüística

Como ya se mencionó, la etapa prelingüística es una etapa de preparación para la etapa lingüística. En cuanto a la percepción, esta se da desde que los niños pueden oír. Con respecto a la producción, en esta etapa, los niños emiten sonidos propios de su L1, pero que no tienen ningún significado.

3.1.1. Percepción

Miguel Galeote (2002) señala que los niños desde muy temprana edad tienen que superar múltiples problemas con relación a la percepción de sonidos del habla como, por ejemplo, aprender a diferenciar los sonidos lingüísticos de meros ruidos ambientales. Por esta razón, los niños requieren de una etapa de preparación en la percepción. Superada esta primera etapa, los niños comenzarían a adquirir los contrastes propios del sistema fonológico de su L1.

A su vez, autores como Erika Hoff (2005) plantean que, en el primer año de vida, los niños ya tienen la capacidad de discriminar sonidos tan parecidos como, por ejemplo, /p/ y /b/, a pesar de que estos fonemas solo se diferencian por un rasgo. Como consecuencia, los niños pueden diferenciar sílabas y palabras, en su forma (sonido), desde muy temprana edad, y también las fronteras entre ellas. Esta capacidad de discriminación tan temprana explicaría el hecho de que, cuando los niños comienzan a hablar, ya son capaces de diferenciar contrastes y oposiciones muy sutiles del sistema fonológico adulto de su L1 y, a su vez, han interiorizado la estructura silábica de su lengua. Es importante subrayar que el hecho de que los niños sean capaces de diferenciar los contrastes y las oposiciones que presenta su L1 no quiere decir que puedan reproducirlos. Al respecto, como señala Fikkert (2007), la discriminación de formas no implica el reconocimiento de palabras (es decir, la relación forma- significado) pero sí prepara al niño para ello.

Con relación a la entonación –conjunto de tonos que conforman una palabra o frase– Fuensanta Hernández (1984) comenta que “parece, sin embargo, ineludible que los hechos de la entonación entren en el lenguaje en un momento cronológicamente anterior a la adquisición fonémica” (Hernández 1984: 165). La autora se refiere a la entonación pragmática y afirma, que a los 8 meses de edad, los niños ya son capaces de diferenciar los tonos que acompañan las producciones adultas.

En esta investigación se está asumiendo que los niños comienzan a adquirir los contrastes, las oposiciones y reglas propios del sistema fonológico de su L1, incluso de su variedad lingüística, en la etapa prelingüística. Dicho proceso de adquisición continúa en los primeros años de la etapa lingüística.

3.1.2. Producción: el balbuceo

De acuerdo a la clasificación presentada por Erika Hoff en su libro *Language Development* (2005), las etapas de producción prelingüística son las siguientes: la etapa de producción de sonidos vegetativos (vegetative sounds), la etapa de los arrullos y la risa (cooing and laughter), la etapa del balbuceo marginal (marginal babbling) y la etapa del balbuceo canónico o balbuceo propiamente dicho (canonical babbling).

A través de estas etapas de producción prelingüística, los niños van desarrollando su sistema fonador y, a la vez, van descubriendo la función comunicativa que tienen los sonidos del habla, es decir, los sonidos lingüísticos.

El balbuceo es la etapa de producción de sonidos prelingüísticos de la que derivan las primeras palabras o protopalabras (protowords) del léxico infantil. Los niños comienzan a balbucear entre los 6 y los 9 meses de edad. Es en esta etapa del balbuceo en que los niños empiezan a articular sílabas reales, es decir, segmentos sonoros en los que se pueden distinguir consonantes y vocales.

Al principio, los niños repiten series de sílabas como, por ejemplo, [ta.ta]. Dichas series de sílabas ya presentan la estructura silábica propia de su L1; este es un indicio de que los niños sistematizan la estructura silábica de su lengua desde muy temprana edad. La mayoría de veces esta articulación de sílabas no tiene ninguna intención comunicativa. En muchos casos, el niño juega con esta nueva capacidad, la de emitir sonidos, que descubre que él también posee. Pasado el primer año de vida, usualmente los niños entran a la etapa lingüística, es decir, comienzan a producir formas lingüísticas con significado.

A pesar de que todos los niños experimentan la etapa prelingüística o de preparación, cuando pasan a la etapa lingüística, no hablan igual que los adultos. Esto ocurre porque los niños se encuentran adquiriendo el sistema fonológico de su L1, y su sistema no cuenta aún con todos los contrastes y reglas que presenta el sistema fonológico adulto. En otras palabras, los niños adquieren un sistema fonológico incipiente que en interacción con el sistema fonológico adulto va adquiriendo los contrastes, las oposiciones y las reglas de este último. Esta idea es presentada por Fikkert (2007) para poder explicar las diferencias existentes entre el habla adulta y el habla infantil.

Por otro lado, también es importante anotar que cuando los niños pasan a la etapa lingüística poseen un aparato fonador inmaduro, dicho aparato no es manejado a la perfección por los niños.

3.2. Etapa lingüística

En esta etapa, los niños comienzan a asignarle un significado, más parecido al utilizado por los adultos, a las emisiones lingüísticas que perciben y a las que producen. A su vez, se constituye el sistema fonológico infantil.

El sistema fonológico infantil es el primer sistema que los niños adquieren. Este sistema evoluciona progresivamente hasta convertirse en el sistema fonológico adulto. La idea de que los niños y los adultos tienen sistemas fonológicos distintos es un constructo teórico que tiene como finalidad evidenciar que los niños hablan distinto que los adultos, pero que este hablar distinto no se encuentra constituido por errores, sino que responde a las instructivas de un sistema fonológico en formación. Dicho sistema será descrito en el apartado 4 del presente Marco teórico.

3.2.1. Percepción

A diferencia de la etapa prelingüística, en la etapa lingüística, la percepción implica comprensión del significado de las emisiones lingüísticas. Los estudios de adquisición del sistema fonológico de una L1 no se centran en la percepción en la etapa lingüística, puesto que los niños llegan a la etapa lingüística con la percepción desarrollada. Este es uno de los logros más importantes de la etapa prelingüística. Prueba de que la percepción se encuentra desarrollada es, por ejemplo, el fenómeno "is" presentado en la exposición de la teoría de inmadurez fonética, en el apartado 2 del presente Marco teórico.

Para esta investigación son de gran importancia las producciones que emiten los niños en la etapa lingüística temprana, puesto que, a partir de estas, se podrán identificar las características de las producciones infantiles.

Autores como Hoff y Fikkert señalan que a pesar de que los niños no produzcan un determinado rasgo o contraste, sí lo perciben. Para poder argumentar a favor de esta afirmación, Hoff y Fikkert señalan que los niños cuentan con dos lexicones: uno de la percepción y el otro de la producción. En términos del generativismo, el primero sería el asociado con el input y el segundo, el asociado con el output.

Esta investigación se concentrará en la producción de emisiones lingüísticas. En cuanto a la percepción, los niños que constituyen la población que se va a evaluar son niños de desarrollo mental y auditivo regular. Por ello, la percepción de los sonidos ambientales y lingüísticos es la idónea. A su vez, todos los niños que se evaluarán se encuentran inmersos en algún tipo de escolarización. Por tanto, se asume, idealmente, que son niños que reciben estímulos lingüísticos directos, dirigidos al aprendizaje de léxico.

3.2.2. Producción

Con respecto a la producción, Hernández (1984) se plantea la siguiente pregunta: ¿Por qué aprenden los niños palabras? En el caso de su hijo Rafael, Hernández comenta que “[...] Al menos hasta los 18 meses, no fue en general por razón de comunicar una experiencia, sino más bien por el deseo de conocer el entorno sin que se diese una relación pragmática con tales objetos. La primera palabra, sin embargo, sí se dio por necesidad” (Hernández 1984: 168).

Como se ve en la cita de Hernández (1984), la fonología y el léxico se encuentran relacionados, puesto que el niño pasa a la etapa lingüística cuando produce palabras de su lengua. Para que las emisiones lingüísticas sean consideradas como palabras de una L1, el niño tiene que establecer una correspondencia entre forma (sonido) y contenido (significado).

En esta investigación se está asumiendo que los niños realizan procesos fonológicos cuando las emisiones infantiles distan en su pronunciación de las emisiones adultas. A estas diferencias en la pronunciación se las considera como el resultado de los procesos fonológicos. Dichos procesos serán descritos y ejemplificados en el siguiente apartado.

4. Sistema fonológico infantil

Como ya se señaló, en lugar de considerar que los niños cometen errores mientras adquieren el sistema fonológico de su L1, lo que se plantea es la existencia de dos sistemas fonológicos, el infantil y el adulto. Se plantea la existencia del sistema fonológico infantil con la finalidad de dar cuenta de que los niños hablan distinto que los adultos.

Paula Fikkert (2007: 539-540) señala que hay tres hechos simples que tienen que ser tomados en cuenta para explicar cómo los niños adquieren el sistema fonológico⁸ de su L1:

1. Los niños no hablan como los adultos.
2. El habla de los niños difiere de manera sistemática de la de los adultos.
3. El lenguaje infantil se desarrolla gradualmente hacia el lenguaje de destino, es decir, hacia el lenguaje adulto⁹.

Por tanto, el sistema fonológico infantil es una etapa previa al sistema fonológico adulto. Es decir, los niños se van acercando progresivamente a la pronunciación propia del sistema fonológico adulto de una L1 determinada.

Al respecto, Fikkert (2007) señala que “[...] el lenguaje infantil se diferencia del lenguaje adulto en el sentido de que el sistema fonológico de un niño es inmaduro, y no permite todas las exposiciones de contraste que el lenguaje adulto, pero no son fundamentalmente diferentes”¹⁰ (2007: 542).

⁸ Sistema fonológico o sistema fonológico adulto serán usados indistintamente, son términos equivalentes en esta investigación.

⁹ La traducción es mía. Paula Fikkert (2007: 539-540): “these data have revealed three simple facts that have to be accounted for. First, children do not speak like adults. Second, children’s speech often differs in a systematic fashion from that of adults. Third, child language develops gradually towards the target language.”

¹⁰ La traducción es mía. Paula Fikkert (2007: 542): “[...] child language differs from adult language in the sense that child’s phonological system is immature, and does not allow all contrast that the adult language exhibits, but it is not fundamentally different.”

Cuando se emprende la tarea de estudiar la adquisición del sistema fonológico de una L1 hay dos niveles propios de la facultad de producir lengua que se puede investigar, dichos niveles son la competencia lingüística y la actuación lingüística. En la presente investigación, se pretende observar la actuación. Se realizará una comparación entre el sistema fonológico infantil y el sistema fonológico adulto. Con los datos obtenidos de dicha comparación, se elaborará la línea de desarrollo fonológico. Para poder describir la actuación o performance lingüística de los niños es de vital importancia comenzar definiendo que se entiende, en esta investigación, como procesos fonológicos.

4.1. Procesos fonológicos

Los procesos fonológicos son producidos por los hablantes de todas las lenguas. Conllevan a un cambio en la articulación o en la constitución de un segmento sonoro; en algunos casos, dichos fenómenos pueden producir reestructuraciones en el sistema fonológico de una determinada lengua. En la literatura sobre la adquisición de L1, este término define una de las "estrategias" que los niños utilizan mientras adquieren el sistema fonológico de su L1. Pero, como ya se señaló, en la presente investigación se va a considerar que los niños están realizando procesos fonológicos cuando la producción de sus enunciados es distinta a la producción de los adultos.

Es importante señalar que una misma palabra se puede ver afectada por más de un proceso fonológico. Por otro lado, también cabe mencionar que estos procesos fonológicos no son exclusivos del sistema fonológico infantil. También ocurren en el sistema fonológico adulto, pero con otros matices, que no se abordarán en esta investigación, porque no forman parte del tema que se está tratando.

Los procesos fonológicos que se evidencian en el lenguaje infantil son la sustitución, la elisión, la reduplicación, la adición y la metátesis de segmentos. A continuación, se describe cada uno de estos procesos.

4.1.1. Sustitución de segmentos

La sustitución de segmentos consiste en cambiar un segmento por otro. Una hipótesis que surgió en el análisis de los primeros datos que se recogió es que los niños no cambian un fonema por otro, sino que, más bien, lo que ocurre es que los niños cambian un rasgo por otro. En otras palabras, que en el sistema fonológico infantil no existen ciertos contrastes que sí están presentes en el sistema fonológico adulto. La

confirmación de esta hipótesis permitiría sistematizar las supuestas sustituciones que los niños realizan. Esta hipótesis también la plantea Fikkert en su artículo "Acquiring Phonology", ella señala que es factible sí se toma como punto de partida la teoría de la marcadez universal de Jakobson.

La sustitución de segmentos también puede ser entendida como la actualización de un fonema. En otras palabras, el niño posee una representación subyacente o fonológica, la cual él deriva utilizando las reglas fonológicas –las que el niño haya adquirido al momento de la emisión– y ello da como resultado la representación superficial o fonética del fonema en cuestión. Un ejemplo de estas sustituciones es TREN [shen]¹¹.

4.1.2. Elisión de segmentos

La elisión de sílabas puede afectar a sílabas completas o segmentos de ellas. Este proceso se ve en el siguiente ejemplo: MARIPOSA [po.sa]¹².

La elisión de consonantes o vocales se realiza usualmente con el objetivo de mantener la estructura silábica CV. Un ejemplo de este proceso es FRUTA [fu.ta].

Cabe señalar que se está asumiendo que la regla de silabificación del sistema fonológico infantil es la acomodación de la estructura silábica a CV, puesto que es una preferencia universal. Dicha preferencia, que consiste en que la estructura silábica se encuentre constituida por, obligatoriamente, un ataque consonántico y un núcleo vocálico. Es, en algunos casos, la consecuencia de que los niños incurran en este proceso fonológico.

4.1.3. Reduplicación de segmentos

Este proceso consiste en repetir una sílaba. El resultado es la armonía total de segmentos consonánticos y vocálicos. Este proceso fonológico parece ser un rezago del balbuceo. Un ejemplo de la ocurrencia de este proceso es CABALLO [ka.βa.βo].

¹¹ Este ejemplo ha sido tomado de la data recogida durante la investigación.

¹² Este ejemplo ha sido tomado de la data recogida durante la investigación.

4.1.4. Adición de segmentos

Este proceso fonológico consiste en que los niños añaden una consonante o una vocal con el objetivo de mantener la estructura silábica CV. Un ejemplo de este proceso es COMÍA [co.mi.ba]¹³.

Autores como Lleó (1997) y Hernández (1984) señalan que los niños no incurren en el proceso de adición de sílabas, puesto que ellos prefieren las palabras bisílabas. Esta afirmación tiene sus bases en el hecho de que los niños tienden a elidir las sílabas de palabras con más de dos sílabas.

4.1.5. Metátesis de segmentos

La metátesis consiste en la inversión del orden lineal de las sílabas, las consonantes o las vocales al momento de emitirlos. Un ejemplo de este proceso es HISOPO [o.si.po].

En el siguiente capítulo, se expondrán los estudios que, al igual que el presente trabajo, se han cuestionado acerca de cómo los niños adquieren el sistema fonológico de su L1. Dichos estudios son aportes de gran relevancia para los fines que persigue la presente investigación.

¹³ Ejemplo proporcionado por Paola Céspedes el 31 de mayo del 2010. Entre corchetes se colocará la transcripción fonética de las emisiones infantiles.

[Regresar al texto](#)

Ejemplo: Pillaca (2016: 24)



Capítulo 2

Metodología y material de estudio

Los puntos marcados 1 a 3 indican el corpus y los criterios de selección de este.

3.1. Descripción de la metodología

La autora
presenta
aquí el
método

La metodología empleada para el análisis de la data es cualitativa e interpretativa. Si bien no se aplica la metodología de un autor específico, se toma en cuenta los aportes de Atienza (2007), Soler (2008), Achugar (2011), entre otros. [Primero se eligieron los textos escolares repartidos por el Estado peruano, por un lado, porque expresan los discursos oficiales ligados a los discursos políticos y construyen representaciones del Estado -Nación y un tipo de ciudadanos] (Atienza 2007, De los Heros 2013, Oteiza 2011, Oteiza y Pinto 2011, Tosi 2013); por otro lado porque, como he argumentado en el acápite anterior, [los manuales escolares constituyen fuentes e instrumentos para la producción, reproducción y naturalización de representaciones de la realidad que potencian sistemas opresores.] En este sentido, mi interés como docente e investigadora es develar dichas representaciones, desnaturalizar lo naturalizado y poner en palestra discursos que invisibilizan formas de dominio y perpetran injusticias y desigualdades sociales.

2

1

Objetivo

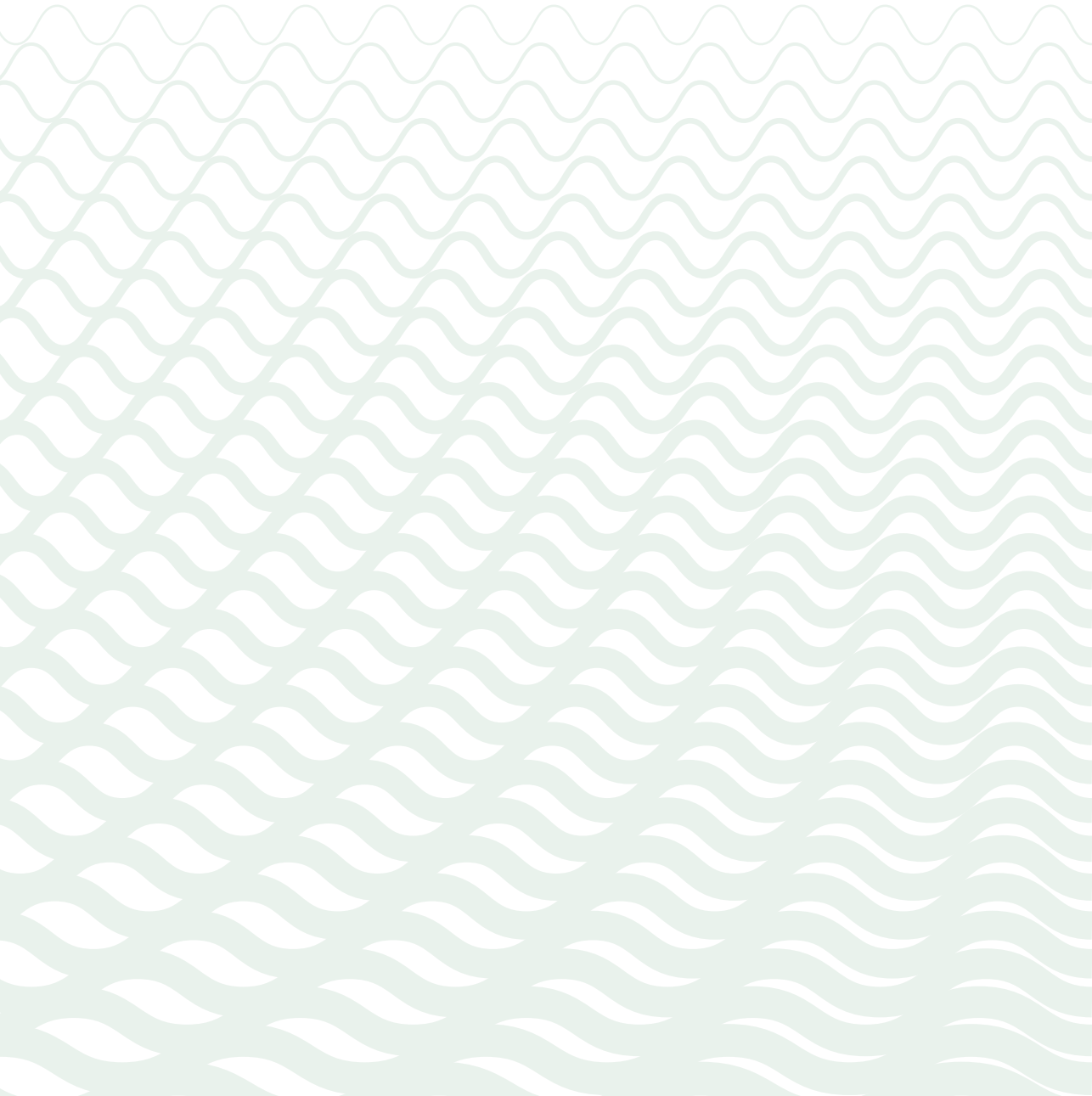
3

[Segundo se seleccionaron las áreas de Ciencias Sociales y Comunicación de ambos períodos, y Formación Ciudadana y Cívica del período 2012 - 2016, por la amplia cantidad de data que había en torno al tema de la cultura.][Tercero una vez decidido los textos escolares a ser analizados, se buscaron patrones recurrentes en el uso de ciertas estrategias discursivas, luego se colocaron fragmentos representativos e ilustrativos y, finalmente, se aplicaron las herramientas del ACD.]

Resumen del
análisis y el
procedimiento

[Regresar al texto](#)

Ejemplo: Fernández (2015: 28-32)



1.3. Metodología **En este apartado, a través de la explicación de las herramientas de análisis, la autora va desarrollando la lógica del proyecto**

En este apartado se expone brevemente las principales herramientas de análisis lingüístico empleadas en el presente estudio, los antecedentes e información sobre el corpus analizado.

1.3.1. Herramientas de análisis

Las herramientas analíticas empleadas están enmarcadas dentro del enfoque metodológico del análisis del discurso: el Análisis Crítico del Discurso (ACD) y la Lingüística Sistémica Funcional (LSF). Específicamente, del ACD tomamos la propuesta de análisis de la intertextualidad; y de la LSF, el análisis de la transitividad y de la evaluación.

1.3.1.1. Análisis de la intertextualidad

La intertextualidad, noción sobre la cual nos detendremos ahora, es entendida como un recurso lingüístico que consiste en incluir otros discursos (textos orales o escritos) en uno diferente (Kristeva 1986; Fairclough 1992; Achugar y Oteiza 2013), de manera que los textos siempre están estableciendo conexiones, directa o indirectamente. Como señalan Fairclough y Wodak (2000), y Bajtín (1981), estas interrelaciones se pueden construir a partir de la referencia a discursos producidos en el pasado, pero también refiriendo a aquellos que se están produciendo sincrónicamente y a los que aún están por elaborarse (Fairclough 1992).

De otro lado, la noción de intertextualidad la debemos a las ideas fundacionales de Mijaíl Bajtín quien reconoció el carácter dialógico o polifónico de los textos. Sin embargo, el término intertextualidad fue acuñado recién por Julia Kristeva en 1969 a raíz de las revisiones de los trabajos de Bajtín. Para esta autora un texto representa un eslabón en una cadena de textos (1986). Es así que a través de un texto (discurso), se puede sondear los distintos diálogos que establece el autor con otros (autores/textos/discursos) para representar la realidad. Así, la intertextualidad constituye un proceso dinámico que emerge cada vez que un texto es elaborado, interpretado o puesto en circulación (Achugar 2008:43).

Esta categoría analítica nos permite ver cómo los discursos son reinsertados en uno nuevo. Fairclough (1992) afirma que ese traspase de información se puede dar a través de las citas (directas o indirectas), presuposiciones, negaciones, metadiscursos (parfraseos, reformulaciones o metáforas) e ironía. Como sostiene este mismo estudioso, la intertextualidad debe ser un foco de análisis central para el Análisis del Discurso, puesto que a través de este mecanismo discursivo se puede estar

reproduciendo y naturalizando ideologías. [De allí la importancia de preguntarnos el qué, el cómo, el dónde y para qué se se cita. En el caso de los estudiantes que participaron en la presente investigación, evidenciamos que ellos citan los saberes o experiencias vividas por sus parientes/vecinos para otorgarle validez a los discursos que construyen sobre la violencia política.]

Esta extensa explicación de intertextualidad nos lleva a la explicación del análisis del texto.

1.3.1.2. Análisis de la transitividad

La transitividad es una herramienta de análisis de la Lingüística Sistémica Funcional y es definida por Halliday (1994) como el sistema léxico-gramatical por medio del cual se representan los procesos (mentales, materiales, verbales, relacionales, existenciales) y los participantes (agentes, pacientes, experimentadores, instrumentos, etc.). Los procesos materiales (generar, agarrar, hacer, etc.) seleccionan necesariamente a un agente que lleve a cabo la acción y opcionalmente a un paciente que “sufrá” la acción; los procesos mentales (concientizar, pensar, ver, etc.) requieren de un participante humano consciente, como experimentador, que sienta, piensa y/o perciba algo; los procesos relacionales (ser o tener) vinculan dos entidades; los procesos existenciales (ser, existir, ocurrir, presentar, etc.) denotan existencia de algo; y, finalmente, los procesos verbales (decir, hablar, señalar, enunciar, etc.) nos remiten a lo que los actores dicen, señalan, cuentan, etc.

Noción de transitividad y segundo tipo de análisis.

[Debemos precisar que la transitividad se conecta con la función ideacional del discurso. Esta es una de las funciones del lenguaje desde la perspectiva de la LSF. Según Halliday (1994), esta refiere al uso del lenguaje empleado para representar las experiencias del mundo y describir a los actores sociales, eventos y hechos que se suscitan en él. Ahora bien, las representaciones que se realicen del mundo/realidad pueden variar según las subjetividades y motivaciones de los autores, puesto que “al seleccionar qué tipos de procesos usar, y qué configuración de participantes expresar, los participantes están activamente eligiendo representar la experiencia de una manera particular” (Eggin, 1994:226). Así, por ejemplo, esta particularidad a la que refiere Eggin, la notamos cuando los estudiantes reconstruyen el pasado reciente sobre la base de los testimonios de sus familiares y la comunidad, pero seleccionando procesos y participantes específicos de 31 acuerdo a sus propios intereses. Entonces, si bien la generación que vivió el pasado traumático lo significa de un modo particular, la nueva generación (los jóvenes) reinterpretan y negocian dicho significado para integrarlo a sus propias experiencias sobre el mundo¹⁰ (Achugar 2011: 79).]

10 Halliday (1994) relaciona las experiencias del mundo externo con los procesos materiales; las experiencias que provienen de la conciencia, con los procesos mentales; y la relación entre ambos planos, por medio de los procesos relacionales.

1.3.1.3. Análisis de la evaluación

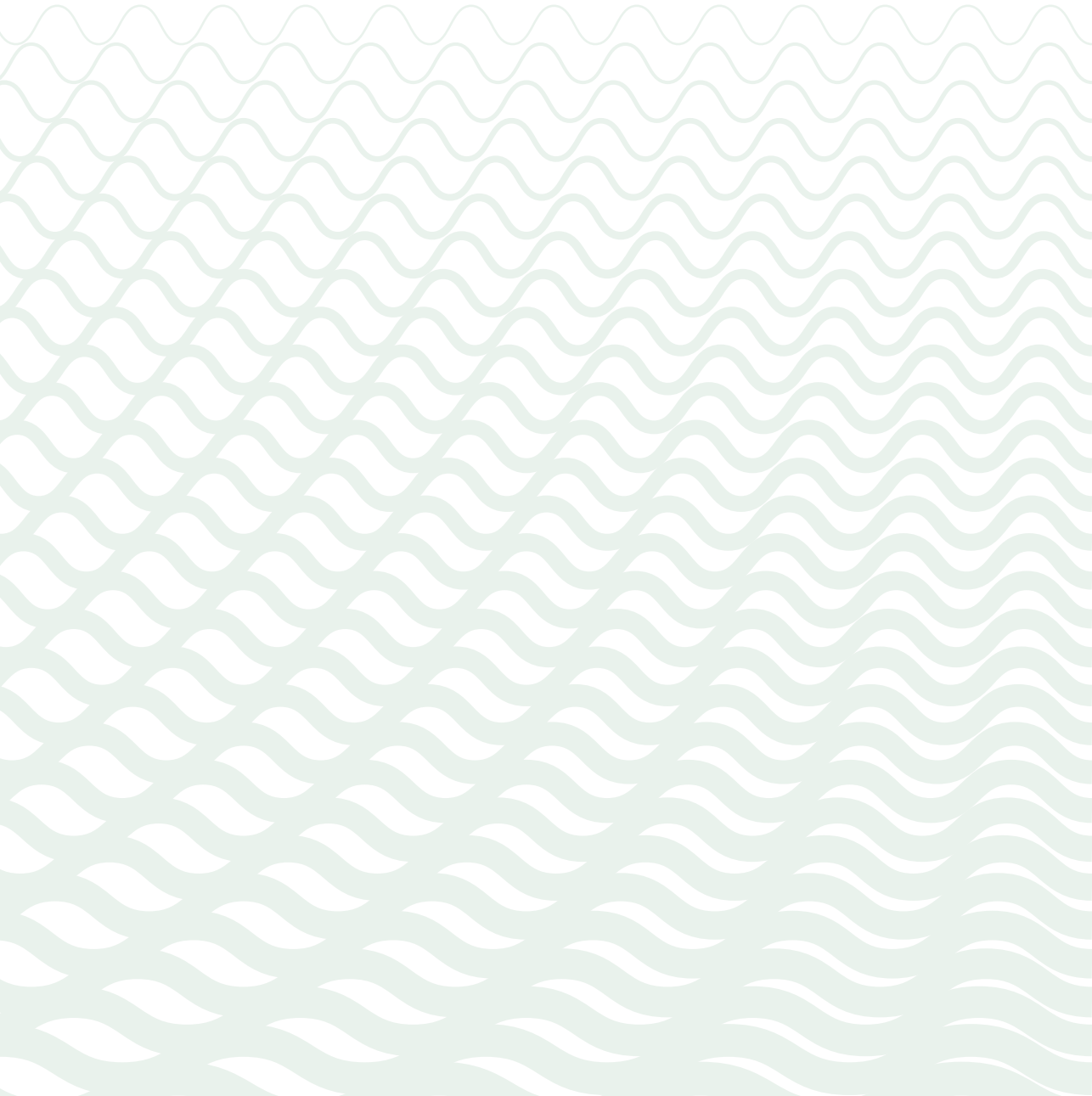
El análisis de la evaluación nos permite estudiar la subjetividad de las voces de los autores del discurso (Halliday 1994 y Martin 2000). Es decir, mediante determinados tipos de categorías gramaticales, los autores proyectan sus evaluaciones respecto de los actores sociales y eventos del mundo. Consecuentemente, “el análisis de la evaluación permite explorar cómo se inscribe la posición de los autores con respecto a lo representado y también en relación a otros discursos sobre el tema” (Achugar y otros 2011: 213). Estas evaluaciones pueden darse a través de adjuntos modales, procesos, adjetivos y nombres. Martin (2000), uno de los pioneros en referirse exclusivamente a un sistema evaluativo¹¹, propone tres categorías básicas de análisis: afecto (affect), juicio (judgement) y apreciación (appreciation). El afecto se relaciona con las expresiones de emoción del mismo autor (hablante/escritor), el juicio refiere a una evaluación explícita sobre los actores sociales y sobre las acciones que estos ejecutan, y, finalmente, la apreciación concierne la evaluación que realiza el autor sobre el valor de un texto o proceso de una determinada cultura¹².

Ahora bien, la propuesta de análisis evaluativo, tal como la planteó Martin (2000), implica una investigación dedicada exclusivamente a examinar los diversos modos como se presentan las evaluaciones. Un ejemplo de lo mencionado constituye el trabajo que efectuara Oteiza (2010) sobre los Patrones valorativos en el discurso oficial de Derechos Humanos de Chile. Por esta razón, en el presente estudio nos referiremos a las distintas evaluaciones (explícitas o implícitas) que realizan los estudiantes y los autores de la manuales escolares solo en términos de juicios valorativos (ejemplos de estos: moral/inmoral, legal/ilegal, aceptable/inaceptable, normal/anormal, encomiable/deplorable, entre otros).

última
herramienta
y aplicación
en el texto

¹¹ Debemos advertir que en los últimos años, académicos como J.R.Martin (2000), Peter White (2003), David Rose (2003), entre otros, han propuesto, o en algunos casos contribuido con, un enfoque teórico para analizar las evaluaciones que subsisten en todo discurso sobre la base teórica ya planteada por Halliday en la LSF (1994).

Ejemplo: Costa (2017: 34)



Aspectos metodológicos de la investigación

Dado el interés por los significados y usos de la voz *perulero*, resulta pertinente en este capítulo de la tesis dar a conocer una serie de especificaciones sobre el proceder metodológico con que se ha conducido la investigación léxico-semántica en esta ocasión. Se introducirá en primer lugar, entonces, [el trabajo de selección de fuentes textuales (lingüísticas y metalingüísticas) que se tomaron en cuenta] y, luego, [la manera en que han sido procesados para esta investigación los valores semánticos de *perulero* reconocibles en dichas fuentes.] **forma de análisis**

→ descripción de materiales

1. Fuentes textuales para el estudio de *perulero*

Dado el interés semántico ya manifestado en torno del vocablo *perulero*, se hace necesario, en el marco de esta investigación, poner en observación los usos de esta voz y, sobre todo, sus significados en un conjunto concreto de textos. De esta forma, por tanto, se ha recurrido a dos bases de datos de acceso electrónico a cargo de la Real Academia Española (RAE), el Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española (NTLLE)¹⁶ y el Corpus Diacrónico del Español (CORDE)¹⁷. La primera de ambas colecciones, el NTLLE, alberga una amplia fuente de diccionarios de lengua castellana de diversa índole, tanto académicos como de otros instituciones y/o autores y, entre estos últimos diccionarios, monolingües e, igualmente, bilingües (o, incluso, de más de dos lenguas). Esta colección lexicográfica congrega 66 obras que datan desde fines del siglo XV y llegan hasta finales del XX. El NTLLE incluye, además, una herramienta de búsqueda de entradas lexicográficas; es decir, es posible colocar un vocablo de modo tal que aparezcan todas las definiciones que dicha voz tiene en los diferentes diccionarios reunidos.

Es cierto que el NTLLE reúne, principalmente, diccionarios elaborados por lexicógrafos españoles y publicados, en su gran mayoría, en territorio español; y, en consecuencia, es más posible que haya, en determinados casos, una perspectiva centrada y/o radicada en experiencias y saberes más próximos a la vida en España que en la del resto del mundo hispanoparlante, tanto al interior de las definiciones lexicográficas como en la

¹⁶ <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/diccionarios-antiores-1726-1992/nuevo-tesoro-lexicografico>

¹⁷ <http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/corde>

Ejemplo: Madalengoitia (2014: 17)



1.3 PRESUPUESTOS TEÓRICOS *De manera similar a la tesis de análisis del discurso, esta comienza presentando sus supuestos teóricos.*

Resulta importante dedicar un breve espacio a hacer explícitos los presupuestos teóricos básicos que hemos manejado para realizar el análisis en relación con la fonología del jebero.

Esta investigación presenta una descripción fonológica que asume como herramienta heurística al fonema ^① (lo que implica la distinción entre formas subyacentes y formas superficiales), definido a partir de sus propiedades articulatorias. Asume, por ello, conceptos fonológicos asociados al de fonema tales como el alófono, ^② la distribución ^③ complementaria y las reglas fonológicas. ^④ Asimismo, asume la existencia de un conocimiento lingüístico organizado en componentes, ^⑤ y presupone la existencia ^⑥ de reglas de silabificación que operan sobre las unidades del léxico, así como la posibilidad de ^⑦ existencia de reglas fonológicas léxicas. Como se hará explícito más adelante, la descripción de la silabificación del jebero sigue un marco teórico generativo y, en relación con el acento, la descripción ^⑧ se realiza sobre la base de la teoría métrica.

Herramientas
o supuestos
teóricos 1-8

El hecho de recurrir a estos presupuestos teóricos, sin embargo, no implica un compromiso con la realidad ontológica de los mismos. Esto quiere decir que los presupuestos referidos en el párrafo anterior se asumen como una herramienta heurística útil en la descripción de los datos. Aunque resulta interesante el problema que plantea identificar el grado de realidad mental o psicológica que puedan tener, tal y como se presentan en esta investigación, las unidades, las reglas y la organización general de la fonología del jebero en la mente de uno de sus hablantes, este problema escapa a los objetivos del presente trabajo.

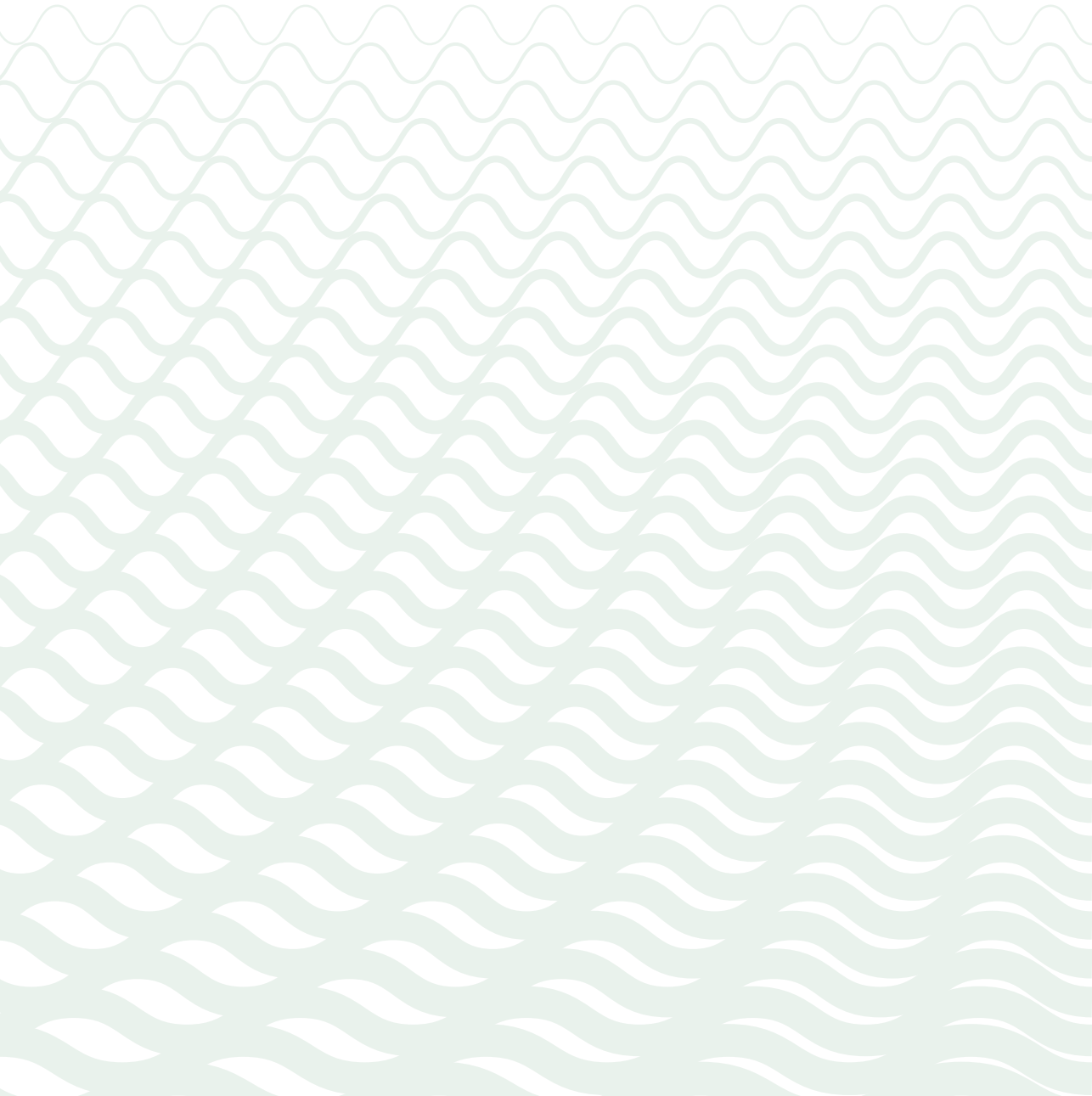
Deslinde de
la teoría en
relación al
objetivo de la
tesis

1.4 METODOLOGÍA

La presente tesis pretende ofrecer una descripción del sistema fonológico del jebero. Para ello, esta investigación se basa principalmente en un trabajo de campo realizado en el verano de 2010 y del análisis del corpus recogido en este viaje. A continuación se explican las etapas del proceso de esta investigación.

[Regresar al texto](#)

Ejemplo: Pillaca (2016: 24-29)



Capítulo 2

Metodología y material de estudio

3.1. Descripción de la metodología

Método

La metodología empleada para el análisis de la data es cualitativa e interpretativa. Si bien no se aplica la metodología de un autor específico, se toma en cuenta los aportes de Atienza (2007), Soler (2008), Achugar (2011), entre otros. [Primero se eligieron los textos escolares repartidos por el Estado peruano], por un lado, porque expresan los discursos oficiales ligados a los discursos políticos y construyen representaciones del Estado - Nación y un tipo de ciudadanos (Atienza 2007, De los Heros 2013, Oteiza 2011, Oteiza y Pinto 2011, Tosi 2013); por otro lado porque, como he argumentado en el acápite anterior, los manuales escolares constituyen fuentes e instrumentos para la producción, reproducción y naturalización de representaciones de la realidad que potencian sistemas opresores. En este sentido, mi interés como docente e investigadora es develar dichas representaciones, desnaturalizar lo naturalizado y poner en palestra discursos que invisibilizan formas de dominio y perpetran injusticias y desigualdades sociales.

Corpus y razones para su elección 1 y 2

Objetivo

Segundo se seleccionaron las áreas de Ciencias Sociales y Comunicación de ambos períodos, y Formación Ciudadana y Cívica del período 2012 - 2016, por la amplia cantidad de data que había en torno al tema de la cultura. Tercero una vez decidido los textos escolares a ser analizados, se buscaron patrones recurrentes en el uso de ciertas estrategias discursivas, luego se colocaron fragmentos representativos e ilustrativos y, finalmente, se aplicaron las herramientas del ACD.

Razones de selección de corpus 3

Resumen del análisis y el procedimiento

3.2. Descripción del material de estudio

Para efectos de esta investigación, se ha seleccionado un total de 25 textos escolares del nivel secundario correspondientes a las áreas de Comunicación, Ciencias Sociales y Formación, Ciudadana y Cívica. De estos, 10 textos escolares corresponden al periodo del gobierno de Alan García Pérez (2008 - 2012) y 15 textos, al periodo del gobierno de Ollanta Humala Tasso (2012 - 2016). Cabe recalcar que dichos textos escolares fueron repartidos gratuitamente (en calidad de préstamo) a los estudiantes de los colegios públicos del país por el Ministerio de Educación del Perú en los años 2008 y 2012, respectivamente. Además, han sido elaborados, previo concurso público y bajo criterios establecidos por el Ministerio de Educación, por las editoriales Norma, Bruño, San Marcos y Santillana, siendo esta última la que más licitaciones habría ganado en ambos periodos (Véase cuadro 1). Asimismo, cabe señalar, que dichos textos tienen una vigencia de cuatro años.

Descripción del corpus

Delimitaciones temporales

Características de distribución

Características de su elaboración

Cuadro 1. Editoriales y número de tirajes de los textos escolares correspondientes al periodo 2008 - 2012 y 2012- 2016

Libros	2008 - 2012		2012 - 2016	
	Editoriales	Número de tirajes	Editoriales	Número de tirajes
Comunicación 1	Santillana	651 683	Santillana	617 094
Comunicación 2	Santillana	612 625	Santillana	593 674
Comunicación 3	Grupo Editorial Norma	548 668	Asociaciones editorial Bruño	545 547
Comunicación 4	Santillana	502 080	Santillana	497 953
Comunicación 5	Santillana	506 593	Santillana	474 285
Ciencias Sociales 1	Santillana	651 683	Santillana	617 094
Ciencias Sociales 2	Grupo Editorial Norma	612 625	Santillana	593 674

Ciencias Sociales 3	Grupo Editorial Norma	548 668	Santillana	545 547
Ciencias Sociales 4	Santillana	502 080	Santillana	497 953
Ciencias Sociales 5	Grupo Editorial Norma	506 593	Santillana	474 285
Formación Ciudadana y Cívica 1	-	-	Santillana	617 094
Formación Ciudadana y Cívica 2	-	-	Santillana	593 674
Formación Ciudadana y Cívica 3	-	-	Santillana	545 547
Formación Ciudadana y Cívica 4	-	-	Grupo Editorial Norma	497 953
Formación Ciudadana y Cívica 5	-	-	Ediciones San Marcos	474 285

Ahora bien, como se observa en el cuadro anterior (1), en el período 2008 y 2012, se editó 2 821 649 ejemplares (de 1ro a 5to de secundaria), mientras que en el periodo de 2012 y 2016, 2 183 006 ejemplares, los cuales serían directamente proporcionales al número de estudiantes que recibieron dichos textos escolares en ambos periodos. Es importante mencionar también que la edad de estos estudiantes oscila entre 12 y 16 años, en este sentido, poseen un pensamiento crítico - reflexivo que tendría que ser potenciado y datado a través de prácticas de lecturas críticas.

Números
y edades
de lectores
del corpus

En cuanto a la cantidad de contenidos en torno la cultura como recurso económico y la forma cómo están organizadas en los textos escolares, debo señalar que, a diferencia del área de Formación Ciudadana y Cívica del periodo 2012 - 2016⁵, las áreas de Ciencias Sociales y Comunicación de ambos periodos tienen secciones de

Distribución
del tema
cultura =
recurso
económico en
los textos de
aquí hasta el
final

⁵ Es importante mencionar que en el período de Alan García Pérez (2008 - 2012) no se han elaborado textos de Formación Ciudadana y Cívica. Sin embargo, algunos temas que aquí se desarrollan están incluidos en los textos de Ciencias Sociales del 2008 - 2012.

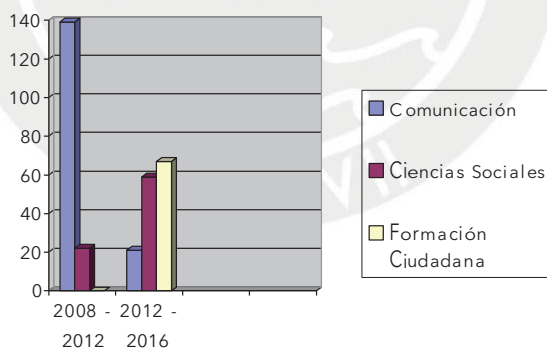
“Contenidos regionales” donde se presentan temas relacionados a la cultura como recurso económico, sobre todo en los textos del periodo 2008 - 2012. Además, es importante mencionar que no solo en la sección de “Contenidos regionales” se desarrolla el tema en cuestión, sino también en las diferentes páginas del texto. Así, en el cuadro 2, se observa que en ambos periodos existe una amplia cantidad de data.

Cuadro 2. Número de páginas en las que aparecen temas en torno al objeto de estudio: la cultura como recurso económico (2008 - 2012 y 2012 - 2016)

Libro	2008 - 2012	2012 - 2016
Comunicación 1	27 / 243 pág. (Santillana)	6 / 237 pág. (Santillana)
Comunicación 2	34 / 244 pág. (Santillana)	6 / 237 pág. (Santillana)
Comunicación 3	30 / 260 pág. (Santillana)	1 / 253 pág. (Bruño)
Comunicación 4	29 / 260 pág. (Santillana)	8 / 253 pág. (Santillana)
Comunicación 5	18 pág. completas y 3 pág. (la mitad de página en cada una) de 261 pág. (Santillana)	0 páginas / 269 pág. (Santillana)
Subtotal de páginas	139 páginas y media/1, 260	21 páginas completas/ 1, 249
Ciencias Sociales 1	3 / 245 (Santillana)	22 / 253 pág. (Santillana)
Ciencias Sociales 2	3 pág. completas y 2 pág. (la mitad de página en cada una)/ 245 pág. (Norma)	14 / 251 pág. (Santillana)
Ciencias Sociales 3	3 / 261 pág. (Norma)	3 / 267 pág. (Santillana)
Ciencias Sociales 4	6 / 269 pág. (Santillana)	9 / 267 pág. (Santillana)
Ciencias Sociales 5	6 / 261 pág. (Santillana)	11 / 267 pág. (Santillana)
Subtotal de páginas	22 páginas / 1, 281 págs.	59 páginas completas. / 1, 305 págs.
Formación Ciudadana y Cívica 1	-	19 / 172 pág. (Santillana)

Formación Ciudadana y Cívica 2	-	6 / 172 pág. (Santillana)
Formación Ciudadana y Cívica 3	-	25 / 203 pág. (Santillana)
Formación Ciudadana y Cívica 4	-	12 / 205 pág. (Norma)
Formación Ciudadana y Cívica 5	-	5 / 205 pág. (Norma)
Subtotal de páginas	-	67 páginas completas/ 957 págs.
Total de páginas en las que aparecen el tema objetos de estudio: cultura como recurso	161 pág. completas y 2 medias páginas / 2, 541 págs.	147 pág. completas

Gráfico 1. Áreas en las que se aborda más el objeto de estudio: la cultura como recurso económico (2008 - 2012 y 2012 - 2016)



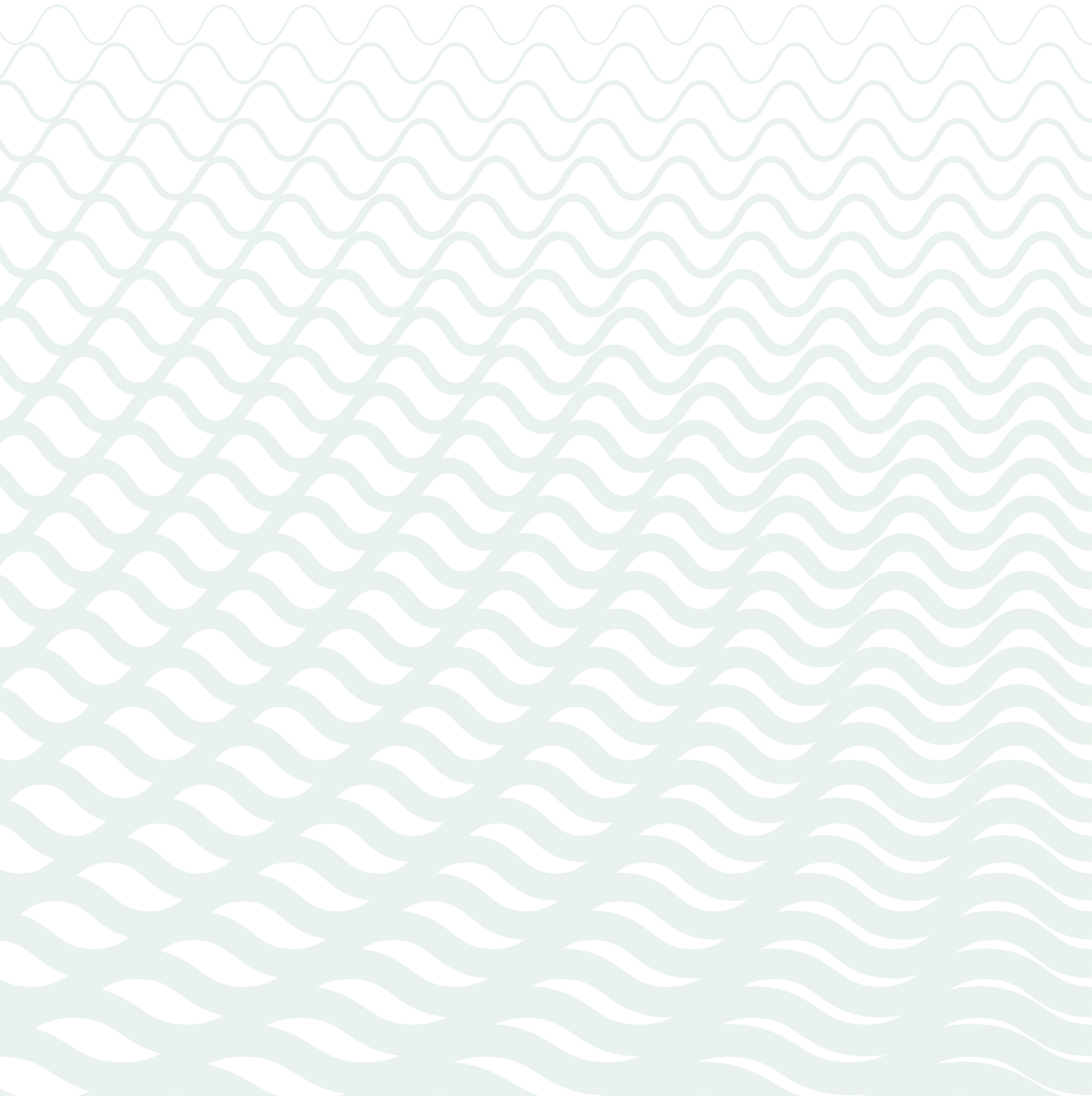
Asimismo, se evidencia en este cuadro (2) que en el período 2008 - 2012 los textos de Comunicación contienen mayor cantidad de páginas en las que aparece el tema objeto de estudio: la cultura como recurso económico. Para ser precisos son 139 páginas, lo que en porcentaje sería el 5.4 % del total de páginas (Véase gráfico 1). Esto llama la atención si tenemos en cuenta que el objetivo del área de Comunicación no es precisamente desarrollar temas referidos a la noción de cultura. Por otro lado,

cabe mencionar que en el periodo 2012 - 2016 el panorama cambia, pues el área de Comunicación tiene menos contenido relacionado al tema de la cultura como recurso, y aquí el área de Formación Ciudadana y Cívica es la que tendría mayor cantidad de páginas referidas al tema de estudio. Además, cabe precisar que los cursos de Comunicación y Ciencias Sociales gozan de mayor cantidad de horas dictadas en los colegios nacionales y, por lo mismo, serían unas de las áreas más trabajadas por los docentes en las aulas.

[Regresar al texto](#)



Ejemplo: Costa (2017: 34-45)



Aspectos metodológicos de la investigación

Dado el interés por los significados y usos de la voz *perulero*, resulta pertinente en este capítulo de la tesis dar a conocer una serie de especificaciones sobre el proceder metodológico con que se ha conducido la investigación léxico-semántica en esta ocasión. Se introducirá en primer lugar, entonces, el trabajo de selección de fuentes textuales (lingüísticas y metalingüísticas) que se tomaron en cuenta y, luego, la manera en que han sido procesados para esta investigación los valores semánticos de *perulero* reconocibles en dichas fuentes.

Resumen de la metodología presentada

1. Fuentes textuales para el estudio de *perulero*

Objetivos

Dado el interés semántico ya manifestado en torno del vocablo *perulero*, se hace necesario, en el marco de esta investigación, poner en observación los usos de esta voz y, sobre todo, sus significados en un conjunto concreto de textos. De esta forma, por tanto, se ha recurrido a dos bases de datos de acceso electrónico a cargo de la Real Academia Española (RAE), el Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española (NTLLE)¹⁶ y el Corpus Diacrónico del Español (CORDE)¹⁷. La primera de ambas colecciones, el NTLLE, alberga una amplia fuente de diccionarios de lengua castellana de diversa índole, tanto académicos como de otros instituciones y/o autores y, entre estos últimos diccionarios, monolingües e, igualmente, bilingües (o, incluso, de más de dos lenguas). Esta colección lexicográfica congrega 66 obras que datan desde fines del siglo XV y llegan hasta finales del XX. El NTLLE incluye, además, una herramienta de búsqueda de entradas lexicográficas; es decir, es posible colocar un vocablo de modo tal que aparezcan todas las definiciones que dicha voz tiene en los diferentes diccionarios reunidos.

Bases de datos de donde se extrae el corpus

Contenido de la primera base de datos

Es cierto que el NTLLE reúne, principalmente, diccionarios elaborados por lexicógrafos españoles y publicados, en su gran mayoría, en territorio español; y, en consecuencia, es más posible que haya, en determinados casos, una perspectiva centrada y/o radicada en experiencias y saberes más próximos a la vida en España que en la del resto del mundo hispanoparlante, tanto al interior de las definiciones lexicográficas como en la macroestructura, en la selección de entradas a ser definidas

Descripción de características útiles y deficiencias de la base de datos en relación al objetivo de estudio

¹⁶ <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/diccionarios-antiores-1726-1992/nuevo-tesoro-lexicografico>

¹⁷ <http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/corde>

en los diccionarios. No obstante, el NTLLE constituye, aun así, una valiosa fuente de acceso a diversas descripciones y reflexiones metalingüísticas de una amplia recopilación de vocablos. Y así, por tanto, dado el dilatado rango temporal de diccionarios en los que pueda aparecer descrito alguna voz en concreto, se espera que, en el marco de esta investigación en particular, la presencia de *perulero* en los diccionarios del NTLLE pueda ofrecernos cierta información sobre la manera en que sus significados han sido incorporados a la lexicografía hispánica y, por tanto, arrojaros alguna pista, a partir de dicho registro, de la forma en que dichos valores semánticos se han asumido como estables y extendidos por alguna región de uso de la lengua. Se espera así, por ende, más allá de aquellos diccionarios no incluidos en el NTLLE en donde también podamos toparnos con definiciones de *perulero* que puedan resultar de interés, que la consulta de esta base de datos pueda proveer a este trabajo de información mínimamente valiosa para trazar parte de la historia de *perulero* en el devenir de la lengua castellana.

Descripción de características útiles y deficiencias de la base de datos en relación al objetivo de estudio

Por otro lado, el CORDE es un corpus diacrónico del castellano que incorpora textos escritos producidos desde las primeras épocas de uso de la lengua hasta el año de 1974. Abarca escritos de distintas regiones hispanoparlantes y, además, de diferente género textual. Contiene, en este sentido, textos literarios, historiográficos, jurídicos, periodísticos, técnico-científicos, entre otros, en los cerca de 250 millones de palabras que, de acuerdo con la propia presentación del corpus¹⁸, este último acumula.

Descripción del contenido de la segunda base de datos

De manera paralela a lo señalado con respecto al NTLLE, resulta adecuado advertir aquí que, tal como sostiene Bajo Pérez (2000), “[e]l CORDE registra el español hablado en cualquier parte del mundo, pero, dada su orientación diacrónica, se le concede un 74% del léxico al español peninsular, y un 26%, al resto” (123). Entonces, es cierto que, dada la presencia del castellano exclusivamente en territorio europeo hasta antes de fines del siglo XV, resulta comprensible una mayor inclusión de textos de esta procedencia en el CORDE para determinados periodos temporales. Aun así, sin embargo, la proporción porcentual reportada no pareciera reflejar suficientemente la importante presencia textual no-española en la historia de la lengua castellana. Se trata de una producción textual que, independientemente del grado de prestigio obtenido, existió, igualmente, en los diversos espacios de uso de la lengua. En este sentido, por tanto, es posible que la cantidad de escritos españoles frente a los de

Ventajas y desventajas de la segunda base de datos para los objetivos del estudio

¹⁸ Ver nota a pie de página anterior.

otras procedencias incluidos en el CORDE sea excesivamente mayor y no dé cuenta de manera certera y equilibrada de la verdadera diversidad de orígenes geográficos de la producción textual castellana. Pese a estas observaciones, no obstante, y tal como con el NTLLE, el CORDE sigue constituyendo un corpus muy valioso para el estudio de la historia de la lengua, dado el acceso que proporciona a una larga serie de usos concretos en una base de datos, de todos modos, amplia. Es por este motivo, por tanto, que se ha buscado en esta ocasión dar con todas las apariciones de *perulero* en los textos del CORDE19.

Hay que tener en cuenta, sin embargo, que las apariciones textuales arrojadas por este corpus pueden ser, en muchos casos, ocurrencias en documentos correspondientes no necesariamente a los usos más coloquiales de la lengua y, por tanto, es posible que los usos registrados en el CORDE sean más representativos de dominios textual-comunicativos más elaborados (es decir, de niveles de mayor codificación lingüística, o, de acuerdo, con Oesterreicher (1996), situados, por lo general, más en el ámbito de la *distancia comunicativa*), como, por ejemplo, textos literarios, cronísticos, documentos legales, etc. Es posible que no se tenga así, entonces, un acceso desde el CORDE a hallazgos textuales de todos los ámbitos de uso de la lengua y que, por ejemplo, se vea limitada la posibilidad de dar en este corpus con los primeros usos, en dimensiones más coloquiales, de determinadas voces.

Aun así, se espera tener acceso, de todos modos, a un conjunto de evidencias constatables de su uso, de modo que se pueda analizar, en cada una de dichas instancias concretas, por más que no todos sus contextos concretos y reales de aparición, los valores semánticos con que se emplea dicha voz en los documentos consultados. Así, por tanto, más allá de las recientes advertencias acerca de la sobre-representación de los diversos textos de procedencia española en el NTLLE y el CORDE y de la posiblemente baja presencia de usos coloquiales, que no llegaron a registrarse en

19 Pese a su colección de textos de proveniencia exclusivamente americana, no se incluyó, en el marco de esta investigación, los usos de *perulero* documentados en el *Corpus Diacrónico y Diatópico del Español de América*, o CORDIAM (disponible en <http://www.cordiam.org>), ya que, en una búsqueda preliminar, solo se llegó a detectar en dicho corpus un total de dos registros del vocablo en cuestión. Se espera, de todos modos, incluir los hallazgos del CORDIAM en posteriores ocasiones, a pesar de su aporte, en términos cuantitativos, y en comparación con el CORDE, no tan significativo, puesto que, más allá de la poca cantidad de datos disponibles, los usos de *perulero* en dicho corpus americano pueden contribuir a corroborar las observaciones que se harán en las próximas páginas en torno de los significados y usos concretos de este vocablo, así como, eventualmente, de otros aspectos adicionales.

Ventajas y
desventajas
de la
segunda
base de
datos para
los objetivos
del estudio

documentos escritos, dichos textos no dejan de ser, de todos modos, herramientas sumamente útiles para el estudio de la aparición, uso y descripción de *perulero* en la historia de la lengua, y, en este sentido, se aprovechará ambas bases de datos para dar ciertos alcances, aun parciales, de la presencia y los valores de este vocablo en la historia del castellano.

Asimismo, en relación con el periodo cronológico en el que se buscará la voz *perulero* en ambos recursos electrónicos, es necesario señalar, finalmente, que el rastreo textual y lexicográfico de dicha voz tendrá, como punto de entrada, el año de 1500 y, como año máximo de consulta, el de 1850. Vale la pena tomar en cuenta aquí que los primeros registros escritos que se tienen del nombre *Perú*, de acuerdo con Porras Barrenechea (2016 [1951]: 58, 74), datan de 1527, después de los primeros viajes exploratorios de Francisco Pizarro por la costa del Levante, al sur de Tierra Firme (en el actual Panamá), refiriendo por *Perú*, no obstante, a un espacio más al norte que el actual territorio peruano. En vista de esta situación, se ha optado por empezar la búsqueda en el año de 1500, ciertamente, más que con alguna esperanza concreta de toparnos con un uso de *perulero* aun más temprano aquellos registros de *Perú*, básicamente, para asegurar, en la consulta en nuestras bases de datos, todas las apariciones lexicográficas y textuales correspondientes al siglo XVI. Por otro lado, se ha escogido como último año de búsqueda 1850, tomando en cuenta que la independencia oficial definitiva del Perú frente al reino español tuvo lugar en 1824. Dado que se pretende buscar los usos textuales y registros lexicográficos de *perulero* durante la historia colonial peruana, con la extensión de la búsqueda hasta el año de 1850, se está incluyendo como parte de la investigación las primeras décadas posteriores a la independencia de la metrópolis española, con el objetivo de hallar aquellos posibles últimos rezagos de los usos (y valores semánticos) desarrollados por la palabra en cuestión durante el periodo colonial. El interés, entonces, en delimitar la consulta de apariciones de *perulero* al interior de este rango temporal responde, en síntesis, a la investigación por su devenir a lo largo de la historia colonial peruana, y los márgenes temporales asumidos se deben, básicamente, a una precaución metodológica de extender la búsqueda a unos cuantos años previos y, sobre todo, posteriores a la vida hispanocolonial del territorio peruano.

Límites
cronológicos
del estudio
y razones
para ello

2. Procesamiento y análisis de los datos arrojados por el NTLLE y el CORDE

Teniendo en cuenta, por tanto, las bases de datos con las cuales se procedió al análisis lingüístico de *perulero*, es turno ahora de presentar la manera en que los datos obtenidos fueron interpretados, procesados y catalogados. Empezando así, pues, por el NTLLE, se debe decir que, luego de la búsqueda de *perulero* (sea ya con estas mismas grafías o con otras alternativas como *pervlero*), se consiguió reunir, en un total de 22 diccionarios, entradas lexicográficas que tratan, en diferentes años y con grados variables de extensión y precisión semántica, el vocablo en relación, en, al menos, uno de sus significados. Los 22 diccionarios en los que se puede consultar, entonces, el significado (o significados) de *perulero* son, en síntesis, los que aparecen en el Cuadro 1. Dentro de esta lista, ciertamente, hay un notorio número de diccionarios académicos (concretamente, diez), pero podemos ver, también, no obstante, junto con otros diccionarios monolingües, unos nueve diccionarios bilingües (entre estos, incluso, los multilingües de Girolamo Vittori y de Esteban de Terreros y Pando), algunos de los cuales, además, llegan a registrar *perulero* años antes de lo que los monolingües lo hicieran por primera vez. Dadas las diferentes funciones que, con respecto a sus lectores, tienen los diccionarios bilingües y monolingües (además, claro está, de las diferencias que, internamente, se puede llegar a reconocer entre los distintos tipos de diccionarios monolingües, por un lado, y entre los bilingües, por otro), es comprensible que las definiciones no contengan el mismo tipo de contenido ni presenten la misma extensión y exhaustividad. Aun así, no obstante, se buscó aprovechar todas las fuentes lexicográficas mencionadas, en tanto ofrecen cierta información con respecto al vocablo de nuestro interés y su presencia en el conocimiento de los hablantes.

Selección
del corpus
proveniente
de la primera
base de datos

Es, entonces, sobre la base de estos diccionarios y sus artículos lexicográficos que se buscó sistematizar la información contenida en las definiciones, las notas de uso, las referencias cruzadas a otras entradas, etc., con el objetivo de determinar qué significados han sido descritos para *perulero*. De esta forma, por tanto, el trabajo lexicográfico en esta investigación consistió en interpretar los diccionarios y dar cuenta de los años y la frecuencia con que los distintos valores semánticos descritos para *perulero* aparecen entre los datos. Los resultados de este análisis se encuentran en el siguiente capítulo de esta tesis, y es turno ahora, más bien, de hacer unas aclaraciones con respecto al manejo del CORDE en esta investigación y, específicamente, de las fuentes textuales arrojadas por dicho corpus.

Análisis
de
contenido

	Año	Diccionario ²⁰	Autor
1	1604	<i>Diccionario muy copioso de la lengua española y francesa</i>	Juan Palet
2	1607	<i>Tesoro de las dos lenguas francesa y española</i>	César Oudin
3	1609	<i>Tesoro de las tres lenguas francesa, italiana y española</i>	Girolamo Vittori
4	1611	<i>Tesoro de la lengua castellana o española</i>	Sebastián de Covarrubias
5	1617	<i>Vocabularium Hispanicolatinum et Anglicum copiosissimum</i> [Muy copioso vocabulario hispanolatino e inglés]	John Minsheu
6	1620	<i>Vocabulario español e italiano ahora nuevamente sacado a la luz</i>	Lorenzo Franciosini Florentín
7	1670	<i>Diccionario muy copioso de la lengua Española y Alemana hasta agora nunca visto, Sacado De diferentes Autores con mucho trabajo, y diligencia</i>	Nicolás Mez de Braidenbach
8	1705	<i>Diccionario nuevo de las lenguas española y francesa</i>	Francisco Sobrino
9	1706	<i>A new Spanish and English Dictionary</i> [Un nuevo diccionario de español e inglés]	John Stevens
10	1737	<i>Diccionario de Autoridades</i>	Real Academia Española (RAE)
11	1780	<i>Diccionario de la lengua española</i> [Primea edición]	RAE
12	1783	<i>Diccionario de la lengua española</i> [Segunda edición]	RAE
13	1788	<i>Diccionario castellano con las voces de ciencias y artes y sus correspondientes en las tres lenguas francesa, latina e italiana</i>	Esteban de Terreros y Pando
14	1791	<i>Diccionario de la lengua española</i> [Tercera edición]	RAE
15	1803	<i>Diccionario de la lengua española</i> [Cuarta edición]	RAE
16	1817	<i>Diccionario de la lengua española</i> [Quinta edición]	RAE
17	1822	<i>Diccionario de la lengua española</i> [Sexta edición]	RAE
18	1825	<i>Diccionario de la lengua castellana, para cuya composición se han consultado los mejores vocabularios de esta lengua y el de la Real Academia Española, últimamente publicado en 1822; aumentado con más de 5000 voces o artículos que no se hallan en ninguno de ellos</i>	Manuel Núñez de Taboada
19	1832	<i>Diccionario de la lengua española</i> [Séptima edición]	RAE
20	1837	<i>Diccionario de la lengua española</i> [Octava edición]	RAE
21	1843	<i>Diccionario de la lengua española</i> [Novena edición]	RAE
22	1846	<i>Nuevo diccionario de la lengua castellana, que comprende la última edición íntegra, muy rectificada y mejorada del publicado por la Academia Española, y unas veinte y seis mil voces, acepciones, frases y locuciones, entre ellas muchas americanas añadidas</i>	Vicente Salvá

Cuadro 1

Lista de diccionarios del NTLLE que contienen *perulero* como entrada o que definen esta voz dentro de alguna otra

20 No se ha colocado en todos los casos, en este cuadro, los nombres enteros de los diccionarios, sino que se les ha asignado algunas veces un título más reducido que el originalmente planteado por sus autores, tal como puede verse, por ejemplo, con aquellos de la RAE, pues se los ha listado aquí con el nombre genérico con que se los conoce ahora y no aquel con el que fue originalmente publicada cada edición del mismo. Se sugiere, en todo caso, la consulta directa del CORDE (<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/diccionarios-antiores-1726-1992/nuevo-tesoro-lexicografico>) para tener acceso directo a mayor información acerca de las obras consultadas.

Corpus
de la
segunda
base de
datos

[Las apariciones de *perulero* en este último corpus responden a la búsqueda que se hizo de este vocablo con sus diferentes marcas de género y número. Es decir, se buscó las formas *perulero*, *perulera*, *peruleros* y *peruleras*, además de aquellas que, para la misma pieza léxica, aparecen registradas con alguna variación en una grafía, sea en alguna mayúscula o, también, en la representación de /u/ con <v>.]

Búsqueda
en la
segunda
base de
datos

Reuniendo aquí, entonces, todas las apariciones del vocablo de nuestro interés, contamos en este trabajo con un total de 153 registros escritos de *perulero*, con diferentes significados, de más de una proveniencia textual y geográfica y repartidos en los distintos siglos tomados en cuenta en esta ocasión. [Se revisó, en cada uno de los casos, el uso concreto de *perulero* en los textos, con el objetivo de determinar, sobre la base de lo expresado en cada documento, los valores específicos con que se presenta esta voz en cada ocasión. Es, entonces, a partir de la interpretación de estos últimos que se buscó clasificar los usos de *perulero* dentro de categorías semánticas que, en términos generales, pudiesen corresponder a significados comúnmente tenidos entre los hablantes como parte de algún estereotipo. De esta forma, por tanto, tomando como punto de partida cada fragmento en que apareciera *perulero*, y luego de reconocer aquellos valores que, específicamente dentro del fragmento en cuestión, se le pudiera atribuir a dicha voz, se buscó clasificar estos mismos usos de acuerdo con significados más o menos generales desarrollados por *perulero*. Indudablemente, se debe reconocer en este punto que la clasificación de los usos de esta voz dentro de significados más amplios, se vio de todos modos influida por la lectura previa de los significados dados en los diccionarios del NTLLE.]

Análisis
del corpus

Integración
de ambas
bases de
datos

Junto con este interés semántico-interpretativo, se tomó en cuenta, también, un conjunto adicional de datos, como el tipo de texto en que se encuentra el vocablo, la proveniencia geográfica y cronológica del documento, el autor del mismo, etc., todo esto con el objetivo de poder clasificar, en una segunda etapa de la investigación, los usos de *perulero* no solo en función de su significado, sino, también, de otros aspectos con los cuales se espera hallar correlaciones. Y así, en consecuencia, dado los intereses ya mencionados por los usos de *perulero* específicos a cada texto y por los valores semánticos más generales, así como el afán de buscar ciertas tendencias en relación con los demás datos, se decidió elaborar un registro propio, en el cual se documentó y catalogó cada una de las apariciones de la palabra, concretamente, sobre la base de los criterios clasificatorios presentados, a continuación, en el Cuadro 2.

Selección
del corpus
proveniente
de la
primera
base de
datos

a) Forma de aparición de la palabra/token (p. ej., <i>perulero</i> , <i>peruleras</i> , <i>Perulero</i> , etc.)
b) Categoría gramatical de la palabra/token en el texto
c) Significado general de la palabra/token (p. ej., „mercader enriquecido del comercio entre Sevilla y Lima” o „valor gentilicio”)
d) Valores semánticos adicionales y/o más específicos asociados a la palabra/token en el texto de origen
e) Grado de ejemplaridad/estereotipicidad de la palabra/token en relación con el significado general (muy ejemplar, medianamente ejemplar o poco ejemplar)
f) Texto de aparición de la palabra/token
g) Año (aproximado) de uso de la palabra/token en el texto
h) Región geográfica de proveniencia del texto
i) Género textual
j) Autor de texto (si es posible determinarlo)
k) Muestra de uso de la palabra/token en el texto

Cuadro 2

Criterios para la clasificación de los usos de *perulero* aparecidos en el CORDE

A continuación se presentará un poco más detalladamente cada uno de estos criterios clasificatorios:

a) Forma de aparición de la palabra/token

Forma exacta en que aparece gráficamente representado el vocablo *perulero* en el texto transcrito en el CORDE

b) Categoría gramatical de la palabra/token en el texto

Categoría gramatical (o categorías gramaticales más posiblemente asumibles) de la palabra/token en el texto

c) Significado general de la palabra/token

Se le atribuyó a cada registro de *perulero* un valor semántico general, que, de algún modo, pueda asumirse como representativo de un determinado significado estereotípico, consistente en una serie de contenidos inmediata y privilegiadamente asumidos, entre los hablantes, en torno de una pieza léxica.

d) Valores semánticos adicionales y/o más específicos asociados a la palabra/token en el texto de origen

Sentidos mucho más específicos que se asumen para el uso concreto de *perulero* en el texto de consulta, sobre la base de la propia interpretación en el marco de

esta investigación (p.ej., viajero pobre y desafortunado, adinerado, cortesano, que frecuenta el cabildo, ostentoso, pretencioso, codicioso, embustero, esclavista, inmoral, indígena peruano precolombino)

e) Grado de ejemplaridad/estereotipicidad de la palabra/token en relación con el significado general

Se contrastó lo hallado en el criterio clasificatorio (d) con lo determinado en (c), y, en el caso de haber muy pocas diferencias, (1) se consideró el uso de *perulero* en el texto como „muy estereotípico/ejemplar“. En el caso en que la comparación arrojará diferencias un poco más notorias, (2) se registró el uso de *perulero* como „medianamente estereotípico/ejemplar“, y, finalmente, en el caso en que este contraste arrojará diferencias sumamente notorias, (3) se asignó la categoría de „poco estereotípico/ejemplar“.

f) Texto de aparición de la palabra/token

Nombre (conocido o supuesto) del texto en que aparece el uso de *perulero* examinado, en caso sea posible saberlo

g) Año (aproximado) de uso de la palabra/token en el texto

Año de publicación o, preferentemente, de producción original del documento y/o de la sección del texto, en caso sea posible determinarlo. En caso no haya resultado posible corroborar, por canales paralelos al CORDE, el año específico de elaboración textual, se asumió la información cronológica provista por el corpus como la del año más aproximado posible de uso de *perulero* en cada documento, por más que dicha fecha pueda ser, algunas veces, el año de publicación, y no necesariamente el de la puesta en el texto de la voz, y que, en consecuencia, dicho desfase podría llevar a registrar alguna aparición, en algunos casos, en una década diferente a la de su uso inicial en el texto. Se asumirá, asimismo, en el marco de esta investigación, que los usos hallados en el CORDE son, en principio, acordes al saber lingüístico vigente, sincrónicamente compartido por otros hablantes, dentro de las respectivas comunidades de habla, salvo que, en algún caso, se pueda demostrar claramente lo contrario.

Tratamientos de casos difíciles según este criterio

h) Región geográfica de proveniencia del texto

Región más o menos general de producción del texto, en caso sea posible determinarlo. Dado que todos los usos de *perulero* encontrados en el CORDE corresponden a textos producidos en la metrópolis española, en sus dependencias coloniales o territorios en disputa, se hizo la clasificación, por lo general, con denominaciones como „España peninsular“, „Virreinato del Perú“, „Gobernación del Río de la Plata y del Paraguay“, „Provincia Libre de Guayaquil“, etc. Es posible, además, que la denominación de un determinado espacio haya cambiado a lo largo del tiempo (piénsese así, por ejemplo, en territorios como el Virreinato de Nueva Granada, que inicialmente formó parte del Virreinato del Perú). Se optó, en consecuencia, por calificar cada registro de *perulero* de acuerdo con el nombre que, para el final del periodo colonial considerado, tuvo, en términos político-administrativos, el territorio considerado o, en todo caso, con el nombre con que fue conocido la mayor parte del lapso cronológico tomado en cuenta, por más que dicha denominación político-administrativa no haya sido aplicada desde un primer momento. Se consideró, además, cuando un autor nació en un territorio determinado pero radicó gran parte de su vida en otro, y fue este último en donde escribió el texto en donde aparece *perulero*, que la etiqueta correspondiente habría de ser, finalmente, la del lugar en donde escribió el documento y pasó gran parte de su vida.

Tratamientos
de casos
difíciles de
clasificar

i) Género textual

Clasificación muy breve del tipo de texto específico en que se halla el uso de *perulero* (p. ej., crónica-ensayo historiográfico, romance, soneto en un poemario, soneto dentro de ensayo, etc.)

j) Autor de texto

Autor confirmado, supuesto o anónimo, en caso no sea posible determinarlo

k) Muestra de uso de la palabra/token en el texto

Se seleccionó, finalmente, parte del texto del CORDE en que aparece registrado *perulero*. Se procuró colocar un fragmento lo suficientemente amplio para facilitar, con la sola lectura de este, la interpretación de la mayor cantidad de valores específicos que la palabra/token presenta en el texto.

Cabe aclarar aquí que, para los criterios (f), (g), (h), (i) y (j), se tomó en cuenta los datos suministrados por el CORDE. No obstante, se procedió, antes de dar por sentada la información con respecto a cada texto, a consultar en diversas fuentes, inventarios y archivos electrónicos la veracidad o, al menos, la posibilidad de que los datos proporcionados por el corpus diacrónico académico fueran tan adecuados como sea posible. Así, por ejemplo, con respecto a la comedia española *Caer para levantar*, de 1662 y en la que se registra una vez *perulero*, el CORDE registra como autor solamente a Agustín Moreto. Sin embargo, en algunas versiones facsimilares²¹ de esta aparecen como autores, junto con Moreto, Juan de Matos Fragoso y Jerónimo Cáncer. Dado que, además, no se ha hallado investigación que demuestre la publicación exclusiva de esta obra a nombre de Moreto, parece más adecuado, a diferencia de la decisión tomada en el CORDE, colocar a los tres autores y no solo a este último. Otro caso también digno de mencionarse aquí es el que corresponde a la novela picaresca *La niña de los embustes*, *Teresa de Manzanares*, de Alonso de Castillo Solórzano. El CORDE ofrece, para los registros de *perulero* dentro de esta narración, el año de 1692, cuando, de acuerdo con, por ejemplo, Rodríguez Mansilla (2009), así como, también, otras fuentes, esta data de 1632. De esta forma vemos, por tanto, que el corpus académico consultado no está exento, en ciertos casos, de contenido bibliográfico no del todo preciso y/o acertado. Es en este sentido, entonces, que, si bien los documentos a los que se tiene acceso son, en definitiva, abundantes y permiten, en consecuencia, una revisión valiosa de usos concretos de *perulero*, no deja de ser recomendable contrastar los datos proporcionados con otras fuentes que permitan, según sea el caso, confirmar o corregir la información sobre los textos antes de su inclusión en el registro elaborado para esta investigación.

Confirmación
de datos
con fuentes
adicionales

Es de esta manera, en síntesis, que se ha trabajado, en esta ocasión, con el CORDE y su amplia base documental. Luego de haber leído, interpretado e incorporado los usos de *perulero* recuperados de este corpus, se buscó, tal como se mencionó ya párrafos arriba, establecer la mayor cantidad posible de correlaciones entre los significados y algunos de los demás aspectos tomados en cuenta en el registro. Es, por tanto, a través del descubrimiento de tendencias que involucren a algunos de los criterios clasificatorios ya mencionados que se espera poder dar ciertos alcances con respecto al uso del vocablo

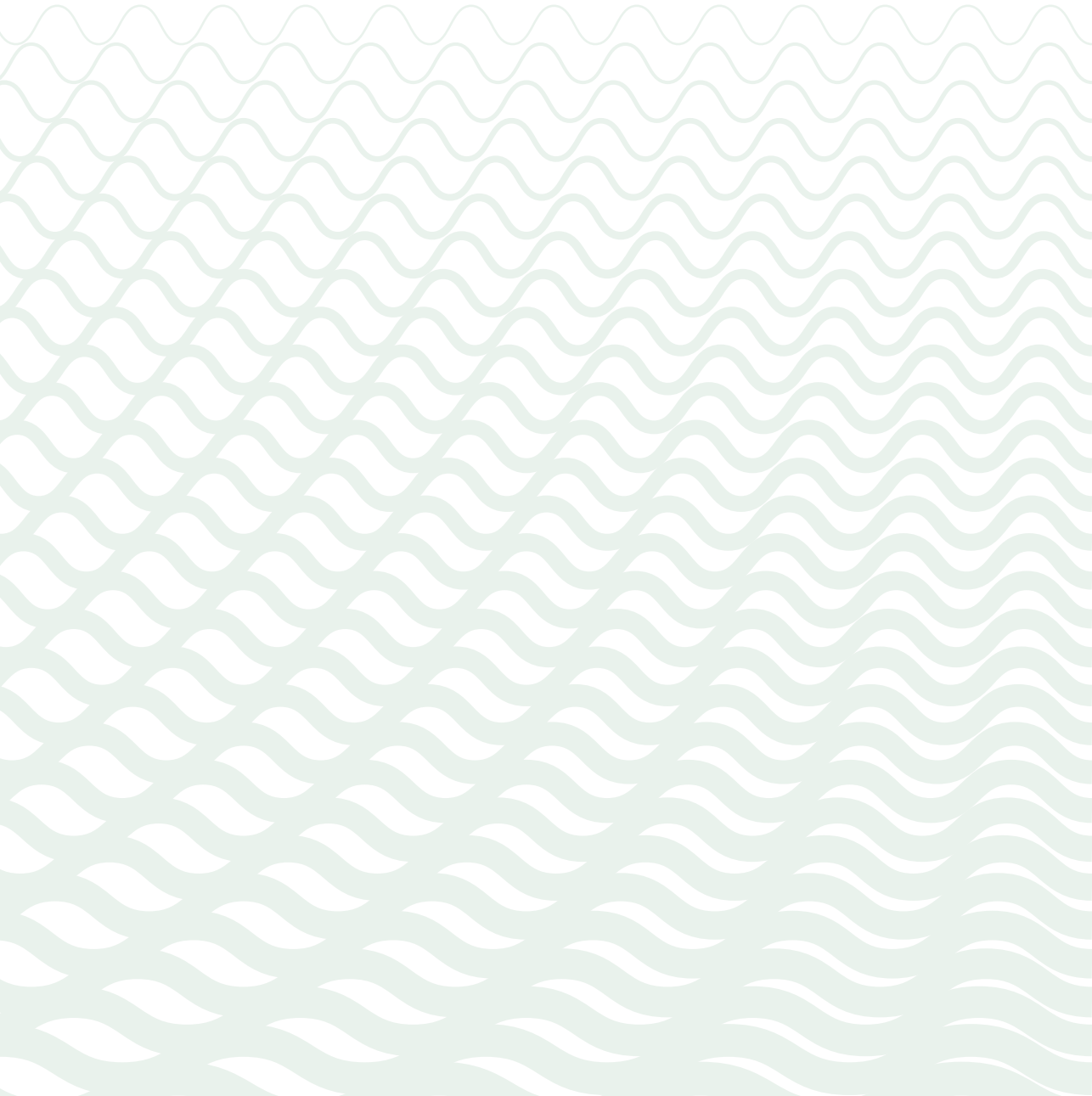
Análisis

²¹ Véase, por ejemplo, el acceso que la *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes* ofrece a una versión facsimilar de esta comedia en <http://www.cervantesvirtual.com/obra/caer-para-leuantar/>

perulero y, en particular, su significado en la historia textual de la lengua. Los hallazgos más significativos serán mencionados, entonces, en el quinto capítulo de este trabajo y, más bien, el análisis de la documentación lingüística y metalingüística empezará, a continuación, con lo encontrado en el NTLLE.

Regresar al texto

Ejemplo: Torres (2017: 30-34)



Capítulo III. Metodología

El autor presenta 3 tipos de fuentes de datos 1 a 3 y 2 objetivos: a y b

- Objetivo a { Para abordar el estado de la cuestión de la clasificación del quechua de Ferreñafe y para la verificación de los rasgos del quechua central presentes en él, fueron necesarias [la consulta bibliográfica respectiva,] y [la realización de un trabajo de campo en las localidades de Cañaris e Incahuasi, en la provincia de Ferreñafe, departamento de Lambayeque.] Asimismo, con el objetivo de presentar una alternativa para la clasificación del quechua en estudio, [se emprendió una exploración toponímica de las provincias de los departamentos de Lambayeque y Cajamarca; tal alternativa buscaba averiguar la presencia de un antiguo continuo dialectal quechua en los territorios cubiertos por estos departamentos.] En los siguientes apartados, se explicará cada uno de tales aspectos procedimentales.
- Objetivo b {

Resumen de metodología y objetivos

3.1 Consulta bibliográfica

Presenta los distintos tipos de bibliografía consultada

Para la elaboración de la presente tesis, fue indispensable una revisión bibliográfica sobre las investigaciones realizadas dentro del campo de la dialectología quechua. En vista de que el tema de estudio se concentra en la situación de la variedad de Ferreñafe dentro del panorama lingüístico quechua, se ha puesto énfasis en aquellos trabajos que hayan tratado sobre ella, ya sea directa o indirectamente. [Sobra decir que, para ello, las propuestas clasificatorias de los dialectos quechuas ofrecidas en los trabajos de Parker (2013a [1963]) y Torero (2003 [1964]) fueron el punto de partida dentro de la bibliografía consultada. En general, los obras que se consideraron básicas para la presente investigación fueron las siguientes: (a) Gary Parker (2013a [1963], 2013b [1969], 2013e [1969]); (b) Alfredo Torero (2003 [1964], 1985 [1968], 1972, 1974, 2002); (c) Gerald Taylor (1979a, 1979b, 1984, 2005); y (d) Peter Landerman (1991). Además, deberíamos señalar que las publicaciones de Rodolfo Cerrón-Palomino (1987) y Willem Adelaar con la col. de Muysken (2004), que siguen en parte las propuestas de Torero, han sido igualmente consultadas.] A ellas deben agregarse los trabajos descriptivos de Augusto Escribens (1978), Gerald Taylor (1982, 1996 y 1999) y Dwight Shaver (1992), referentes al dialecto de estudio en particular.

Propuesta de clasificación del quechua

Fuentes sobre el dialecto de Ferreñafe

[Se ha consultado, finalmente, otro tipo de fuentes que permitieron continuar con la investigación de la presente tesis. Es así como, debido a la información dialectológica que ofrecen, las gramáticas y diccionarios de las distintas variedades quechuas fueron fuente obligada para la comparación con el dialecto en estudio. Por ello, se tomaron en cuenta las obras editadas en 1976 por el Ministerio de Educación y el Instituto de Estudios Peruanos que comprenden la gramática y léxico de tres distintas variedades quechuas (Ancash-Huaylas, Cajamarca-Cañaris y Junín-Huanca.) A ellas se agregaron también fuentes sobre otras variedades quechuas norteñas, tales como la de Amazonas y Lamas (Taylor 2000, 2006; Coombs, Coombs y Weber 1976; Park, Weber y Cenepo 1976), y Ecuador (Catta 1994).

Gramáticas y diccionarios

Fuentes sobre otras variedades del quechua norteño

3.2 Trabajo de campo y verificación de los datos *in situ*

Como se anunció, se llevaron a cabo trabajos de campo en las localidades de Cañaris e Incahuasi en tres oportunidades: (i) en Cañaris, en agosto de 2010; (ii) en Cañaris, en marzo de 2011; y (iii) en Incahuasi, en setiembre de 2013. Las dos visitas a Cañaris duraron aproximadamente una semana, mientras que la visita a Incahuasi duró unos cinco días. El objetivo del trabajo de campo fue obtener la información necesaria para verificar la presencia y funcionalidad de los rasgos del QI presentes en el quechua de Ferreñafe, que fueron presentados en el apartado 1.2.

Lugares y fechas

Objetivo

Para la recolección de datos, se elaboraron en total dos cuestionarios destinados a las entrevistas, uno empleado en las dos visitas a Cañaris y otro en el trabajo de campo llevado a cabo en Incahuasi⁵. Cada cuestionario comprendía un conjunto de oraciones planteadas considerando los rasgos QI indicados en 1.2. Por medio del cuestionario, se verificó información de los hablantes; cada pregunta buscaba constatar la presencia en el actual dialecto ferreñaño de una de las características QI señaladas. Por ejemplo, si se trataba de comprobar la productividad del sufijo de primera persona objeto *-ma*, la pregunta guía tenía que ser: “¿Cómo se dice ‘Me miraste en la casa?’”. La respuesta fue *Rikamanki wasipi*, con lo cual se verificaba el uso de este sufijo QI en el quechua de Ferreñafe. Además, se utilizaron procedimientos de elicitación que buscaban manipular los datos sometiendo al juicio de valor de los informantes la gramaticalidad o agramaticalidad de expresiones que se habían elaborado. A modo de ilustración, para comprobar que el sufijo de primera persona objeto *-wa*, propio del QII, no era productivo

Herramientas de recolección de datos y descripciones de su contenido

Juicio de gramaticalidad

⁵ Ver Anexo 1 y Anexo 2.

Cuestionario

en Ferreñafe, se les preguntó a los informantes si la expresión *Rikawanki wasipi* les era natural, a lo cual respondieron negativamente. Por tanto, el único sufijo con el cual se expresaba la primera persona objeto en el dialecto ferreñafano es el sufijo QI *-ma*, tal como ya se había comprobado con el primer procedimiento explicado en este párrafo.

Asimismo, se emplearon las encuestas de libre registro: narraciones de cuentos, leyendas o diversas historias, para apreciar la conducta de las variables propias del QI presentes en el dialecto. Esto fue importante, puesto que, al darse en un nivel de habla más espontáneo y natural, se pudo observar, con mayor claridad, si los rasgos buscados eran usados en la lengua hablada cotidianamente⁶. También, para recoger léxico de la zona a fin de observar rasgos QI, se utilizó la lista de prototexemas ofrecida por Parker (2013d [1969])⁷.

Dada la gran vitalidad de la lengua encontrada tanto en Cañaris como en Incahuasi, no fue difícil contar con un buen número de colaboradores para las entrevistas, que finalmente fueron hechas a una población de veinte personas. En la selección de estas personas se tomó en cuenta la variable de edad. De esta manera, los informantes jóvenes fueron importantes para saber si los rasgos del QI presentes en el quechua de Ferreñafe aún eran productivos, pero también para saber qué nuevos rasgos se han incorporado en el habla de la zona en la actualidad. Los mayores de edad fueron igualmente valiosos porque se supone que manejarían una variedad más conservada, como, en efecto, quedó demostrado.

Una vez realizado el trabajo de campo, se procedió con la transcripción de los datos, que habían sido registrados en una grabadora digital. Luego, se llevó a cabo la verificación de los rasgos tipificadores centrales del quechua estudiado. Finalmente, se procesaron estos datos, y se sistematizaron sobre la base de tales rasgos para observar cuán productivos y usuales eran en este dialecto. El fin de esto era comprobar si su potencial como elementos distinguidores puede quedar en entredicho o no.

⁶ Ver Anexo 3.

⁷ Ver Anexo 4.

Datos de habla natural, narraciones

Descripción de los participantes

Equipo de grabación

Objetivo

Transcripción

Análisis

3.3 Análisis toponímico

Objetivo

Con el objeto de abordar la presencia de los rasgos QI del quechua de Ferreñafe y su posible ubicación en el universo de las hablas quechuas, se buscó indagar acerca de la posible existencia de un antiguo continuo dialectal quechua en época preincaica entre las zonas donde actualmente se hablan las variedades de Cajamarca (distritos de Porcón y Chetilla, en la provincia de Cajamarca) y Ferreñafe (sobre todo Incahuasi y Cañaris, en el departamento de Lambayeque). Para ello, se realizó una revisión exhaustiva de todos los topónimos de procedencia indígena de los departamentos de Lambayeque y Cajamarca que aparecen en el Diccionario Geográfico del Perú de German Stiglich (2013 [1922]). Se consideraron tres tipos formales de topónimos: (i) topónimos formados por una raíz léxica, (ii) topónimos formados por composición y (iii) topónimos formados por derivación. Los topónimos compuestos debían formarse por la unión de solo raíces léxicas; en cambio, los derivados mostraban unión de una raíz léxica y un afijo, generalmente un sufijo. Se tuvo cuidado en que tanto las raíces léxicas como los afijos de los topónimos analizados fueran de procedencia indígena; es decir, ninguno de ellos debía provenir parcial o totalmente del castellano.

Fuentes para la selección de topónimos

Selección y clasificación de ítems

Clasificación de topónimos

Luego de recopilar todos los topónimos que aparentemente estaban formados por elementos indígenas, se procedió a determinar el origen de cada uno de ellos, lo que implicó la necesidad de establecer deslindes mediante el uso de diccionarios y glosarios. Para el quechua, se consultaron diccionarios y glosarios que cubrieran sincrónica y diacrónicamente las distintas variedades quechuas, sobre todo las relacionadas con el quechua ferreñaño: el costeño (Santo Tomás 1951 [1560]), el cuzqueño colonial (González Holguín 1989 [1608]), el cajamarquino (Quesada 1976b), el ancashino (Parker y Chávez 1976), el de Junín (Cerrón-Palomino 1976b) y el mismo quechua de Ferreñafe (Taylor 1996). Para el aimara, se empleó el vocabulario de Bertonio (2006 [1612]) y se recurrió a Huayhua (2009). A fin de dilucidar el origen quechumara de diversos elementos encontrados en los topónimos analizados, también se consultó Cerrón-Palomino (2008). Para reconocer los elementos léxicos no quechuas de los departamentos de Lambayeque y Cajamarca, se siguieron las listas de palabras culles presentadas por Willem Adelaar (1990), Alfredo Torero (1989 y 2002) y Luis Andrade (1995, 1999, 2011 y 2012); y el *Diccionario mochica-castellano/castellano-mochica* de Hans Heinrich Brüning (2004).

Fuentes para determinar el origen de los topónimos

Luego de determinar el posible origen de todos los topónimos, se procedió a clasificarlos en las siguientes categorías: (i) topónimos formados exclusivamente por elementos quechuas o aimaras de posible origen preincaico; (ii) topónimos formados exclusivamente por elementos quechuas o aimaras que debieron haber sido introducidos probablemente en época incaica o colonial; (iii) topónimos mixtos formados por un elemento quechua o aimara, y un elemento conocido culle o mochica; (iv) topónimos formados por un elemento quechua o aimara, y un elemento de origen incierto; (v) topónimos formados solo por elementos conocidos culles o mochicas; (vi) topónimos formados por un elemento culle o mochica, y otro de origen incierto; y (vii) topónimos formados íntegramente por elementos de origen incierto⁸.

Segunda
clasificación
de topónima

Siendo nuestro objetivo descubrir un posible continuo dialectal, solamente se utilizaron los topónimos exclusivamente clasificados como quechuas o aimaras de posible origen preincaico. Luego, se procedió a realizar un conteo del número de estos topónimos para las provincias de los departamentos de Lambayeque y Cajamarca, y se determinó en cuáles de ellas se observaba una mayor o menor concentración de toponimia. Debe hacerse la salvedad de que la organización política de ambos departamentos seguida por Stiglich (2013 [1922]) no era la misma que la actual; por ello, el análisis se hizo siguiendo solamente la división provincial de la época, de manera que el mapa⁹ que se presentará al final del Capítulo VII se basará en ella.

Criterios de
inclusión en
el estudio

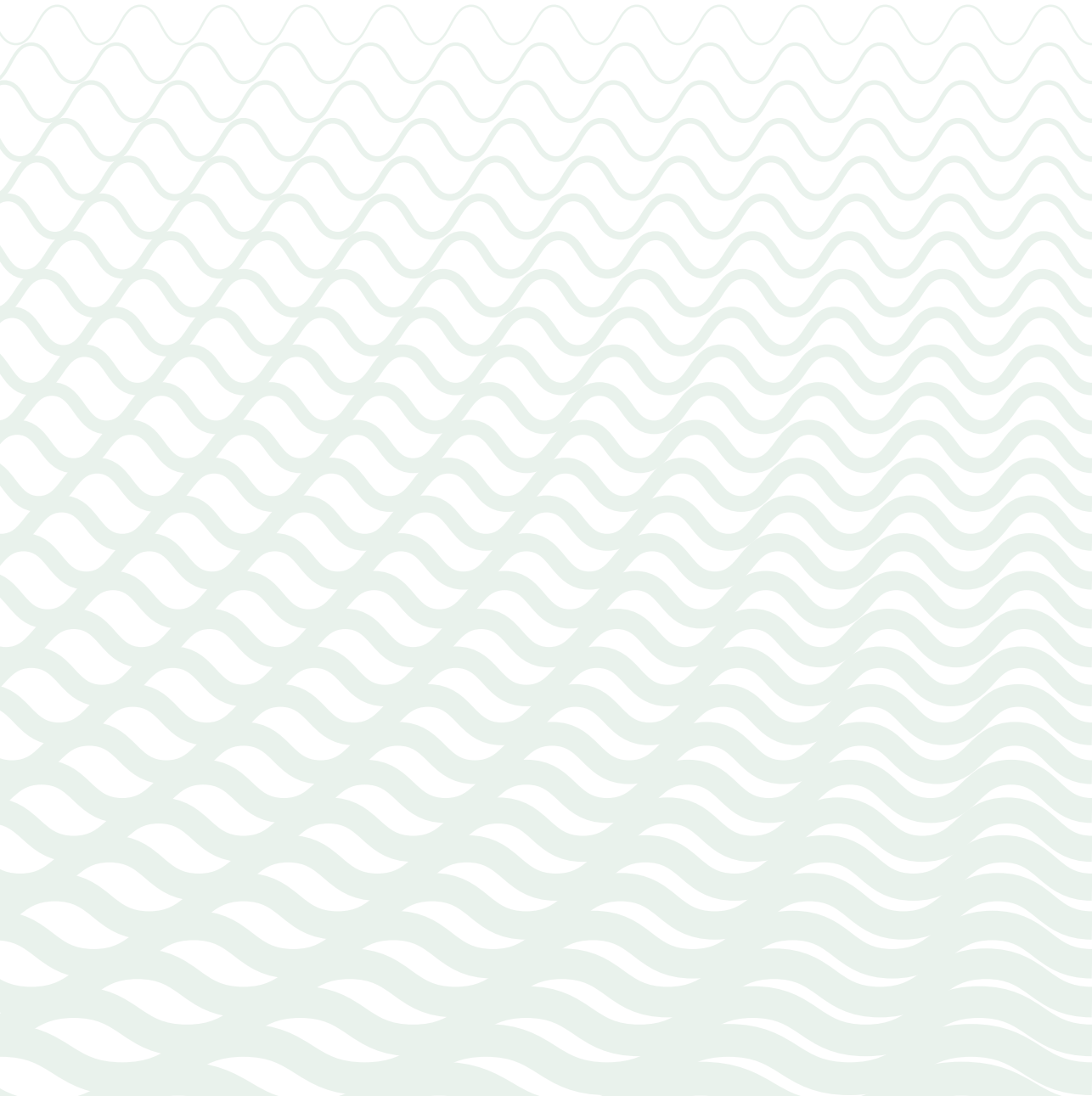
Procedimientos

⁸ Por motivos de extensión de la presente tesis, no se ofrece toda la información compilada, cuya mayoría no ha sido completamente sistematizada. Los datos que se presentarán solamente son aquellos que servirían para postular un hipotético continuo dialectal. El resto de información queda pendiente para investigaciones posteriores.

⁹ El mapa se obtuvo de Ministerio de Fomento del Perú (1938).

[Regresar al texto](#)

Ejemplo: Pillaca (2016: 30-48)



Capítulo 3

La construcción de la subjetividad desde los textos escolares oficiales (de nivel secundario) del periodo del gobierno de Alan García Pérez (2008 - 2012)

En este capítulo, analizo la data desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (ACD) con el objetivo de investigar qué tipo de subjetividades se construyen en los textos escolares oficiales para los estudiantes involucrados en relación a la cultura como recurso económico. En ese sentido, demostraré que en los textos escolares de nivel secundario del periodo del gobierno de Alan García Pérez (2008 - 2012) se posiciona al estudiante de dos maneras: 1) como vendedor de su cultura a los turistas y 2) como consumidor de cultura, donde el estudiante es representado como *cliente*.

3.1. El estudiante: sujeto **vendedor de su cultura** a los turistas

En esta sección, mi objetivo es demostrar que en los textos escolares oficiales (2008 - 2012) los estudiantes son posicionados como vendedores de su cultura a partir de una serie de estrategias que los posicionan como tales: a) se les muestra las ventajas del turismo a nivel económico y se invisibiliza sus posibles desventajas; b) se les presenta la cultura como recurso monetario y, en ese sentido, se les *vende* la idea de que los restos arqueológicos, áreas naturales, etc., son "fuentes de riqueza para el desarrollo"; c) se les solicita realizar actividades que están relacionadas con la investigación de las riquezas culturales de su localidad y región, elaborar folletos dirigidos a los turistas, y discutir sobre los problemas que tiene el país para acoger a los turistas.

Teniendo en cuenta las ideas expuestas en el párrafo anterior, desarrollo el tema del posicionamiento del estudiante como sujeto vendedor de su cultura, desde tres "tipos" de estrategias discursivas que se presentan en los textos escolares analizados de manera recurrente (2008 - 2012): 3.1.1) el turismo y sus ventajas económicas, 3.1.2) la cultura como recurso económico "aprovechable" para el desarrollo y 3.1.3) el estudiante como agente de acciones a favor del turismo. Los tres puntos se complementan y están estrechamente relacionados en la construcción del sujeto/estudiante como vendedor de su cultura. En esta sección, se tendrá en cuenta las discusiones teóricas sobre el capitalismo contemporáneo y la noción de cultura como una mercancía y un recurso que debe ser "aprovechado" para generar mayores

ingresos monetarios (Espina 2008; Fuller 2009; Vich 2008; Yúdice 2003; Zizek 2003, entre otros).

3.1.1. El turismo y sus ventajas económicas

Durante el último gobierno de Alan García, periodo al que pertenecen los textos escolares aquí analizados, el negocio del turismo se intensificó por considerarse como “una buena alternativa de desarrollo” y todo aquello que pudiera “venderse” se puso en valor. Tal como alude García (2008)⁶, este periodo fue uno de los momentos más duros de la imposición de un modelo de gobierno neoliberal en nuestro país. Alan García Pérez consideraba al desarrollo económico como el “correcto” y, por ende, al mercado como el “único” medio para alcanzar dicho desarrollo. Esta lógica capitalista, como un discurso del centro hegemónico, se filtra en los diferentes ámbitos de la vida social y los textos escolares oficiales son uno de los medios de expresión de dichas ideologías dominantes (Oteiza 2006).

De esa manera, siguiendo la lógica del capitalismo “extremo” abrazado por el entonces Presidente del Perú, Alan García Pérez (2006 - 2011), en los textos escolares analizados, la actividad turística es representada como “extraordinariamente” ventajosa porque, supuestamente, permite el desarrollo económico del país. Se da por asumido que el turismo genera ingresos monetarios y no se menciona ni se discuten sus posibles desventajas. Veamos los siguientes extractos del libro de Ciencias Sociales de 5to y de Comunicación de 1ro y 5to año que dan cuenta de lo antes mencionado.

⁶ Autora del ensayo “El discurso del perro del hortelano y las articulaciones actuales entre política y medios de comunicación en el Perú”, en donde se analiza los cinco artículos de Alan García Pérez publicados en el diario El Comercio (Octubre 2007 - noviembre 2008).

Extracto 1

¿**Qué ventajas trae el turismo a nuestro país?** ¿Y a tu región? (Comunicación1/ MINEDU/ 2008 - 2012: 08)

Extracto 2

- **Identifica. ¿Cuál es la importancia del turismo en tu región?** ¿Cuándo y cómo se dio inicio a esa actividad?

(Ciencias Sociales4/ MINEDU/ 2008 - 2012: 73)

Extracto 3

CUADRO ESTADÍSTICO:

“Ingreso de divisas por turismo receptivo, 2006- 2007”

- **Interpreta la información que ves en este cuadro estadístico:**

-¿Cuántas veces han subido nuestros ingresos por turismo en un año? ¿La línea ascendente te hace pensar que, para el Perú, el **turismo es una buena alternativa de desarrollo?** ¿Por qué?

-¿**Qué debemos hacer**, como peruanos, para que esta línea continúe ascendiendo? (Comunicación5/ MINEDU/ 2008 - 2012: 09)

En los extractos 1, 2 y 3, la presuposición sobre las ventajas del turismo se infiere a partir de la forma cómo están construidas las preguntas. En el extracto 1, la manera cómo se formula la pregunta (*¿Qué ventajas trae el turismo [...]?*) da por asumido que el turismo trae solo ventajas y no da la oportunidad de pensar sobre sus posibles desventajas. De esa misma manera, en el extracto 2, por la forma de la pregunta (*¿Cuál es la importancia del turismo en tu región?*) se asume que el turismo es importante sin dar posibilidad de pensar en lo contrario. En ambos extractos, lo que interesaría es que el estudiante reconozca solo las ventajas del turismo y no repare en sus desventajas ni tampoco se cuestione sobre el tipo de estrategias que se usan para promocionar el turismo, la forma de distribución de sus beneficios, el tipo de empleo o las condiciones laborales que produce, etc. Como manifiesta Asensio y Pérez (2012), el turismo, como cualquier otro recurso que genera beneficios, es un espacio de conflicto social y, por ende, tendría que ser problematizado y discutido sobre sus pros y sus contras.

Por otro lado, en el extracto 3, se apela a un cuadro estadístico para mostrar, de manera más clara y “objetiva”, los beneficios del turismo. Y, nuevamente, la forma cómo están elaboradas las preguntas direccionan al estudiante a un solo tipo de respuesta, en otras palabras, a una respuesta esperada. Es así que frente a la pregunta: “¿La línea ascendente te hace pensar que, para el Perú, el turismo es una buena alternativa de desarrollo?”, es predecible que el estudiante responda de manera afirmativa y categórica: *sí, el turismo es una buena alternativa de desarrollo*, esto porque la cláusula “la línea ascendente” direcciona a una única respuesta y no da la opción de responder en negativo. Además, la pregunta “¿Por qué?”, que aparece después de la respuesta afirmativa (*sí, el turismo es una buena alternativa de desarrollo*), se convertiría en una estrategia para corroborar o reafirmar el discurso hegemónico de que el turismo es beneficioso para el país.

De esa manera, la posibilidad de pensar que el turismo puede tener alguna desventaja o cuestionar por qué la tasa de pobreza no disminuye en las regiones si el ingreso por turismo cada año va en ascenso, entre otros posibles cuestionamientos, quedan relegados. Al parecer, el fin es solo explicitar y fijar en la mente de los estudiantes involucrados las ventajas monetarias del turismo e invisibilizar sus posibles desventajas. Aquí, caben las preguntas: ¿por qué solo se busca fijar un modelo de desarrollo (es decir, el desarrollo económico) como el “correcto” o legítimo? ¿Quiénes serían los más y menos beneficiados con ese tipo de desarrollo? A los estudiantes se les presenta realidades naturalizadas, ideas incuestionables: *el turismo trae ventajas para el desarrollo*. Esta representación no estaría en discusión, pero sí la manera de cómo seguir incrementado el desarrollo económico a través del turismo.

Por ejemplo, en la pregunta “¿Qué debemos hacer, como peruanos, para que esta línea continúe ascendiendo?”, el verbo modal en primera persona y plural “debemos” tiene una carga semántica de obligación que presupone que debemos hacer algo para seguir incrementando el turismo (porque es una “buena alternativa” de desarrollo). ¿Quién o quiénes tendrían esa obligación? La respuesta es un “Nosotros” inclusivo, es decir, “los peruanos”; lo cual es reforzado con la frase “como peruanos”. En otros términos, esa pregunta (“¿Qué debemos hacer, como peruanos, para que esta línea continúe ascendiendo?”) resulta una estrategia para hacer ver al estudiante que, por ser peruano, tiene la “obligación”, el “deber” de ser un agente activo en la generación de riqueza económica a través del turismo que, supuestamente, es una

“buena alternativa” de desarrollo. Con esto, se posiciona al estudiante como agente de acciones a favor del turismo (véase 3.1.3).

Volviendo al objetivo de este acápite y al hacer el análisis de las relaciones léxicas propuestas por Lemke (1989), es decir, de cómo las palabras se relacionan unas con otras para construir una representación de la realidad, en este caso, en torno al turismo, se evidencia que dichas cadenas también favorecen a la construcción de la actividad turística como una “buena alternativa de desarrollo”. Esto refuerza la interpretación de que el turismo trae beneficios. Veamos los extractos:

Extracto 4

Puno. “Pese a su clima extremo, el **sector turístico se ha incrementado** en los últimos años y se **presenta un horizonte promisorio.**” (Comunicación3/ MINEDU/ 2008 - 2012: 216)

Extracto 5

“Esta región (Lambayeque) **recibe un constante flujo turístico** que **le genera importantes recursos.**” (Comunicación1/ MINEDU/ 2008 - 2012: 22)

Extracto 6

“Es importante pensar en la **generación de riquezas**, pues un país sin **recursos económicos** tiene muchas dificultades para **construir instituciones democráticas. Una forma de crear riqueza es el turismo.**” (Comunicación1/ MINEDU/ 2008 - 2012: 231)

En los tres extractos, se posiciona al turismo de manera positiva. Por ejemplo, en el extracto 4, la relación entre “sector turístico” y “horizonte promisorio” construye al turismo como sinónimo de un futuro prometedor. Además, la frase “Pese a su clima extremo” denota que para el desarrollo del turismo, no hay obstáculos ni excusas que existan. En el extracto 5, “constante flujo turístico” e “importantes recursos” elabora la idea de turismo como fuente de grandes beneficios; y finalmente, en el extracto 6, la relación entre “turismo”, “generación de riquezas”, “recursos económicos”, “instituciones democráticas” construye a la actividad turística como generadora de recursos económicos, que aparentemente permite la creación de instituciones democráticas, aunque ello no sea del todo cierto, ya que si fuera así, no existiría modelo de desarrollo dominante.

Por otro lado, en los extractos 4 y 5, se evidencia una relación causal entre los elementos que posicionan al turismo como fuente de desarrollo económico. Así, en el extracto 4, "el incremento del turismo" en Puno sería la causa del futuro prometedor que presenta la región. En el extracto 5, sucede algo similar: el "constante flujo turístico" sería la causa de la generación de "importantes recursos" en la región de Lambayeque. Ambos extractos (4 y 5) construyen al turismo como generador de riqueza económica tal como se declara, de manera categórica, por ejemplo, en el extracto 6: "Una forma de crear riqueza es el turismo". Al analizar este extracto (6), se asume además que para tener instituciones democráticas es necesario contar con recursos económicos y que, por ende, "hay que generar riqueza". Y ¿cómo? A través del turismo. En este sentido, democracia se convierte en una justificación para generar ingreso económico o, lo que sería lo mismo, para la comercialización de la cultura a través del turismo. Sin embargo, cabe preguntarnos ¿qué tipo de democracia es esta que impone un solo modelo de desarrollo como la "correcta" o, en términos de García (2008: 6), cuando se impone una única vía "en la que se descalifica y excluye a todo el que no esté de acuerdo"? Este es un claro ejemplo de que la democracia se está asumiendo como "la forma política de capitalismo" (Zizek 2004), es decir, como un poderoso argumento que sirve para justificar ciertas acciones del gobierno o del poder hegemónico que, en realidad, favorecen a los intereses capitalistas y no a la sociedad en general según aparece en los discursos oficiales.

En síntesis, en los textos escolares analizados, existen discursos recurrentes sobre las ventajas económicas del turismo. Asimismo, hay extractos en donde se les sugiere a los estudiantes visitar las páginas web que dan cuenta de los beneficios del turismo en el Perú.

Extracto 7

- **Sobre las ventajas competitivas del turismo en el Perú:**
www.oitandina.org.pe/publ/peru/doc102/texto.shtml
- **Sobre los lugares más visitados en las regiones:** busca información en la página web de los gobiernos regionales. Por ejemplo:
www.regionlambayeque.gob.pe , www.regionamazonas.gob.pe"
(Comunicación5/ MINEDU/ 2008 - 2012: 17)

En general, las ideas que manifiestan Fuller (2009), Vich (2008), Espina (2008), entre otros, de que la actividad turística hoy en día es representada como un agente fundamental de desarrollo, se hace patente en los textos escolares analizados, ya que en dichos textos el turismo es representado como un “horizonte promisorio”, un “importante recurso” y como “una buena alternativa” para la generación de riqueza económica y, en ese sentido, sus ventajas se reducirían al aspecto netamente económico con cifras cuantificables. Además, el desarrollo económico es posicionado como el mejor modelo de desarrollo y, en ese sentido, el turismo, como la mejor (o más aún, la única) alternativa para lograr dicho desarrollo. Frente a estas formas de discurso, un estudiante inexperto posiblemente se alinee con dichas representaciones y las adopte como verdades naturalizadas, ya que por la forma como se aborda el turismo, no se le da al estudiante la posibilidad de analizar, cuestionar, reflexionar, evaluar ni problematizar la actividad turística ni el tipo de desarrollo que se le presenta.

Por otro lado, es importante señalar que así como no se visibilizan las desventajas del turismo, tampoco queda claro cuáles son explícitamente sus ventajas, pues no se menciona de qué manera se beneficiaría a los pobladores o al país en su conjunto con dicha actividad, ni cómo se distribuiría la riqueza adquirida “gracias al turismo”, ni quiénes serían los más o menos beneficiados, etc. Solo en el extracto 6, como he mencionado, se alude a que aparentemente las ganancias permitiría la creación de instituciones democráticas.

3.1.2. La cultura como recurso económico “aprovechable” para el desarrollo

La noción de la cultura como recurso económico “aprovechable” aparece como un patrón recurrente en los textos escolares analizados (2008 - 2012). Por ello, al igual que el discurso reiterativo sobre las ventajas del turismo (3.1.1), el discurso de la cultura como recurso monetario colabora con la construcción de un estudiante/ sujeto vendedor de su cultura. En los siguientes párrafos, a través de citas, esta interpretación quedará comprobada. Veamos los extractos 8 y 9, donde se devela que los restos arqueológicos, las áreas naturales y las diferentes manifestaciones culturales son considerados como fuentes de riqueza que pueden ser “aprovechadas” económicamente.

Extracto 8

"Muchas veces habrás oído decir a alguien con orgullo: 'El Perú es un país de mil culturas'. **¿Qué significa eso? ¿Crees que al contar con 'mil culturas' tenemos mayor riqueza que otros países? ¿Cómo podemos aprovechar esta riqueza?"** (Comunicación1/ MINEDU/ 2008 - 2012: 8)

Extracto 9

"El Perú recibe anualmente casi dos millones de turistas. ¿Te parece, por lo tanto, que nuestra patria posee lu gares p rivi legiad os p ara el turismo?", (Comunicación5/ MINEDU/ 2008 - 2012: 10)

En el extracto 8, se asume que los estudiantes involucrados han oído que el Perú es un país de mil culturas, pero lo que no sabrían es "*¿qué significa eso?*". Las dos preguntas que siguen ayudan a resolver dicho cuestionamiento. Por un lado, la pregunta "*¿Crees que al contar con 'mil culturas' tenemos mayor riqueza que otros países?*" presupone que contamos con mil culturas. Así también, en la última pregunta - "*¿Cómo podemos aprovechar esta riqueza?*" - se presupone que en el Perú existe riqueza que todos podemos aprovecharla. Ahora bien, la respuesta a esa pregunta es predecible: *a través del turismo*. Esto porque en la parte inferior izquierda del texto analizado, aparecen páginas Web de PromPerú y otras entidades relacionadas a la actividad turística como para ofrecer una respuesta a esa pregunta de "*¿Cómo podemos aprovechar esta riqueza?*".

Extracto 10

Información complementaria:

En la web: <https://www.promperu.gob.pe/>, http://www.peru.info/s_ftocultura.asp <http://www.perumuchogusto.com/> (Comunicación1/ MINEDU/ 2008 - 2012: 8)

De esa manera, se construye una representación de la cultura como un recurso que sirve para generar ingreso económico y, de todas las personas, como involucradas en su aprovechamiento a través del fomento del turismo. Aquí, es interesante notar lo que Arrunátegui (2010) llama *hiperbolización numérica* cuando se hace referencia a grandes cantidades numéricas, en este caso, "mil culturas", "dos millones de turistas", cifras exorbitantes para llamar la atención e impactar en el lector. La cultura así

representada parece como “una mina de oro”, que solo habría que vender para ser un país desarrollado.

Por otro lado, en el extracto 9, se presenta una relación de causa y consecuencia entre los “lugares privilegiados” para el turismo y los “casi dos millones de turistas”. Esto porque, frente a la aseveración categórica de que “*El Perú recibe anualmente casi dos millones de turistas*”, se formula la pregunta (“*¿Te parece, **por lo tanto**, que nuestra patria posee lugares privilegiados para el turismo?*”). Esta es una pregunta retórica, porque no hay un verdadero cuestionamiento, sino la asunción de que sí existe una causalidad entre los “lugares privilegiados” y la cantidad de turistas que llega cada año al Perú. Además, la pregunta presupone una respuesta esperada porque el conector “por lo tanto” orienta al estudiante a recibir una respuesta afirmativa: *Sí, nuestra patria posee lugares privilegiados para el turismo, pues vienen “millones” de turistas al año*. La forma de la pregunta no deja opción para una respuesta negativa. De esta forma, se estaría posicionando a “los lugares privilegiados” como fuente de riqueza económica.

Asimismo, en ambos extractos (8 y 9), las cadenas léxicas como “culturas”, “lugares privilegiados”, “aprovechar”, “riqueza”, “millones de turistas”, “turismo” construyen la noción de cultura en términos de recurso económico. La cultura es representada como un recurso que debe ser “aprovechado” en pro del “desarrollo”. Así, aparece el discurso reiterativo de que los restos arqueológicos, las antiguas construcciones, las fiestas religiosas, la flora y la fauna, etc. constituyen atractivos turísticos para los visitantes nacionales y extranjeros. Veamos otros extractos al respecto.

Extracto 11

“Cajamarca. (...) Los restos de estas culturas (los Cajamarca) **constituyen atractivos turísticos** de la región”

(Ciencias Sociales1/ MINEDU/ 2008 - 2012: 123)

Extracto 12

“Puno: “Fiesta en torno a la Candelaria” - historia

La fiesta en torno a esta imagen es realmente impresionante y muy alegre: danzas, procesiones, color y espectáculo **atraen a los turistas nacionales y extranjeros.**” (Comunicación1/ MINEDU/ 2008 - 2012: 131)

Extracto 13

"Arequipa. Es también un destacado punto turístico del Perú por sus importantes estructuras arquitectónicas, como el Convento de Santa Catalina, y sus bellezas naturales, como el Colca o el volcán de Misti"

(Comunicación3/ MINEDU/ 2008 - 2012: 64)

Extracto 14

"Amazonas. Gracias a sus bellos recursos naturales, como sus lagunas y cataratas, y a **los sitios arqueológicos** que dejó la cultura Chachapoyas, entre los que se encuentran los sarcófagos de Karajía o la fortaleza de Kuélap, **el turismo en la región se va fortaleciendo cada año".**

(Comunicación3/ MINEDU/ 2008 - 2012: 258)

Estos extractos (11, 12, 13 y 14) refuerzan la representación de la cultura como recurso económico al considerar a los restos arqueológicos, áreas naturales y manifestaciones culturales como atractivos turísticos. Además, se presupone que los lugares "importantes" *atraen* a los turistas nacionales e internacionales: ("Los restos [...] constituyen atractivos turísticos", "La fiesta en torno a esta imagen [...] atraen a los turistas nacionales y extranjeros". El verbo *atraer* en la estructura de la sintaxis construye la idea de que "los lugares y manifestaciones importantes" tienen un valor intrínseco que los convierte en "atractivos" para los visitantes. En esta lógica, el *tener* "lugares o manifestaciones importantes" es sinónimo de ventaja económica, porque a mayor visitante mayor ingreso económico.

Tenemos otras citas en donde se evidencia que las áreas naturales y manifestaciones culturales importantes que se encuentran en las diferentes regiones son representadas como productos de mercancía para los turistas. Por ejemplo, "Lambayeque está lleno de bellezas por mostrar a los habitantes del mundo entero", "Lima concentra un gran número de atractivos turísticos que demuestran la importancia histórica de la ciudad", "Moquegua. Sus antiguas construcciones coloniales son puntos de atracción para el turismo", "Lima Provincias. Cuenta además, con uno de los atractivos turísticos más asombrosos del país: la ciudadela de Caral (...)", "Cusco. La región es reconocida porque fue cuna del antiguo imperio de los incas, por lo que se cuenta con numerosos sitios arqueológicos que son importantes atractivos turísticos", Tumbes. (...) cuenta

con importantes zonas protegidas que le abren una gran posibilidad de desarrollo turístico". Todas estas citas presentan procesos relacionales ("contar", "tener") que posicionan al Perú como vitrinas para el turismo, puesto que "muestran" lo que tienen a los turistas. Además, los lugares son personificados, pues son quienes tienen agencia y *muestran* lo que poseen y, en ese sentido, hay una total invisibilización del sujeto y con él, sus problemas, necesidades y luchas sociales.

En síntesis, en los textos escolares analizados (2008 - 2012), básicamente, se les presenta a los estudiantes involucrados una única manera de representar la cultura: como recurso económico que debe ser aprovechado para el desarrollo. Esta representación, al igual que la idea de turismo como ventajoso, no es cuestionada ni problematizada; por el contrario, es aceptada como una verdad naturalizada y "única". Estas formas de representación tanto del turismo como de la cultura, con o sin intención, privilegian los intereses del neoliberalismo, porque responden a la lógica de la producción capitalista que transforma todo lo que existe en bienes de consumo (Espina 2008; Fuller 2009; Vich 2008).

3.1.3. El estudiante como agente de acción a favor del turismo

En este apartado, analizo las actividades que se les solicita a los estudiantes y que aparecen, principalmente, después de la información presentada en la sección de "Contenidos regionales" de los textos escolares analizados. Esto es con la finalidad de averiguar qué tipo de subjetividad se está construyendo, porque sabemos que tanto los discursos reiterativos como las actividades recurrentes que se les plantea a los estudiantes refuerzan, naturalizan ciertas ideologías.

Aquí, demuestro que las actividades propuestas a los estudiantes están orientadas a la construcción de un sujeto agente a favor del turismo y, específicamente, como sujeto vendedor de su cultura. Esta representación surge a partir del análisis de las actividades que se les solicita a los estudiantes, las mismas que se centran principalmente en tres puntos: a) averiguar los lugares atractivos de su localidad y región, b) elaborar folletos turísticos promocionando algún lugar o manifestación

cultural, c) identificar y analizar cuáles son los problemas que tiene el país para atender adecuadamente a los turistas. Veamos los siguientes extractos que ejemplifican los dos primeros puntos (a y b), en donde se les pide a los estudiantes investigar los restos arqueológicos más importantes, para luego elaborar una publicidad novedosa:

Extracto 15

Actividad:

1. Investiguen y preparen un informe sobre los siguientes puntos:

- ¿Qué restos arqueológicos importantes hay en tu región o localidad?
- ¿Qué cantidad de turistas reciben estos lugares al año?
- ¿Crees que podría hacerse algo más para incentivar el turismo hacia tu localidad?

2. A partir de lo investigado, **elaboren un folleto turístico** de la localidad o región. (Comunicación5/ MINEDU/ 2008 - 2012: 29):

Extracto 16

- Forma grupos e investiga sobre un lugar importante de tu región.

Luego,

elabora una publicidad novedosa sobre la zona que elegiste”

(Comunicación3/ MINEDU/ 2008 - 2012: 195)

En ambos extractos (15 y 16), la pregunta: “¿*Qué restos arqueológicos importantes hay en tu región o localidad?*” (y la acción solicitada: “*Investiga sobre un lugar importante de tu región [...]*”) presupone la existencia de “restos arqueológicos y lugares importantes” en las regiones de los estudiantes. La pregunta buscaría concientizar a los estudiantes de la existencia de dichos lugares, para luego solicitarles que lleven a cabo una determinada acción: investigar uno de dichos lugares. Además, la pregunta del extracto 15 (“¿*Crees que podría hacerse algo más para incentivar el turismo hacia tu localidad?*”), presupone que se incentiva el turismo, pero quizá no lo suficiente y, por eso, se les cuestiona a los estudiantes a pensar en qué más se podría hacer para generar mayor afluencia de turistas a su localidad. Luego, se les solicita elaborar “publicidades novedosas” para incentivar el turismo (“*Elaboren un folleto turístico de la localidad o región*”, “*Elaboren una publicidad novedosa sobre la zona*”) y, de esa manera, se les posiciona como promotores y vendedores de su cultura o en términos de Marca Nación, según Aronczyk (2013), Cánepa (2013), entre otros, como “embajadores” de su cultura.

Sumado a ello, en reiterativas ocasiones, se les formula preguntas como: “¿Cuáles son las potencialidades de tu región? Define posible corredores económicos.” (Ciencias Sociales3/ MINEDU/ 2008 - 2012: 214), “¿cuáles son los lugares más bellos de tu región? ¿Y los más visitados del Perú?” (Comunicación5/ MINEDU/ 2008 - 2012: 08), “¿Cómo se pueden aprovechar los recursos de la región? (Ciencias Sociales3/ MINEDU/ 2008 - 2012: 109). En estos enunciados no solo se asumen que hay potencialidades en las regiones donde viven los estudiantes, además de los lugares más bellos, sino también que estas se pueden aprovechar. Con ello, se busca que los estudiantes se involucren en el aprovechamiento de los recursos de su región.

Ahora bien, en las actividades solicitadas, los verbos que aparecen con mayor frecuencia y en modo imperativo son *investiga, crea, elabora, diseña*. Dichos verbos tienen como argumento a “restos y lugares importantes”, “folletos turísticos”, “guía para un viajero”, “mapas para turistas”, respectivamente. Así *investigar*, en este contexto, se reduciría a averiguar sobre los lugares o manifestaciones más importantes de la región o localidad de los estudiantes (Extractos 15 y 16). Por otro lado, *crear, elaborar y diseñar* tienen que ver, básicamente, con la obtención de un producto como el folleto, guía o mapa para promocionar y vender la cultura (Extractos 15, 16, 17, 18, 19). Los siguientes extractos refuerzan lo manifestado.

Extracto 18

-**Elabora una guía para el viajero a partir de la lectura.** Incluye los elementos necesarios para el viaje: las rutas, tours, entre otros aspectos.
(Comunicación3/ MINEDU/ 2008 - 2012: 237)

Extracto 19

“Actividad: **Diseña un mapa con los principales atractivos turísticos que posee la región de Tumbes**”

Ciencias Sociales5/ MINEDU/ 2008 - 2012: 113

Extracto 20

Formen grupos y **seleccionen un lugar del Perú** (pueden elegir uno de los propuesto: Tacna, Iquitos, Cajamarca) **para elaborar una guía de viajes.**

- ¿Dónde puedes encontrar más información? En la Web <https://www.promperu.gob.pe/>
<http://www.go2peru.com/spa/destinos.htm> <http://www.cenfotur.edu.pe>

Comunicación2/ MINEDU/ 2008 - 2012: 45)

Cabe destacar que el tipo de actividad que se les solicita a los estudiantes como las que figuran en los extractos mencionados (15, 16, 17, 18, 19 y 20) - elaboración de folletos turísticos y guías de viaje - demanda dedicación y un tiempo considerable para su producción. En primer lugar, porque el estudiante tiene que investigar sobre el "sitio" a promocionar; en segundo lugar, para que una vez investigado el "sitio", recién podrá *crear* o *diseñar* el folleto turístico o la guía de viaje para los visitantes siguiendo las pautas "aprendidas" en clase⁷. En ese sentido, la tarea solicitada se convertiría en parte importante de las actividades diarias del estudiante y, a su vez, en una práctica naturalizada. Las diversas actividades planteadas posicionan al estudiante como un agente de turismo, en una especie de agente de marketing de PromPerú, que debe elaborar guías, mapas, folletos turísticos para promocionar el sitio y así atraer a los turistas.

Ahora bien, además de lo anterior, los textos también introducen actividades que están más relacionadas a hacer pensar a los estudiantes sobre las posibles soluciones a las "dificultades que deben superar para atender bien a los turistas". Por ejemplo, se les pide resolver los problemas de carretera, que por su mal estado o su inexistencia, no permiten el acceso de los turistas a ciertos lugares. Veamos los extractos:

7 En los textos escolares de Comunicación, se les enseña la elaboración de "Guía de viajes" y "Folletos turísticos", donde se precisa con claridad el **objetivo** de los mismos: "**persuadir a los turistas a conocer el lugar, presentando los atractivos que tiene**" (Comunicación5/ MINEDU/ 2008 - 2012: 14). Incluso cuando se les solicita elaborar dichos folletos se les reitera los elementos que deben contemplar en su elaboración: "**No olvides incluir fotos, dibujos, esquemas y datos generales, como la ubicación exacta del lugar**" (Comunicación5/ MINEDU/ 2008 - 2012: 31), **Incluye los elementos necesarios** para el viaje: **las rutas, tours, entre otros aspectos** (Comunicación3/ MINEDU/ 2008 - 2012: 237).

Extracto 21

Retos y soluciones:

“El Perú es un país de mil posibilidades, pero tenemos mil problemas por resolver. Por ejemplo: las diferentes regiones ofrecen grandes tesoros turísticos, pero faltan carreteras adecuadas para que los turistas accedan a estos lugares.

¿Cómo crees que podemos resolver este problema?”.

(Comunicación5/ MINEDU/ 2008 - 2012: 8)

Extracto 22

Tema de clase: El panel

“En la lectura has visto la gran riqueza de lugares turísticos que el Perú ofrece a los visitantes, tanto nacionales como extranjeros. Sin embargo, el Perú aún adolece de muchas dificultades para atender adecuadamente al turista.

- **¿Cuáles son las maravillas turísticas de tu región? ¿Y qué dificultades debe superar para atender bien a los turistas?**

- **Formen un grupo y realicen un panel para intercambiar ideas que den respuesta a estas inquietudes.** (Comunicación5/ MINEDU/ 2008 - 2012: 16)

En ambos extractos (21 y 22), los enunciados tienen la misma estructura, se nombran las posibilidades que tiene el Perú, para luego introducir el conector adversativo para mencionar que hay problemas (donde problema se reduce a atender bien a los turistas). Por ejemplo, en el primer enunciado del extracto 21, se asevera que el Perú cuenta con “mil posibilidades” pero, a su vez, se destaca que existen “mil problemas por resolver” para satisfacer a los turistas. Por la forma de la pregunta, se asume que todos podemos resolver dicho problema: *“¿Cómo crees que podemos resolver este problema?”*. De la misma manera, en el extracto 22, se pone énfasis en la “gran riqueza de los lugares turísticos del Perú”, para luego mencionar que hay “muchas dificultades para atender adecuadamente a los turistas”. Se asume que hay dificultades que superar y que es importante atender bien a los turistas: *¿Y qué dificultades debe superar para atender bien a los turistas?* En este sentido, las dificultades y los problemas tienen que ver con darle una atención adecuada a los visitantes nacionales e internacionales y no con los problemas y necesidades de los pobladores de la zona.

Los estudiantes no cuestionan la problemática, sino que deben dar solución a una problemática ya dada y asumida como natural: *¿Cómo crees que podemos resolver este problema?, Formen un grupo y realicen un panel para intercambiar ideas que den respuesta a estas inquietudes*⁸. Aquí, “El panel” se convierte en una estrategia para discutir sobre “las dificultades” que el país tiene para recibir a los turistas. En otros términos, podríamos decir que al estudiante no se le forma para ser crítico en temas sociales como la injusticia, la desigualdad, la discriminación, etc, sino para pensar en cómo dar solución a los “problemas y dificultades” para atender a los visitantes. Lo que realmente interesa es que el estudiante piense en el negocio del turismo. Por eso, aunque el tema de la clase no tenga que ver con las ventajas del turismo, igual se les presenta páginas web sobre las ventajas competitivas del turismo en el Perú: <http://www.oitandina.org.pe/vorteile-eines-tagesgeldkontos/> o sobre los lugares más visitados en las regiones: www.regionlambayeque.gob.pe/ y www.regionamazonas.gob.pe. En medio de todo ello, por un lado, surgen las siguientes preguntas: ¿dónde quedan los problemas sociales sobre los que se debería reflexionar? ¿Dónde quedan el poblador y sus acciones? Y, por otro lado, ¿qué tipo de futuros ciudadanos se están formando? ¿A qué intereses responde este futuro ciudadano? ¿Será un ciudadano crítico y reflexivo o aquel que sigue pasivamente el discurso hegemónico? ¿Si es crítico, con qué o con quiénes?

En síntesis, como se menciona en las primeras líneas, el posicionamiento del estudiante como vendedor de su cultura a los turistas se construye a partir de tres estrategias discursivas: la presentación de las ventajas económicas del turismo, de la cultura como un recurso mercantil y del estudiante como agente a favor del turismo. De esa manera, la hipótesis planteada se justifica ampliamente.

⁸ Es importante manifestar que el extracto 22 corresponde al desarrollo de la capacidad del área de Expresión y Comprensión oral, donde se trabaja el tema de “El panel”: en qué consiste, cómo se organiza, aspectos a tener en cuenta. Ahora bien, el tema que abordan son “Dificultades que debe superar el país para recibir bien a los turistas”.

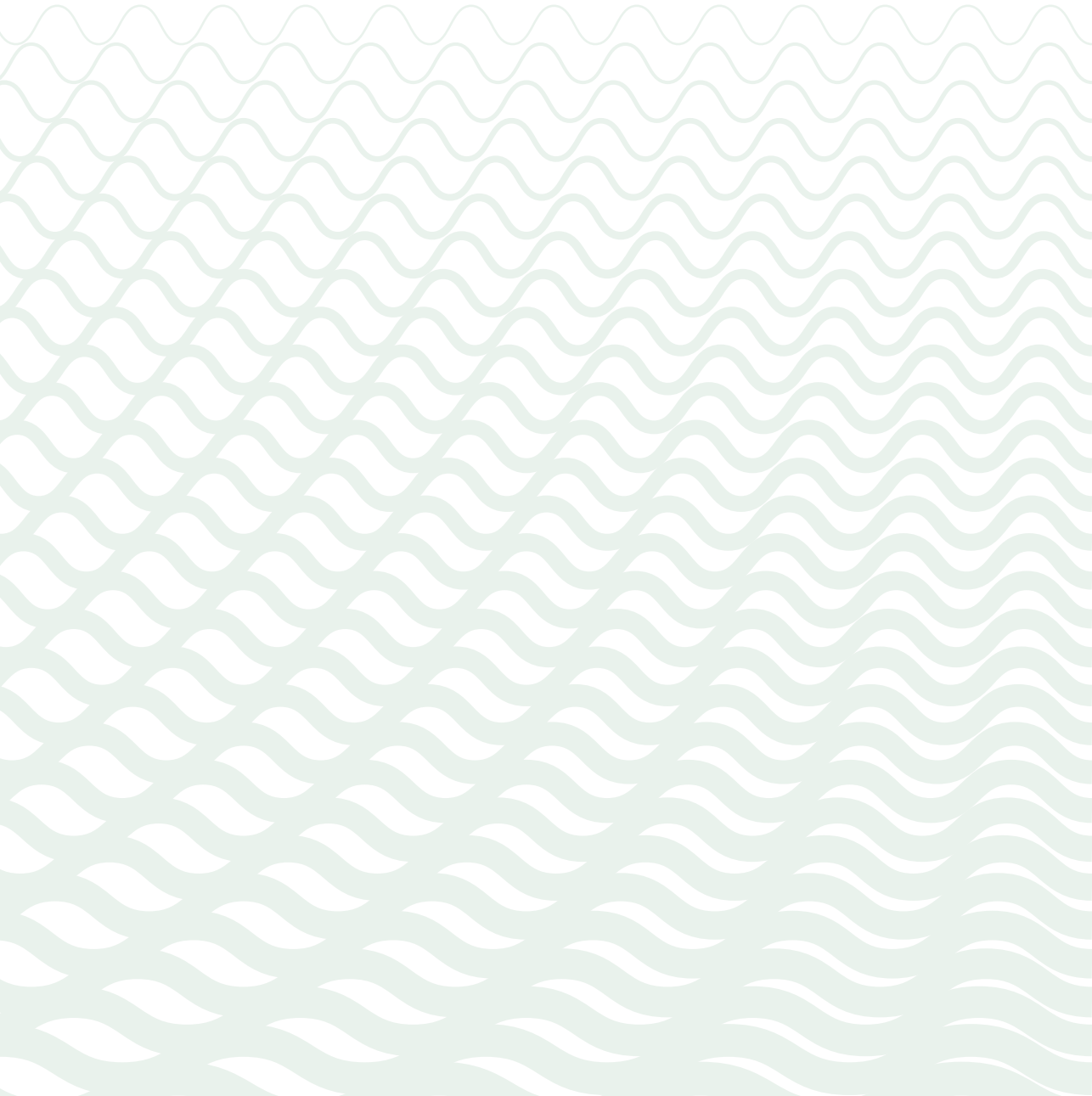
3.2. El estudiante: sujeto *consumidor* de culturas

En esta sección, demostraré que en los textos escolares oficiales (2008 - 2012) los estudiantes son posicionados como consumidores de cultura, es decir, como clientes. Por un lado, a través de la estrategia de la intertextualidad, se les presenta lecturas que pertenecen a un tipo específico de género discursivo como son los folletos turísticos de PromPerú. Por otro lado, por medio de la estrategia de la interdiscursividad, se les presenta textos que tienen como característica la hibridez entre el género discursivo del texto escolar y el del folleto turístico. En ambos casos, hay un discurso argumentativo que busca persuadir al lector llevar a cabo ciertas recomendaciones o sugerencias en cuestiones de visita turística.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, desarrollaré el tema del posicionamiento del estudiante como consumidor de cultura a partir del análisis de la intertextualidad y la interdiscursividad (Fairclough: 2003, 2005) que se presentan en los textos escolares analizados (2008 - 2012): discutir la incorporación de PromPerú y la incorporación del género publicitario en el texto escolar. Ambos puntos están relacionados y se complementan en la construcción del estudiante/ sujeto consumidor de cultura. Además, debo mencionar que en esta sección se tendrán en cuenta las discusiones teóricas en torno a la mercantilización del discurso público desarrollado por Fairclough (1992, 2003).

[Regresar al texto](#)

Ejemplo: Martínez (2014: 56-64)



4. Estructura sintáctica de las construcciones con verbos parasintéticos

En este capítulo, vamos a sustentar las siguientes hipótesis: (i) los esquemas verbales *a-...-ar* y *en-...-ar* tienen una estructura sintáctica compartida con respecto a Sv y SV, cuyos núcleos son CAUSE (Harley 2003; Folli y Harley 2003; Mendivil 2003) y BECOME (Beavers 2011; Pustejovsky 1988, 1991), respectivamente; (ii) la diferencia entre los esquemas verbales parasintéticos *a-...-ar* y *en-...-ar* radica en el grado de afectación (Beavers 2011) que imponen sobre el objeto entendido en relación con si se implica o no un estado resultante: los verbos del tipo *a-...-ar* son predicados que especifican composicionalmente que el objeto alcanza un estado resultante (i.e. al tema se le asigna un grado de afectación no cuantizado), mientras que los del tipo *en-...-ar* no determinan si el objeto alcanza o no dicho estado, sino que dicho estado se entiende pragmáticamente (i.e. al tema se le asigna un grado de afectación potencial); (iii) la afectación, en las formas verbales de los tipos que tratamos, ocupa un lugar por fuera de Sv en la estructura sintáctica (Kratzer 2002; Bowers 2010; Montalbetti 1996) y constituye un operador (Kratzer 2002) de valor binario que indica si se especifica o no un estado resultante para el objeto; y (iv) la forma morfológica del operador es *a-* o *en-* en caso de que el valor del operador sea positivo o negativo respectivamente. [Para terminar, hacia el final del capítulo, explicitamos las ventajas de nuestra propuesta, así como las nuevas preguntas que se abren paso a partir de ella.]

Se
presentan
las
hipótesis

Discusión
del análisis

4.1. Estructura común a *a-...-ar* y *en-...-ar*

En esta sección, proponemos la estructura léxico-conceptual que nos sirve de base para proponer una estructura sintáctica tomando como herramienta la Hipótesis de Sv, la cual fue presentada en 3.1. Nuestra hipótesis, en este apartado, consiste en que la estructura sintáctica básica de los dos esquemas, *a-...-ar* y *en-...-ar*, en lo que respecta a Sv y SV, es la misma. Para ello, revisamos, en primer lugar, los siguientes ejemplos, que recogen la diversidad de los verbos parasintéticos de los tipos que consideramos según lo tratado en el primer capítulo:

Base
teórica

Hipótesis

Remite a
descripción y
es presentada

- (1) La mujer alistó a Juan.
- (2) El problema atontó a Juan.
- (3) Juan acartonó la voz.
- (4) Pedro acuchilló a Juan.
- (5) El hombre alejó la mesa de la pared.

1era presentación
del corpus

- (6) Juan endulzó el café.
 (7) La foto embobó a Juan.
 (8) Juan enroscó la tapa.
 (9) El señor enterró a Juan.
 (10) Pedro engordó los pollos.

1era presentación
del corpus

El análisis se presenta en (11) y se explica en las pp. 57-58

Nuestra propuesta para dar cuenta de la estructura básica común a ambos esquemas verbales se puede sintetizar a través del siguiente cuadro (donde Ejem = ejemplo, Arg 1 = argumento causante, v = núcleo verbalizador v, V = núcleo V, Arg 2 = argumento paciente o tema):

* (11)	Ejem	v	Arg 1	V	Arg 2	Predicado base
	(1)		la mujer		Juan	list-
	(2)		el problema		Juan	tont-
	(3)		Juan		la voz	cartón
	(4)		Pedro		Juan	cuchill-
	(5)	CAUSE	el hombre	BECOME	la mesa	lej- (de la pared)
	(6)		Juan		el café	dulc-
	(7)		la foto		Juan	bob-
	(8)		Juan		la tapa	rosc-
	(9)		el señor		Juan	terr-
	(10)		Pedro		los pollos	gord-

Nos centramos, en primer lugar, en el argumento causante Arg 1. En los ejemplos (1-10), se encuentra un argumento con la función de sujeto que es el causante del proceso que se desencadena. Así, en (11), para los ejemplos (1-5), los cuales presentan formas verbales del tipo *a-...-ar*, los argumentos *la mujer* en (1), *el problema* en (2), *Juan* en (3), *Pedro* en (4) y *el hombre* en (5) son los causantes del proceso que se desencadena en los respectivos pacientes o temas. Lo mismo ocurre en relación con los ejemplos (6-10), en los cuales se encuentra la forma verbal del tipo *en-...-ar*: *Juan* en (6), *la foto* en (7), *Juan* en (8), *el señor* en (9) y *Pedro* en (10) son los causantes del proceso que tiene lugar en el paciente o tema.

* A lo largo de la sección, el autor presenta los esquemas en estos cuadros o tablas bastante claros. Sin embargo, en términos de formato, hubiera sido mejor que los presentara como tablas numeradas con su respectivo título.

En relación con el núcleo verbalizador *v* (Marantz 1997, 2000), nótese que, si bien, en (1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10), los argumentos externos son agentivos, no es este el caso en los ejemplos (2, 7), en los que el argumento externo no lo es, aunque no por ello deje de ser el causante del proceso desencadenado (véase 3.1.). Es más, tener la función de causante es aquello que resulta común a todos los argumentos externos en (1-10). Sobre esta base, de la misma manera que Mendivil (2003) (véase. 2.3.) y, asumiendo la distinción, presentada en 3.1., basándonos en Harley (2003), y Folli y Harley (2003), entre predicados verbales DO 'agentivo' y CAUSE 'causativo', sostenemos que hay un predicado CAUSE en los verbos parasintéticos que consideramos, el cual es el núcleo *v*, que puede ser [\pm agentivo]⁹. **Al final del primer análisis se presenta el segundo análisis hasta la p. 59 después de la tabla 13.**

Existen otros aspectos comunes en relación con los verbos parasintéticos. En (1-10), en relación con el argumento que tiene la función de objeto Arg 2, tiene lugar un proceso P desde un estado inicial EI que se entiende contextualmente (véase 3.2.), donde el tipo o carácter de P es indicado por el predicado base del verbo parasintético. La noción de proceso P es la que se captura en (11) mediante el predicado BECOME (Pustejovsky 1988, 1991; Beavers 2011), núcleo V. Así, con respecto a los ejemplos que presentan las forma verbal con *a-...-ar*, hay un proceso P para todos los pacientes o temas Arg 2 desde un estado inicial EI, donde el tipo de P lo especifica el predicado base, como representamos en la siguiente tabla:

(12)	Ejemplo	Argumento 2	Tipo de proceso P según el predicado base
	(1)	Juan	list-
	(2)	Juan	tont-
	(3)	la voz	cartón
	(4)	Juan	cuchill-
	(5)	la mesa	lej- (de la pared)

⁹ Véase 3.1. en relación con la opción que hemos tomado de adoptar la propuesta de Folli y Harley (2003) y no la de Cuervo (2003), quien trata el tema de los causativos en el caso del español.

En relación con estos ejemplos, un caso que merece mención especial es (5). Con respecto al verbo *alejarse*, como se muestra en (11), se evidencia la presencia de dos argumentos, uno causante, y otro paciente o tema. Lo interesante de este verbo es que el predicado *lej-* requiere, a su vez, de un argumento locativo, motivo por el que el predicado base no sería *lej-*, sino *lej- de la pared*. Esta caracterización da cuenta acertadamente del significado de (5), donde el argumento *la mesa* sufre un proceso con respecto a un desplazamiento desde *El*, es decir, el predicado base *lej- de la pared* indica el tipo de proceso para el paciente o tema. En este sentido, el verbo parasintético *alejarse* en (5) se podría parafrasear de la siguiente manera: *El hombre a-lej-delapared-ó la mesa*. De manera más general, el verbo *alejarse* se interpretaría de la siguiente forma: *a-lej-(X)-ar*¹⁰.

Con respecto a los ejemplos con la forma verbal *en-...-ar*, también tiene lugar un proceso P para los pacientes o temas Arg 2 desde un estado inicial *El*, cuyo tipo es especificado por el predicado base, como representamos en la siguiente tabla:

(13)	Ejemplo	Argumento 2	Tipo de proceso P según el predicado base
	(6)	el café	dulc-
	(7)	Juan	bob-
	(8)	la tapa	rosc-
	(9)	Juan	terr-
	(10)	los pollos	gord-

Final del
segundo
análisis

Cabe señalar que nuestra noción de proceso se distingue de las propuestas de los estudios tradicionales y dentro de la Gramática Generativa (véanse 2.2. y 2.3., respectivamente) en relación con la noción de cambio de estado. Por un lado, al adoptar la noción de proceso, podemos dar cuenta de la diversidad de cambios de un paciente o tema desde *El* que se evidencian en los verbos parasintéticos de los tipos que consideramos.

¹⁰ La forma *alejarse* se explica por movimiento nuclear (véase 3.1.): solo la raíz léxica *lej-* se desplaza para reensamblarse con el núcleo BECOME, como explicaremos más adelante.

Distinción
teórica de la
propuesta
frente a la
propuesta
anterior

Ventajas de la propuesta

Como señalamos en 3.2., al examinar la noción de afectación, hablar en términos de un proceso permite referirse a distintos cambios, ya sea con respecto a un desplazamiento o cambio de posición, a un cambio de estado en relación con una propiedad, o a un cambio de volumen (Beavers 2011). En este sentido, utilizamos una noción menos restrictiva que cambio de estado entendido en relación con la transferencia de una propiedad, como lo hace la gramática tradicional (véase 2.2.), o en relación con una preposición, como proponían Gumiel, Pérez y Nieto (1999) (véase 2.3.), y no hace falta especificar, como hace Fernández Alcalde (2011), con los predicados BE, LOC o POS, el tipo de cambio que sufre el paciente o tema (véase 2.3.). En los ejemplos examinados, se encuentran procesos en relación con un desplazamiento en (5) o con un cambio de estado en (1-4, 6-10) (Beavers 2011)¹¹, como se sintetiza en la siguiente tabla:

(14)	Ejemplo y predicado verbal	Proceso (BECOME)
(1) alistar	(6) endulzar	Cambio de estado
(2) atontar	(7) embobar	
(3) acartonar	(8) enroscar	
(4) acuchillar	(9) enterrar	
	(10) engordar	
	(5) alejar	Cambio de posición

Por otro lado, conviene enfatizar que hemos tratado la noción de proceso P como la salida desde El de un paciente o tema, es decir, no hemos hecho mención acerca de si este argumento alcanza (o no) un estado resultante. Desde nuestra perspectiva, en este último aspecto radica la diferencia fundamental entre los dos esquemas que tratamos, como abordaremos en 4.2. Así, nuestra propuesta modifica la perspectiva que se ha adoptado en la literatura con respecto a la noción de cambio de estado.

¹¹ Los cambios de volumen implican una especificación del estado resultante del paciente o tema por parte del predicado. Como trataremos en 4.2., en los verbos parasintéticos, los predicados no especifican el estado resultante. Por ello, no se encuentran cambios de volumen, en los que sí se lo especifica. Hacemos una mención a esta cuestión en 4.4. al tratar las consecuencias de nuestra propuesta.

Se adelanta un punto fundamental del análisis que se presentará en el siguiente apartado

Extensión
de la base
sintáctica
propuesta
tradicionalmente
a partir de
los ejemplos

En relación con los predicados base, sostenemos que cualquier raíz léxica (Marantz 1997, 2000; Harley y Noyer 1999; Bobaljik 2011) constituye un predicado posible para la formación de un verbo parasintético de los tipos que estudiamos. Como señalamos en 2., en la literatura se reconocen, fundamentalmente, dos tipos de bases: nominales y adjetivas. La gramática tradicional, a su vez, reconoce, al menos, una base adverbial: *lej(os)* (véase 2.2.). Sin embargo, ante esta diversidad, representada en (1-10) (desde la perspectiva tradicional planteada, (1, 2, 6, 7, 10) tendrían bases adjetivas; (3, 4, 8, 9), bases nominales; y (5), base adverbial), afirmamos que toda raíz léxica que puede indicar el tipo de proceso que sufre un argumento paciente o tema podría constituir una base posible para la formación de un verbo parasintético de los tipos que consideramos.

Ventajas
del
análisis
propuesto

Esta afirmación no conduce en ningún sentido a la sobregeneración de formas verbales parasintéticas de los tipos que estudiamos, porque permite explicar de manera natural formas verbales parasintéticas existentes, tales como *apocar*, *aminorar*, *acercar*, *acoger*, *atraer*, *encoger*, *encubrir*, etc. Si bien las tres primeras formas verbales mencionadas (*apocar*, *aminorar*, *acercar*) se ajustarían a los tipos de bases que priman, según la gramática tradicional, en el esquema verbal del tipo *a...-ar* (ya sean bases nominales, adjetivas o, incluso, adverbiales), no es claro cuáles serían las bases de las formas verbales restantes (*acoger*, *atraer*, *encoger*, *encubrir*). Desde nuestra perspectiva, el predicado base es una raíz.

A su vez, nuestra propuesta recoge, de manera natural, el hecho de que solo un predicado base con fases (como mencionamos al reseñar Gumiel, Pérez y Nieto (1999) en 2.3.) o, en palabras de Beavers (2011), un predicado dinámico, como indicamos en 3.2, puede indicar el tipo de P para un paciente o tema, porque solo un predicado de este tipo puede indicar un estado temporal de un argumento. Así, no son posibles palabras como las siguientes, en las que los predicados base *veloz*, *inteligent(e)* y *honest(o)* son predicados sin fases:

- (15) *avelozar - *envelozar
- (16) *ainteligentar - *eninteligentar
- (17) *ahonestar - *enhonestar

Argumento a favor
de la propuesta

Sobre la base de la discusión planteada, podemos representar la relación de predicados y argumentos para los ejemplos (1-10) en relación con la parte común a los verbos parasintéticos de los tipos *a-...-ar* y *en-...-ar* mediante estructuras léxico-conceptuales:

(18)	Ejemplo	Estructura léxico-conceptual
	(1)	CAUSE (la mujer, BECOME (Juan, list-))
	(2)	CAUSE (el problema, BECOME (Juan, tont-))
	(3)	CAUSE (Juan, BECOME (la voz, cartón))
	(4)	CAUSE (Pedro, BECOME (Juan, cuchill-))
	(5)	CAUSE (el hombre, BECOME (la mesa, lej- (de la pared)))
	(6)	CAUSE (Juan, BECOME (el café, dulc-))
	(7)	CAUSE (la foto, BECOME (Juan, bob-))
	(8)	CAUSE (Juan, BECOME (la tapa, rosc-))
	(9)	CAUSE (el señor, BECOME (Juan, terr-))
	(10)	CAUSE (Pedro, BECOME (los pollos, gord-))

Resumen
de las
propuestas
hasta aquí y
aplicación a
los ejemplos

En (18), se hace explícita la articulación de los predicados con sus respectivos argumentos. El predicado CAUSE, núcleo verbalizador *v*, tiene dos argumentos: el primero de ellos es el argumento causante (Arg 1 en (11)) y el segundo es el predicado BECOME. Este último, por su parte, tiene dos argumentos: el primero es el argumento paciente o tema (Arg 2 en (11)) y el segundo es el predicado base que indica el tipo de proceso que sufre el paciente o tema. Cabe explicitar, sobre la base de Cuervo (2003) y Mendivil (2003), que el predicado CAUSE debe ser más externo que el predicado BECOME, en la medida en que el primero es aquel que desencadena el proceso indicado por el segundo. Así, las formas verbales parasintéticas de los tipos que consideramos se articulan como predicados complejos (Grimshaw 1990; Hale y Keyser 1993, 1998; Bowers 2010).

Discusión
de los
presentado
en (18)

Haciendo una abstracción a partir de la muestra representativa que hemos considerado en (1-10), cuyas estructuras léxico-conceptuales están indicadas en (18), proponemos que la estructura léxico-conceptual común a ambos grupos de verbos es la siguiente:

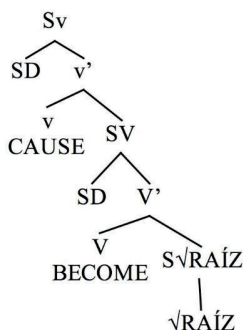
(19) CAUSE (X, BECOME (Y, Z)), donde X es el argumento causante, Y es el argumento paciente o tema, y Z es el predicado base que señala el tipo de proceso que sufre paciente o tema.

Explicitación
de las
propuestas
en una sola
afirmación

La representación sintáctica para (19) no presenta dificultades, ya que tiene la misma forma que un verbo con más de dos argumentos, según lo mencionado en 3.1. (además, cfr. Cuervo 2003; Mendivil 2003; Mateu 2012), con lo cual se puede dar cuenta de que los verbos parasintéticos no admiten un argumento meta, como señalan Gumiel, Pérez y Nieto (1999) en relación con la Restricción del Camino Único (Unique Path Constraint) de Goldberg (1991), como discutimos en 2.2. La estructura sintáctica que corresponde a (19) es la siguiente:

Comparación
con
propuestas
anteriores

(20)



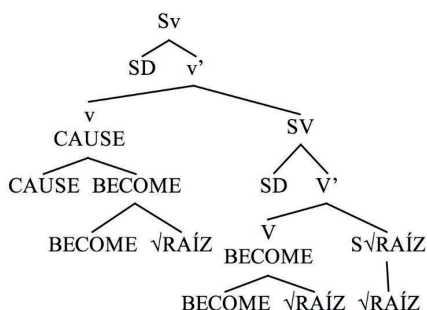
Representación
arbórea de (19)

En esta estructura, el núcleo de Sv es el núcleo verbalizador CAUSE que introduce el argumento causante (en adelante, el argumento alto). En relación con SV, el núcleo V es el predicado BECOME. Se trata de un predicado complejo: el núcleo V permite que se establezca la relación entre el argumento paciente o tema (en adelante, el argumento bajo), que ocupa la posición de especificador de SV, y el predicado que indica el tipo de proceso que sufre el argumento bajo se encuentra en la posición de complemento de SV. Podemos explicitar la correspondencia entre (19) y (20) de la siguiente manera: el predicado CAUSE, núcleo verbalizador, introduce el argumento causante X. Su complemento es SV, por lo que dicho argumento alto es quien causa o provoca la realización del predicado. SV, por su parte, refleja la relación predicativa propia de los verbos parasintéticos: el complemento de BECOME introduce el predicado Z que debe ser satisfecho por el argumento Y.

Explicación
de (20)

La formación de una única forma verbal tiene lugar a través de sucesivos movimientos nucleares. El núcleo √RAÍZ sube hacia el núcleo V BECOME, los cuales suben al núcleo v CAUSE. Presentamos a continuación la representación de los movimientos nucleares indicados, como discutimos en 3.1. (Roberts 2010):

(21)



Movimientos nucleares que forman (19)

Anuncio de la siguiente sección

En la siguiente sección, discutimos la noción de afectación en relación con los esquemas verbales de los tipos que consideramos con la finalidad de plantear qué distingue el esquema *a...-ar* del esquema *en...-ar*.

4.2. Afectación

En esta sección, sostenemos que si bien los dos tipos de esquemas que tratamos especifican un cambio persistente o hacen alusión a un impacto en el argumento bajo (Beavers 2011: 2), motivo por el cual la noción de afectación es relevante en el marco de nuestra discusión, existe una diferencia entre los verbos parasintéticos del tipo *a...-ar* y los del tipo *en...-ar* relativa al grado de afectación que cada uno impone sobre el objeto, el cual puede entenderse en relación con la implicación del estado resultante del argumento bajo: los verbos del primero tipo son predicados que especifican que el objeto alcanza un estado resultante (i.e. se le asigna al tema un grado de afectación no cuantizado), mientras que los del segundo tipo especifican que no se determina si el objeto alcanza o no dicho estado (i.e. se le asigna al tema un grado de afectación potencial).

En este punto, retomamos la caracterización, basándonos en Beavers (2011), que hicimos en 3.2. de los grados de afectación en función de una escala.

[Regresar al texto](#)

Ejemplo: Costa (2017: 46-60)



La presencia de *perulero* en el Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española (NTLLE)

Tras la presentación que se ha hecho en capítulos precedentes de la investigación que hasta ahora se ha hecho, desde la historiografía, del *perulero* en la vida y economía coloniales, así como del proceder metodológico con que se ha realizado la investigación en esta tesis, es turno ahora de empezar el análisis mismo. Se ha decidido, en esta ocasión, dar inicio, en primer lugar, a la revisión de los datos lexicográficos del NTLLE con el afán de empezar la indagación de las fuentes metalingüísticas a las que se ha tenido acceso. Se busca, entonces, con dicha información, observar qué tendencias se ha tenido de los significados de *perulero* en el tratamiento relativamente sistemático de los diccionarios y solo después se procederá a revisar los usos textuales arrojados por el CORDE. Se espera así, entonces, tener una primera lectura de los significados atribuidos a esta voz en textos derivados de cierta reflexión metalingüística, y así, a partir de lo descrito en el NTLLE, se procederá posteriormente a la revisión de datos más dispersos y sujetos a contextos específicos, como son, en efecto, los que nos proporciona el CORDE.

Procedimiento de análisis

Veamos así, entonces, que los hallazgos obtenidos de la revisión del NTLLE se resumen en lo dispuesto en el Cuadro 3. En este se clasifica los artículos lexicográficos dedicados a *perulero* a partir de los significados con que, en términos generales, se lo describe en cada uno de los diccionarios consultados. A este respecto, es posible notar que las definiciones con que se presenta *perulero* se distribuyen, a grandes rasgos, entre tres valores semánticos constantemente reiterados en los diferentes textos lexicográficos revisados. Uno de ellos es, en correspondencia con lo señalado por la investigación historiográfica, el del mercader colonial enriquecido en su labor entre América y la península española, aunque, no obstante, el vocablo *perulero* presenta, asimismo, otros dos significados, recurrentemente descritos en tesoro lexicográfico consultado para esta investigación, además de otros valores que, adicionalmente, han podido ser documentados en la revisión lexicográfica efectuada.

Primero se presentan los resultados del análisis del primer corpus

Nro.	año	diccionario	tipo	lengua	<i>perulero</i> 1 ('mercader')	<i>perulero</i> 2 (gentilicio)	<i>perulero</i> 3 ('moneda')	<i>perulero</i> 4 ('vasija')	<i>perulero</i> 5 ('bodegonero, tabernero')
1	1604	Juan Palet	biling.	fra		x			
2	1607	César Oudin	biling.	fra	x	x			
3	1609	Girolamo Vittori	biling.	fra-ita	x	x			
4	1611	Sebastián de Covarrubias	monolingüe		x				
5	1617	John Minsheu	biling.	lat	x				
6	1620	Lorenzo Franciosini Florentín	biling.	ita	x	x			
7	1670	Nicolás Mez de Braidenbach	biling.	ale		x			
8	1705	Francisco Sobrino	biling.	fra		x			
9	1706	John Stevens	biling.	ing	x	x			
10	1737	<i>Autoridades</i>	monolingüe		x	x	x	x	
11	1780	DRAE	monolingüe		x	x	x	x	
12	1783	DRAE	monolingüe		x	x	x	x	
13	1788	Esteban de Terreros y Pando	biling.	fra-lat-ita		x			
14	1791	DRAE	monolingüe		x	x	x	x	
15	1803	DRAE	monolingüe		x	x		x	
16	1817	DRAE	monolingüe		x	x		x	
17	1822	DRAE	monolingüe		x	x		x	
18	1825	Manuel Núñez de Taboada	monolingüe		x	x		x	
19	1832	DRAE	monolingüe		x	x		x	
20	1837	DRAE	monolingüe		x	x		x	
21	1843	DRAE	monolingüe		x	x		x	
22	1846	Vicente Salvá	monolingüe		x	x		x	x

Cuadro 3

Clasificación de los significados de *perulero* encontrados en los diccionarios del NTLE

Presentaciones de los usos clasificados según los criterios establecidos en métodos

1. Perulero como ‘mercader transatlántico colonial’

Se analiza el significado principal del término, usando resultados cuantitativos, ejemplos y referencias a la bibliografía.

Un valor semántico que constantemente aparece descrito en el artículo correspondiente a *perulero* entre los diccionarios del NTLLE es el que refiere al mercader colonial, ya anticipado en esta tesis a partir del recuento historiográfico de los peruleros efectuado páginas arriba. En este sentido, pese a las diferencias esperables en el grado de precisión y exhaustividad metalingüísticas con que se da cuenta de este significado en cada uno de los artículos consultados, destaca la presencia de este valor semántico en más de un diccionario. Así, en 18 de las 22 obras consultadas aparece, en algunos casos, como única acepción, y, en otros, como una de las acepciones posibles, el significado del mercader transatlántico colonial que, como consecuencia de su actividad, pudo hacerse de cierta riqueza. De esta forma, el diccionario en que, con cierta certeza, pareciéramos estar ante la primera definición de este significado es el bilingüe castellano-francés de César Oudin, de 1607. En este se dice, con respecto al vocablo de nuestro interés, lo siguiente:

Significado básico

Datos cuantitativos

Primera definición

- (1) Perulero, uno que viene del Perú, que trafica en el Perú.
 [Perulero, vn qui vient du Peru, qui trafique au Peru.]

Parece haber, en esta definición, una resumida interpretación del mercader indiano del cual se ha venido hablando ya en esta tesis. Se destaca concretamente, con respecto a este, su proveniencia peruana y, más concretamente, su plaza laboral en este territorio. En este sentido, esta última información, de “que trafica en el Perú”, parece tener en este breve texto definitorio un carácter especificador en relación a la procedencia ya mencionada. Así, luego de la información de que el perulero proviene y se vincula con el Perú, añade más específicamente Oudin que este trafica en dicho espacio, a modo de aclaración de que trabaja ahí y que no solamente es un individuo originario de este virreinato. No deja de ser llamativo, de todos modos, que la definición empiece con la información de que el perulero “viene del Perú” y no directamente con “que trafica en el Perú”, y, en este sentido, resulta de interés averiguar el motivo de dicho inicio. Se puede sugerir al respecto que la proveniencia y/o vinculación peruana del perulero haya sido tomada, en dicha definición, como parcialmente independiente del aspecto laboral. Este interés será objeto, sin embargo, solo de posteriores páginas en el presente análisis, puesto que quizá sea una de las primeras evidencias de un significado distinto de *perulero*, más vinculado con valor gentilicio. De momento, no obstante, vale la pena

Se distinguen variantes del significado a partir del ejemplo

Origen Vs lugar de comercio

observar que el perulero entendido como el comerciante transatlántico no parece ser concebido como necesariamente nativo del Perú, sino, solamente, como quien procede recientemente de este territorio, dada su actividad en este²². De hecho, los peruleros son, al menos en los casos ya estudiados desde la investigación histórica, peninsulares, cuyo vínculo con el Perú es básicamente comercial, en vista del cual despliegan su labor mercantil, y hasta, como se pudo ver ya en el capítulo de antecedentes historiográficos, se sabe que muchos de los peruleros, pese a pasar muchos años en América, terminaron estableciéndose en Sevilla (Vila Vilar 2012: 189). Vemos en otros diccionarios, de hecho, definiciones que, de manera un poco más explícita, dan cuenta de aquel regreso que emprendían los peruleros desde el Perú a territorio europeo. Véase así, por ejemplo, el diccionario de castellano-latín de John Minsheu, de 1617:

Se va acotando la definición y se ejemplifica

- (2) Perulero, quien vuelve de la provincia del Perú.
[Peruléro, *qui redyt ex Peru* provincia.]

Ejemplo

Hay aquí una caracterización más evidente del perulero como alguien que regresa (supuestamente a la metrópolis peninsular) desde el Perú, y de esta forma podemos observar que el perulero es reconocido como tal, básicamente, en tanto no ha de quedarse en el Perú, sino que regresa a España²³, luego de uno o más viajes transatlánticos, ya sea con el objetivo de instalarse definitivamente en esta última o seguir comerciando con otras mercancías para posteriores viajes entre la metrópolis y el virreinato peruano, con el mismo interés, no obstante, en establecerse también, a fin de cuentas, en la península.

Regreso a España como rasgo importante

Hay, sin embargo, otras definiciones lexicográficas en que el aspecto de la riqueza aparece explícitamente mencionado. Precisamente, el primer diccionario monolingüe

Riqueza asociada al término

22 Otro asunto también llamativo acerca de la descripción de *perulero* en el diccionario de Oudin (así como en en otros diccionarios) es el empleo del verbo *venir* y, más concretamente, el análisis que, a partir del uso de dicho verbo, se puede hacer acerca del lugar desde el cual se piensa al perulero que viaja entre la España peninsular y el Perú virreinal (muy posiblemente, desde el territorio europeo). Esta observación y sus implicaciones con respecto a la perspectiva del autor deberán realizarse, no obstante, junto con un análisis léxico-semántico del verbo francés *venir*, asunto en que, en esta oportunidad, no se profundizará.

23 Entiéndase por *España* aquí (así como en posteriores ocasiones a lo largo de este documento, salvo que, evidentemente, en algún punto se especifique lo contrario) el territorio peninsular en el que, en general, se originó el reino, en oposición con aquellas colonias que, estando fuera de Europa, formaban también parte, sin embargo, del mismo imperio. Estas últimas serán llamadas, más bien (tal como se ha hecho hasta ahora, por ejemplo, con el Virreinato del Perú), por algún nombre propio correspondiente.

español en que aparece *perulero*, el *Tesoro de la lengua castellana o española* (1611) de Sebastián de Covarrubias, define esta voz de la siguiente forma:

(3) PERVLERO, el que ha venido rico de las Indias del Perú.²⁴ } Ejemplo

Covarrubias no solo da cuenta de la proveniencia peruana del *perulero*, sino que, si bien no especifica la labor mercantil que explícitamente aparece en otras de las fuentes lexicográficas consultadas, menciona, de todos modos, que este regresa enriquecido del virreinato. Vemos así, entonces, que, si bien las definiciones mostradas no presentan siempre la misma información, todas parecen estar evocando, en términos generales, el mismo significado. En este sentido, tras revisar la información que cada uno de dichos artículos lexicográficos presenta, se puede llegar a asumir que el significado de *perulero* es el mismo al que, pese a no tener el enfoque léxico-semántico asumido en esta tesis, también aluden los estudios historiográficos. Se tiene, por tanto, por el significado de este vocablo el del „mercader transatlántico que, como consecuencia de su transporte y venta de mercancías entre España y el Perú, logró enriquecerse antes de establecerse, finalmente, en la primera“.

Fuente

Definición más completa

Cabe notar, además, que los diccionarios dan cuenta de este valor semántico apenas iniciado el siglo XVII; es decir, en un momento en que los *peruleros* habían cobrado ya cierta notoriedad en la vida comercial sevillana. Dado que, como informan los historiadores, los *peruleros* empiezan a aparecer como tales durante la segunda mitad del siglo XVI, no debe resultar extraño el registro de la voz en cuestión en los diccionarios de inicios del siguiente siglo. El vocablo *perulero* podría haber estado, entonces, en un proceso de aparición, inserción y consolidación en el repertorio léxico de un grupo de hablantes a fines del siglo XVI, de modo tal que su registro lexicográfico a inicios del siglo XVII sea, simplemente, consecuencia del asentamiento en proceso de dicha voz en el saber y el uso lingüísticos de los hispanoparlantes de la época en, al menos, algunas partes del Imperio Español.

Primeros registros

²⁴ Se ha optado por colocar aquí las definiciones lexicográficas de los diccionarios monolingües con las convenciones ortográficas contemporáneas. La única excepción a esta decisión ha sido la entrada lexicográfica “PERVLERO” del diccionario de Covarrubias, puesto que, al colocarla con la grafía <V> en vez de <U>, se espera facilitar al lector su búsqueda en el NTLLE.

De forma complementaria, es posible suponer, además, ante el surgimiento de nuevas actividades laborales y administrativas (a partir de la instalación de un nuevo aparato social e institucional en las colonias de los territorios recientemente conquistados), la urgencia de nuevas designaciones para los agentes y actividades emergentes en el Nuevo Mundo. En este contexto, por tanto, la denominación *perulero* habría aparecido y se extendería en tanto satisfizo, de algún modo, la necesidad expresiva de nombrar e identificar en los intercambios comunicativos a aquellos que cumplían con una labor igualmente nueva en las relaciones entre la colonia peruana y la metrópolis española. Se puede suponer así, entonces, que, en un determinado momento del siglo XVI, ante la participación cada vez más recurrente de transportistas que, ofreciendo un canal alternativo a los oficiales que pasaban por las ferias de Portobelo, también participaban en la Carrera de Indias, se los empezó a identificar por tal actividad y, por tanto, se los comenzó a conceptualizar diferenciadamente de otros grupos. Es, entonces, ante esta necesidad de categorizarlos que habría salido al encuentro, en el plano de la lengua, un signo lingüístico (compuesto por el significante /peruler(o)/ y un contenido semántico capaz de reflejar parte de dicha categorización) que, en los intercambios comunicativos, pudiese aludir a estos mercaderes. Cabe notar, además, que, en cuanto al significado que forma parte de este vocablo, este se constituiría en torno de un estereotipo, con el contenido semántico generalmente tenido en común por los hablantes. Empieza a establecerse así, por tanto, un estereotipo en torno de *perulero*, un valor más o menos general y compartido entre los hablantes y que se inserta cada vez más, de la mano de su respectivo significante (como parte de un signo lingüístico), en diversas prácticas comunicativas (como veremos más adelante, también, con la revisión de los hallazgos textuales del CORDE).

Establecimiento
del estereotipo

Vale la pena observar, además, que el uso de *perulero* con el valor mercantil aquí presentado se distribuye, en el registro lexicográfico, a lo largo de los siglos XVII, XVIII y XIX, es decir, en diccionarios de todos estos siglos. No obstante, en lo que al resto del siglo XVII respecta, hallamos definiciones de esta voz, con el significado tratado en este acápite, en solo algunos otros diccionarios bilingües (o multilingües) y es recién, más bien, en la primera mitad del siglo XVIII en la que empieza a darse cuenta de esta voz en otras obras lexicográficas monolingües (al menos, evidentemente, al interior del NTLLE). Tenemos así, por tanto, como siguiente diccionario monolingüe en que aparece definido *perulero* el *Diccionario de Autoridades*, el primero elaborado por la

RAE. En este, en su tomo de 1737, correspondiente a las palabras que empiezan con las <o, p, q, r>, se ofrece el siguiente artículo lexicográfico:

(4) PERULERO, RA. adj. que se aplica a la moneda fabricada en el Perú. Lat. *Peruanus, Peruvianus*.

PERULERO. Se llama también el que ha venido desde el Reino del Perú a España. Lat. *Peruvianus*. Ulloa, Poes. pl. 147.

*A tan áspero Argel vino a librarte La redención de un perulero pollo, Obra de su merced fue rescatarte: Aquí comienza el cuento del Criollo.*²⁵

PERULERO. Se toma también por el sujeto adinerado. Lat. *Dives. Pecuniosus*.

PERULERO. Llamam en Andalucía y otras partes a una vasija de barro, angosta de suelo, ancha de barriga, y estrecha de boca. Lat. *Urceolus ore angustus*.

Se puede observar, a primera vista, entonces, que el registro de *perulero* en el *Diccionario de Autoridades* arroja más de una definición. En este sentido, si bien el interés de este primer acápite del capítulo radica en el tratamiento lexicográfico del significado de „mercader”, no debe pasar desapercibida la presencia de, aparentemente, otras acepciones para el mismo vocablo. Vemos, entre estas, algunas relacionadas con monedas fabricadas en el Perú o con una vasija de barro, pero, en cuanto al mercader indiano tratado hasta aquí, se puede prestar atención, en particular, a la segunda y la tercera acepción. Por más que ninguna de estas dos menciona explícitamente algún oficio o actividad de la cual obtener dinero, y así, por tanto, no se está dando plenamente cuenta de un mercader, transportista o traficante de mercancías entre Europa y el virreinato peruano, tampoco se puede descartar que este último significado se halle de algún modo representado o por la mención al sujeto proveniente del Perú (tal como se tiene en la segunda acepción) o a aquel adinerado, como en la tercera acepción²⁶. Con respecto a esta última, cabe señalar, adicionalmente, que no se puede negar la posibilidad de que tal sujeto adinerado provenga del Perú, asumiendo para ello que

25 La cita introducida en el diccionario corresponde en este caso al español Luis de Ulloa y Pereira (1584-1674), a sus *Obras, prosas y versos* (1674), más concretamente, al soneto “A Lesvia, dama cortesana, epístola familiar”.

26 O, incluso, por ambas, y que la separación en dos acepciones solamente dé cuenta de que el enriquecimiento del mercader perulero pueda ser, quizá, un rasgo adicional a lo más sustancialmente tenido en común para el significado en cuestión.

dicha información, por más que no aparezca explícitamente en la definición, se puede recuperar de la acepción precedente. Se puede suponer, en este sentido, que, como la definición anterior (“Se llama también el que ha venido desde el Reino del Perú a España”) da cuenta de un individuo que se traslada desde la colonia en cuestión al territorio metropolitano, este mismo movimiento migratorio podría estar implícito en “Se toma también por el sujeto adinerado”. Queda, de todos modos, entonces, cierto margen de duda de si el *perulero*, entendido como el sujeto adinerado, tiene que provenir necesariamente del Perú o no, pero, en caso sí se trate de alguien de este territorio colonial, podemos estar, quizá, ante una definición más del mercader transatlántico tratado hasta aquí, en especial si se toma en cuenta que su enriquecimiento podría haberse dado tras su paso por el virreinato peruano, tal como parece saberse también por otros testimonios, sobre todo, los de carácter histórico²⁷. Se puede estar enfatizando, esta ocasión, además, su riqueza por encima de otras características, posiblemente como consecuencia de que, dada la mayor relevancia histórica y social de los peruleros solo hasta fines del siglo XVII, su presencia para la década de 1730 no haya sido precisamente la misma y, en ese sentido, se haya enfatizado en el *Diccionario de Autoridades* su fortuna económica, posiblemente aún reconocible, a diferencia de su proveniencia peruana, para la época en que se redactó la definición en cuestión (como consecuencia, quizá, de cierta pérdida de novedad del referido vínculo con el Perú). Sobre la base de estas consideraciones, por tanto, pese a no poder afirmar con total certeza cuál de las dos acepciones (“Se llama también el que ha venido desde el Reino del Perú a España” y “Se toma también por el sujeto adinerado”) está dando cuenta plenamente del valor semántico del „mercader”, no puede descartarse la posibilidad, por los motivos expuestos líneas arriba, de que alguna pudo haberse elaborado con la intención de dar cuenta de dicho significado y de que la tercera, dado el énfasis puesta en la fortuna del *perulero* en cuestión, sea una acepción que muy posiblemente dé cuenta del transportista transatlántico.

27 Otra posibilidad que, de todos modos, no debe descartarse es que la segunda acepción, la que describe a alguien que se traslada desde el Perú a España sea exclusivamente la correspondiente al transportista de mercancías que hasta aquí nos interesa. No se seguirá en esta ocasión, sin embargo, dicha interpretación de la información lexicográfica, ya que se reservará la posibilidad de que esta segunda definición esté dando cuenta también, exclusiva o parcialmente, de un valor gentilicio, en el cual se profundizará en la siguiente sección de este capítulo. La exclusiva atribución del significado del „mercader” a la segunda acepción puede traer, además, como consecuencia el tratar la tercera acepción (“Se toma también por el sujeto adinerado”) en relación con un significado adicional, de un individuo acaudalado (independientemente de su origen o de su actividad laboral), que, dicho sea de paso, no aparece registrado en otros diccionarios.

Asimismo, resulta pertinente pensar, de todos modos, si era todavía socialmente importante, habiendo ya empezado el siglo XVIII, reconocer como tales a los peruleros. Quizá pudo haber perdido relevancia dicha identificación y, en consecuencia, el conocimiento y uso del vocablo en referencia al mercader no se haya sostenido en el estado de lengua para estas primeras décadas del siglo XVIII, en comparación con su empleo en el siglo XVII, momento para el cual sí se documenta, más bien, con cierta vigencia en, por ejemplo, parte de la literatura del Siglo de Oro (Vila Vilar 2003: 625, 636). Resulta posible, en este sentido, que el registro de *perulero* con el valor mercantil en diccionarios del siglo XVIII sea solamente el reflejo de un uso cada vez menos extendido y, quizá, hasta en un proceso de desaparición en el saber y las prácticas comunicativas de la comunidad. Hay que recordar, además, que el *Diccionario de Autoridades*, más que servir como un mero diccionario de usos sincrónicos ampliamente extendidos, tuvo entre sus objetivos normar las prácticas lingüísticas a partir de los considerados "buenos usos" de la lengua castellana (Lara 1997: 43-45). De esta forma, la inclusión de *perulero* con el valor semántico del mercader transatlántico pudo haber correspondido más, quizá, al proyecto del diccionario académico de reportar usos propios de obras, escritores (o hasta de épocas de producción textual) que pudieran tomarse como ejemplares, y, por lo tanto, el registro y descripción de *perulero* con el significado del mercader transatlántico respondería más al interés de dar cuenta de un valor semántico en particular efervescencia durante el Siglo de Oro, por más que este ya no se hallara tan extendido durante el siglo XVIII.

A partir del ejemplo (4) de la página 369, el autor propone diferentes posibles razones que expliquen las diferencias de estas definiciones de las anteriores y así continúe a lo largo de las pp 371-375

Después del registro lexicográfico de „mercader transatlántico" en el *Diccionario de Autoridades*, este valor semántico solo se reporta, hasta el año de 1850 (en la búsqueda efectuada en el NTLLE), en otros diccionarios de la RAE y en un par de diccionarios de autores independientes. Aparece, por tanto, desde la primera edición del *Diccionario de la lengua española* (en adelante, DRAE), en 1780. Vale la pena notar, además, que, dentro de esta segunda obra académica y sus posteriores ediciones, suele tratarse *perulero* de manera muy parecida a como ha sido abordado en el diccionario de 1737. Veamos, por ejemplo, el artículo que, en el diccionario de 1803, en la cuarta edición del DRAE, se ofrece para *perulero*:

(5) PERULERO, RA. adj. El natural del Perú y lo perteneciente a este reino.

Peruanus, peruvianus.

PERULERO. El que ha venido desde el reino del Perú a España. *Peruvianus*. PERULERO.

El sujeto adinerado. *Dives pecuniosus*.

PERULERO. s. m. p. *And. y otr. par.* Vasija de barro, angosta de suelo, ancha de barriga, y estrecha de boca. *Urceolus ore angustus*.

Se sigue manteniendo una cantidad de cuatro acepciones, al igual que en el *Diccionario de Autoridades*, pero, a diferencia de lo observado para este último (así como para las primeras tres ediciones del DRAE), la primera acepción es, ciertamente, distinta y parece dar cuenta, más bien, de aquel o aquello nativo del Perú y ya no solo las monedas fabricadas en este virreinato. Esta definición, empero, así como la de la cuarta acepción (y, en algún sentido, la segunda), será objeto de un análisis posterior. Interesa más, de momento, notar que la tercera definición, una de las que, tal como se expuso líneas arriba, podría reflejar, de algún modo, el significado del transportista colonial, es aún la misma que la RAE presenta desde 1737 en el *Diccionario de Autoridades* (así como también lo sigue siendo la segunda, que, de alguna forma, aún puede interpretarse como portadora del significado de „mercader“). La situación en cuanto al “sujeto adinerado” se repite, además, en las posteriores ediciones de la misma obra, pues, la definición cambia recién en la de 1869, pues en esta aparece la siguiente información:

(6) PERULERO, RA. adj. PERUANO, NA. || El que ha venido desde el Perú a España. || Dícese especialmente del sujeto adinerado. || m. *prov.* Vasija de barro, angosta de suelo, ancha de barriga y estrecha de boca.

Se puede añadir aquí, entonces, que es recién en el DRAE 1869 en donde se halla una definición ligeramente distinta del supuesto comerciante indiano. En esta (nuevamente, en la tercera acepción), la inclusión de “especialmente” pareciera evidenciar un vínculo más claro con la alusión a la proveniencia peruana de la acepción precedente, de modo tal que la caracterización del transportista perulero resultaría ser, de alguna forma, la de “el que ha venido desde el Perú a España, especialmente el sujeto adinerado”. De ser esta, en efecto, la interpretación semántica tenida en mente al momento de la redacción del artículo lexicográfico, podríamos estar, quizá, ante una comprobación adicional de que el sujeto adinerado descrito en los anteriores diccionarios académicos pudo haber tenido, ciertamente, proveniencia peruana y así, por ende, es más posible

que sea el perulero que hemos visto tanto en la investigación histórica como en otros diccionarios, sobre todo del siglo XVII. Puede verse así, además, cierta continuidad en la presencia del significado del mercader en los diccionarios académicos hasta alcanzar (e, incluso, rebasar) la mitad del siglo XIX. Se sugiere reservar aún, de todos modos, la posibilidad de que la segunda acepción pueda dar cuenta, de algún modo, de ese mismo significado, aunque, por otra parte, también se cree posible atribuirle a esta definición un aparente valor gentilicio, independiente del de los ricos comerciantes que terminaron por instalarse de vuelta en España.

Por otro lado, y tal como se señaló líneas arriba, es posible pensar que el *Diccionario de Autoridades* no se encuentra dando cuenta de valores semánticos en total vigencia en la comunidad para la década de 1730; y, en este mismo sentido, se puede mirar los diccionarios de la RAE del siglo XIX cuestionando, igualmente, si el registro de dicho significado correspondía concretamente al saber de alguna comunidad para el momento de publicación de estas obras. Hay que recordar aquí, además, que los DRAE se confeccionaron, por lo general, repitiendo la macroestructura del *Diccionario de Autoridades* (López Facal 2010: 49), sobre todo a partir de la letra D (Bajo Pérez 2000: 101), y, en este sentido, vale la pena preguntarse no solo si la inclusión de este valor de *perulero* en el *Diccionario de Autoridades* respondía al interés de registrar usos y saberes lingüísticos de textos y/o épocas asociadas con el “buen empleo” de la lengua, sino también si la permanencia de este significado en los siguientes diccionarios de la institución no se debía al afán de documentar los estados sincrónicos de lengua, sino básicamente, en este caso, a la recepción casi sin depuraciones de lo colocado en el primer diccionario de la RAE. De ser esta la situación, puede pensarse, por tanto, que, así como en el *Diccionario de Autoridades* la descripción semántica del perulero en tanto comerciante transatlántico podría no ser sincrónicamente paralela a los usos lingüísticos más extendidos de aquel entonces, la presencia de este significado en los posteriores diccionarios tampoco correspondería al repertorio léxico más común del siglo XIX.

Además de los diccionarios académicos que, en el siglo XIX, registran el valor de *perulero* que hasta aquí hemos atendido, se ha mencionado también que este aparece en otros dos textos lexicográficos, elaborados y publicados por autores individuales.

Estos son los de Manuel Núñez de Taboada, de 1825, y el de Vicente Salvá, de 1846. Veamos, no obstante, que, en ambos diccionarios se tiene como punto de partida, hasta cierto punto, el *Diccionario de Autoridades*, alineándose más con este Núñez de Taboada y distanciándose un poco más Salvá. De hecho, el primero “se basa en el DRAE de 1822, al que añade sobre todo términos del estándar, tecnicismos y voces del *estilo familiar*” (Bajo Pérez 2000: 134). Y así, en lo que a *perulero* respecta, este vocablo es presentado de la siguiente forma:

(7) PERULERO, RA. adj. y s. Natural del Perú y perteneciente a este reino. || El que ha venido desde el reino del Perú a España. || Sujeto adinerado.
 PERULERO, s. m. Vasija de barro, agosta de suelo, ancha de barriga y estrecha de boca.

Más allá de algunas diferencias en las marcas de uso y la omisión de ciertos artículos determinantes, como “el”, las definiciones que Núñez de Taboada ofrece tienen el mismo contenido que las del DRAE 1822 para su respectivo artículo de *perulero*. Esto sucede también, por tanto, con la tercera acepción, y, por otro lado, en el caso del diccionario de Salvá, hallamos la siguiente definición:

(8) PERULERO, RA. adj. El natural del Perú, y lo perteneciente a este reino. *Peruanus, peruvianus*. || El que ha venido desde el reino del Perú a España. *Peruvianus*. || El sujeto adinerado. *Dives pecuniosus*. || - m. provin. Vasija de barro, angosta de suelo, ancha de barriga y estrecha de boca. *Urceolus ore angustus*. [|| ant. Oficio bajo por el estilo del bodegonero y tabernero; pero ignoro cuál sea exactamente.]²⁸

Vemos, por tanto, que ambos diccionarios reproducen, de forma prácticamente idéntica, los artículos disponibles en los DRAE de sus respectivas épocas. En términos generales, en consecuencia, tanto los diccionarios académicos como los no académicos del siglo XIX en los que se da cuenta del mercader transatlántico indiano lo hacen de la misma manera en que se parece haberse hecho desde el *Diccionario de Autoridades*; es decir, enfatizando la riqueza por encima de otras características de este personaje. Dada, no obstante, la continuidad de esta misma definición lexicográfica, también puede

28 Se ha dejado en la transcripción de los artículos lexicográficos disponibles en el NTLLE todas las marcas tipográficas con que estos aparecen.

sugerirse, tal como ya se comentó antes, que su reiterada presencia no implica necesariamente su vigencia en las prácticas y el conocimiento lingüísticos de los hablantes, sino que solo sea, tal vez, el calco del contenido de un diccionario a otro y que, por tanto, por más que se mencione en más de una ocasión al sujeto adinerado, no se trate sino solo de un significado cada vez menos extendido en la comunidad. Estas observaciones, de todos modos, serán retomadas posteriormente, más concretamente, cuando se efectúe el análisis de las apariciones de *perulero* en el CORDE.

Finalmente, parece conveniente cerrar esta primera sección del capítulo atendiendo a la información de la categoría gramatical asignada a *perulero*, con el significado de „mercader transatlántico enriquecido en el Perú“, a lo largo de su registro lexicográfico. Hay que señalar, en primer lugar, que son los diccionarios académicos y los de Núñez de Taboada y Salvá ya mencionados los únicos que, al definir este valor semántico, ofrecen al lector información de la categoría gramatical correspondiente, sea ya de forma específica a dicha acepción o, en algunos casos, aplicando la misma información para este y otros significados de la misma unidad léxica. Hay, de todos modos, otros diccionarios que ofrecen la categoría correspondiente pero que, sin embargo, presentan en sus artículos solo otros valores de este vocablo.

Categoría gramatical

Con respecto a aquellas obras lexicográficas que (ya sea de manera sincrónica o no) atienden el valor del mercader transatlántico, vemos que, por lo general, parecen concebir este último significado con la categoría de adjetivo, tal como, efectivamente, se puede observar en los diccionarios académicos, al menos, hasta el DRAE 1843 e, incluso, en algunos de posterior publicación. Si bien la marca de “adjetivo” se encuentra solo en la primera acepción, es decir, en la que aborda, en los primeros diccionarios académicos, la moneda fabricada en el Perú, o, desde 1803, a aquel o aquello que provenga del Perú (véase, por ejemplo, los artículos lexicográficos correspondientes al *Diccionario de Autoridades* o al DRAE 1803 en (4) y (5), respectivamente), se puede asumir que la categoría se extiende, posiblemente, a las demás acepciones que carecen de la correspondiente información gramatical (y, por tanto, entre estas, la del comerciante indiano). Tomemos en cuenta, además, que, desde el DRAE 1783, la segunda edición de esta obra, se incluye la categoría de “sustantivo”, tal como, en efecto, puede comprobarse con la lectura de muchos de los artículos lexicográficos que colindan con *perulero*. Es por este motivo, por tanto, que se supone que la marcación de esta voz como adjetivo en su primera acepción puede extenderse a las

Como adjetivo

Como sustantivo

demás acepciones carentes de marcas gramaticales. Resulta posible, de todos modos, que la interpretación del comerciante transatlántico sea, aun en dichos casos, la de un nombre/sustantivo, pero no se cuenta, al menos en la documentación lexicográfica consultada, con evidencias visibles. Se espera, en todo caso, que la investigación de los datos disponibles en el CORDE nos pueda ofrecer mayor información al respecto.

Falta de evidencia

De momento, sin embargo, y a modo de cierre para esta sección, vale la pena volver a señalar que *perulero*, en tanto el comerciante transatlántico colonial, aparece registrado en diccionarios (ya sea monolingües o multilingües) desde el inicio del siglo XVII hasta el final del periodo cronológico estudiado, esto es, hasta mitad del siglo XIX. Dado, no obstante, que su presencia, sobre todo, a partir de la aparición del *Diccionario de Autoridades*, en 1737, consiste en la repetición del mismo texto definitorio, no solo en posteriores diccionarios de la misma institución, sino, también, en obras de otros autores, se ha planteado aquí la duda de si la inclusión de este valor semántico en posteriores artículos lexicográficos refleja de manera fidedigna un saber lingüístico en vigencia, sobre todo, para los siglos XVIII y, en particular, el XIX o si solo repite un modelo textual de diccionarios precedentes. Dado que, como también se mencionó páginas arriba, el *Diccionario de Autoridades* busca fijar en sus páginas usos prestigiosos y de las consideradas “mejores épocas” de la lengua, es posible, asimismo, que la presencia lexicográfica del significado atendido hasta aquí no sea una evidencia plenamente confiable de su empleo luego del siglo XVII. Es, por tanto, el uso posterior a este último siglo, así como también su categoría gramatical, un asunto que, de todos modos, no deja de generar incertidumbre con la sola revisión de los diccionarios que contienen esta voz en el NTLLE. Parece un poco más posible sostener, en todo caso, que su registro en los diccionarios del siglo XVII podría haber sido más fiel a un momento efectivo de uso. De hecho, tras considerar conjuntamente la información histórica y lexicográfica evaluada hasta ahora, *perulero* parece tener mayor vigencia entre los siglos XVI y XVII, siglos en que, además, esta voz, con el valor del mercader, estaría satisfaciendo una necesidad designativa en relación con un nuevo referente en el marco de las relaciones entre la metrópolis y el virreinato peruano.

Se resume lo ya discutido acerca de la extensión temporal del término y se propone que su empleo real pueda haber sido más limitado.

Se espera que la revisión de los datos del CORDE en el siguiente capítulo, así como la eventual consulta, en posteriores ocasiones, de diccionarios que se encuentren fuera del tesoro lexicográfico académico, ayude a esclarecer la presencia de *perulero* en la historia de la lengua, particularmente, en los siglos XVIII y XIX. Es turno, sin embargo, de prestar atención, en lo que sigue de este capítulo, a los otros significados que, sobre la base de lo hallado en el NTLLE, se puede suponer que tuvo también *perulero*.

Se propone resolver la incógnita con el otro corpus

2. *Perulero* como 'natural o relativo al Perú'

2.1. El tratamiento lexicográfico de *perulero* como 'natural o relativo al Perú' en el NTLLE

Al revisar las definiciones lexicográficas de *perulero* disponibles en el NTLLE, nos topamos también con un grupo de estas que, junto con el significado del mercader transatlántico enriquecido en el Perú virreinal, o aun sin dar cuenta de este último, presentan uno diferente. Empecemos viendo, en primer lugar, el artículo lexicográfico que, en su diccionario de 1706, John Stevens ofrece para el vocablo de interés en esta tesis:

(9) *Perulero*, los españoles dan este nombre no solo a los nativos del Perú, sino a cualquier persona que viene rica de allá. De ahí el proverbio, *Rico como un perulero*, tan rico como un perulero, porque una vasta fortuna es adquirida ahí.

[*Peruléro*, the *Spaniards* give this Name not only to the Natives of *Perú*, but to any Person that comes rich from thence. Hence the Proverb, *Rico como un Peruléro*, As rich as a *Peruvian*, because vast Wealth is acquir'd there.]

Pese a no tener este artículo una división espacialmente tan clara de los dos valores abordados, es de todos modos reconocible, por un lado, el significado del mercader que vuelve enriquecido desde el Perú a España y, por otro (al inicio de la explicación del vocablo), uno que, más que referir a estos sujetos enriquecidos en el Perú, da cuenta, a grandes rasgos, de "los nativos del Perú". A partir de esta última descripción, es posible pensar que Stevens establece una separación entre los nacidos en el Perú, por un lado, y, por otro, quienes, aun no siéndolo, volvieron a enriquecidos a España desde este virreinato, ambos, no obstante, denominados *peruleros*. Es, entonces, en función de dicha distinción que puede suponerse que este vocablo, al menos en esta obra

[Regresar al texto](#)

Ejemplo: Torres (2017: 35-40)



Capítulo IV. Rasgos peculiares del quechua de Ferreñafe

Como se señaló, se realizaron trabajos de campo en las localidades de Cañarís e Incahuasi a fin de verificar la presencia de las características QI en el quechua de Ferreñafe, peculiaridad que vuelve problemáticos los intentos de establecer su ubicación en el universo de los dialectos quechuas. En el presente capítulo, se ofrecerán algunos ejemplos recogidos durante las visitas a las localidades ferreñafanas mencionadas que verificarían el empleo de los rasgos QI del quechua de Ferreñafe. Dichos rasgos fueron agrupados en (i) fonológicos, (ii) morfosintácticos y (iii) léxicos.

Análisis

4.1 Rasgos fonológicos } Clasificación y por lo tanto análisis

4.1.1 Mantenimiento de la distinción entre /č/ y /č̣/ } Presentación del primer resultado

Interpretación
del hallazgo

Este es un rasgo que sería una muestra del carácter conservador de la variedad de Ferreñafe con respecto de la lengua ancestral. Se encuentra, también, en los diversos dialectos centrales, entre ellos los de Áncash (Parker 1976: 40-41) y Huancayo (Cerrón-Palomino 1976a: 39), y dos dialectos del norte del Perú: Cajamarca (Quesada 1976a: 35) y Chachapoyas (Taylor 2000: 48). A continuación, se presentan algunos ejemplos obtenidos durante el trabajo de campo:

Análisis
comparación
con otros
dialectos
y fuentes
bibliográficas

De aquí al final del apartado presenta ejemplos que confirman el hallazgo o resultado.

Presencia de /č̣/:

Baka	[č̣]inka-Ø-sha	[č̣]ay	munti-pi. Vaca
desaparecer-3SUJ-PERF		ese	monte-LOC
"La vaca desapareció en ese monte."			

Wak	allqu ay[č̣]a-yki-ta	miku-ya-n.
Ese	perro carne-2POS-ACU	comer-DUR-3SUJ
"Ese perro está comiendo tu carne"		

Qam	trabaja-ya-ra-yki	[č̣]akra-pi.
Tú	trabajar-DUR-PAS-2SUJ.PAS	chacra-LOC
"Tú estuviste trabajando en la chacra".		

Presencia de /č/:

Allaq [č]a-ya-nki Chiclayu-man.

Mañana llegar-DUR-2SUJ Chiclayo-ILA

“Mañana llegarás a Chiclayo”

Uk-ni-y ya[č]aku-na-ya-n waqachi-y-ta flauta-ta.

Hermano¹⁰-VAC-1POS aprender-DES-DUR-3SUJ tocar-INF-ACU flauta-ACU

“Mi hermano quiere aprender a tocar la flauta”

Qam punku-ta-qa ki[č]a-ra-yki qiru-wan.

Tú puerta-ACU-TOP abrir-PAS-2SUJ.PAS palo-INS

“Abriste la puerta con un palo”

4.1.2 Aspiración de */s/ > /h/ y posterior eliminación de /h/ > Ø] segundo resultado

De acuerdo con Taylor (2005: 53), el fonema */s/ en posición inicial de palabra se mantiene en el quechua de Ferreñafe en algunos lexemas asociados específicamente con el QI: *saka* ‘cuy’, *sirka* ‘cumbre’. En cambio, en otros lexemas, comunes al QI y QII, como */siqa-/ ‘subir’ y */surqu-/ ‘sacar’, se observa en el ferreñaño la evolución */s/ > */h/ > Ø: *iqā-* ‘subir’, *urqu-* ‘sacar’ (Taylor 2005: 53). Este proceso habría abarcado dos fases: (i) */s/ > */h/ y (ii) */h/ > Ø; este último cambio se habría aplicado a cualquier palabra con /h/ inicial, sea este sonido proveniente de */s/ o de */h/, como se observa en */siqa-/ > *iqā-* ‘subir’ y */hatun/ > *atun* ‘grande’. En la mayoría de dialectos QI, solo la primera fase del proceso, la aspiración */s/ > /h/ en inicial de palabra, se habría aplicado a cualquier vocablo; en efecto, sería uno de los cambios regulares que mejor definen el QI (Parker 2013c [1969]: 75; 2013f [1971]: 211); así, en muchas variedades QI, las formas correspondientes son *haka* ‘cuy’, *hirka* ‘cumbre’, *hiqa-* ‘subir’ y *hurqu-* ‘sacar’. Por otro lado, Parker (2013f [1971]: 234) dio a conocer que las variedades QI de Corongo y del norte de Huaylas presentaban la segunda parte del proceso, es decir, la innovación fonológica */h/ > Ø en posición inicial de palabra. A continuación, se presentan algunos ejemplos obtenidos durante el trabajo de campo:

¹⁰ El término *uk*, que deriva del protoquechua */*huk* ‘uno’, como resultado de un desarrollo léxico propio, también significa ‘hermano’ o ‘hermana’.

Atun allqu (atun < *hatun)

grande perro

“Perro grande”

Uk nushi-ta niti-sha-yki. (uk < *huk)

Uno gusano-ACU aplastar-PERF-2SUJ.PAS

“Aplastaste un gusano.”

Pelota rata -mu -sha wasi -pa **ana** -n -manta. (ana < *hana)

‘pelota’ ‘caer’ -DIR. -PERF ‘casa’ -GEN ‘superior’-3SUJ -ABL

“La pelota cayó desde el techo de la casa.”

Kaçi -ta **ita** -r miku -ra -yki aycha -yki -ta. (ita < *hita < *sita)

‘sal’ -ACU ‘echar’-SUB1 ‘comer’ -PAS -2SUJ.PAS. ‘carne’ -2POS -ACU

“Después de echar la sal, comiste tu carne.”

4.1.3 Depalatalización de */ñ/>/n/ } tercer resultado

Antecedente

[De acuerdo con Parker (1976: 46), este es un cambio muy antiguo en el quechua.]

[De la misma manera que en Ancash, la depalatalización de la */ñ/ no se presenta en todas las raíces léxicas en el quechua de Ferreñafe (Taylor 1996: 17). Es más, la influencia de dos fuentes distintas es notoria: los lexemas *punu-* ‘dormir’, *wanu-* ‘morir’ y *nawpa/naypa* ‘anterior’ depalatalizan el protofonema en cuestión, cambio propio del QI, mientras que *ñati* ‘hígado’, *ñukñu* ‘dulce’ y *ñutqu* ‘seso’ la mantienen, como en QII (Taylor 2005: 53).] Entre los ejemplos recogidos durante el trabajo de campo, se pueden mencionar los siguientes:

[n]uqa-qa pu[n]u-sha-ka-ni ichuq law-man.

Yo-TOP dormir-PERF-1SUJ.PERF izquierdo lado-ILA

“Me dormí sobre el lado izquierdo.”

Qam maqa-sha-yki [n]awi-n-pi chay kampsino-ta.

Tú golpear-PERF-2SUJ.PAS ojo-3POS-LOC ese campesino-ACU

“Tú golpeaste a ese campesino en sus ojos.”

Ejemplos
del segundo
resultado

Conclusión a
partir de los
hallazgos

Ejemplos
del tercer
resultado

Shamu-ra-yki Kañaris-man [n]awba año.
Venir-PAS-2SUJ.PAS Cañaris-ILA anterior año
"Llegaste a Cañaris el año pasado."

[n]uqanchikkuna ranti-ra-nchik-llapa uk qarwa [ñ]aqsa-ta.
Nosotros comprar-PAS-4SUJ-PLU un amarillo peine-ACU
"Comparamos un peine amarillo."

Uk [ñ]ushi-ta [n]iti-sha-yki.
Un gusano-ACU aplastar-PERF-2SUJ.PAS
"Aplastaste un gusano."

Ejemplos
del tercer
resultado

4.1.4 Tratamiento de la secuencia */-a-ya/>/-a/ } cuarto resultado

De acuerdo con Cerrón-Palomino (1987: 116-117), la forma existente en el protoquechua */-a-ya/, que habría presentado un protomorfema aspectual *-ya, cambió a una vocal larga /-a:/ en los dialectos centrales debido a la elisión de la yod intervocálica. De esta manera, en las variedades QI, se encuentran sufijos tales como el desiderativo -naa, el estativo -raa y el frecuentativo -paa, que provendrían de las protoformas *-naya, *-raya y *-paya, respectivamente. Igualmente, dicha elisión ocurre en los protolexemas *ča-ya- 'llegar' y *ša-ya- 'estar parado', de modo que los dialectos QI los presentan como čaa- y šaa-, respectivamente. Las variedades QII, a excepción de Ferreñafe, presentan las mismas formas de la lengua ancestral.

Antecedentes

resultado

En el caso del quechua lambayecano, sus formas son producto del mismo proceso de elisión de yod intervocálica; sin embargo, el alargamiento vocálico resultante en QI se habría perdido. Por ello, las formas de los sufijos y lexemas expuestos para el quechua de Ferreñafe son las siguientes: -na, -ra, -pa, ča- y ša-. El tratamiento de la secuencia */-a-ya/ > /a/ acercaría este dialecto con las variedades centrales a pesar de haber perdido o anulado el alargamiento de vocálico. De hecho, en el quechua de Ferreñafe no hay vocales largas en ninguna palabra, incluidas raíces (cf. paari- 'volar' en Áncash y pari- 'volar' en Ferreñafe). A continuación, se ilustrará el uso de tales formas por medio de algunos ejemplos:

Análisis y
conclusiones

Allaq c̄a-ya-nki Chiclayu-man
 Mañana llegar-DUR-2SUJ.FUT Chiclayo-ILA
 “Mañana estarás llegando a Chiclayo.”

Bandera-qa ša-ya-n pampa-pi
 Bandera-TOP estar de pie-DUR-3SUJ pampa-LOC
 “La bandera está izada en la pampa.”

Nuqa miku-**na**-ya-ni
 Yo comer-DES-DUR-1SUJ
 “Quiero comer.”

Pay-qa chupika-**ra**-ya-n
 ÉL-TOP rojo-RES-DUR-3SUJ
 “Él se está poniendo rojo.”

Pay-qa piña-ku-**ra**-ya-n
 ÉL-TOP molestar-REF-RES-DUR-3SUJ
 “Él se queda molesto.”

El sufijo resultativo *-ra* es homófono del sufijo de pasado *-ra* y posee una ubicación distinta a este dentro de la estructura verbal, por lo que su cambio de lugar acarrearía el cambio de significado de la expresión. Se puede confrontar el anterior enunciado con el siguiente:

Pay-qa piña-ku-ya-**ra**-n
 ÉL-TOP molestar-REF-DUR-PAS-3SUJ
 “Él se estaba molestando.”

Se debe mencionar que aparentemente el uso del sufijo *-pa* como repetitivo o frecuentativo no es muy utilizado en la localidad de Cañaris. En efecto, algunas personas se extrañaban cuando escuchaban alguna expresión que incluyera este sufijo, tal como ocurrió con *miku-**pa**-ya-ni*; en este caso, se informó que, cuando se enuncia esta oración, se está afirmando que uno está comiendo muy poco, por lo que el matiz sería distinto. Sin embargo, un enunciado tal como *chapa-**pa**-nki*, significaría ‘Miras mucho’,

Ejemplos
del cuarto
resultado

Análisis

Hallazgos

lo que evidenciaría un valor repetitivo, al tratarse de un incremento de la duración de la acción. Asimismo, otra hablante informó que la expresión *rika-pa-nki* significaría “Estás viendo, estás atento” en un contexto en el cual el oyente es el mayordomo de un evento y debe atender a los invitados; también se apreciaría un matiz repetitivo. En general, los colaboradores afirmaron que no se acostumbraban utilizar estas formas verbales, a pesar de significar las glosas mencionadas.

Hallazgos

Conclusión

4.2 Rasgos morfosintácticos

4.2.1 Sufijo de primera persona objeto *-ma*

Los dialectos QII presentan como sufijo de primera persona objeto la marca *-wa*; sin embargo, el quechua de Ferreñafe es una excepción a ello: utiliza el sufijo *-ma*, rasgo típico de los dialectos QI. Entre los ejemplos recogidos en el trabajo de campo, se encuentran las siguientes oraciones que ilustran la recurrencia del fenómeno:

Zorru-qa kani-**ma**-sha-Ø.

Zorro-TOP morder-1OBJ-PERF-3SUJ.PERF

“El zorro me mordió.”

Qam-kuna yanapa-**ma**-ya-nki-llapa.

Tú-PLU ayudar-1OBJ-DUR-2SUJ-PLU

“Ustedes me están ayudando.”

Wamra-kuna uyaku-**ma**-ya-nqa rima-ti-y-qa.

Niño-PLU escuchar-1OBJ-DUR-3SUJ.FUT hablar-SUB2-1POS-TOP

“Los niños me escucharán cuando hable.”

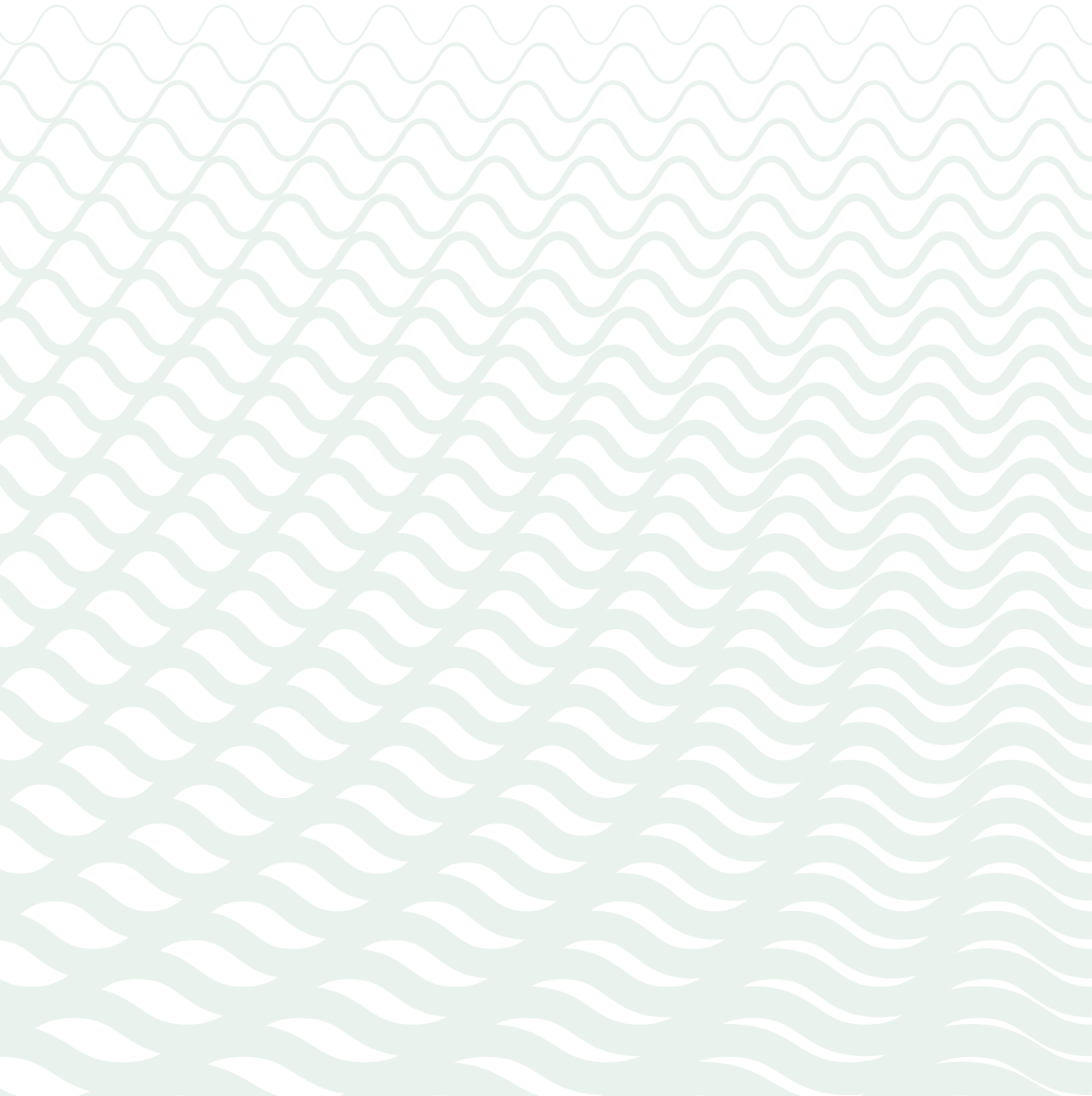
Kampesinu-kuna qu-ma-ra-n-llapa uk uysha-ta.

Campesino-PLU dar-1OBJ-PAS-3SUJ-PLU un oveja-ACU

“Los campesinos me dieron una oveja.”

[Regresar al texto](#)

Ejemplo: Fernández-Flecha (2005: 38-50)



5. Diseño experimental

5.1. Sujetos

Tipo de estudio

El presente estudio pretende ser, básicamente, descriptivo y exploratorio.¹² No tiene como fin el determinar en qué edad específica los niños han logrado ya un manejo acabado de los términos superordinados como nombres de clases jerárquicamente relacionadas por medio de la inclusión. Más bien, partiendo del presupuesto de que este estado será alcanzado por todos los niños en algún momento posterior de su desarrollo, se busca explorar cómo se da la comprensión de términos superordinados cuando esta no se ha alcanzado aún sino que se halla todavía en desarrollo.

Objetivo

Por estos motivos, los niños evaluados pertenecen a edades bastante tempranas, en las cuales no sería esperable un manejo totalmente adecuado de los términos superordinados.¹³ En este sentido, no se ha trabajado con niños que puedan ubicarse en dos momentos evolutivos distintos basándose en la concepción del desarrollo según Piaget, pues dicho autor ubica a los niños entre los 2 y los 5 ó 6 años en una etapa que denomina pre-operacional y distingue, de manera un poco más específica tal vez, un periodo comprendido entre los dos y los cuatro años en que se desarrolla la función simbólica (BEILIN 1992). Cabe resaltar que esta teoría no es necesariamente una teoría del desarrollo conceptual lingüístico, la cual resultaría más pertinente para nuestros fines.¹⁴

En relación al objetivo se explican las características de los participantes

¹² Así, si bien se utilizó una metodología experimental, esto no se hizo con la finalidad de verificar una hipótesis, sino con el objetivo de explorar y describir las capacidades lingüísticas y cognitivas de los niños estudiados. En este sentido, las hipótesis planteadas en el acápite 4 no tienen en este estudio el papel de proposiciones que deban ser verificadas o refutadas mediante el experimento, sino que cumplen la función de ideas-guía que orientan la interpretación de los resultados del mismo.

¹³ Vale la pena recordar que hemos optado por considerar adecuado aquel uso del término superordinado que concuerde con el uso adulto convencional de la comunidad lingüística implicada.

¹⁴ No se ha hallado una teoría del desarrollo conceptual como tal que explicité etapas de desarrollo. Sí existen autores, como Hualde (HUALDE 2003: 31), que ubican a los niños evaluados en esta prueba en dos etapas distintas del proceso de adquisición del lenguaje, aunque las razones no están, nuevamente, relacionadas de manera directa con el desarrollo conceptual o categorizador.

Se presume que, aunque el número relativamente reducido de niños con los que hemos trabajado no hace posible generalizar los hallazgos o plantear patrones de desarrollo infantil, sí resulta suficiente para motivar algunas reflexiones, destacar algunas tendencias que se insinúen a partir de los resultados y plantear preguntas vinculadas con el tema.

Alcance
de los
datos

La prueba aplicada fue diseñada a partir de la lectura de experimentos relacionados con el tema de la categorización infantil en niños de habla inglesa y de la realización de una versión de la misma por nosotros como prueba piloto aproximadamente un año atrás.¹⁵ La prueba aquí presentada evaluó dos grupos de diez niños cada uno: el primero de una edad promedio de dos años y cinco meses, y el segundo de una edad promedio de tres años y tres meses.

Origen
de las
pruebas
Se repite
aquí la
clasificación
de los
participantes

5.2. Términos evaluados

Se presentan los elementos léxicos evaluados y los presupuestos teóricos que subyacen a su elección

Los términos evaluados (Ver Lista 1) en la presente prueba provienen, básicamente, de la traducción de los términos empleados en estudios vinculados con la adquisición de categorías léxicas en niños angloparlantes. Se asume, de este modo, que dichos términos corresponden al conocimiento infantil más temprano de su lengua, aunque

¹⁵ Hace un año aplicamos la presente prueba como piloto con el fin de determinar aquellos aspectos que debieran ser corregidos o modificados. En esa oportunidad evaluamos a niños de una edad promedio de dos años y medio, a los cuales se aplicó la prueba íntegra, con las dos fechas involucradas (la primera correspondiente a la condición múltiple y la segunda, a la condición singular). La prueba piloto permitió eliminar ciertos ítems de la prueba que no resultaban, para los niños, lo suficientemente disímiles en términos perceptivos, como, por ejemplo, un conejo de peluche que era confundido por muchos con un perro, a pesar de sujetar una zanahoria entre sus patas.

se trate de un nivel comprensivo más que productivo. Se tiene la concepción de que la comprensión de un término es anterior a su uso efectivo en algún contexto: primero los niños interiorizarían una cierta noción del sentido de determinadas expresiones para luego emplearlas en un contexto que pueda ser más o menos adecuado. De ningún modo debe entenderse, a partir de esta aclaración, que se considere a la comprensión y a la producción como compartimentos estancos y no relacionados; existiría, definitivamente, un nivel de interrelación entre ambas habilidades, la comprensiva y la productiva.

Manzana

Fruta

Perro

Animal

Silla

Mueble

Muñeca

Juguete

Lista 1

5.3. Prueba

La prueba comprende dos momentos o condiciones experimentales: la *condición múltiple* –que implica la presencia de más de un referente correcto para el término evaluado– y la *condición singular* –que implica la presencia de un solo referente válido para el término evaluado. [Cada niño fue evaluado, en el centro educativo pre-escolar al que asistía, en ambas condiciones, separadas estas por un lapso temporal de entre cuatro días y una semana aproximadamente. Para la aplicación de la prueba se contó con un espacio separado del resto de los niños donde fue posible llevar a cabo la

Aquí se presenta el primer factor “condición” con dos variables= múltiple Vs. singular

evaluación prácticamente sin interferencias. Solo en un caso fue precisa la presencia también de una profesora para que el niño aceptara ser evaluado tranquilamente.¹⁶] Procedimiento con respecto a la aplicación de la prueba

Descripción de los estímulos visuales y bases para su selección

Los ítems o referentes empleados son objetos tridimensionales y no dibujos o imágenes de tan solo dos dimensiones. Un estudio previo de Bauer (BAUER 1996) reveló que los niños de cuatro años se hallan más propensos a llevar a cabo selecciones basadas en relaciones taxonómicas cuando se utilizan objetos tridimensionales en la evaluación, pues estos, al proveer mayor cantidad de información física que las imágenes, pueden reforzar estas relaciones en mayor grado. El mismo efecto fue verificado en la evaluación de adultos, quienes llevaron a cabo selecciones taxonómicas correctas en mayor medida cuando se les presentó objetos tridimensionales y no dibujos. En conclusión, puede decirse que, ante la ausencia de la información más sutil, capaz de ser provista solo por objetos tridimensionales, tanto adultos como niños recurren a una especie de estrategia por defecto que los lleva a categorizar basándose en la apariencia global de las imágenes (por ejemplo, la forma y el color), lo cual resulta sumamente válido dadas las circunstancias, pues aspectos como la forma y el color pueden ser ilustrativos de las relaciones categóricas buscadas y se manifiestan claramente en las imágenes bidimensionales. Una decisión taxonómica más certera será posible, sin embargo, si los elementos presentados son objetos tridimensionales y no simples imágenes.

Los objetos empleados en la prueba son los siguientes: dos manzanas de plástico de tamaño natural (una roja y una verde), un plátano de plástico de tamaño natural, dos muñecos de tela que representan perros (un dálmata y un sabueso), un pez de cerámica de color azul con manchas amarillas, dos pequeñas sillas de

Descripción de estímulos visuales específicos

¹⁶ Aquellos niños que no pudieron completar la prueba, es decir, rendir ambas evaluaciones, fueron eliminados de la muestra. Asimismo, no se consideró tampoco a aquellos niños que presentaron problemas serios en la primera condición por considerarlos poco representativos del comportamiento infantil analizado.

plástico de juguete (una celeste y una rosada), una pequeña cama de plástico de juguete, dos muñecas (una con apariencia de niña y la otra con aspecto de señorita), un auto de policía de juguete, un lápiz, una crayola, una pelota verde, unas llaves en un aro, un casete, un libro y un pequeño rollo de papel.

Las sesiones con los niños fueron grabadas en video digital, lo cual permitió tener un registro fiel de las selecciones llevadas a cabo en cada una de las condiciones experimentales, así como del tiempo de reacción de cada una de ellas, por tener la cámara incorporado un cronómetro.¹⁷ Dicho registro permitió el análisis y reanálisis de los datos recogidos. Asimismo, en el transcurso de la entrevista misma, hizo posible interactuar más y mejor con el niño al no existir la preocupación de tomar notas simultáneamente.

Descripción
de materiales
de grabación
y medición

A continuación, describiremos las dos condiciones experimentales señaladas: la condición múltiple y la condición singular.

5.3.1. Condición múltiple **Dentro de esta condición hay un factor mas, tipo de término, con dos variables: básico y superordinado**

En esta condición, se presentaron al niño varios referentes posibles para el término evaluado. Esta condición implica, por su parte, dos momentos: un primer momento que busca evaluar la comprensión de los términos de nivel básico y un segundo momento que evalúa la comprensión de los términos de nivel superordinado. En ambos casos se presentan al niño cuatro objetos en esta condición. (Ver Anexo 1)

¹⁷ El tiempo de reacción fue medido, inicialmente, en cuadros, unidad de medida con la que funciona la cámara de video digital (30 cuadros equivalen a un segundo) y, luego, fue convertido a segundos. Los tiempos resultantes fueron *redondeados* cuando fue posible. En los cuadros posteriores se presentan los tiempos de reacción en segundos.

Términos evaluados: 1) Básico 2) Superordinado	Misma categoría superordinada			Distractor
	Misma categoría básica		Otra categoría básica	
	A1	A2	B	D
1) <i>Manzana</i> 2) <i>Fruta</i>	Manzana roja	Manzana verde	Plátano	Lápiz
1) <i>Perro</i> 2) <i>Animal</i>	Perro sabueso	Perro dálmata	Pez	Crayola
1) <i>Silla</i> 2) <i>Mueble</i>	Silla celeste	Silla rosada	Cama	Pelota
1) <i>Muñeca</i> 2) <i>Juguete</i>	Muñeca niña	Muñeca señorita	Carro	Llaves

Tabla 1¹⁸

5.3.1.1. Evaluando los términos de nivel básico

Se presentaron al niño cuatro objetos: tres de ellos pertenecientes a la misma categoría superordinada y el cuarto a una distinta –este último cumple el papel de distractor. De los tres que pertenecen a la misma categoría superordinada, dos pertenecen a la misma categoría de nivel básico.

El diseño se explica aquí y en la tabla 1

Considérese el siguiente ejemplo para que la mecánica de la prueba pueda quedar más clara. Se presentan a los niños cuatro objetos: un sabueso, un dálmata, un pez y una crayola. Los tres primeros objetos pertenecen a la categoría superordinada *animal*. De los tres animales mencionados, los dos primeros, el sabueso y el dálmata, pertenecen a la misma categoría de nivel básico *perro*, mientras que el tercero

El diseño se ejemplifica aquí y hasta la figura 6 en la siguiente página

¹⁸ Los ítems empleados en la evaluación fueron denominados A1, A2, B y D con el fin de simplificar la sistematización de los datos. A1 y A2 pertenecen a la misma categoría de nivel básico, y, a la vez, a la misma categoría superordinada que B. D cumple siempre el papel de distractor.

pertenece a una básica *perro*, mientras que el tercero pertenece a una categoría básica distinta, *pez*. Los dos perros pertenecen a categorías subordinadas distintas: *sabueso* y *dálmata*. El distractor, la crayola, pertenece a una categoría no relacionada taxonómicamente con las anteriores.

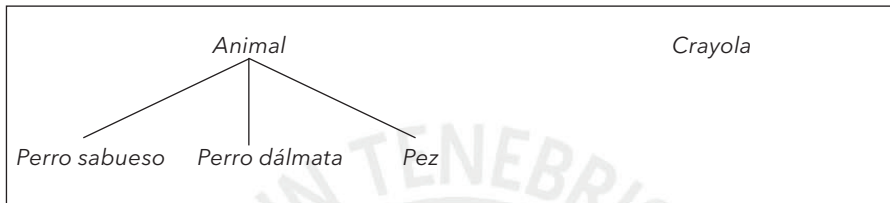


Figura 6

La mecánica de la prueba en la condición múltiple consistió en colocar sobre la mesa los objetos uno por uno en orden aleatorio, de modo que no fuera probable que el niño determinara una ubicación constante para la respuesta correcta. (Ver Anexo 2)

Procedimiento
de control

Una vez que los cuatro objetos estaban en su lugar, se le daba al niño la siguiente indicación: "*dame un perro*" –es decir, una instrucción relacionada con la categoría de nivel básico a ser evaluada, *perro*. Una vez que el niño hubiera seleccionado y entregado un referente, se repetía la instrucción "*dame otro perro*" hasta que el niño se negara a seleccionar más referentes.

Ejemplos de
estímulos
lingüísticos
para el término
básico

En caso de que el niño seleccionara un referente incorrecto, se le preguntaba "¿estás seguro de que esto es un perro?" para que reconsiderara su respuesta. En caso de que se mantuviera firme en su selección, se continuaba con la prueba sin hacer mayor énfasis en su error. Asimismo, en caso de que se negara a seleccionar más objetos de la mesa cuando todavía hubiera referentes posibles para el término evaluado, se tomaban los referentes correctos y se preguntaba de manera directa: "¿esto es un perro?".

Procedimiento
en caso el
sujeto proceda
de manera
inesperada

Luego de terminar la evaluación de una categoría de nivel básico, se retiraban los cuatro objetos de la mesa y se procedía a colocar los cuatro siguientes, con los cuales se evaluaba el siguiente término de nivel básico. Se repetía el mismo proceso con las cuatro categorías básicas evaluadas: *manzana*, *perro*, *silla* y *muñeca*.

Procedimiento

5.3.1.2. Evaluando los términos de nivel superordinado

Una vez evaluadas las cuatro categorías de nivel básico, se volvía a colocar el primer conjunto de objetos sobre la mesa frente al niño. Esta vez, se formulaba al niño el siguiente pedido –siguiendo con el ejemplo planteado anteriormente, en el que se presentaban los dos perros, el pez y la crayola–: “*dame un animal*”, es decir, se buscaba evaluar la comprensión del término de nivel superordinado. Una vez que el niño seleccionara un objeto de la mesa, se repetía el pedido hasta que se negara a seleccionar más referentes.

Estímulo
lingüístico
de nivel
superordinado

En esta etapa de la prueba, el niño debería seleccionar no solo los dos perros sino también el pez, lo cual implica, justamente, reconocer el carácter del término *animal* como superordinado, es decir, como término que comprende referentes de distintas categorías de nivel básico. Una vez que el niño se negara a seleccionar más objetos de la mesa, se procedía a retirar los objetos y colocar el siguiente conjunto, con el fin de evaluar la comprensión del siguiente término superordinado.

Respuesta
esperada

En caso de que el niño seleccionara un objeto incorrecto, se le preguntaba “¿estás seguro de que esto es un animal?” para que reconsiderara su respuesta. En caso de que se mantuviera firme en su respuesta, se continuaba con la prueba. Asimismo, en caso de que el niño se negara a seleccionar más objetos de la mesa cuando todavía hubiera referentes posibles para el término evaluado, se tomaban los referentes correctos y se preguntaba de manera directa “¿esto es un animal?”.

Procedimiento
ante respuesta
inesperada

5.3.2. Condición singular

Esta condición, efectuada días después de la múltiple, buscaba medir tan solo la comprensión de los términos superordinados, ya no de los de nivel básico, pues se asume que el manejo de estos últimos resultaría de mayor facilidad para los niños, a pesar de su temprana edad. Asimismo, son los términos superordinados los que permiten evaluar la posibilidad de que los niños no logren aprehender la relación de inclusión de clases jerárquicamente relacionadas, sino que, más bien, distorsionen esta en una relación de tipo colección. A diferencia de la condición múltiple, en la que se presentaban al niño varios referentes posibles del término superordinado

Objetivo

Motivos para
la segunda
prueba

evaluado, en este caso se presentó tan solo uno, además de un segundo objeto que cumplió el papel de distractor. (Ver Anexo 3)

Se incluyó también, en esta condición, una ronda en la que la respuesta correcta ante la pregunta de si había un referente correcto para el término evaluado era *no*, con el fin de dejar claro para el niño que podía ser válido, en ciertos casos, responder que no había un referente posible para el término superordinado evaluado, a diferencia de la condición múltiple en la que la respuesta correcta implicaba siempre la selección de algún referente.¹⁹ Esta ronda fue designada 0. Las rondas cuya calificación y análisis fueron empleados efectivamente se numeraron del 1 al 6.

Control

Ronda	Término evaluado	Ítems presentados		Respuesta correcta
		Ítem	Distractor	
Ronda 0	<i>Pelota</i>	<i>Lapicero</i>	<i>Plátano</i> ²⁰	<i>No</i>
Ronda 1	<i>Fruta</i>	<i>Manzana roja (A1)</i>	<i>Libro</i>	<i>Sí</i>
Ronda 2	<i>Animal</i>	<i>Perro sabueso (A1)</i>	<i>Pelota</i>	<i>Sí</i>
Ronda 3	<i>Mueble</i>	<i>Silla celeste (A1)</i>	<i>Crayola</i>	<i>Sí</i>
Ronda 4	<i>Mueble</i>	<i>Cama (B)</i>	<i>Papel</i>	<i>Sí</i>
Ronda 5	<i>Juguete</i>	<i>Muñeca niña (A1)</i>	<i>Llaves</i>	<i>Sí</i>
Ronda 6	<i>Juguete</i>	<i>Carro (B)</i>	<i>Casete</i>	<i>Sí</i>

Diseño

Tabla 2

Debido a que, en la condición múltiple, se observó cierto grado de confusión en el caso de las categorías superordinadas *mueble* y *juguete* –algunos niños parecían más inclinados a afirmar que las muñecas eran juguetes pero los autos no o viceversa; otros niños parecían más convencidos de que la cama sí era un mueble pero la silla no– se optó por evaluar los términos superordinados *mueble* y *juguete* de manera doble –es decir, empleando tanto el ítem A1 como el B– con el fin de analizar la posibilidad de que los errores en esta etapa se debieran a que ciertas categorías de nivel básico no eran aún reconocidas por los niños como miembros de las categorías superordinadas evaluadas.

Explicación de repetición en el diseño

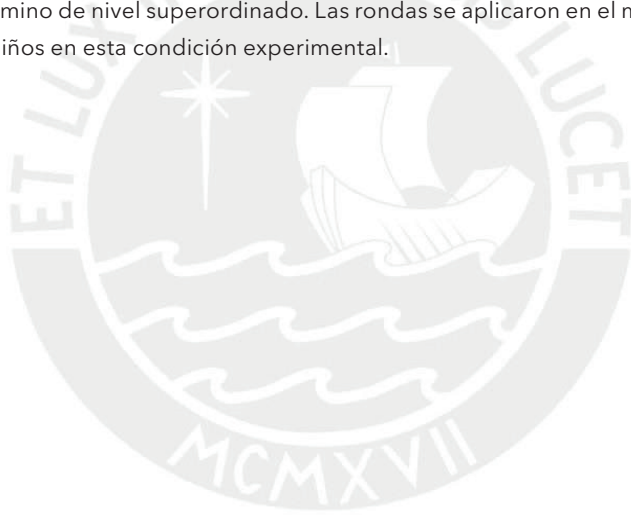
¹⁹ Aunque en la condición múltiple no se incluyó una ronda en la que la respuesta correcta ante la evaluación de un término implicara negar la presencia de algún referente posible, los niños no tuvieron problemas en hacerlo y, de este modo, cometieron errores que serán analizados más adelante.

²⁰ En el caso de la ronda 0, no puede decirse que alguno de los dos elementos mostrados sea el referente correcto y el otro el distractor.

Estímulo
lingüístico

En esta etapa de la prueba, se colocaban los objetos de dos en dos frente al niño. Una vez colocados ambos sobre la mesa, se formulaba, por ejemplo, la siguiente pregunta: "¿hay algún animal aquí?". Nótese que, en este caso, la instrucción de la condición múltiple –"dame un animal"– fue cambiada por la pregunta descrita. Este cambio responde al afán de dejar al niño decidir si hay o no un referente posible; en otras palabras, se le pretende dar la posibilidad de responder que no hay ningún objeto que pueda ser referido por el término superordinado evaluado –posibilidad que podría resultar más complicada de reconocer en el caso de que se le diera la orden "dame un animal", pues esta última parece presuponer la presencia de un referente posible. En este sentido, si el niño respondía que *no* –incorrectamente– se aceptaba su respuesta y simplemente se procedía a evaluar el siguiente término de nivel superordinado. Las rondas se aplicaron en el mismo orden a todos los niños en esta condición experimental.

Procedimiento
ante respuesta
inesperada



6. Predicciones

Considerando las hipótesis de partida (Ver sección 4) que guiaron la presente investigación, fue posible plantear algunas predicciones respecto del desempeño categorizador de los niños en la prueba aplicada.

1. Debido a que las habilidades categorizadoras se desarrollarían de manera progresiva conforme crezca el niño, sería esperable que los niños de dos años y cinco meses de edad promedio presenten un tiempo de reacción más lento o retardado y un número mayor de errores en comparación con los niños de tres años y tres meses de edad promedio.²¹

2. Dado que los términos de nivel básico serían de adquisición más sencilla que los superordinados, los niños de ambos grupos de edad requerirían un tiempo de reacción menor para seleccionar referentes de estos que de los superordinados y, también, cometerían menor cantidad de errores que en la evaluación de los términos superordinados.

3. Considerando que la mayor cantidad de referentes facilita el desempeño categorizador infantil, es esperable que la condición múltiple favorezca un tiempo de reacción más rápido que la condición singular, así como un menor número de errores.

4. Considerando que la presencia de un único referente en la condición singular resultaría incompatible con la concepción de los términos superordinados como nombres de colecciones

²¹ Se usarán, en ocasiones, las siguientes formas abreviadas: 2;5 (niños de dos años y cinco meses) y 3;3 (niños de tres años y tres meses).

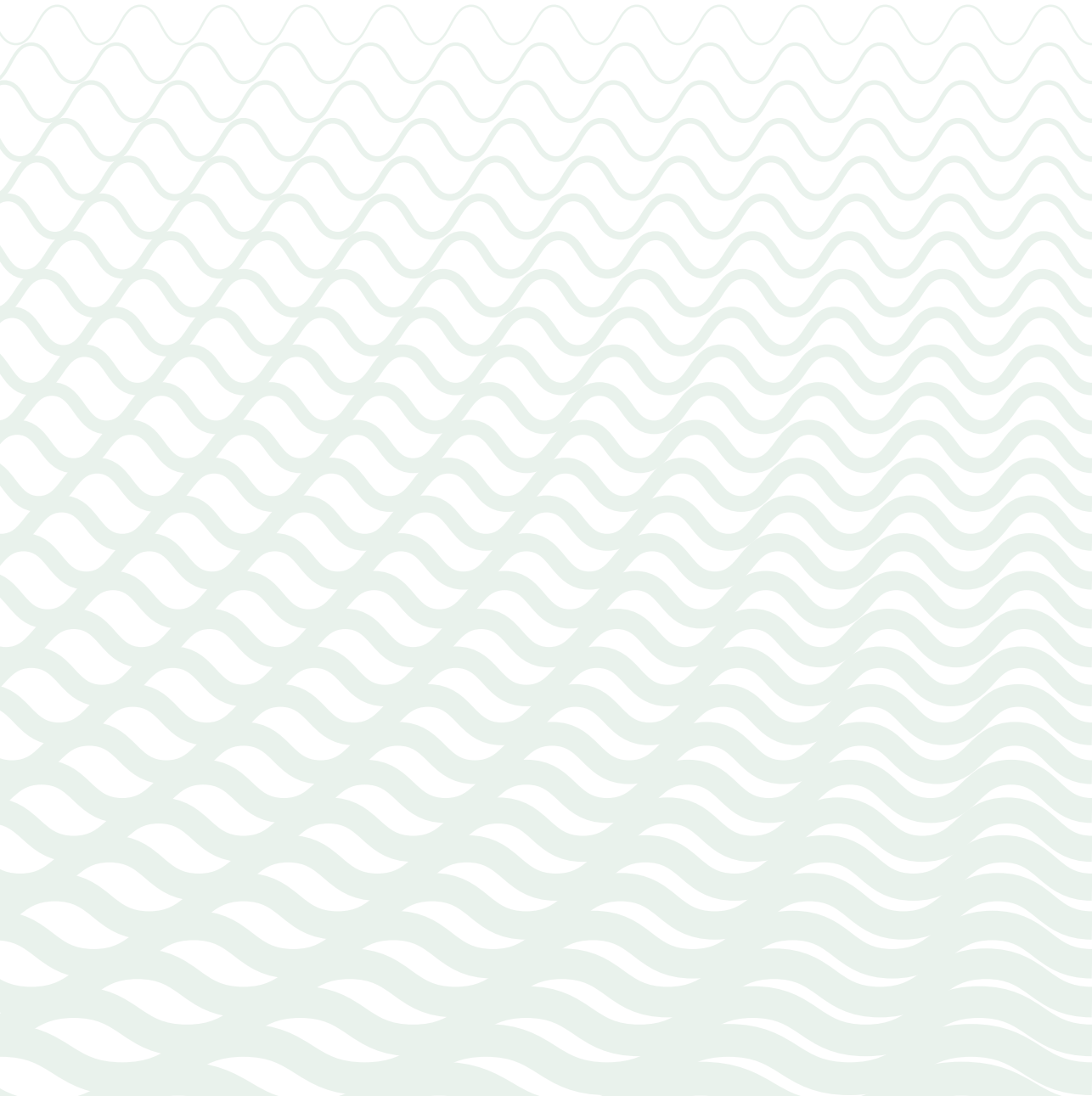
que algunos niños tendrían, los errores denominados como de tipo *no hay* – aquellos que implican la negación de la presencia de algún referente correcto para un término evaluado– serían más frecuentes en la condición singular que en la múltiple. Como todo error, además, serían más frecuentes en el desempeño de los niños menores que en el de los mayores.

5. Considerando que la comprensión de determinados términos superordinados como nombres de colecciones implicaría por parte de los niños la necesidad de que haya varios referentes para que el término pueda ser usado correctamente, los errores de tipo *colección* –aquellos que implican la selección casi automática de más de un referente aunque se haya pedido uno solo, por ejemplo, ante el pedido de “*dame un animal*”– serían más frecuentes con los términos superordinados que con los básicos y ocurrirían más en las respuestas de los niños menores que en las de los mayores.

[Regresar al texto](#)



Ejemplo: Sarmiento (2017: 40-49)



CAPÍTULO 3: ESTUDIO

1. Diseño

Para nuestro estudio fue importante la medición del tiempo de reacción que es una variable que mide los tiempos de respuesta del organismo ante diferentes estímulos (Malapeira et al. 1995: 140). Existen diferentes situaciones en las que se puede medir el tiempo de reacción, pero la que compete a nuestro trabajo es aquella donde se presenta diferentes estímulos y el sujeto emite una respuesta sobre la base de ellos. Esta, además, involucra una respuesta sensorial y motriz, ya que los sujetos deben percibir ciertas características de los estímulos (forma, tamaño, textura y color) y actuar (señalar uno) para emitir su respuesta final. Para medir el tiempo de reacción utilizamos un cronómetro convencional y aproximamos el tiempo a las centésimas de segundo.

Medición principal de la tesis

Tipo de respuesta que se pide al participante

Instrumento de medición

A partir de la revisión de diferentes estudios de la bibliografía consultada, adaptamos un modelo que establece dos variables con valores distintos como se explica a continuación.

Origen del diseño

1.1. Descripción del diseño

Nuestro diseño tiene dos tipos de variables: dependiente e independiente. La primera corresponde a lo que queremos medir y que esperamos que cambie como consecuencia de las variables independientes. En nuestra investigación, las variables dependientes son el tiempo de reacción y el objeto elegido.

En el diseño experimental hay una variable independiente entre sujetos que es "etiqueta léxica", la cual presenta dos valores: etiqueta léxica presente y etiqueta léxica ausente. Asimismo, la variable independiente intra sujetos de la prueba es "características del objeto", las cuales presentan dos valores: forma y no-forma (tamaño, textura y color). En consecuencia, el diseño factorial es mixto (2) x (2) según se resume en la Tabla 1:

Descripción de variables y diseño

Tabla 1. Diseño factorial mixto

Variable	Valores	
Independiente entre sujetos	Etiqueta léxica presente	Etiqueta léxica ausente
Independiente intra sujetos	Forma	No-forma

Decidimos trabajar con los valores de etiqueta léxica presente y ausente porque son las dos condiciones de nuestro experimento que permiten analizar la relevancia que tiene la presencia de la etiqueta en la categorización. En cuanto a los valores de la variable independiente intra sujetos, la forma es el rasgo que buscamos reafirmar como el más importante en la categorización y como aquel que es traspuesto a otros estímulos para categorizar. El valor no-forma tiene otros valores: el tamaño, la textura y el color. El primero es importante para estudiar si la distorsión de la dimensión influye en la labor categorizadora. La textura, en cambio, es considerada como valor de análisis porque en el estudio de Soja, Carey y Spelke (1991) este fue tan importante como la forma en la categorización de los objetos animados (objetos con ojos) y buscamos reafirmar que no sea relevante para la categorización de los objetos inanimados. Finalmente, el color nos ayuda a determinar la diferencia con el *target* y, por lo tanto, analizar si es un valor significativo o no en la tarea de categorización.

Explicación de las variables

Entonces, los valores "forma" y "no-forma" junto con la presencia o ausencia de la etiqueta léxica (es decir, las variables independientes) influyen en la elección de un determinado objeto de cada serie y el tiempo en que los sujetos de estudio demoren en elegirlos para categorizar.

Estructura lógica de la prueba

2. Método de tarea de aprendizaje

2.1. Participantes

Número de participantes

Rango de edad

En nuestra investigación participaron 16 sujetos de estudio entre los 2;0 y 3;8 meses de edad (la edad promedio fue de 3;0 años, donde 10 son del género femenino y 6 del masculino. Para aplicar las dos condiciones del estudio, se les dividió en dos grupos de igual número (ocho cada grupo) y de manera aleatoria según su género.

Promedio de edad y distribución por género

Se escogió a esta población, pues es en este rango de edades donde ya debería haber ocurrido la explosión de nombres: según su desarrollo lingüístico, hacia los 3 años de edad, los niños presentan un vocabulario productivo de 1000 palabras (Owens 2003: 94). Además, esta edad involucra el desarrollo de la relación lenguaje-objeto, es decir, el objeto como representación de la realidad (que es importante para nuestra investigación) y la clasificación de los objetos (Díaz 1987: 48-50).

Criterios de selección de participantes

2.2. Estímulos

Los estímulos tuvieron nombres acordes con la estructura fónica del español (CVCV). Esto se debe a que el aprendizaje de palabras que mantienen la estructura fónica en la adquisición de la lengua materna requiere de un menor esfuerzo de aprendizaje y, por lo tanto, puede ocurrir más rápido (Baralo 2007: 390).

Descripción
de estímulo
lingüístico

Creamos tres series de prueba, cada una formada por cinco objetos novedosos y desconocidos para los niños. Entre estos escogimos uno de cada serie como modelo ejemplar (*target*) y los cuatro restantes eran distintos de él en al menos uno de los valores propuestos (forma, tamaño, textura y color). Esta diferencia se mantuvo parcialmente en los tres sets de prueba como se detallará en la explicación de cada serie. A partir de la determinación de los estímulos, realizamos la prueba con las dos condiciones mencionadas líneas arriba (con etiqueta léxica presente y ausente), lo que nos permite analizar los siguientes aspectos: la predominancia de la trasposición del rasgo de la forma para la categorización, el rol de la etiqueta léxica y la influencia de esta en la agilización de la categorización.

Estímulos
físicos

Relación de
estímulos con
objetivos

A continuación, detallaremos en qué consiste cada una de las series.

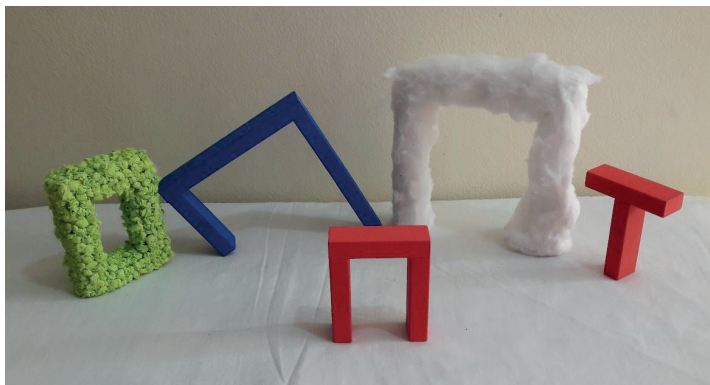
Se describe cada una de las series de igual manera:

1. Figura
2. Tabla de características
3. Descripción
4. Respuesta esperada

2.2.1. Serie 1

Los objetos utilizados en la serie 1 son los que se muestran en la Figura 9, donde el objeto modelo es el puente rojo:

Figura 9. Objetos de prueba de la Serie 1



1. Figura

Los objetos que corresponden a esta serie tienen las características que se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2. Características de los objetos de la Serie 1

	Obj. Modelo	Objeto 1	Objeto 2	Objeto 3	Objeto 4
Forma	Puente	O	Arco inclinado	Puente	T
Color	Rojo	Verde	Azul	Blanco	Rojo
Textura	Madera	Papel	Madera	Algodón	Madera
Tamaño	9 cm	11 cm	18 cm	18 cm	9 cm

2. Tabla de características

Los objetos de la serie 1 coinciden en al menos un aspecto con el objeto modelo, pues, de esta manera, podemos analizar los posibles valores que influyeron en la tarea de categorización (además del rol de la etiqueta léxica). Para ello, es necesario empezar con la descripción del objeto modelo o *target*. Este presenta, según se puede observar, la forma de un puente (o U invertida) hecho de piezas de madera⁷ unidas; también, está pintado de color rojo y su tamaño es de 9 cm de alto aproximadamente. El objeto 1, según la codificación que hemos propuesto para identificar los objetos de la serie, coincide con el objeto modelo en que son del mismo tamaño; sin embargo, la textura es de papel, lo que le otorga 2cm más en cada lado y es de color verde. Además, se diferencia del objeto modelo porque el objeto 1 tiene forma de O. El objeto 2, por otro lado, coincide con el *target* en la textura: ambos son creados por la unión de piezas de madera, pero se distinguen en que el objeto 2 mide 18 cm aproximadamente. Además, tiene la forma de un arco inclinado y es de color azul. Por su parte, el objeto 3 presenta la misma forma (puente o U invertida); no obstante, la textura es distinta, pues está forrado con algodón de color blanco y es de 18 cm aproximadamente. Finalmente, el objeto 4 coincide no solo en la textura (madera), sino también en el color (rojo) y tamaño (9 cm). Sin embargo, difieren en la forma: el objeto 4 tiene forma de T.

3. Descripción

A partir de esto, esperamos que el rasgo que los sujetos transpongan sea el de la forma y, por lo tanto, escojan el objeto 3 tanto en la condición con etiqueta léxica presente como en aquella en la que la etiqueta está ausente. Para la condición en que la etiqueta léxica está presente, hemos nombrado al objeto *tate*.

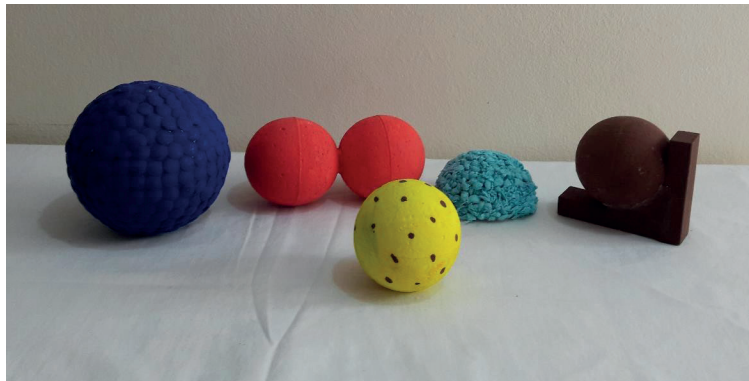
4. Respuesta esperada

⁷ Las piezas de madera corresponden a las piezas que se utilizan en el juego "Jenga". La unión de dos o más de estas piezas constituyen la diferencia de tamaño entre los objetos. Los estímulos que tienen solo una pieza de alto miden 9cm y los que tienen dos miden 17 cm.

2.2.2. Serie 2

Los objetos utilizados en la serie 2 son los que se muestran en la Figura 10, donde el objeto modelo es una esfera amarilla con lunares marrones:

Figura 10. Objetos de prueba de la Serie 2



1. Figura

Los objetos que corresponden a esta serie tienen las características que se muestran en la Tabla 3:

Tabla 3. Características de los objetos de la Serie 2

	Obj. Modelo	Objeto 1	Objeto 2	Objeto 3	Objeto 4
Forma	Esfera	Es fera	∞	Media es fera	Es fera enmarcada
Color	Amarillo con lunares marrones	Azul	Rojo	Celeste	Marrón
Textura	Tecnopor	Chinchas de metal	Tecnopor	Papel	Tecnopor y madera
Tamaño⁸	6.35 cm	7.62 cm	Dos esferas de 6.3 cm	La mitad de una esfera de 6.35 cm	Una esfera de 6.35 cm con medio marco de madera

2. Tabla de características

El objeto modelo (*target*) de la serie 2 tiene como características que es de forma esférica, está pintado de amarillo con lunares marrones, la textura es de tecnopor y su tamaño es de 6.35 cm. El objeto 1, el que esperamos que los sujetos escojan en la tarea categorizadora, coincide con el objeto modelo en que son de la misma forma; sin⁸ embargo, el objeto 1 es de color azul, es más grande que el *target* (tiene 7.62 cm de diámetro) y su textura es metálica, pues está forrado con chinchas. El objeto 2, en cambio, coincide con el objeto modelo en la textura (tecnopor); las diferencias se concentran en la forma (ocho invertido), en el color (rojo) y tamaño (la unión de dos esferas de 6.35 cm). El objeto 3 es de color celeste, su textura es de papel, tiene la forma de la mitad de una esfera y es del tamaño de la mitad de una esfera de 6.35 cm; en este caso, el objeto no presenta características comunes con el *target*. Finalmente, el objeto 4 coincide con el objeto modelo en el tamaño, mas difiere en el color (marrón) y en que la esfera está enmarcada por una L de madera (también marrón), por lo que su textura es combinada (tecnopor y madera).

3. Descripción

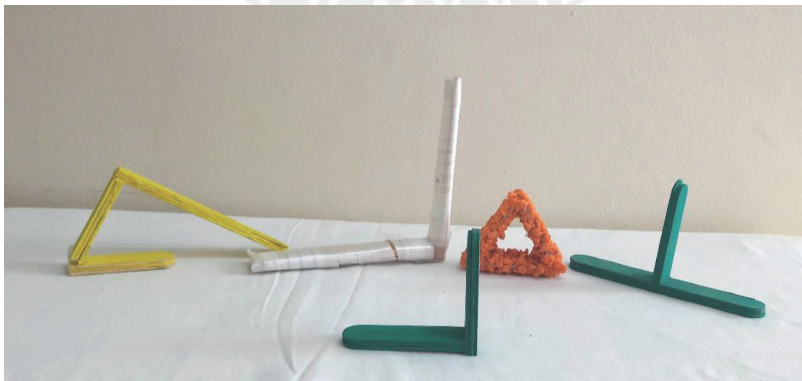
Al igual que en la serie anterior, esperamos que los sujetos transpongan el rasgo de la forma en las dos condiciones de la prueba. Para la condición con etiqueta léxica, hemos nombrado este objeto como *popi*.

4. Respuesta esperada

2.2.3. Serie 3

Los objetos utilizados en la serie 3 son los que se muestran en la Figura 11, donde el objeto modelo es una L verde:

Figura 11. Objetos de prueba de la Serie 3



1. Figura

⁸ El tamaño de las esferas se mide a partir del diámetro que es tan grande.

Los objetos que corresponden a esta serie tienen las características que se muestran en la Tabla 4:

Tabla 4. Características de los objetos de la Serie 3

	Obj. Modelo	Objeto 1	Objeto 2	Objeto 3	Objeto 4
Forma	L	Triángulo incompleto	L	Triángulo	T invertida
Color	Verde	Amarillo	Plateado	Naranja	Verde
Textura	Palos de madera	Palos de madera	Cinta de agua	Papel	Palos de madera
Tamaño	7 cm alto 7 cm largo	7 cm alto 15 cm largo	15 cm alto 15 cm largo	8 cm alto 8 cm largo	7 cm alto 15 cm largo

2. Tabla de características

El objeto modelo de esta serie se caracteriza por tener forma de L de color verde, la textura es de palos de madera⁹ y su tamaño es de 7 cm de alto y de 7 cm de largo aproximadamente. El objeto 1 solo coincide con el objeto modelo en que ambos presentan la misma textura (palos de madera). No obstante, la forma del objeto 1 es la de un triángulo incompleto de color amarillo, y sus medidas son 7 cm de alto y 15 cm de largo. El objeto 2, aquel que esperamos que los sujetos de estudio escojan, coincide con el objeto modelo en la forma (L); sin embargo, las diferencias se concentran en la textura (cinta de agua), color (plateado) y tamaño (15 cm de alto y largo). El objeto 3 es de color naranja, su textura es de papel y tiene la forma de un triángulo equilátero de 8 cm de alto y largo. A diferencia de los primeros objetos, este no presenta características comunes con el target. Finalmente, el objeto 4 coincide con el objeto modelo en el color (verde) y textura (palos de madera), mas difiere en que tiene una forma de T invertida, y presenta 7 cm de alto y 15 cm de largo.

3. Descripción

Del mismo modo que en las series previas, el rasgo que esperamos que los sujetos transpongan es el de la forma (por eso indicamos que la elección esperada era el objeto 2) en las dos condiciones de la prueba. Para la condición con etiqueta léxica, hemos nombrado este objeto como *babi*.

4. Respuesta esperada

⁹ Las piezas compuestas por palos de madera han sido creadas a partir de la unión de tres palos de chupete de madera en cada lado.

2.3. Procedimiento

Etapa de familiarización, importante cuando se trabaja con niños

El experimento se realizó en un ambiente del colegio que nos ayudó con la aplicación de la prueba y trabajamos de manera individual con cada uno de los 16 niños que participaron. Les mostramos el *target* y los estímulos de cada set a los sujetos de estudio y jugamos con ellos para que se familiaricen con los objetos. Después de interactuar por un promedio de tres minutos, seguimos con el procedimiento que detallaremos más adelante.

Procedimiento de trabajo con los niños

Antes de la ejecución de la prueba para nuestra investigación, realizamos una prueba piloto que nos permitió mejorar los estímulos que hemos utilizado en nuestro experimento (ver Anexo A para revisar los estímulos originales). El piloto lo realizamos en la Sala Cuna PUCP a seis niños entre los dos y tres años de edad. Esta prueba preliminar nos permitió cambiar uno de los estímulos, pues no era comprensible para los niños (ver Anexo B para el detalle de los resultados de la prueba piloto). Asimismo, fue necesario que modificáramos el color y textura de algunos de los otros estímulos para que resultara más claro el objetivo que queríamos lograr. A partir de los cambios realizados, pudimos mejorar nuestros estímulos de estudio tal como los mostramos en el apartado anterior.

Descripción del piloto. Tal vez iría mejor en estímulos

[Como nuestra investigación tiene dos condiciones, dividimos a los sujetos de estudio en dos grupos con ocho participantes en cada uno. El grupo A realizó la tarea en la condición con la etiqueta léxica ausente, mientras que el grupo B hizo lo propio con la etiqueta léxica presente. Esta división se debe a que quisimos evitar el efecto aprendizaje: si a un mismo sujeto se le aplicase la condición con la etiqueta léxica ausente, para cuando se le aplicara la condición con la etiqueta léxica presente podría escoger el objeto que señaló en la primera condición. Esto no sería productivo para el estudio que estamos realizando y complicaría nuestro análisis de los resultados al no saber si traspuso el rasgo o su elección fue producto de un aprendizaje previo.] [Para ambas condiciones colocamos los objetos en orden aleatorio; es decir, no pusimos los estímulos en un orden preestablecido para evitar que los sujetos infirieran cuál era el orden de los objetos que debían escoger.] Cada condición fue aplicada en momentos diferentes: un día al grupo A y otro al grupo B.

Control 1
División de participantes en condiciones

Control 2
Orden de las series de objetos

Procedimiento

[Las preguntas de cada condición se diferenciaron entre sí en que en un grupo se omitía el nombre de los objetos, mientras que en el otro grupo sí repetía el nombre.]

Estímulos lingüísticos por condición

Consideramos necesario, además, preguntarles a los participantes por qué creían que el objeto escogido era parecido al objeto modelo o *target*. Hacer esto nos facilitaría el análisis: si la elección era el objeto esperado, podríamos asumir que se debe a la trasposición de la forma. Sin embargo, si escogieran otro objeto (alguno de los no esperados) y les preguntáramos por qué es parecido, sus respuestas nos ayudarían a analizar qué determinó su elección: si esta se relaciona de alguna manera con la trasposición de la forma o, en todo caso, si existe otro valor (color tamaño o textura) que influya en la categorización.

Pregunta
extra de
control

Para aplicar el estudio al grupo A seguimos el procedimiento propuesto a continuación:

Investigador: Mira **este** objeto. Mira cómo es **este**. Mira, tómallo. ¿Me das otro como **este**?

Sujeto: (Escoge)

Investigador: ¿Por qué es parecido?

Guión para el
investigador.
Garantiza que
la experiencia
de todos los
participantes
sea la misma
y constituye
otro control
grupal

Si el sujeto de estudio responde que no hay un objeto similar al *target*, añadimos dos preguntas para obtener una respuesta forzada:

* Sujeto: No hay / ninguno.

* Investigador: ¿Estás seguro? ¿Me das otro como **este**?

* Sujeto: (Escoge)

* Investigador: ¿Por qué es parecido?

Procedimiento
ante respuesta
inesperada

El tiempo de reacción de los sujetos para determinar cuánto tiempo demoran en categorizar se midió con el cronómetro desde que formulamos la primera pregunta. Esto permite realizar la comparación con el tiempo de reacción de la condición que tiene la etiqueta léxica presente.

Partes para
la medición
de tiempo de
reacción

Para aplicar el estudio al grupo B, que presenta la condición con etiqueta léxica presente, seguimos el procedimiento propuesto a continuación¹⁰:

Investigador: Mira, este es un **tate**. Mira cómo es el **tate**. Esto es un **tate**. ¿Me das otro **tate**?

Sujeto: (Escoge)

Investigador: ¿Por qué es parecido?

Guión
grupo B

¹⁰ La diferencia entre un *s* et y otro radicaba solamente en cambiar la etiqueta de los estímulos: en la serie uno se utilizó *tate*; en la dos, *popi*; y en la tres, *babi*.

Si el sujeto de estudio responde que no hay un objeto similar al *target*, preguntamos lo siguiente:

Procedimiento
ante respuesta
inesperada

- * Sujeto: No hay / ninguno.
- * Investigador: ¿Estás seguro? ¿Me das otro **tate**?
- * Sujeto: (Escoge)
- * Investigador: ¿Por qué es parecido?

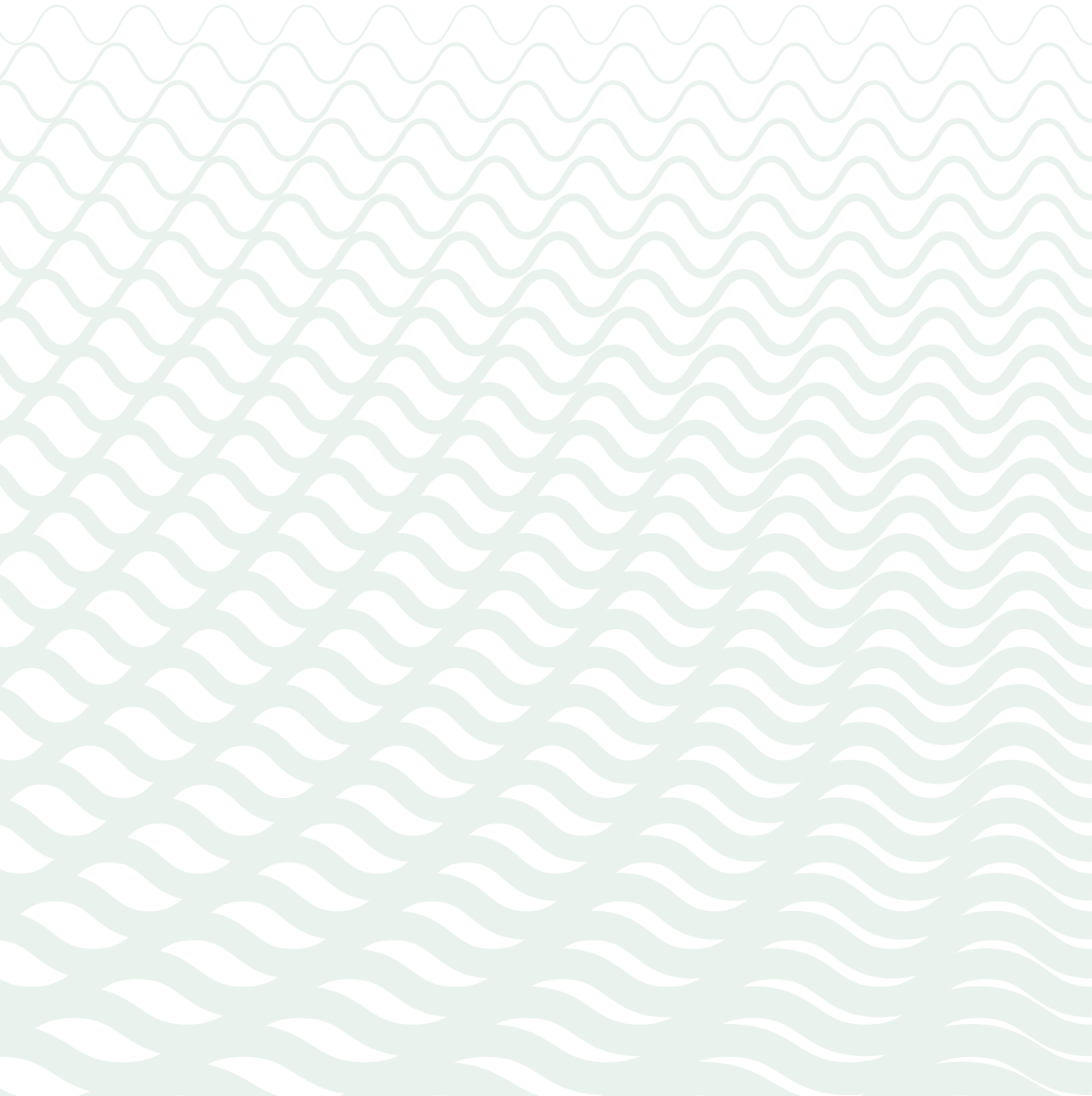
Para este grupo era necesario repetir la etiqueta léxica o nombre del objeto con la finalidad de que el sujeto pueda relacionar objeto-nombre y, así, determinar el rol de la etiqueta en la categorización. Al igual que hicimos en el grupo A, en el grupo B también se midió el tiempo de reacción. En este caso, la medición nos permite analizar el rol de la etiqueta léxica en el tiempo de reacción y si es influyente en la categorización. A partir de ello, es necesario comparar los resultados del grupo A y B que se detallarán en el siguiente capítulo.

Este párrafo
relaciona lo
presentado
aquí con los
resultados que
se presentan a
continuación

[Regresar al texto](#)



Ejemplo: Pinillos (2012: 18-45)



2. Diseño del estudio

Como vimos en la introducción, el propósito de la presente tesis es mostrar que la cantidad de *input* es una variable determinante para moldear el sistema fonológico materno, copiado o transferido por el aprendiz, y convertirlo en el sistema fonológico de la L2. Esto proporciona evidencia a favor de la propuesta de Escudero (2005: 118) de que a mayor *input* recibido, mayor capacidad de distinción perceptual en la L2. En concreto, la hipótesis que propongo es que los niños que tienen como L1 al español y son expuestos a mayor cantidad de *input* en inglés como L2 durante el horario escolar, distinguen mejor los fonemas /i:/ e /I/ de esta lengua que los niños que han sido expuestos a una menor cantidad de *input*.

Objetivo

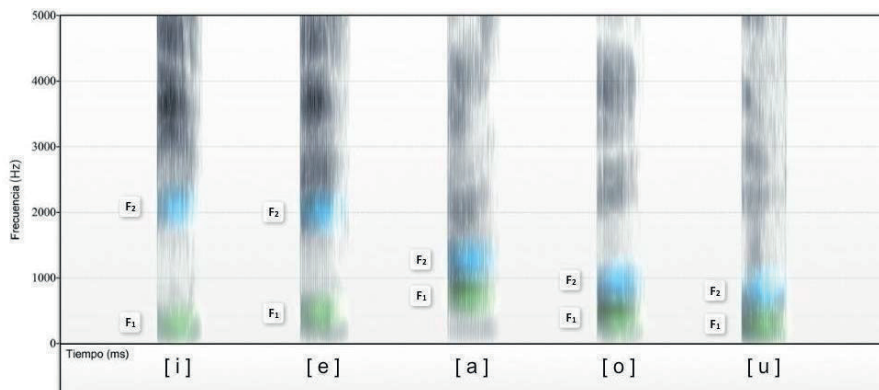
Hipótesis

Con el fin de probar mi hipótesis, elegí dos grupos de niños de sexto grado de primaria de dos colegios que enseñan tanto inglés como lengua extranjera, cuanto cursos en esta lengua. Sin embargo, existe una notable diferencia entre ambos centros educativos en lo que respecta a la cantidad de *input* de inglés que ofrecen a sus alumnos. Por un lado, un colegio ofrece 30 horas pedagógicas a la semana; mientras que el otro, 12 (una hora pedagógica es 45 minutos). Diseñé una prueba de percepción que tomé a ambos grupos de niños. Ambos grupos fueron controlados, en la medida de lo posible, para que la única variable fuera la cantidad de *input* de la L2 que hubieran experimentado los niños. Como veremos más adelante, los resultados fueron los esperados: los niños expuestos a más *input* distinguen mejor los fonemas ingleses /i:/ e /I/ que los niños expuesto a una menor cantidad.

 Diferencias
entre los
participantes
en cantidad
de *input*
recibido. La
variable que
se quiere
estudiar

 Adelanto
de los
resultados

Antes de pasar a los detalles del estudio, se presentarán algunas diferencias entre los sistemas vocálicos del inglés y del español. El sistema vocálico de la L1 (español) y el de la L2 (inglés británico) presentan diferencias importantes. En el caso del español, su sistema presenta cinco fonemas vocálicos: /i/, /e/, /a/, /o/, /u/ (Figura 4).



De aquí a la página 23 diferencias de sistemas vocálicos inglés y español.

Esto podría ir también en antecedentes.

Figura 4. Espectrograma de las vocales del español. Tomada de la Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2011)

Como sabemos, el timbre de las vocales se encuentra determinado principalmente por la frecuencia de los formantes F1 y F2. El formante F1 corresponde a la resonancia de la cavidad faríngea y el F2 a la resonancia de la cavidad bucal. Ambas cavidades resonadoras toman distintas formas y volúmenes según el sonido vocálico producido.

	F1	F2
/i/	298	2188
/e/	465	1780
/a/	753	1260
/o/	455	910
/u/	283	865

Tabla 1. Tabla de los valores medios de los formantes de las vocales del español. Tomada de la Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2011)

Como se ve en la tabla 1, en el español, el fonema /i/ es anterior cerrado y presenta las medidas [F1 298, F2 2188]; el /e/, anterior medio y tiene las medidas [F1 465, F2 1780]; el /a/ es central abierto y sus medidas son [F1 753, F2 1260]; el /o/ posterior medio y mide [F1 455, F2 910]; y el /u/, posterior cerrado y tiene las medidas [F1 283, F2 865].

Estos fonemas vocálicos son "sonidos contrastivos" (Hualde 2001: 45), es decir, se encuentran en relación de oposición con los otros fonemas vocálicos de su sistema. Este valor distintivo se comprueba a partir de pares mínimos, que son palabras que se distinguen solo a partir de un sonido. Por ejemplo, las palabras <paso> [pa.so], <peso> [pe.so], <piso> [pi.so], <pozo> [po.so] y <puso> [pu.so] solo se diferencian por la variación del fonema vocálico. Estos ejemplos demuestran que estas cinco palabras adquieren un significado distinto solo a partir del sonido de la primera vocal, por lo que el hablante considerará estos sonidos fonológicamente contrastivos, es decir, fonemas.

Por su parte, el sistema fonológico del inglés británico es distinto al del español, pues cuenta con doce vocales sin tomar en cuenta los diptongos: /i:/, /ɪ/, /u:/, /ʊ/, /ɜ:/, /e/, /ɜ:/, /ɪ/, /o:/, /æ/, /ɑ:/, /ɒ/.

Vocales cortas:	/ɪ/	/ʊ/	/e/	/ʌ/	/æ/	/ɒ/
	[bit]	[book]	[bet]	[butter]	[bat]	[hot]
Vocales largas:	/i:/	/u:/	/ɔ:/	/ɜ:/	/o:/	/ɑ:/
	[beat]	[pool]	[born]	[bird]	[caught]	[fast]

Figura 5. Vocales cortas y largas del inglés británico. Adaptado del Instituto de las Ciencias del Comportamiento - Ciencias del Habla. Universidad de Helsinki.

Estas, a diferencia de las del español, tienen el rasgo de duración, por lo que hay dos tipos de vocales: largas y cortas (Roach 2002, 2), como se aprecia en la figura 5. En la tabla 2, se pueden apreciar las medidas de los formantes de las vocales (tomadas del Instituto de las Ciencias del Comportamiento - Ciencias del Habla. Universidad de Helsinki).

Vocales cortas			Vocales largas		
	F1	F2		F1	F2
i	360	1800	i:	280	2250
u	385	1175	u:	310	1250
e	500	1600	ɔ:	420	850
ʌ	640	1260	ɜ:	490	1450
æ	695	1550	o:	402	850
ɒ	560	1085	ɑ:	645	1170

Tabla 2. Tabla de formantes de las vocales del inglés británico. Adaptado del Instituto de las Ciencias del Comportamiento - Ciencias del Habla. Universidad de Helsinki.

Otros ejemplos de pares mínimos de esta lengua son <sheep> [ʃi:p], <ship> [ʃɪp] y <shop> [ʃɒ:p]; <hat> [hæt] y <hut> [hʌt]; <cat> [kæt] y <cot> [kɒ:t]. A partir de estas palabras, se puede apreciar que estos sonidos son fonemas, pues el cambio de un sonido por otro determina al cambio de significado de la palabra. Nótese que, el rasgo distintivo de duración de las vocales hace que un sonido sea percibido como distinto fonológicamente en contraste con otro con rasgos de timbre similar, como en <sheep> y <ship>.

Ahora bien, para los fines de la presente investigación, las vocales del inglés examinadas fueron la /i:/ y la /ɪ/. Estas dos se seleccionaron porque, como vimos en el marco teórico, en el español hay, *grosso modo*, un solo fonema vocálico distribuido en el espacio acústico-perceptual de estos dos fonemas del inglés.

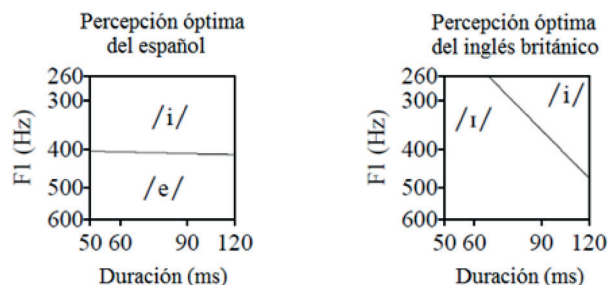


Figura 6. Percepción óptima del español /i/ y /e/, y percepción óptima del inglés británico /i:/ e /ɪ/. Adaptado de Escudero (2005:91)

Como se puede apreciar en la figura 6, el fonema /i/, tiene un promedio perceptual de [F1 331 Hz, 81 ms.]; mientras que el promedio de los fonemas de la L2 son /i:/ [F1 292 Hz, 104. 6 ms.] e /ɪ/ [F1 337 Hz, 59.7 ms.]. El timbre, valorado en F1, del fonema castellano /i/ y el de los fonemas del inglés, /i:/ e /ɪ/, se encuentran, prácticamente, en el mismo espacio acústico-perceptual: por debajo de 400 Hz un castellano hablante percibe un estímulo acústico como /i/ (independientemente de su duración), mientras que un anglohablante (dependiendo de su duración), lo percibe como /ɪ/ o como /i:/.

Así pues, de acuerdo con la Hipótesis del Copiado Total, una persona que tiene como L1 al español y está aprendiendo inglés británico como L2 escuchará, inicialmente, cualquier estímulo acústico en este espacio como un solo sonido equivalente al fonema /i/ del castellano. Es decir “que percibirá menos sonidos que los producidos en la lengua meta porque su L1 tiene menos categorías sonoras que las encontradas en la L2” (2005: 123).

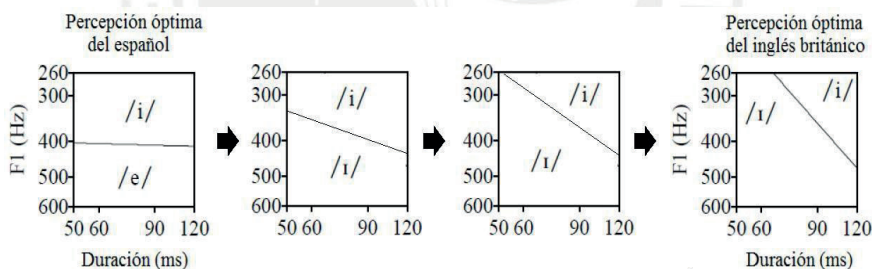


Figura 7. Etapas de re-mapeado del aprendizaje de inglés británico cuya lengua materna es el español.

Como se aprecia en la figura 7, de manera ideal, el hablante cuya lengua materna es el español tendrá como tarea re-mapear sus límites perceptuales para acercarse a los de la L2, el inglés británico, debido a que se encuentra en un escenario NUEVO. En este caso, la “reacomodación” de los límites también incluye el rasgo de duración, ya que en el inglés es una clave acústica fundamental para la distinción de los fonemas /i:/ e /ɪ/. Sin embargo, también existe la posibilidad de que los aprendices empiecen a

distinguir los dos fonemas de la L2 solamente por la diferencia de timbre o solamente por la diferencia de duración.

Pues bien, para poder medir la diferencia en el aprendizaje de la percepción en los dos grupos, diseñé un experimento (véase los detalles más adelante en el capítulo de Metodología) en el que se les hizo escuchar a los niños 12 estímulos con diferentes medidas de F1 (280, 322, 365 y 410 Hz) y de duración (60, 90 y 120 ms) para ver la forma en que los categorizaban auditivamente como fonemas del inglés. Lo esperable en niños que aún no han adquirido la distinción fonológica /i:/ - /I/ es que asignen los estímulos de manera aleatoria a una categoría u otra. En cambio, aquellos que se encuentran más avanzados en su proceso de adquisición de la percepción vocálica de su L2 deberán asignar los estímulos de manera más sistemática a una de las dos categorías /i:/ e /I/.

Estructura
lógica del
experimento

Resultados
esperados

Como vimos, el avance en la categorización por parte de los niños castellano hablantes no tiene que ser exactamente igual. Dado que su L1 no distingue fonológicamente ni las diferencias de timbre ni las de duración de los fonemas ingleses /i:/ e /I/, algunos niños podrán empezar a distinguir los sonidos por diferencias de timbre pero no por diferencias de duración, mientras que otros lo harán al contrario. Es más, no todos los aprendices tendrían que distinguir /i:/ e /I/ poniendo como límite la misma frontera del F1. En otras palabras, desde el extremo del aprendiz inicial, que no distingue /i:/ de /I/ (y, por tanto, asigna aleatoriamente los estímulos a una u otra categoría), hasta el extremo del aprendiz avanzado, que distingue óptimamente /i:/ de /I/ tomando en cuenta tanto el timbre como la duración, existen una serie de posibilidades de adquisición que, en esta investigación, denominaremos 'perfiles ideales de percepción'.

Se plantea tres
posibles vías
de desarrollo
de los
participantes
a las que
se llama
"perfiles"

En específico, estos perfiles son la representación ideal de cómo los castellano hablantes aprendices de inglés como L2 pueden llegar a categorizar los fonemas /i:/ e /I/ del inglés como unidades distintivas. En total propongo tres grandes grupos de percepción. Un primer grupo es el que distingue a /i:/ e /I/ solo por timbre; un segundo grupo está formado por quienes lo hacen solo por duración; y uno tercero categoriza tanto por timbre como por duración. Dentro del grupo de distinción por timbre, a su vez, hay tres perfiles; en el de duración, otros tres; y en el de timbre y duración, solo uno. De este modo, el total de perfiles ideales son siete.

Definición
de los
perfiles 1
a 7

Cada perfil se explica con una figura y descripción

Un primer perfil del grupo de distinción por timbre pero no por duración, es el que se puede ver en la figura 8. Perfil 1

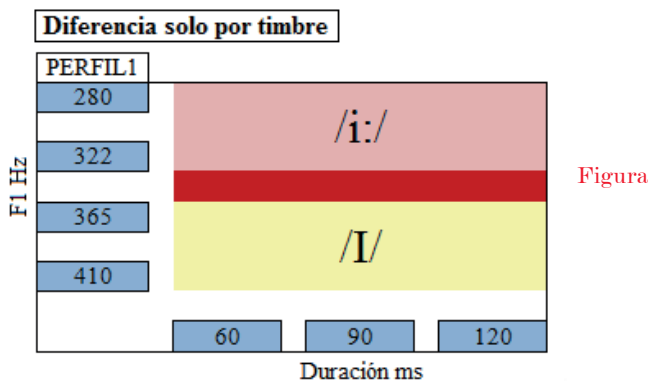


Figura 8. [PERFIL 1] de diferenciación solo por timbre.

Este perfil categoriza los estímulos de F1 280 Hz y 322 Hz como /i:/ y los de 365 Hz y 410 Hz como /I/, independientemente de la duración de los estímulos: 60, 90 o 120 ms. Este perfil representa un sistema vocálico que sí distingue los fonemas del inglés pero solo por el timbre. Como se ve en la figura 8, este primer perfil establece la línea de frontera categorial entre el fonema /i:/ e /I/ de forma horizontal entre 322 Hz y 365 Hz. Descripción

En un segundo perfil se categorizan los estímulos de F1 280, 322 y 365 Hz como /i:/ y los de 410 Hz como /I/. Este perfil establece la línea de frontera categorial entre el fonema /i:/ e /I/ de forma horizontal entre 365 Hz y 410 Hz como se puede apreciar en la figura 9. Perfil 2
Descripción

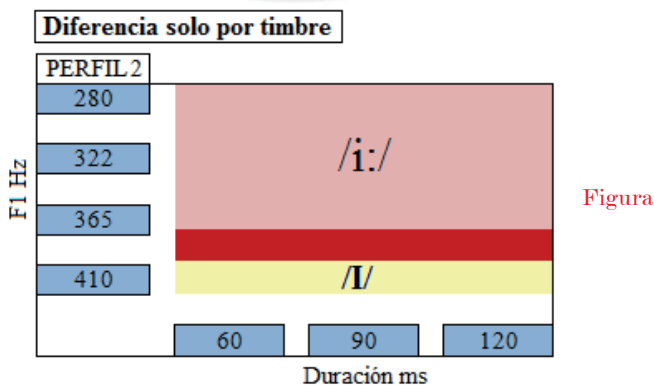
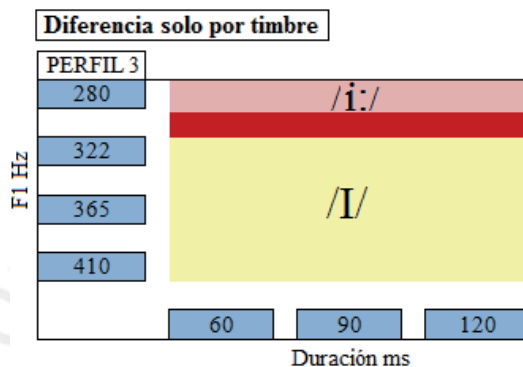


Figura 9. [PERFIL 2] de diferenciación solo por timbre.

En el tercer perfil de diferencia por timbre, se categorizan los estímulos de F1 280 Hz como /i:/; y los de 322 Hz, 365 Hz y 410 Hz como /I/. Este perfil establece la línea de frontera categorial entre el fonema /i:/ e /I/ de forma horizontal entre 280 Hz y 322 Hz como se puede apreciar en la figura 10.

Perfil 2
Descripción



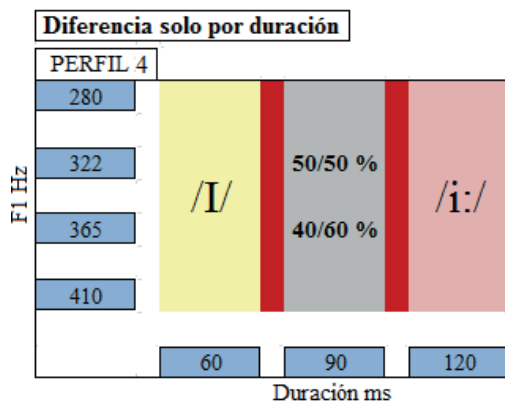
Figura

Figura 10. [PERFIL 3] de diferenciación solo por timbre.

Por otra parte, se encuentra el grupo de distinción solo por duración. En este hay 3 perfiles, los cuales comparten la característica de establecer la línea de frontera categorial entre /i:/ e /I/ de modo vertical. En estos perfiles, lo relevante no será el timbre sino la duración del estímulo.

El primer perfil de este grupo, perfil 4 (figura 11), se caracteriza por categorizar con predominancia como /I/ los estímulos que corresponden con la duración más breve, 60 ms. En cambio, categoriza con predominancia como /i:/ los estímulos correspondientes a la duración más larga, 120 ms. Los estímulos que duran 90 ms son categorizados tanto como /i:/ cuanto como /I/. No se establece una predominancia de elección de un estímulo frente a otro, por lo que las posibilidades de respuesta ante estos 12 estímulos oscilan entre 50% = /i:/ y 50% = /I/ o 40% = /i:/ y 60% = /I/ o 40% = /I/ y 60% = /i:/.

Perfil 4
Descripción

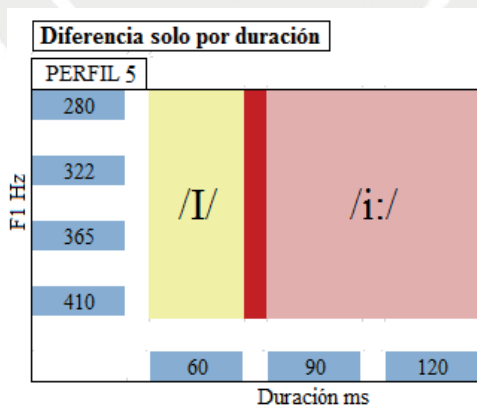


Figura

Figura 11. [PERFIL 4] de diferenciación solo por duración.

El segundo perfil de este grupo, perfil 5 (figura 12) muestra que los estímulos que corresponden con la duración más corta, 60 ms, son categorizados predominantemente como /I/. Los otros estímulos corresponden con el fonema /i:/. Estos 8 estímulos son los que tienen las duraciones más largas 90 y 120 ms.

Perfil 5
Descripción

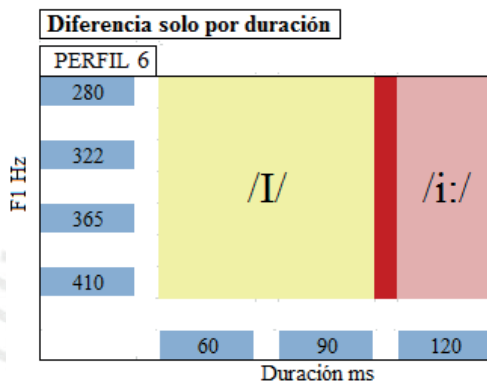


Figura

Figura 12. [PERFIL 5] de diferenciación solo por duración

Finalmente, el tercer perfil de este grupo de diferenciación solo por duración, perfil 6, se puede apreciar en la figura 13. En este, el fonema /I/ tendrá la predominancia en los estímulos 60 y 90 ms. Por su parte, los estímulos de 120 ms tienen una predominancia de respuesta de /i:/.

Perfil 6
Descripción



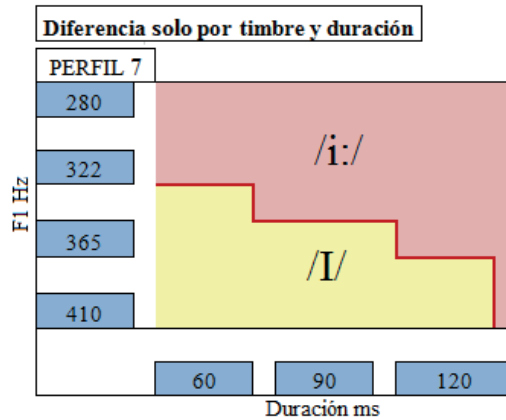
Figura

Figura 13. [PERFIL 6] de diferenciación solo por duración

Por último, se encuentra el grupo de diferenciación tanto por timbre como por duración. Este grupo solo está conformado por el perfil 7². Este perfil ideal se creó en base a las respuestas de cuatro niños que residieron en países angloparlantes por un periodo de 2 a 4 años. En esta investigación, ellos han sido considerados como los modelos más cercanos a la percepción óptima de un angloparlante. El resultado del promedio perceptual de estos 4 niños dio como resultado el modelo de la figura 14, correspondiente con el [PERFIL 7].

Perfil 7
Descripción

² Véase la figura 6 de Escudero (página 19) para ver el parecido con el perfil 7.



Figura

Figura 14. [PERFIL 7] de diferenciación solo por duración y timbre.

En resumen, para demostrar la hipótesis de que a mayor cantidad de input en la L2, mayor y mejor es el aprendizaje de la percepción de sus sonidos, se investigó si estudiantes hispanohablantes de sexto grado de primaria que se encuentran expuestos a una mayor cantidad de horas de clase en inglés (su L2) tienen una mejor percepción de la diferencia entre los fonemas /i:/ e /ɪ/ de esta lengua en contraste con estudiantes que tienen una menor exposición. Para contrastar la hipótesis, se aplicó el estudio a dos grupos distintos de alumnos: uno expuesto a un *input* de 30 horas pedagógicas semanales (aproximadamente) y otro expuesto a un *input* de 12 horas pedagógicas semanales aproximadamente dentro del horario escolar, en donde cantidad de *input* se definió a partir de las horas de clases en la L2. La predicción es que la percepción de los niños expuestos a un mayor número de horas en la L2, sea más cercana a alguno de los perfiles propuestos como maneras posibles de distinguir los fonemas /i:/ e /ɪ/, mientras que la percepción de los niños expuestos a una cantidad menor de *input*, se aleje de alguno de los perfiles y muestre mayor aleatoriedad.

Resumen de logros del proyecto y relación con perfiles

3. Metodología

3.1. Participantes

Con el fin de probar lo propuesto, el estudio se aplicó a dos grupos de sujetos: niños y niñas de sexto año de primaria y de una edad aproximada a los 12 años. Se ha intentado que los grupos de esta muestra se diferencien solo por una variable independiente: la cantidad de *input* que han recibido. Ambos grupos pertenecen a colegios en los que se enseña en inglés británico; sin embargo, no reciben la misma cantidad de *input*. Por un lado, el primer grupo de sujetos, del colegio A, recibe un *input* aproximado de 30 horas pedagógicas semanales en inglés. Por otro lado, el grupo del colegio B recibe un *input* aproximado de 12 horas pedagógicas semanales en inglés. La cantidad de *input*, por tanto, se operacionaliza en la presente investigación como la cantidad de horas de inglés a las que el alumno está expuesto en su colegio. En este caso, la cantidad de *input* es diferente en cada uno de los grupos, debido a que el número de horas semanales de exposición al inglés es notoriamente desigual.

Descripción y participación de participantes en relación a la variable

Para seleccionar a los niños que participarían en el estudio, se aplicó un cuestionario a 40 alumnos del colegio A, pertenecientes a 2 secciones (R y X) de 19 y 21 alumnos respectivamente; y a 83 del colegio B, divididos en 3 secciones (A, B y C) de 28, 27 y 28 alumnos respectivamente. Para conseguir que la cantidad de *input* fuera la única variable que diferenciaba a ambos grupos, se hizo un "filtrado" de alumnos para lograr dos grupos homogéneos y, por tanto, comparables. El cuestionario utilizado fue una adaptación del que usó Escudero (2005) para la selección de los participantes. Lo que este cuestionario busca es controlar, a partir de una serie de preguntas, variables independientes, es decir, posibles factores que condicionen el aprendizaje de la L2.

Selección de participantes por medio de un instrumento

Considerando estas variables, se pudo controlar la cantidad de *input* que el alumno recibe de manera constante y seleccionar quiénes podían o no participar de este trabajo de investigación. Por ejemplo, quedaron descartados niños cuyos padres les hablan en inglés en el hogar; asimismo, no fueron tomados en cuenta quienes realizaron estudios de esta lengua fuera del horario escolar o quienes vivieron en países angloparlantes, debido a que su cantidad de *input* sería mayor y, por tanto, evitaría

Control

homogeneidad en el grupo de estudio. El cuestionario utilizado está conformado de 11 preguntas. Este se encuentra en la sección 7.5 de Anexos.

El
instrumento
en anexo

Una pregunta fundamental fue la número 1 '¿Desde qué grado estás en el colegio?'. Esta se consideró importante porque es de interés para esta investigación que los niños hayan recibido la misma cantidad de *input* durante varios años en el colegio. Por esa razón, es que se tomaron a los niños que entraron desde *pre-kinder* o *kinder*, mas no a niños que hayan entrado en grados mayores, ya que estos últimos recibieron durante su formación escolar una menor cantidad de *input*. De esta manera, los niños seleccionados recibieron una cantidad muy similar de *input* en inglés desde una edad aproximada de 3 o 4 años hasta los 12 años. A partir de la información proporcionada en este cuestionario, quedaron seleccionados 31 niños del colegio A y 31 del colegio B.

Control

Es importante señalar que los profesores que proporcionan el *input* en inglés pueden ser tanto nativos de inglés como castellano hablantes con alta competencia en esta lengua. Esto determina que el *input* del inglés al que están expuestos los alumnos no sea homogéneo, dado que los maestros pueden hablar diferentes variedades de esta lengua, debido al lugar de nacimiento de cada uno de ellos o al hecho de tener el inglés como L1 o L2. Consideramos, sin embargo, que esto no es un problema para nuestro estudio dado que siempre la adquisición de una L1 o L2 depende de *input* diverso y el aprendiz de la L2 está obligado a realizar una suerte de "promedio cognitivo-perceptual" a partir de lo que haya escuchado en su entorno lingüístico de la L2. Es decir, al igual que en la L1, en la L2 el aprendiz escucha muchas formas de producción, sin embargo, las ubica dentro de determinados límites perceptuales por medio de la categorización y normalización de los estímulos. Como señala Escudero, "el espacio perceptual de los infantes será moldeado de tal manera que aprenderá a relacionar los valores de F1 con categorías fonético -acústicas ubicadas en el centro, pues son las más frecuentes" (Escudero 2005: 73).

3.2. Experimento

Descripción
del
experimento

Por medio de un experimento de percepción auditiva se buscó comprobar lo propuesto: un mayor número de los niños expuestos a más *input* en su L2 percibe de acuerdo con los perfiles de diferenciación de los fonemas vocálicos anteriores /i:/ e /I/, en comparación a los niños expuestos a una menor cantidad de *input*. Este experimento consistió en hacerles escuchar a ambos grupos de alumnos estímulos sintetizados

que se encuentran dentro del espacio perceptual en donde se distribuyen las vocales /i:/ e /I/ del inglés británico y pedirles que los categorizaran como /i:/ o como /I/. Los estímulos fueron generados artificialmente por el programa Klatt Synthesizer y proporcionados por Paola Escudero. De este modo, se crearon estímulos prácticamente equidistantes entre sí en términos de las medidas de su F1 y F2, los cuales forman un continuo acústico que abarca desde un sonido [i] alto hasta un sonido [I] medio alto, como se muestra en la figura 15.

Estímulo

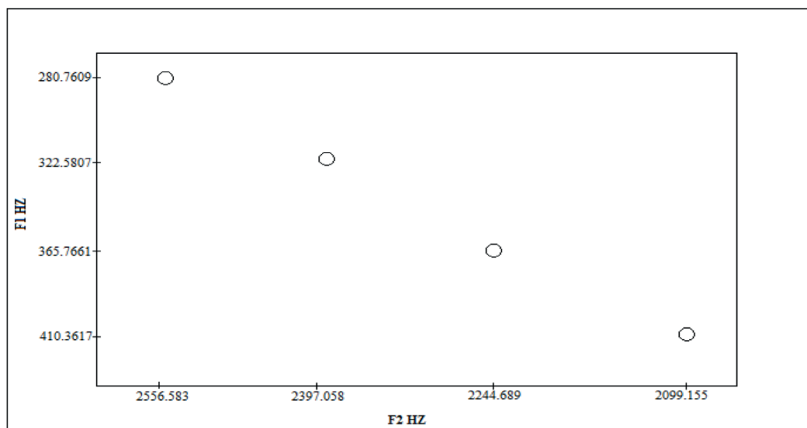


Figura 15. Continuo acústico de los estímulos acústicos sintetizados

Además del timbre, fue considerada la duración de los estímulos, ya que esta es una clave acústica importante de la vocal anterior alta del inglés /i:/ en comparación con /I/. Se utilizaron 3 duraciones para cada uno de los estímulos sintetizados: 60 ms., 90 ms. y 120 ms. De esta manera, se obtuvo una duración breve, una media y una larga. El conjunto de estímulos resultante va desde un sonido alto y largo, [i:]; hasta un medio alto y breve. [I]. A pesar de que cada fonema está relacionado con una duración promedio, estas tres duraciones se aplicaron para cada uno de los 4 estímulos sintetizados. Esto se propuso con el fin de identificar qué alumnos se inclinan más hacia la distinción a partir del timbre o a partir de la duración o a ambas propiedades acústicas. La tabla 3 muestra los 12 estímulos resultantes.

Estímulos y factores

Estímulo	F1 Hz	F2 Hz	Duración en ms
A1	280.7609	2556.583	60
A3	280.7609	2556.583	90
A5	280.7609	2556.583	120
C1	322.5807	2397.058	60
C3	322.5807	2397.058	90
C5	322.5807	2397.058	120
E1	365.7661	2244.689	60
E3	365.7661	2244.689	90
E5	365.7661	2244.689	120
G1	410.3617	2099.155	60
G3	410.3617	2099.155	90
G5	410.3617	2099.155	120

Estímulos y
clasificaciones
por factores

Tabla 3. Nombres y valores de los estímulos sintetizados

Como se muestra en la tabla 3, los estímulos sintetizados utilizados fueron clasificados por letra y número. Las medidas del formante 1 fueron registradas por letras: A = [F1 280.7609 Hz]; C = [F1 322.5807 Hz]; E = [F1 365.7661 Hz]; y G [F1 410.3617 Hz]. La duración en milisegundos fue numerada: 1 = 60 ms, 3 = 90 ms y 5 = 120 ms. Cada una de estas 12 combinaciones presentadas en la tabla fue repetida 3 veces en el experimento. De esta forma, los alumnos escucharon un total de 36 estímulos. La

reproducción de los estímulos fue repetitiva y aleatoria, para así evitar que los alumnos siguieran un criterio de orden lógico de selección; en otras palabras, se trató de evitar que el niño pudiera deducir la existencia de un orden determinado de reproducción de los sonidos.

Control

Previo al inicio del experimento, se ambientó auditivamente a ambos grupos para que, idealmente se coloquen en "modo-L2". El modo-L2 consiste en activar la gramática perceptual de la segunda lengua del aprendiz. Esto se logra a partir de la ambientación acústica en la L2. Como señala Grosjean (2001), "el grado de activación de cada gramática de percepción depende de la cantidad de evidencia proporcionada por *las variables que configuran la lengua* como la lengua de instrucción, el estímulo, el experimentador, las categorías de respuestas, las tareas requeridas, etc" (citado en Escudero 2005: 119 - énfasis en el original).

Procedimiento

Con este fin, apenas entraron los alumnos al laboratorio donde se aplicó la prueba todo el *input* que recibieron fue en inglés. De esta manera, el alumno ya se empezaría a habitar cognitivamente a la lengua. Al momento del experimento, se les indicó a los alumnos que se ubiquen cada uno frente a una computadora (cada una de estas con audífonos). Una vez que tomaron asiento, se les dijo que se iba a realizar un test, el cual, para que se comprenda mejor, primero iba a ser realizado por todos en conjunto a modo de ensayo. En la pizarra del laboratorio se modeló una imagen similar a la que los niños verían en la pantalla a la hora del test individual.

Instrucciones

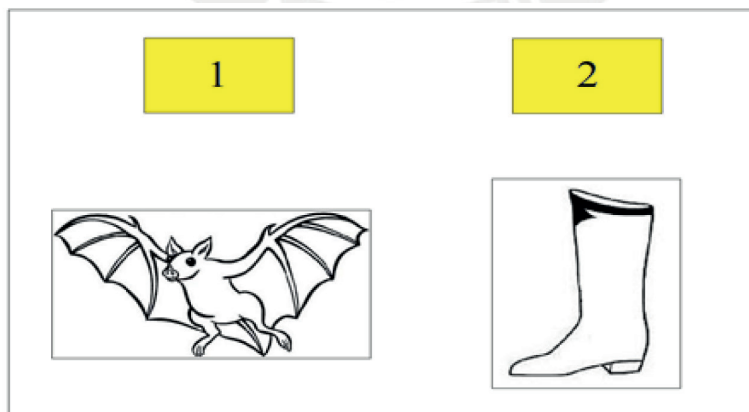


Gráfico 1. Imágenes del modelo de test en conjunto.

Este modelo (gráfico 1) tomó un par mínimo del inglés: *bat* y *boot*. Se les dijo a los niños que se fijaran en las dos imágenes y los dos botones amarillos modelados en la pizarra. Luego, se les preguntó cuál era la diferencia entre los nombres de ambas imágenes y que respondieran alzando la mano. Una vez que los niños respondieron, en inglés, que una imagen correspondía al sonido de una [æ] (*bat*) y otra a una [u:] (*boot*), se les indicó que iban a escuchar sonidos que coincidieran con las imágenes y que debían apretar el botón que se encuentra sobre cada imagen según el sonido correspondiente.

Para un mejor entendimiento, primero se les preguntó en voz alta "if the sound is [æ], ¿which button would you click?", y los niños respondían "number one"; luego se preguntaba "if the sound is [u:], ¿which button would you click?" y los niños respondían "number two". Estas preguntas se hicieron repetidas veces y aleatoriamente hasta que todos los niños dijeron que entendían la lógica del test. Para asegurar que se había comprendido bien lo que tendrían que hacer, se hizo un ensayo más: se les indicó que escucharían sonidos que coincidían con las palabras correspondientes a las imágenes que aparecían (el murciélago y el bote) y que debían responder en voz alta si correspondía a la opción 1 o a la 2. Los sonidos [æ] y [u:] fueron reproducidos alternadamente 10 veces y los niños respondieron sin problema.

Instrucciones
pre-
entrenamiento

Terminado el test grupal que sirvió de ensayo, se les indicó que ahora realizarían uno individual. Se les pidió que mirasen sus computadoras y se fijasen en las imágenes que aparecían en sus carpetas y que pensaran en el nombre de ambas imágenes (ver gráfico 2). Al igual que en el test grupal, se les dijo que escucharían sonidos a través de sus audífonos y que debían asociarlos a los sonidos vocálicos de las palabras correspondientes a las imágenes. Estas dos opciones eran las imágenes de una oveja <sheep> (sh[i:]p) y la de un barco <ship> (sh[l]p).

Instrucciones
para la prueba

De esta forma, se esperaba que al escuchar los diferentes estímulos acústicos los identificaran bien como una /i:/ — en cuyo caso, la opción a elegir sería la número 1 <sheep>, o bien como una /l/ — en cuyo caso, la opción sería la número 2 <ship> —. Es importante señalar que, a diferencia del test grupal que sirvió de ensayo, en el test individual no se pronunciaron durante las instrucciones ni las palabras *sheep* y *ship*, ni los sonidos [i:] e [l], con el fin de evitar darles pistas a los participantes.

Respuesta
esperada

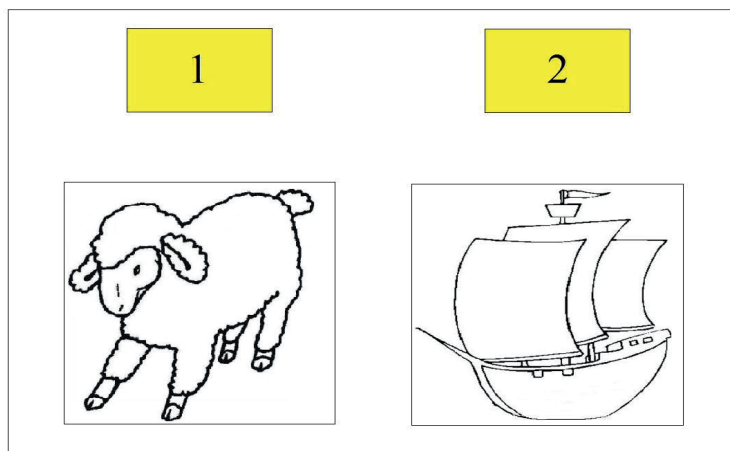


Gráfico 2. Imágenes del test individual.

Número de
estímulos

Iniciado el test individual, el proceso de reproducción de estímulos fue constante, aleatorio y automático: una vez que el alumno marcaba su respuesta, el programa reproducía el siguiente estímulo. El programa no dejó de reproducir los estímulos hasta que el experimento concluyó. Como se mencionó anteriormente, cada uno de los estímulos fue reproducido 3 veces, por lo que la cantidad de estímulos que los alumnos escucharon en total fue de 36. Debido a que son alumnos de sexto grado de primaria, el test se planificó para no ser muy extenso (aproximadamente 5 minutos) y así los resultados no se vieran afectados por desgaste o cansancio de los niños.

Control

Las respuestas de los alumnos fueron procesadas por el programa Praat, el cual generó una tabla que luego fue trasladada a *Excel* y posteriormente a gráficos de barras³. Para los fines propuestos de esta investigación, estas respuestas fueron comparadas con los perfiles ideales expuestos en la sección Diseño del estudio, con

Análisis y
software
utilizado

³ Véanse los anexos 7.1, 7.2, 7.3 y 7.4.

el objetivo de determinar la manera en que los estudiantes de ambos colegios categorizan los fonemas /i:/ e /l/ del inglés.

Criterios de clasificación por perfil

Para establecer a qué perfil se ajusta cada niño, se consideraron determinados criterios. Por un lado, para formar parte del perfil 1 (diferencia solo por timbre), se establecieron las siguientes pautas: categorizar como /i:/ al menos 13 de los 18 estímulos de F1 280 Hz y F1 322 Hz, y como /l/ al menos 13 de los 18 estímulos de F1 365 Hz y F1 410 Hz. Así, un aprendiz puede ser considerado del perfil 1 si como mínimo categoriza 72.22% de los dos estímulos más altos como /i:/ y 72.22% de los dos estímulos menos altos como /l/. Esto se puede observar en la figura 16.

Perfil 1

Diferencia solo por timbre					
PERFIL 1					
F1 Hz	280	3/3=i	3/3=i	3/3=i	72.22% - 100%
	322	3/3=i	3/3=i	3/3=i	13 - 18
	365	3/3=l	3/3=l	3/3=l	72.22% - 100%
	410	3/3=l	3/3=l	3/3=l	13 - 18
		60	90	120	
Duración ms					

Figura 16. Perfil 1 de diferenciación por timbre. De F1 280 a 322 Hz = /i:/; de F1 365 a 410 Hz = /l/

En el caso del perfil 2 (figura 17), habrá predominancia de respuestas de /l/ para los estímulos [F1 410, 60 ms], [F1 410, 90ms] y [F1 410, 120 ms]; mientras que /i:/ tendrá predominancia en los estímulos [F1 280 Hz], [F1 322 Hz] y [F1 365 Hz] en sus tres duraciones. Los criterios para considerar quiénes formen parte de este perfil fueron que se categorizaran como /l/ al menos 7 de los 9 estímulos correspondientes a [F1 410 Hz] y que se categoricen como /i:/ al menos 19 de los 27 estímulos correspondientes a [F1 280, 322 y 365 Hz]. De esta manera, para pertenecer al perfil 2, un alumno debe considerar como mínimo el 70.37% de los 27 estímulos más altos como /i:/ y el 77.7% de los estímulos menos altos como /l/.

Perfil 2

Diferencia solo por timbre					
PERFIL 2					
F1 Hz	280	3/3=i	3/3=i	3/3=i	70.37% - 100% 19 - 27
	322	3/3=i	3/3=i	3/3=i	
	365	3/3=i	3/3=i	3/3=i	
	410	3/3=I	3/3=I	3/3=I	77.7% - 100% 7 - 9
		60	90	120	
Duración ms					

Figura 17. Perfil 2 de diferenciación por timbre. De F1 280 a 365 Hz = /i:/; F1 410 Hz = /I/

Por otro lado, en el caso del perfil 3 (figura 18), el límite categorial se establece entre F1 280 y 322 Hz. Para pertenecer a este perfil, el aprendiz debe señalar al menos 7 de los 9 estímulos [F1 280] como /i:/ y al menos 19 de los 27 estímulos como /I/. Esto equivale a un 77.7 % de respuestas válidas para /i:/ y 70.37% para /I/.

Diferencia solo por timbre					
PERFIL 3					
F1 Hz	280	3/3=i	3/3=i	3/3=i	77.7%-100% 7-9
	322	3/3=I	3/3=I	3/3=I	
	365	3/3=I	3/3=I	3/3=I	70.37% - 100% 19 - 27
	410	3/3=I	3/3=I	3/3=I	
		60	90	120	
Duración ms					

Figura 18. Perfil 3 de diferenciación por timbre. F1 280 Hz = /i:/; y de F1 322 a 410 Hz = /I/

Para ser parte del perfil 4 (diferencia por duración), como máximo los 12 estímulos de 60 ms deben ser categorizados como /l/ y los 12 de 120 ms, como /i:/; y como mínimo deben señalar al menos 9 de los 12 estímulos de 60 ms como /i:/ y 9 de 12 como /l/. Esto equivale al 75% de respuestas válidas para /i:/ y para /l/. Como se señaló anteriormente, no se establece una predominancia de elección entre los estímulos de 90 ms, por lo que las posibilidades de respuesta ante estos 12 estímulos oscilan entre 50% = /i:/ y 50% = /l/ o 40% = /i:/ y 60% = /l/ o 40% = /l/ y 60% = /i:/ (Figura 19).

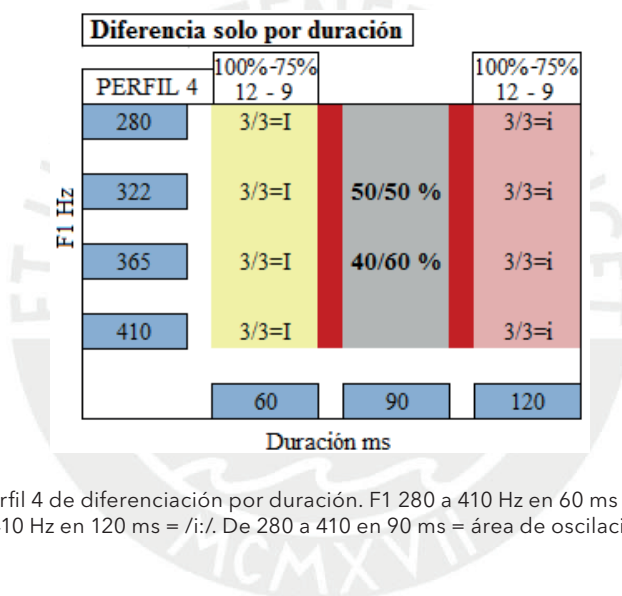


Figura 19. Perfil 4 de diferenciación por duración. F1 280 a 410 Hz en 60 ms = /l/; y F1 280 a 410 Hz en 120 ms = /i:/. De 280 a 410 en 90 ms = área de oscilación.

De otro lado, para formar parte del perfil 5 (figura 20), se deben categorizar como /l/ al menos 9 de los 12 estímulos [F1 280, 322, 365 y 410 en 60 ms] (75%); y como /i:/ al menos 17 de los 24 estímulos [F1 280, 322, 365 y 410 en 90 ms] y [F1 280, 322, 365 y 410 en 120 ms] (70.83%).

Diferencia solo por duración				
PERFIL 5	75% - 100%		70.83% - 100%	
	9 - 12		17 - 24	
280	3/3=I		3/3=i	3/3=i
322	3/3=I		3/3=i	3/3=i
365	3/3=I		3/3=i	3/3=i
410	3/3=I		3/3=i	3/3=i
	60		90	120
	Duración ms			

Figura 20. Perfil 5 de diferenciación por duración. F1 280 a 410 Hz en 60 ms = /I/; y F1 280 a 410 Hz en 90 y 120 ms = /i:/.

Los alumnos considerados del perfil 6 (figura 21), deben categorizar como /I/ un mínimo de 17 estímulos de los 24 de [F1 280, 322, 365 y 410 en 60 ms] y [F1 280, 322, 365 y 410 en 90 ms] (70.83%); y como /i:/ 9 de los 12 estímulos [F1 280, 322, 365 y 410 en 120 ms] (75%).

Diferencia solo por duración				
PERFIL 6	70.83% - 100%		75% - 100%	
	17 - 24		9 - 12	
280	3/3=I	3/3=I	3/3=i	
322	3/3=I	3/3=I	3/3=i	
365	3/3=I	3/3=I	3/3=i	
410	3/3=I	3/3=I	3/3=i	
	60		90	120
	Duración ms			

Figura 21. Perfil 6 de diferenciación por duración. F1 280 a 410 Hz en 60 ms = /I/; y F1 280 a 410 Hz en 90 y 120 ms = /i:/.

Finalmente, para pertenecer al perfil 7 el aprendiz debe mostrar un desempeño similar al que representa la figura 22. Se debe responder 3 de 3 estímulos como /i:/ tanto en [F1 280] como [322 Hz] en las tres duraciones. En el caso de /I/, esta deberá ser la escogida en 365 Hz en 60 ms; y en 410 Hz en 60 y 90 ms. Además, deben considerarse las variaciones en los límites de la barrera perceptual, como en 365 Hz en 90 ms y 120 ms, y 410 Hz en 120 ms. Debido a estas variaciones en los límites, en este perfil ideal no hay un mínimo establecido en los estímulos que se encuentran en ese espacio. Más específicamente, para que el aprendiz se acerque a este perfil ideal, se espera que se muestre una "cierta curva descendente" que parta del límite entre F1 322 Hz y F1 365 Hz en 60 ms; y que termine en el estímulo F1 410 en 120 ms (véase más adelante el gráfico 21 del alumno AM).

Perfil 7

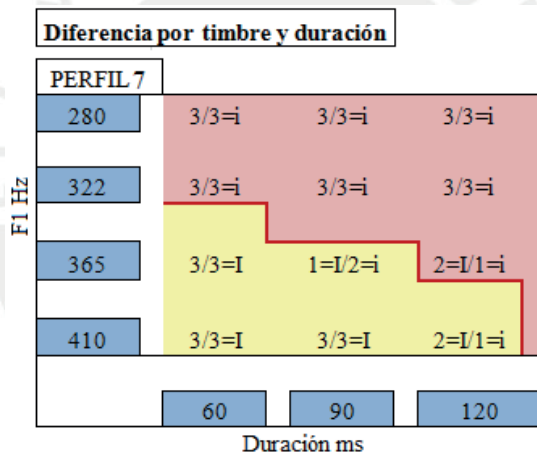


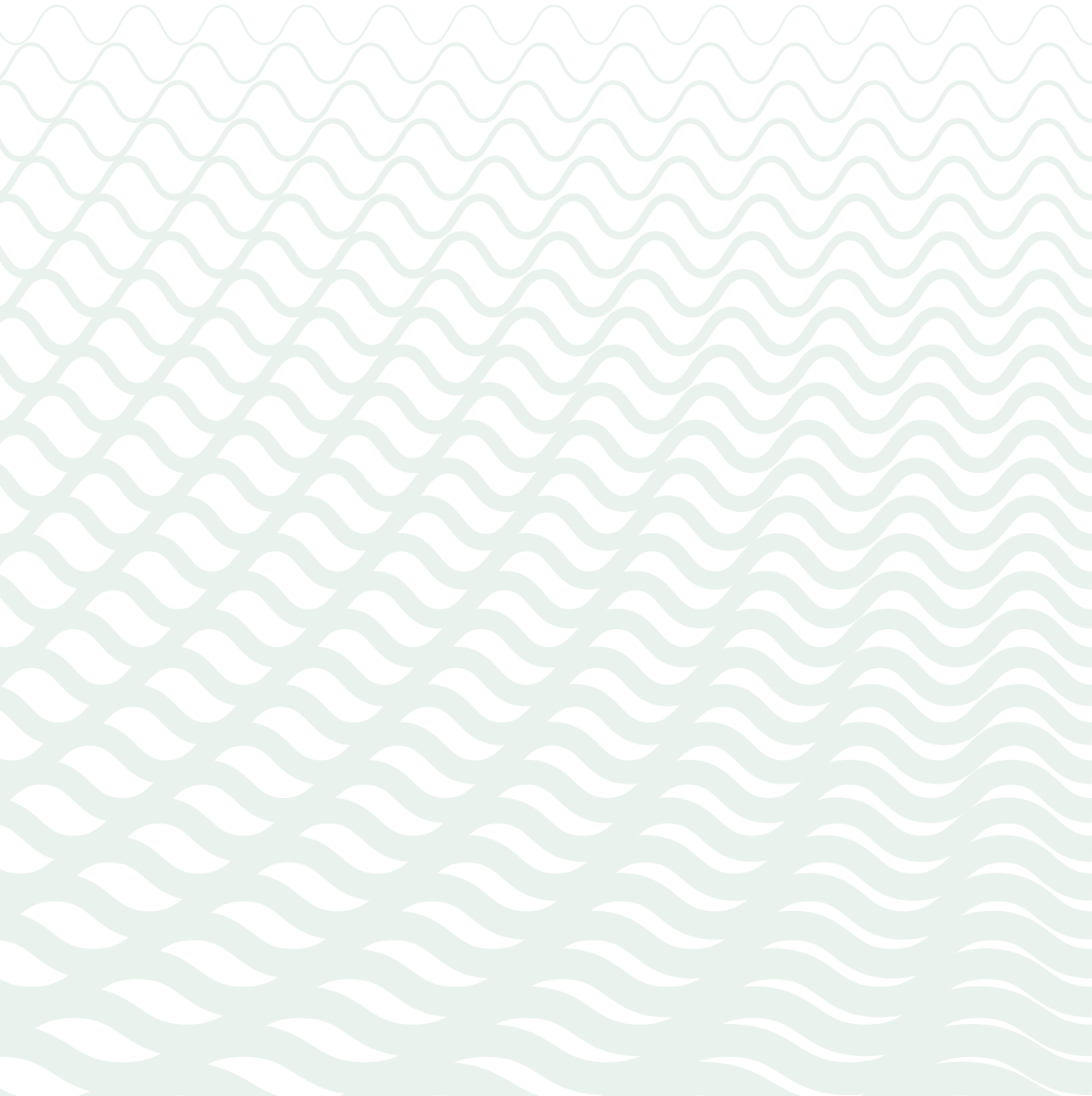
Figura 22. Perfil 7 de diferenciación tanto por timbre como por duración.

En síntesis, para pertenecer a alguno de los perfiles ideales propuestos, el niño debe coincidir aproximadamente en el 70% de los estímulos con la categorización propia del perfil. Es decir, que un niño podrá presentar un margen de error de 30% como máximo en cada fonema vocálico para poder ser ubicado en algún perfil. Si un niño reflejase un margen de error muy distante a este porcentaje, por ejemplo, 45 o 50%, es porque no ha distinguido aún los fonemas vocálicos del inglés y sigue percibiendo los estímulos de este espacio acústico-perceptual a través de los fonemas del español.

Clasificados y
clasificación
de
participantes
según sus
resultados

[Regresar al texto](#)

Ejemplo: Villa (2017: 58-65)



CAPÍTULO III METODOLOGÍA

En este capítulo describimos la estrategia de recojo de datos, la población de estudio, el corpus y detallamos los pasos del análisis, las funciones propuestas y la simbología de transcripción.

Resumen de lo que se va a presentar

3.1 Recojo de datos

Método observacional

Se trata de un estudio de habla natural en el que recogemos conversaciones espontáneas representativas del habla limeña. Debido a la naturaleza pragmática de los marcadores discursivos, el significado específico de *pues* suele negociarse durante la interacción dialógica (Fraser 1999: 931), es por ello que requerimos datos provenientes del habla espontánea. Asimismo, considerando que nuestra intención es mostrar patrones de uso en el habla limeña en general y demostrar la hipótesis de que un rasgo andino se ha difundido incluso en el registro culto, hemos recogido interacciones naturales tanto del registro coloquial como del culto.

Tipo de conversación específica y dialecto

Justificación de la pertinencia del método

El corpus representativo del habla coloquial está compuesto por seis conversaciones que suman 4 h 29 min. Recogimos datos del habla coloquial mediante la grabación de conversaciones libres y espontáneas provenientes de doce hablantes limeños (7 mujeres y 5 hombres; detalles de la población en 3.2.1). Grabamos cinco conversaciones en las casas de los mismos hablantes³² (en salas y dormitorios) y una en una cafetería frecuentada por los hablantes, es decir, todas llevadas a cabo en un lugar familiar en aras de mantener un ambiente que fomente la naturalidad en la conversación. Dos de las conversaciones fueron totalmente espontáneas, en el sentido de que no estuvo presente ningún entrevistador en la conversación sino que se encomendó a los hablantes la tarea de encender la grabadora mientras conversaban sobre un tema de libre elección. En las otras cuatro conversaciones intervino un entrevistador, el cual se desarrolló como un interlocutor más en la interacción comunicativa. Esto fue posible gracias a que, en los cuatro contextos, se trató de una persona cercana a los hablantes con la que existe cierto grado de confianza debido al parentesco, amistad o relación laboral con la misma. Reduciendo su participación al mínimo, la única forma consciente como participó el entrevistador fue formulando algunas preguntas que abran

Descripción del corpus 1. Tiempo de grabación, participantes, lugares de grabación, etc.

³² En uno de los casos se trata de la casa donde trabaja diariamente la hablante.

nuevos temas de conversación con el fin de prolongarla. De esta manera, logramos minimizar el efecto intimidante que suele producir la grabadora y la participación de un entrevistador, y asegurar un diálogo suelto y despreocupado. Hemos grabado conversaciones que muestran interacciones diversas entre hombres y mujeres, entre mujeres solas y entre hombres solos, lo cual nos permite mostrar situaciones cotidianas representativas de la ciudad de Lima.

Descripción del corpus 1. Tiempo de grabación, participantes, lugares de grabación, etc.

El corpus correspondiente al habla culta está conformado por seis videos descargados de la página web *youtube*, los cuales contienen entrevistas de programas televisivos y en línea, con una duración total de 3 h 1 min³³. En estos programas participan once personajes representativos del habla culta de Lima (periodistas, escritores, políticos, etc.; detalles de la población en 3.2.2). Seleccionamos cuidadosamente los hablantes del habla culta: primero, en función de su ocupación, y segundo, en función del elevado nivel de atención y reflexión consciente que los hablantes prestaron al discurso empleado en ese contexto específico. Y es que el registro culto se caracteriza justamente por la alta atención que los hablantes prestan a su forma de hablar (Silva-Corvalán 2001: 119), buscando, por ejemplo, precisión lexical, evitando el uso de jerga, etc. Vale decir que la selección de material tomó más de lo esperado, ya que en algunos casos notamos que, por ejemplo, un mismo periodista maneja diversos registros, dependiendo de su proximidad al interlocutor, en términos de edad o simple empatía con el entrevistado. Así pues, la aparición en un programa televisivo político o cultural no garantiza que los hablantes se expresen necesariamente en el registro culto. Por otro lado, aquí surge una pequeña paradoja en la recolección de los datos: pretendemos recoger interacciones del habla espontánea, sin embargo, el discurso del registro culto, por definición, no es totalmente natural ni espontáneo debido a los requerimientos mismos del registro. En ese sentido, asumimos la naturalidad y espontaneidad del habla culta de forma relativa a las exigencias que este tipo de registro impone.

Medio

Duración

Participantes

Selección de datos y retos de la selección

Ciertamente, los contextos que demandan el uso del registro culto son diversos: una entrevista de trabajo, una audiencia en el juzgado o la presentación de un proyecto empresarial ante una entidad financiera para obtener un crédito, por nombrar algunos. En este estudio hemos optado por escoger el contexto de las

³³ El tiempo exacto de los audios del habla culta es de 3 h 53 s, hemos redondeado a 3 h 1 min.

entrevistas televisadas debido a la facilidad de acceder a estos audios: los videos de *youtube* son gratuitos, son públicos y no suponen restricciones de uso.

Dada la alta frecuencia de uso del marcador *pues* en el habla limeña, creemos que el tiempo de grabación total de 7 h 30 min proporciona suficiente material de análisis para identificar los patrones de uso y funciones que este marcador adopta en el español de Lima. Estudios anteriores como el de Travis (2005) o el de Páez Urdaneta (1982) han obtenido sus resultados sobre la base de un corpus de 4 horas y 1 hora, respectivamente; esto es factible debido a que en estas variedades de español *pues* también es frecuente.

Justificación
de la validez
del corpus

Por último, los audios fueron transcritos y revisados con el procesador de texto Word. Para la transcripción, adaptamos la simbología de transcripción del sistema de Gail Jefferson (cit. en Wooffitt 2001). Al final de este capítulo (sección 3.5) se incluye la tabla de símbolos usada.

Transcripción

3.2 Población de estudio

Como se sigue de la sección anterior, nuestra población de estudio consta de dos grupos: uno representativo del registro coloquial y otro del registro culto.

3.2.1 Grupo representativo del registro coloquial

Este grupo está compuesto por doce hablantes -siete mujeres y cinco hombres- todos limeños, hablantes cuya lengua materna es la variedad limeña de español. Se trata de adultos de diversas edades que oscilan entre los 21 y 70 años. Todos los participantes han nacido y crecido en la ciudad de Lima. Consideramos que nuestra población de estudio constituye una muestra significativa del habla limeña, ya que incluye participantes de ambos géneros, de diverso rango etario y provenientes de diversos grupos socioeconómicos. La composición heterogénea de la población garantiza la existencia de diversos estratos socioeconómicos: los hablantes provienen de diversos distritos y conos de Lima, y presentan diversas ocupaciones que suponen diferentes niveles educativos.

Descripción
general de
participantes.
Corpus 1

La siguiente tabla presenta los detalles de los hablantes que conforman el grupo de habla coloquial.

Tabla 1 - Grupo representativo del registro coloquial (n=12) Datos específicos participantes Corpus 1

Código	Seudónimo*	Género	Edad**	Nivel educativo	Ocupación	Distrito de residencia
CoH21MA	Manuel	Hombre	21	Superior	Estudiante (ing. informática)	Independencia
CoH21PR	Pablo	Hombre	21	Superior	Estudiante (ing. ambiental)	San Martín de Porres
CoM23ACh	Ale	Mujer	23	Superior	Estudiante (lingüística)	San Miguel
CoH23JO	Jan	Hombre	23	Superior	Estudiante (estomatología)	La Victoria
CoM25AD	Ana	Mujer	25	Superior	Ejecutiva de Marketing	Santiago de Surco
CoH36JS	Juan	Hombre	36	Superior	Comunicador	Jesús María
CoH37PV	Pancho	Hombre	37	Superior	Actor y comunicador	Jesús María
CoM58CA	Corina	Mujer	58	Primaria	Cocinera doméstica	Ventanilla
CoM60GS	Gabi	Mujer	60	Superior	Docente de español e inglés	Cercado de Lima
CoM60LR	Luisa	Mujer	60	Superior	Docente de español e inglés	San Martín de Porres
CoM70SM	Silvana	Mujer	70	Secundaria	Ama de casa	Santiago de Surco
CoM70SG	Su	Mujer	70	Secundaria	Ama de casa	Miraflores

* Hemos consignado seudónimos a los participantes. Los ejemplos también incluyen estos seudónimos.

** Edad correspondiente al momento en que se efectuó la grabación.

A fin de cumplir con las normas del Comité de ética para la investigación con seres humanos y animales de la PUCP, preparamos un formulario de consentimiento informado, el cual fue firmado por todos los hablantes que aceptaron ser grabados. Asimismo, los participantes llenaron un cuestionario con sus datos personales, por un lado, para corroborar que cumplan con las características básicas necesarias para participar en la investigación, y por el otro, para conocer el perfil del hablante que nos permita hallar eventuales conexiones entre el perfil del mismo y su producción en el habla.

Cumplimiento de los requisitos del Comité de Ética

3.2.2 Grupo representativo del registro culto

Este grupo comprende once personas del ambiente periodístico, académico, político y eclesiástico, personas que por su labor en un determinado contexto, como son las entrevistas televisadas o en línea³⁴, demuestran expresarse en el registro culto del español de Lima. Seleccionamos 4 mujeres y 7 hombres limeños, hablantes nativos

Descripción general de sujetos del Corpus 2

³⁴ De los seis eventos de habla culta uno no corresponde a una entrevista, sino a una clase magistral.

de español; adultos de diverso rango etario (de 27 a 72 años). Dado que se trata de figuras públicas, accedimos a la información biográfica de cada hablante a través de internet. De esta forma, hemos averiguado la edad y corroborado que todas han nacido en Lima.

Descripción
general de
sujetos del
Corpus 2

La siguiente tabla proporciona los detalles de los hablantes que conforman el grupo representativo del habla culta.

Tabla 2 - Grupo representativo del registro culto (n=11) Datos específicos participantes Corpus 2

Código	Nombre	Género	Edad*	Nivel Educativo	Ocupación
CuM27IH	Indira Huilca	Mujer	27	Superior	Congresista por el Frente Amplio
CuH37RC	Renato Cisneros	Hombre	37	Superior	Periodista y escritor
CuH38RT	Raúl Tola	Hombre	38	Superior	Periodista
CuM40KF	Keiko Fujimori	Mujer	40	Superior	Lideresa del partido Fuerza Popular
CuM46ML	Milagros Leiva	Mujer	46	Superior	Periodista
CuH??AC	Armando Canchanya	Hombre	¿?35	Superior	Periodista
CuM52RMP	Rosa María Palacios	Mujer	52	Superior	Periodista y abogada
CuH58MM	Mario Montalbetti	Hombre	58	Superior	Lingüista y poeta
CuH59AC	Alonso Cueto	Hombre	59	Superior	Escritor
CuH64JA	Jaime de Althaus	Hombre	64	Superior	Periodista y antropólogo
CuH72JLC	Juan Luis Cipriani	Hombre	72	Superior	Cardenal de Lima

* Edad correspondiente al momento de la entrevista

3.3 Corpus

Las conversaciones grabadas con los hablantes de ambos grupos nos permitieron conformar un corpus que muestra diversos contextos comunicativos, en especial, en las conversaciones coloquiales. Adicionalmente, en este capítulo presentamos ejemplos provenientes de un estudio piloto realizado en 2015.

El estudio piloto se realizó como parte de los trabajos finales presentados para la Maestría de Lingüística de la PUCP en el año 2015. Un primer piloto se presentó en el curso de Interlingüística y un segundo piloto, que amplió los hallazgos sobre el habla culta, se presentó en el curso de Metodología Lingüística. Para dicho estudio,

Estudios con
participantes
es común
hacer primero
un estudio
piloto

³⁵ No se pudo obtener la fecha de nacimiento de Armando Canchanya.

se usó un corpus breve de habla coloquial y culta compuesto por videos descargados de *youtube*, que incluyen diversos programas de la televisión peruana en los que se manejan registros de lengua distintos. La data recolectada en el piloto sirvió para corroborar que la función confirmativa típica del español andino también se detecta en el español de Lima, y por tanto, es viable buscar probar el argumento de la difusión contrajerárquica.

3.3.1 Corpus del registro coloquial Descripción detallada de todas las grabaciones

Compuesto por seis grabaciones:

1) Grabación: Co_20160902_HyH (Manuel y Pablo)³⁶

Conversación entre dos jóvenes de 21 años, amigos del colegio que han crecido y viven en Independencia y San Martín de Porres. Están en el dormitorio de Pablo un viernes por la noche. Manuel, que está terminando la carrera de informática, le está mostrando a Pablo aplicaciones y *softwares* gratuitos que puede descargar de internet, juntos revisan la velocidad del *wifi* de Pablo, juegan ajedrez en línea. En este contexto comunicativo los hablantes no conversan sobre cosas, sino que hacen cosas. No hay participación de un entrevistador. Duración: 66 min. Fecha de grabación: 02/09/2016.

2) Grabación: Co_20160617_MyH (Ale y Jan)

Conversación entre una pareja joven de enamorados, ambos de 23 años, que residen en San Miguel y La Victoria. Están conversando en la casa de Ale, en su dormitorio. Donatello, el perrito de Ale, está con ellos. Ale y Jan conversan sobre distintos temas, sobre todo, narran anécdotas. Como sabían que debían conversar por aprox. 45 min se reservaron temas de conversación para contarlos durante el momento de grabación. En esta conversación no participa un entrevistador. Duración: 40 min. Fecha de grabación: 17/06/2016.

3) Grabación: Co_20160712_M (Corina)

Conversación con una cocinera doméstica de 58 años que vive en Ventanilla. La entrevistadora y Corina, la cocinera, están en la casa de la hermana de la entrevistadora que es el lugar donde trabaja Corina. La entrevistadora formula

³⁶ Introducimos aquí los seudónimos de los participantes para que el lector ubique rápidamente los contextos comunicativos durante la lectura del análisis.

preguntas que abren temas de conversación. Corina cuenta cómo aprendió a cocinar, sobre la tienda que tuvo durante varios años, luego cuenta sobre sus hijos y sus nietos. Duración: 19:00 min. Fecha de grabación: 12/07/2016.

4) Grabación: Co_20160707_MyM (Gabi y Luisa)

Conversación con dos profesoras de lengua de 60 años quienes residen en el Cercado de Lima y en San Martín de Porres. Están sentadas en la cafetería de la universidad. La entrevistadora plantea algunas preguntas para abrir temas de conversación. Gabi, una de las profesoras, cuenta anécdotas sobre viajes, sobre sus hijas, explica una receta. En la segunda parte de la conversación, se une Luisa, la segunda profesora y conversan sobre sus nombres de pila. Duración: 36 min. Fecha de grabación: Fecha: 07/07/2016.

5) Grabación: Co_20160823_MyM (Silvana y Su)

Conversación con dos señoras mayores, de 70 años, que residen en los distritos de Surco y Miraflores. Silvana y Su son amigas de la infancia, fueron juntas al colegio. Están sentadas en la sala de estar de Silvana. La entrevistadora formula inicialmente algunas preguntas para fomentar la conversación. Conversan sobre distintos temas, sobre todo, recuerdan la etapa escolar, el momento cuando salieron del colegio, la fiesta de promoción, etc. Cuentan también sobre sus nietos e hijos, etc. Duración: 58 min. Fecha de grabación: 23/08/2016.

6) Grabación: Co_20161127_MyH (Juan, Pancho y Ana)

Conversación en grupo. Participan Juan y Pancho, de 36 y 37 años (residentes de Jesús María), y tres mujeres. De las tres mujeres, solo analizamos el habla de Ana, una joven de 25 años, residente en Surco (de las otras dos, una es la entrevistadora y la otra no es limeña). Es un domingo en la tarde, el grupo está reunido en la casa de Juan, están tomando unos tragos, y viendo y escuchando videos de música. La conversación es amena y variada. La participación de la entrevistadora es mínima. Duración: 50 min. Grabación: 27/11/2016.

3.3.2 Corpus del registro culto

Compuesto por seis audios:

1) Audio: Cu_Palacios_Huilca

Programa en línea "Sin Pauta Electoral", producido por la PUCP en la etapa previa a las elecciones presidenciales de 2016. Entrevista de la periodista Rosa María

Palacios a Indira Huilca, congresista electa por el Frente Amplio y quien es la congresista mujer más joven del congreso. La entrevista se realiza después de la primera vuelta electoral. Conversan, entre otras cosas, sobre el futuro rol de su partido en el congreso, sobre la composición de los partidos de izquierda en el Perú, etc. Duración: 20:45 min. Fecha: 28/04/2016.

2) Audio: Cu_Tola_Cisneros

Programa televisivo "Casa Tomada", transmitido por Canal 7. Entrevista del periodista Raúl Tola al periodista y escritor Renato Cisneros. Conversan sobre el padre de Renato Cisneros, el "Gaucho" Cisneros. Duración: 48:00 min. Fecha: 16/05/2013.

3) Audio: Cu_Leiva_Keiko

Programa televisivo "Sala de Espera", transmitido por ATV. Entrevista de la periodista Milagros Leiva a la candidata presidencial Keiko Fujimori antes de la primera vuelta electoral en 2016. Leiva indaga sobre aspectos de la vida personal (no política) de Keiko, por ejemplo, sobre sus estudios escolares, sobre la forma como conoció a su esposo, etc. Duración: 45:00 min. Fecha: 14/02/2016.

4) Audio: Althaus_Cueto

Programa televisivo "La Hora N", transmitido por Canal N. Entrevista del periodista Jaime de Althaus al escritor Alonso Cueto. Conversan sobre el libro de Cueto "La piel de un escritor". Duración: 16:32 min. Fecha: 21/07/2014.

5) Audio: Cu_Montalbetti

Programa en línea "Aula Abierta" de la PUCP. Disertación del lingüista Mario Montalbetti sobre las "3 ideas equivocadas en el lenguaje". A diferencia del resto de audios que contienen diálogos, en este caso tenemos un monólogo. Duración: 27:00 min. Fecha: 28/11/2011.

6) Audio: Cu_Canchanya_Cipriani

Programa radial "Diálogos de fe", transmitido por RPP. Programa conducido por el periodista Armando Canchanya en el que el cardenal de Lima, Juan Luis Cipriani, ofrece un sermón radial. Cipriani habla sobre la capacidad de perdonar, de vivir de acuerdo con principios éticos y cívicos, sobre las diferencias entre hombres y mujeres, y la dignidad de la mujer. Duración: 23:36 min. Fecha 30/07/2016.

[Regresar al texto](#)

Ejemplo: Torres (2017: 135-147)

Anexos

En estos anexos se describe brevemente el instrumento o fuente de datos y luego se presentan los estímulos o ejemplos de cada uno

Anexo 1. Cuestionario utilizado en Cañaris (agosto de 2010/marzo de 2011)

Durante las dos visitas a Cañaris, a fin de verificar el uso de rasgos QI en el quechua hablado en la localidad, se empleó el siguiente cuestionario con noventa oraciones. Se les pidió a los colaboradores que tradujeran estas oraciones al quechua para constatar el esperado uso de los rasgos QI.

Cuestionario

Empleo distintivo de /č/ y /č̣/

1. La vaca desapareció en ese bosque.
2. El ladrón golpeó mi pie con una piedra.
3. Me dormí sobre mi lado izquierdo.
4. ¡No sueltes a los animales de ese hombre!
5. Los bueyes son marrones y tienen la cola blanca.
6. El gato tiene la cola negra.
7. Me duele la barriga.
8. Tengo miedo a las arañas.
9. La mujer tiene una faja.
10. Ustedes tienen muchos animales.
11. La puerta quedó abierta.
12. Tu cabeza no tiene cabello.

Empleo de palabras con /n/ depalatalizada (* /ñ/ > /n/)

13. Tú golpeaste en el ojo al campesino.
14. Después de cruzar el camino, me bañé en el lago.
15. Nosotros compramos un peine amarillo.
16. Aplastaste un gusano.

Empleo de los lexemas *ča-*, *ša-* y *ta-*, y de los sufijos *-ra*, *-na* y *-pa*

17. Mañana llegarás a Chiclayo.
18. Llegaste a Cañaris el año pasado.

19. Estuviste sentado todo el día.
20. La bandera está izada en la pampa.
21. El agua se está poniendo negra.
22. Quisiera comer.
23. Los trabajadores quieren darme dinero.
24. Mi hermano quiere tocar la flauta.
25. Estuviste mirando insistentemente a esa muchacha hermosa.
26. Miras mucho.

Empleo del sufijo de primera persona objeto -ma

27. Me pegaste en la casa.
28. El zorro me atacó anoche.
29. Ustedes me están viendo.
30. Ustedes me están ayudando.
31. Los niños me escucharán hablar.
32. Me miraste en la casa.
33. Tu padre nos golpeó.
34. Tú me quieres mucho.
35. Ustedes me contaron ese cuento.
36. Ustedes nos contaron un cuento.
37. Los campesinos nos dieron una vaca.
38. Las vacas nos miraron.
39. Estuvieron mirándome a los ojos.
40. Mi hermana me quiere mucho

Empleo del sufijo subordinador de igual referente -r

41. Vine después de trabajar.
42. Entrando a la casa, pondrás tu poncho en la mesa.
43. Cuando él aprenda quechua, será un buen profesor.
44. Vinimos después de comer.
45. Cuando estudiemos, sabremos mucho.
46. Si ustedes trabajan, tendrán dinero.
47. Después de hablar, mis papás estaban alegres.
48. Si tú me enseñas, cantaré esa canción.
49. Si tú me enseñas, serás muy amable.
50. Después de echar la sal, comiste tu carne.

51. Si soplas mucho reventarás el globo.
52. Después de regresar de Lima, estuvo enfermo.
53. Ustedes salieron después de almorzar.
54. Si tú sales, me molestaré.
55. Cuando el bebé despertó, empezó a llorar.
56. Cuando el hermano de Juan va a la escuela, escucha música.

Empleo del sufijo comparativo -nu

57. Tu perro se parece al mío.
58. Ese cerro grande parece un cuerno.
59. Ese cerro grande parece una mujer.
60. Mis hermanos parecen muy contentos.
61. El pueblo es similar a una gran piedra.
62. La comida que preparó mi mamá se parece a la de Juana.

Empleo de sufijo progresivo -ya

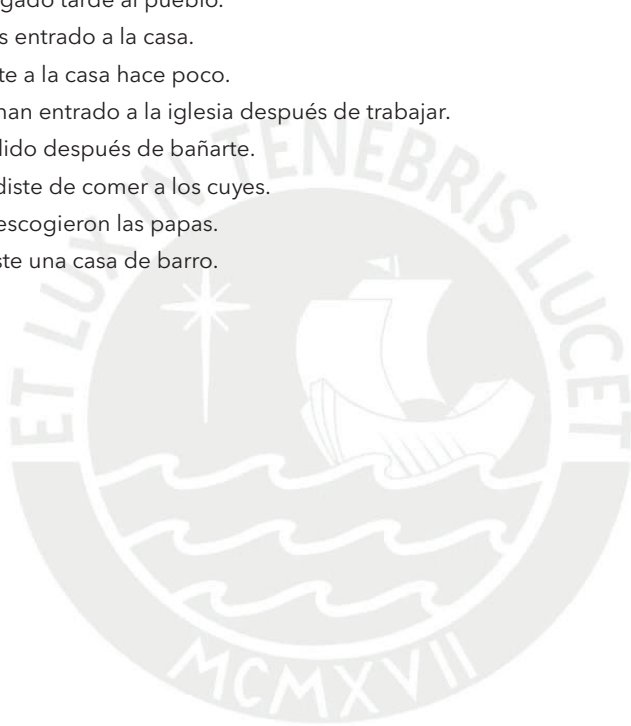
63. Estoy yendo a tu casa.
64. Esos perros están comiendo tu carne.
65. Tú estuviste trabajando en la chacra.
66. Mi hijo estuvo yendo a la escuela.
67. Nosotros estuvimos viviendo en el cerro.
68. Nosotros estuvimos arando con los bueyes.
69. Ustedes están nadando en el río.
70. Los pájaros estuvieron volando sobre el pueblo.
71. Esos niños juegan con los gatos.

Empleo del sufijo de simultaneidad -ski

72. ¡Abre la puerta!
73. ¡Anda abriendo la puerta!
74. ¡Anda yéndote!
75. ¡Vete, mientras yo pido ayuda!
76. ¿Vayan comiendo!
77. ¡Vayan corriendo!
78. ¡Vayan empezando a trabajar!

Empleo del sufijo de segunda persona en tiempo pasado -yki

79. Tú empezaste a jugar con la pelota.
80. Tú has abierto la puerta con un palo.
81. Tú estuviste cocinando ayer.
82. Tú golpeaste la pared.
83. Tú has llegado tarde al pueblo.
84. Ahora has entrado a la casa.
85. Tú entraste a la casa hace poco.
86. Ustedes han entrado a la iglesia después de trabajar.
87. Tú has salido después de bañarte.
88. Ayer les diste de comer a los cuyes.
89. Ustedes escogieron las papas.
90. Construiste una casa de barro.



Anexo 2. Cuestionario utilizado en Incahuasi (setiembre de 2013)

Se elaboró el cuestionario utilizado en la localidad de Incahuasi con dos fines específicos: (i) ser parte de la fuente de información para presentar una gramática básica del quechua de Ferreñafe, en una consultoría para el Ministerio de Educación realizada en 2013, y (ii) verificar la presencia de los rasgos QI en el quechua incahuasino. Por tanto, el espectro de usos gramaticales de las frases y las oraciones del cuestionario era más amplio que el del cuestionario utilizado en Incahuasi. De las 160 oraciones y frases enumeradas a continuación, una gran cantidad, cuya traducción en quechua ferreñaño presentarían rasgos del QI, fueron pertinentes para la presente investigación.

Cuestionario

1. ¿Quién nos robó mientras estábamos en la calle?
2. ¿Cuándo mi papá les pidió a ustedes que se fueran de la casa?
3. ¿Cuánto dinero necesito para viajar a Lima?
4. ¿A cuánto me vendes un kilo de arroz?
5. ¿Dónde vives?
6. ¿Cuál de todas estas personas es la que te gusta tanto?
7. ¿Qué le dieron a mi mamá por su cumpleaños?
8. ¿Cuál de ustedes se molestó con Luis?
9. Cualquiera puede llegar fácilmente hasta Ferreñafe.
10. Quisiera algo de beber.
11. Espero que ellos estén en un lugar seguro.
12. Nunca más volvió a la casa.
13. No he estudiado nada para este examen.
14. En algún lugar del pueblo, harán una gran fiesta.
15. En cualquier momento, llegaré tu papá y tendremos problemas.
16. Es probable que en algún momento yo salga a la calle.
17. Ella tiene algo que me encanta.
18. Yo solía pensar demasiado en ella.
19. Tú solías pensar demasiado en ella.
20. Él solía pensar demasiado en ella.
21. Nosotros solíamos pensar demasiado en ella.
22. Nosotros (pero no tú) solíamos pensar demasiado en ella.
23. Ustedes solían pensar demasiado en ella.
24. Ellos solían pensar demasiado en ella.
25. Yo había comido muy rico ese día.
26. Si yo tuviera dinero, te llevaría a la ciudad.

27. Si tú tuvieras dinero, me llevarías a la ciudad.
28. Si él tuviera dinero, la llevaría a ella a la ciudad.
29. Si él tuviera dinero, su esposa estaría mas contenta.
30. Si nosotros tuviéramos dinero, viajaríamos más.
31. Si ustedes tuvieran dinero, viajarían más.
32. Si ellos tuvieran dinero, viajarían más.
33. Carlos sería demasiado bueno con Carla si ella se portara mejor.
34. Después de comer, iré a trabajar.
35. Deja de gritar frente a la ventana de tu esposa.
36. No me hables mientras estoy comiendo.
37. Te gusta salir a pasear los domingos.
38. ¿Es verde tu casa?
39. Reventó el cohete.
40. Solo entre niños juegan.
41. En esa fiesta solo bailan entre mujeres.
42. La niña regresó con sus padres después de haberse perdido por dos semanas.
43. El hombre caminó hasta el pueblo.
44. Por ello, estaba muy cansado.
45. Está sonando la campana.
46. Tomamos cerveza en la fiesta hasta las cinco de la mañana.
47. Mi esposa está molesta conmigo por mi tardanza.
48. Los cerdos de la granja están muy gordos.
49. A causa de la lluvia, yo había llegado tarde a Incahuasi.
50. Ese señor es un poco mayor para tu hija.
51. El niño es tan alto que casi mide lo mismo que su mamá.
52. Tu perro se parece al mío.
53. La casa de María
54. El dinero de tu papá
55. El perro de Luis
56. Nuestros perros
57. Si nosotros tuviéramos dinero, viajaríamos más.
58. Gato negro
59. Mar azul
60. Cielo con estrellas
61. Año nuevo
62. Mis dos gatos
63. Mis dos amigos
64. Uno de nosotros asistió a la reunión.
65. Yo he salido.
66. Tu ropa

67. Tu esposo
68. Él ha salido.
69. Tengo muchos conejos.
70. Tengo pocas gallinas.
71. Me interesa otra historia.
72. La mujer botó toda la basura.
73. ¡Qué lindo!
74. ¡Qué miedo!
75. (interjección de pena)
76. (interjección de dolor)
77. (interjección de frío)
78. ¡Ojalá que haya algo!
79. El niño aprende muy rápidamente.
80. El niño aprende lentamente.
81. Yo comeré en mi casa.
82. El pueblo celebrará esta tarde.
83. Tú comerás en tu casa.
84. Él comerá en tu casa.
85. Nosotros comeremos en nuestra casa.
86. Nosotros (pero no tú) comeremos en nuestra casa.
86. Ustedes comerán.
87. Ellos comerán.
88. Recién cuando yo había terminado de comer, Juan llegó desde Moyán.
89. Recién cuando tú habías terminado de comer, Juan llegó desde Moyán.
90. Recién cuando él había terminado de comer, Juan llegó desde Moyán.
91. Recién cuando nosotros habíamos terminado de comer, Juan llegó desde Moyán.
92. María vive cerca de tu casa.
93. María vive lejos de tu casa.
94. La casa está hecha de adobe.
95. Mi abuelo recitó tristemente un poema a sus nietos pequeños.
96. Hacía calor y pasó a hacer un frío terrible.
97. Los pobladores miraron muy sorprendidos al nuevo visitante.
98. Voy a cocinar más tarde.
99. Antonio fue a traer agua para la cocina.
100. Quisiste pedir un plato de mote con queso.
101. Me mentiste cuando me dijiste que me habías comprado un libro.
102. Juan no tiene dinero.
103. Los pobladores construyeron una casa.
104. Fui a la fiesta en compañía de mis amigos.
105. Junto con las demás mujeres del pueblo, Ana logró que el alcalde escuchara sus pedidos.

106. Lucho se despertó muy temprano, ya que debía limpiar toda la cocina.
107. Aunque mis compañeros de clase hicieron su tarea, la maestra estaba algo descontenta con ellos por su mala conducta.
108. Ninguno de los invitados asistió a su fiesta.
109. Espero que alguno de los profesores se haya despertado temprano para ir al colegio.
110. Ningún incahuasino faltó a la fiesta de aniversario del colegio.
111. ¿Qué ofreces como desayuno, Lucho?
112. Antonia negó que era la esposa de aquel hombre.
113. Pese a que el alcalde se apuró para llegar a tiempo a la ceremonia, no pudo evitar que su esposa estuviera un poco fastidiada.
114. Si vas por el campo por la noche, puedes encontrar algunas serpientes.
115. Mi abuelo tuvo una gran familia. Tenía quince hijos.
116. Además, cada uno de ellos estaba casado.
117. Preparamos un pan con queso y un pan con huevo frito para ofrecer al visitante.
118. Felizmente, nunca vi una araña en los árboles del pueblo.
119. Los demás alumnos miraron sorprendidos a su pequeño compañero cuando él comenzó a llorar.
120. Jamás pienses que no te vas a enamorar.
121. En Chiclayo, la enfermera ya había comprado medicinas para los enfermos.
122. Cuando yo llegue a Chiclayo, mis padres ya habrán salido de viaje.
123. Cuando tú termines tus estudios, yo también ya seré un profesional.
124. Cuando César comience a trabajar el próximo año, su padre, más bien, ya habrá dejado el trabajo.
125. ¿Crees que podrás cumplir con tu labor eficientemente?
126. El próximo mes, los dos muchachos ya habrán llegado a Lima.
127. El próximo martes, la mujer ya se habrá mudado a su nueva casa.
128. El próximo lunes, mis hijos ya estarán viviendo de nuevo en su nueva casa.
129. Necesito avisar a mi jefe que no iré a trabajar hoy día.
130. En la mesa más grande del restaurante, tres hombres bebían alegremente.
131. Mientras tú te bañas, yo iré a comprar el pan a la tienda.
132. No vayas a nadar a ese lago, porque está muy sucio.
133. Algún día conoceré ese secreto que siempre has guardado con tanto misterio.
134. ¿Por qué le echas la culpa? Moisés no hizo nada.
135. ¡Anda mientras yo busco las llaves de la habitación!
136. Cuando la joven comenzó a llorar desconsoladamente, el muchacho se quedó callado.
137. Sé que eres un buen hombre.
138. El niño dio un grito de dolor cuando la abeja lo picó en la frente.
139. ¡Deja de comer dulces! ¡Come primero la ensalada!

140. Justo en el momento en que dejé el pueblo, el cielo, que estaba despejado, se llenó de nubes.
141. ¿Cómo están mis hijos?
142. Cuando llegué a mi casa, mis gatos tenían mucha hambre,
143. Todas las mañanas, la señora María compra pan para sus hijos.
144. El ladrón salió por la ventana tranquilamente.
145. Ese extraño trató terriblemente a mi hermano.
146. A las mujeres del pueblo les encanta bailar durante toda la fiesta.
147. Mientras mis hijos van al colegio, yo limpio la casa.
148. Uno de nosotros logró ingresar al hospedaje.
149. Esos ladrones son de otro caserío.
150. Muchos cuyes fueron sacrificados en la fiesta del pueblo.
151. Poco a poco se avanza mucho.
152. Espero que no seas tan impaciente.
153. La muchacha canta tristemente una canción tradicional.
154. Uno solo invitó las cervezas.
155. Me dijo que su hermano era más guapo de él.
156. Se levantó temprano y limpió la carne.
157. Unos señores se emborracharon mucho en la fiesta.
158. Algunos de mis hermanos habrá podido terminar su trabajo.
159. Necesito más café para no quedarme dormido.
160. El venado golpeó fuertemente al hombre en la cabeza.

Anexo 3. Narraciones recogidas en Cañaris

Los siguientes relatos transcritos son adaptaciones de dos historias de la localidad: *Las piedras de la serpiente* y *Origen de Pandache*.

Las piedras de la serpiente

Unay	mayor-ni-nchik-kuna-sh	plata-n-ta	çura-q	
Antiguamente	mayor-Ø-4SUJ-PLU-REP	dinero-3POS-ACU	guardar-AG	
ka-sha	monte-pi.	Plata-n-ta	çura-q	ka-sha
ser-PERF	monte-LOC	dinero-3SUJ-ACU	guardar-AG	ese-PERF
Kweba-n	ruri-pi.	Chaymanta-shi uk	run(u)-itu	chay-ta
'cueva'-3POS	'dentro'-LOC	'caserío'-'Entonces'-REP	'un' 'hombre'-DIM	'allí'-ACU
ri-ya-r-qa	rika-ra-n	uk nan	qichqa-n-pi.	Chaymanta
ir-DUR-SUB1-TOP	ver-PAS-3SUJ	uno camino	costado-3POS-LOC	entonces
ri-ra-n	nan-ta	Sinchiwal-man.	Chaymanta-qa	run(u)-itu
'ir'-PAS-3SUJ	'camino'-ACU	'Sinchiwal'-ILA	'entonces'-TOP	'hombre'-DIM
rika-ra-n chay	kweba-ta-qa	uk kandaro-taq	rika-ra-n.	
'mirar'-PAS-3SUJ	'cueva'-ACU-TOP	'un' 'cántaro'-CONTR	'mirar'-PAS-3SUJ	
Chay kandaro-qa	tilya-ra-ya-ra-n.	Chaymanta-qa	kay	
ese cántaro-TOP	brillar-RES-DUR-PAS-3SUJ	entonces-TOP	ese	
run(u)-itu-qa	ri-r	chapa-ra-n	kandaru-ta.	
hombre'-DIM-TOP	'ir'-SUB1	'mirar'-PAS-3SUJ	'cántaro'-ACU	
Chaymanta	chapa-r-qa	rika-ra-n	qillay-ta.	
'entonces'	'mirar'-SUB1-TOP	'mirar'-PAS-3SUJ	'dinero'-ACU	
Qillay	achkira-ya-ra-n	chay kantaru	ruri-pi.	
'dinero'	'iluminarse'-DUR-PAS-3SUJ	'ese' 'cántaro'	'interior'-LOC	
Chaymanta-qa kay	run(u)-itu-qa	chay-ta	chapa-ya-r-qa	
'entonces'-TOP 'ese'	'hombre'-DIM-TOP	'ese'-ACU	'mirar'-DUR-SUB1-TOP	
mancha-ku-ra-n.	Mancha-ku-ya-r-qa	ri-r	plata-ta	
'temer'-REF-PAS-3SUJ	'temer'-REF-DUR-SUB1-TOP	'ir'-SUB1	'dinero'-ACU	
pay-qa	ayba-ra-n.	Plata-ta	ayba-ra-n.	Chaymanta-qa
'el'-TOP	'agarrar'-PAS-3SUJ	'dinero'-ACU	'agarrar'-PAS-3SUJ	'entonces'-TOP

uku kulebra-shi unaq qaqa ana-n-pi
 'uno' 'serpiente'-REP 'arriba' 'cerro' 'superficie'-3POS-LOC

sha-ya-ra-n, kweba-ta ishki-ra-n. Chaymanta-qa
 'estar parado'-DUR-PAS-3SUJ 'cueva'-ACU 'bajar'-DUR-3SUJ 'entonces'-TOP

kay run(u)-itu-qa alsaka-ya-r-qa shamu-ra-n-shi
 'este' 'hombre'-DIM-TOP 'escapar'-DUR-SUB1-TOP 'venir'-DUR-3SUJ-REP

Kweba-manta mancha-ku-r. Chaymanta-qa kay..... .run(u)-itu mancha-ku-r
 cueva-ABL temer-REF-SUB entonces-TOP este hombre-DIM temer-REF-SUB

shamu-r-qa Sinchiwal-ta ri-ra-n. Chaymanta-shi
 venir-SUB1-TOP Sinchihual-ACU ir-PAS-3SUJ entonces-REP

run(a)-itu-qa qisha-ra-n. Chaymanta-qa kay
 hombre-DIM-TOP enfermarse-PAS-3SUJ entonces-TOP este

run(a)-itu-qa wanu-ra-n.
 hombre-DIM-TOP morir-PAS-3SUJ

“Se dice que antiguamente, los mayores solían guardar su dinero en el monte. Acostumbraban guardar su dinero dentro de una cueva. Un hombre, yendo allí, vio al costado del camino. Fue por el camino que lleva a Sinchihual. Miró dentro de la cueva y vio un cántaro. El cántaro brillaba. Entonces, el hombrecito se acercó y vio dentro del cántaro. Viéndolo, observó monedas dentro del cántaro. Las monedas alumbraban dentro del cántaro. Mientras lo miraba, el hombrecito sintió miedo. Sintiendo miedo, tomó las monedas y se fue. Una culebra estaba parada en la parte superior del cerro y bajó hacia la cueva. Entonces, el hombrecito escapó y se fue de la cueva sintiendo miedo. Después de salir de la cueva con miedo, se fue a Sinchihual. Allí, se enfermó y finalmente murió.”

Origen de Pandache

Unay-sh nan ta-q ka-sha. Chay nan ri-q ka-sha
 'Antiguamente'-REP 'camino' 'vivir'-AGE 'ser'-PERF. 'ese' 'camino' 'ser'-PERF

probysnia de Kuterbo y Chotape y Kerocotillo. Chaymanta-qa ri-q ka-sha
 provincia de Cutervo y Chotape y Querocotillo entonces-TOP ir-AGE ser-PER

Motupe-man Ferreñafe-man unay runa-kuna-qa
 naranja-ta kafe-n-ta
 'Motupe'-ILA 'Ferreñafe'-ILA 'antes' 'hombres'-PLU-TOP 'naranja'-ACU 'café'-3POS-ACU

ranti-ku-q. Chaymanta-qa ta-ra-n montaña-pi. Montaña puktay
 'vender'-REF-AG 'Entonces'-TOP 'vivir'-PAS-3SUJ 'montaña'-LOC 'montaña' 'nubes'

unta-mu-q ka-sha. Chay-ta runa-kuna puri-q ka-sha. Chaymanta-qa
 llenar-DIR-AG ser-PERF ese-ACU hombre-PLU caminar-AG ser-PERF entonces-AG

uk run(a)-itu ri-ya-ra-n Kerocotillo-ta, ri-ya-ra-n
 'un' 'hombre'-DIM 'ir'-DUR-PAS-3SUJ 'Querocotillo'-ACU 'ir'-DUR-PAS-3SUJ

Motupe-manta. Chaymanta-qa puktay unta-mu-ra-n, kay run(a)-itu
 'Motupe'-ABL 'Entonces'-TOP 'nubes' 'llenar'-DIR-PAS-3SUJ 'este' 'hombre'-DIM

mancha-ku-ra-n. Chaymanta-qa kay run(a)-itu chinka-ra-n
 'temer'-REF-PAS-3SUJ 'entonces'-TOP 'este' 'hombre'-DIM 'desaparecer'-PAS-3SUJ

nan-ta ri-ya-r-qa. Chinka-r monte-pi punu-ra-n.
 'camino'-ACU 'ir'-DUR-SUB1-TOP 'desaparecer'-SUB1 'monte'-LOC 'dormir'-PAS-3SUJ

mancha-kur-r puktay-ta. Chaymanta kay kaseryu Pandachi-n-ta-qa
 'temer'-REF-SUB1 'nubes'-ACU 'entonces' 'ese' 'caserío' 'Pandache'-3POS-ACU-TOP

shuti-chi-ra-n-llapa. Nombre-n-ta qu-ra-n-llapa Pandachí.
 'nombrar'-CAU-PAS-3SUJ-PL 'nombre'-3POS-ACU 'dar'-PAS-3SUJ-PL 'Pandachí'

“Antiguamente había un camino. Ese camino llevaba a las provincias de Cutervo, Chotape y Querocotillo. Hace tiempo, los pobladores solían ir a Motupe y Ferreñafe para vender naranjas y café. Entonces, vivían en las montañas. Las nubes usualmente cubrían las montañas. La gente solía caminar por allí. Un hombre iba desde Motupe hasta Querocotillo; entonces, las nubes cubrieron el cielo y el hombre sintió miedo. Entonces, desapareció yéndose por el camino. Tras desaparecer, durmió en el monte temiendo a las nubes. Entonces, al caserío lo llamaron Pandache. Le dieron el nombre de Pandache”.



Anexo 4. Lista de palabras utilizadas en Cañaris

Con el fin de confirmar la distinción de los fonemas /č/ y /ĉ/, el proceso de depalatalización */ñ/>/n/, y los procesos */s/>/h/ y /h/>∅ a inicio de palabra, se recurrió a la siguiente lista de lexemas extraídos del protolexicón propuesto por Gary Parker (2013d [1969]).

Lexemas con */č/	Lexemas con */ĉ/
*achikya- 'brillar, alumbrar'	*čača- 'estar de pie'
*achka 'mucho'	*čaki 'pie'
*achki, *akči, *ačik 'luz'	*čakra 'tierra arable'
*achpi-, *aspi- 'rasguñar'	*čani 'valor'
*ancha 'muy'	*čanka 'pierna, muslo'
*aqcha 'cabello'	*čaqna- 'apretar, limitar'
*aycha 'carne'	*čarki 'cecina'
*chaka 'puente'	*časki- 'recibir'
*chaki 'seco'	*čaw 'centro, medio'
*chakma, *chaqma 'tierra virgen o en barbecho'	*čawa 'crudo'
*challwa 'pez'	*čawpi 'centro, medio'
*champa 'terron'	*čaya- 'llegar'
*chamqa- 'frangollar'	*čiču 'preñada'
*chaqchu- 'arrojar agua o sólidos granulares'	*čiki 'mal agujero'
*chara-, *chari- 'sostener, agarrar'	*čina 'hembra (no humana)'
*chay 'ese'	*čiqni- 'odiar'
*chika 'tamaño, cantidad'	*čirapa
*chilpi 'partido, rajado'	*čučaw 'cáñamo, maguey'
*chillki, *chikli 'capullo, brote'	*čunka 'diez'
*chimpa 'parte delantera, posición opuesta'	*čuñu 'papa preservada'
*chinka- 'desaparecer, perderse'	*čupa 'cola'
*chukchu 'tembloroso'	*čupi 'sopa'
*chuklla 'choza'	*čuqa- 'lanzar, empujar; escupir, toser'
*chuku 'sombrero'	*čura- 'poner, colocar'
*chulla 'desigual'	*čurku- 'poner encima de'
*chullu 'derretir'	*čusču 'perro'
*chuqllu 'mazorca de maíz'	*čusku 'cuatro'
*churi 'hijo de varón'	*čuspa 'bolso'
*churu 'caracol'	*hiča- 'derramar, botar'

*chuspi 'mosca'	*içi- 'abrir las piernas'
*chusu' raquíto, diminuto'	*kača- 'soltar, enviar'
*chuta- 'jalar, estirar'	*kaçi 'sal'
*chuya- 'claro (de líquidos)'	*kaču- 'masticar'
*hucha 'crimen, pecado, culpa'	*kiča- 'abrir'
*icha 'quizás'	*kički 'angosto'
*imchik, *imčis 'maní'	*kuçi 'pulga; vivo'
*kamcha 'maíz tostado'	*kuču(sh) 'esquina, codo'
*kancha 'corral'	*llapča-, *llapçi- 'sentir, agarrar'
*kuchu- 'cortar'	*mača- 'hartar, embriagar'
*luychu 'un tipo de venado'	*mačay 'cueva'
*lluchka- 'resbalar, deslizar'	*mačka 'harina tostada'
*lluchpi- 'resbalar, deslizar'	*miča 'avaro'
*llumchuy 'nuera'	*mučka 'mortero'
*mancha- 'temer'	*pačak 'cien'
*michi- 'pastar'	*qača 'sucio'
*muchu- 'besar'	*qačqa 'áspero, marcado de viruelas'
*ñaqcha 'peine'	*qančis 'siete'
*ñuqanchik, *nuqanchik 'nosotros' (inclusivo)	*qiča 'diarrea'
*pacha 'mundo, tiempo, circunstancia'	*qiču- 'remover'
*paqcha 'catarata'	*qinča 'cerco, valla'
*picha- 'barrer'	*quča 'lago'
*pichqa 'cinco'	*raču- 'arrancar'
*puchka 'huso y rueda de huso; hilo'	*sača 'árbol, arbusto'
*puchqu 'ácido'	*učku 'agujero'
*puchu- 'sobrar'	*učpa 'cenizas'
*chaspi-, *chapsi- 'sacudir'	*wača- 'dar a luz, poner huevos'
*uchu 'ají'	*wačwa 'ganso andino'
*uchuk, *uchuy 'pequeño'	*wičqa- 'cerrar'
*wakcha 'pobre'	*winča, wincha 'vincha'
*wicha- 'tregar, subir'	*yača- 'conocer, saber'
*wichu 'hueso del brazo o la pierna'	*yačaka- 'adaptarse, acostumbrarse'

Lexemas con */ñ/

*čuñu 'papa preservada congelándola y pisándola hasta secarla'

*llañu, *ñañu 'delgado'

*maña- 'pedir'

*ñan 'camino, sendero'
*ñaña 'hermana de mujer'
*ñaqcha 'peine'
*ñati 'hígado'
*ñawi 'ojo'
*ñawpa 'antiguo, previo; posición o dirección por delante o antes; ir adelante'
*ñuqa, *nuqa 'yo'
*ñuqanchik, *nuqanchik 'nosotros (inclusivo)'
*piña 'molesto, estar molesto'
*puñu- 'dormir'
*qunu, *quñu 'tibio; estar tibio'
*qusñi 'humo'
*wañu- 'morir'

Lexemas con */s/ inicial	Lexemas con */sh/ inicial
*saça 'árbol'	*shapra 'barba, vello'
*sallqa 'puna'	*shaya- 'parar, estar parado'
*sama- 'respirar'	*shayku- 'cansar, cansarse'
*sapa 'solo'	*sillu 'uña, garra'
*sapi 'raíz'	*shimi 'boca; lengua'
*saqi- 'dejar, abandonar'	*simpa 'trenza'
*sara 'maíz'	*shinka 'borracho; emborracharse'
*saru- 'pisar'	*shipash, *shipas, *sipash 'muchacha'
*sati- 'insertar, introducir'	*suka- 'silbar'
*sawna 'almohada'	*shuku 'cubierta para la cabeza'
*siki 'parte inferior, base, parte trasera'	*shulla 'rocío'
*sinqa 'nariz'	*shullka 'persona joven'
*siqa- 'subir, alejarse rápidamente'	*shullu 'aborto; abortar'
*sira- 'coser'	*shunqu 'corazón'
*suma- 'ser muy bueno; hermoso'	*shuntu- 'amontonar, acumular, apilar'
*supay 'espíritu; espíritu maligno'	*shuqu- 'chupar'
*supi 'pedo'	*shuqush 'caña hueca, carrizo'
*suqta 'seis'	*sutu 'gota'
*suqu 'gris'	*shuya- 'esperar'
*suti, *shuti 'nombre'	*shuytu, *shuytu 'alargado'
*suwa 'ladrón; robar'	

Lexemas con */h/ inicial
*ha-, *sha- 'ir'
*(h)amka 'tostado; tostar'
*hampi 'cura, remedio'
*hana 'arriba, subir'
*haqru 'garganta, vomitar'
*harka- 'detener, impedir'
*hatun 'grande, alto, largo'
*haya 'picante, caliente, amargo'
*hayta- 'patear'
*hiça- 'derramar, botar'
*hina 'manera, condición'
*hita- 'tirar'
*huça 'crimen, pecado, culpa'
*huk 'uno'
*humpi 'sudor'
*(h)urqu- 'sacar, remover'

[Regresar al texto](#)

Ejemplo: Villa (2017: 66-78)

3.4 Análisis de los datos

En este estudio aplicamos un método cualitativo en la medida que realizamos una descripción y análisis de las funciones y usos de *pues* en la producción espontánea; es cuantitativo solo en la medida que se calculará la frecuencia de las funciones de *pues* y su frecuencia en la distribución sintáctica.

Tipos de análisis: cualitativo y cuantitativo

Nuestro análisis consta de los siguientes pasos:

Clasificación o codificación de los ejemplos de "pues"

a) Identificación de las características semántico-discursivas de *pues* y su clasificación por funciones. Proponemos las siguientes funciones: 1) confirmativo; 2) clarificador; 3) reformulador; 4) inferencial; 5) narrativo; 6) exhortativo; 7) enfático; 8) conjunción causal; 9) conector consecutivo; 10) comentador; 11) función ambigua; 12) función imprecisa.

b) Frecuencia de uso por función. El reporte de frecuencia contribuye no solo a detectar cuáles de las funciones son las más habituales en el habla limeña, sino también a observar en qué medida están extendidas las funciones del *pues* andino entre los hablantes de Lima.

Frecuencia de cada tipo de función

c) Frecuencia en la distribución sintáctica: *pues* aparece en posición final, intermedia o inicial al interior de la unidad de habla (véase definición en 3.4.2). Este reporte contribuye a corroborar el patrón típico de distribución sintáctica en el español peruano, nos permite ver en qué casos se asemeja a patrones sintácticos de otras variedades de español, así como identificar la relación función-posición.

Análisis distribucional y frecuencia de cada distribución

A fin de obtener las frecuencias de función y posición sintáctica, todas las transcripciones se copiaron en una tabla de Excel. Así, el análisis propiamente se realizó en una tabla que consta de 9836 filas por 44 columnas, la cual permite filtrar todos los datos y reportes requeridos para cada una de las interacciones del corpus, así como calcular los porcentajes de las frecuencias.

Software usado en el análisis

3.4.1 Descripción de las funciones propuestas

La clasificación de funciones que proponemos se sustenta por un lado, sobre la base de la literatura revisada, y por el otro, sobre la base de nuestro corpus y el estudio piloto realizado en 2015. Hemos diseñado la clasificación de tal forma que refleje las funciones más frecuentes del español de Lima. A fin de recoger con claridad las funciones implicadas, hemos deslindado, por ejemplo, el

Justificación de la clasificación

pues andino como “dispositivo de confirmación y clarificación” (Zavala 2006 [2001]) en cuatro funciones definidas: *pues* confirmativo, clarificador, reformulador e inferencial. Esta segmentación es fundamental al momento de comparar las funciones específicas entre las distintas variedades de español involucradas en este estudio. También hemos replanteado la función rogativa (señalada brevemente en Andrade 2007), ampliando el alcance de dicha función para incluir no solo ruegos y peticiones, sino en general, todo tipo de exhortaciones (mandatos, órdenes y sugerencias). Al contrario de lo que ocurre con el *pues confirmador-clarificador* que es frecuente en el habla, los contextos de aparición del *pues* rogativo son más restringidos, por tanto, es necesario ampliar el alcance de esta función a fin de obtener más casos representativos que hagan posible la comparación entre variedades. A continuación, describimos las funciones observadas en el habla limeña.

Justificación
de la
clasificación

1) *Pues* confirmativo: surge cuando el hablante utiliza *pues* como un recurso para confirmar o aseverar enunciados previos del discurso, ya sea del propio discurso o en reacción al discurso de otro interlocutor³⁷. Puede tratarse de la respuesta a un pedido de confirmación, de una intervención reactiva que confirma un enunciado anterior o una aseveración que confirma el discurso previo de un mismo hablante. Consideramos que la función confirmativa es característica del *pues* andino, especialmente, en el Perú. A nivel regional, hemos encontrado evidencia de este uso en el español andino peruano (Zavala 2001; Andrade 2007; Manley 2007) y en el español andino ecuatoriano (Olbertz 2013).

De aquí al
final del
apartado se
muestra la
clasificación,
apoyando
cada tipo
en los
antecedentes
y los ejemplos

Un ejemplo representativo de esta función es el que sigue (repetimos el ejemplo (27) de la subsección 2.5.2 para facilitar la lectura):

- (27) 1- VIRGINIA: ¿Y qué comen en el desayuno, lawa?
2- MANUEL: No desayuno tomamos quakerseto, allá sembramos quaker.
3- VIRGINIA: Eso es fuerte
4- MANUEL: Fuerte *pe*.
(Zavala 2001: 1009-1010)

Además de los ejemplos presentados por Zavala (2001; detalles en 2.5.2) que son representativos del español andino de Ayacucho, los datos sugieren que este uso está difundido en el español andino del Perú en general, ya que encontramos casos del *pues* confirmativo también en el español andino de Huancavelica (Andrade 2007) y en el de Cuzco (Manley 2007), producido por hablantes cuya lengua

³⁷ En los ejemplos presentados por Zavala (2001) los usos puramente confirmativos del *pues* andino surgen en los enunciados de dos hablantes, pero no en el discurso de un mismo hablante.

materna es el quechua y que practican el español como una variedad adquisicional. En el siguiente ejemplo (32) un hablante huancavelicano utiliza *pues* para confirmar la suposición del entrevistador que solicita una confirmación a su suposición:

- (32) [El entrevistador y el hablante conversan sobre el origen de un topónimo]
 1- E.: 'Quebrada de tayas' o 'roca de tayas', 'peñasco de tayas', tal vez...
 2- A.V.: Pero ajá. Gracias a Dios tenemos más de dieciocho historiadores. Radican en Lima. Esos señores no por gusto son renombrados. Ellos también están, yo sé que están buscando una historia más concreta, más profundizado.
 3- E.: ¿De acá, de Pampas?
 4- A.V.: Claro, *pues*. No van a estar durmiendo en sus laureles, no... Mmm. Cuántos ellos se han sacrificado ¿no? en estudiar... Tienen editados libros también.
 (Andrade 2007: 106)

En el ejemplo (33) un hablante cuzqueño utiliza *pues* para confirmar el contenido de su proposición que se infiere del conocimiento del mundo y que, por tanto, es considerado obvio; la confirmación es además reforzada por el adverbio sí:

- (33) Porque es quechua es bonito, porque idioma de de Inca es *pe sí*. (Manley 2007: 202)

Finalmente, también en el español de Lima encontramos evidencia de esta función. El siguiente ejemplo proveniente del corpus piloto nos lo demuestra:

- (34) [La periodista Milagros Leiva entrevista al congresista aprista Mauricio Mulder³⁸]
 1- Leiva: qué, qué le tienen ustedes a Nadine Heredia?
 2- Mulder: nada
 3- Leiva: bronca por la mega comisión? pero dan ...
 4- Mulder: no:: tampoco, no le tenemos na:da nada
 5- Mulder: ella (.) con su propia mano es la que se está hundiendo
 6- Mulder: es una rival política por- y además es muy antiaprista
 7- Mulder: yo no sé por qué nos odia tanto no hemos hecho nada
 8- Mulder: pero así es *pues*
 9- Leiva: no, no, pero (.) medio Perú es antiaprista
 (Estudio piloto 2015: corpus habla culta)

³⁸ Extracto del programa televisivo "No culpes a la Noche" del 25/08/2015.

Mulder usa *pues* en la línea 8 para confirmar las proposiciones del discurso anterior. Recurriendo a *pues* Mulder demuestra certeza respecto a sus propios enunciados, confirmando la idea de que Nadine es una rival política, que es antiaprista y que los odia.

2) *Pues* clarificador: *pues* adopta esta función cuando se añade a enunciados que aclaran dudas o que proporcionan una explicación a partir de una inferencia incorrecta, en otras palabras, se usa para responder a *pedidos de aclaración* o para realizar *enmiendas*. Asimismo, se usa también para ofrecer una explicación a una pregunta abierta o en una intervención reactiva que ofrece una explicación sobre una afirmación anterior. Esta función se evidencia en diversas variedades de español como en el español de México (Vásquez 2013), de Colombia (Travis 2005; Grajales 2011) y de Perú (Zavala 2001).

El siguiente ejemplo muestra el *pues* clarificador en respuesta a un pedido de aclaración:

- (35) [Entrevista a Alejandra Baigorria, modelo y ex-enamorada de Mario Hart, con respecto a la supuesta nueva relación de Mario³⁹]
 1- A: Que sea del gusto de Mario como para que sea su enamorada... e::; no. Yo creo que de acá hasta que Mario tenga enamorada va a pasar un buen tiempo.
 2- E: Entonces lo que estaría teniendo con Claudia, ¿cómo podríamos llamarlo?
 3- A: Amigos, *pues*... ¿no?
 (Estudio piloto 2015: corpus habla coloquial)

3) *Pues* reformulador: el hablante recurre a este uso de *pues* en enunciados que repiten, parafrasean, resumen o ejemplifican enunciados o ideas anteriores del discurso propio. Esta función se registra también en diversas variedades de español: España (Dorta y Domínguez 2001, cit. en Grajales 2011), Colombia (Travis 2005; Grajales 2011) y Perú (Zavala 2001). El ejemplo (36) inferior proporciona una de las formas de uso de esta función:

- (36) [Entrevista de Raúl Tola a Marco Aurelio Denegri⁴⁰]
 1- MAD: ... porque (*ininteligible*) tiene una frase suelta por ahí, que no ha sido convenientemente subrayada,... porque viendo lo que se veía venir, él decía: "It will be worst". Bueno, es peor, *pues*...
 2- RT: es peor.
 (Estudio piloto de 2015: corpus habla culta)

³⁹ Extracto del programa televisivo "Amor, amor, amor" del 24/05/2015.

⁴⁰ Extracto del programa televisivo "Casa tomada" del 02/02/2015.

En nuestro corpus hemos hallado algunos casos atípicos de la función reformuladora -pero que constituyen un patrón- en los que *pues* se usa para anticipar de forma resumida enunciados inmediatamente futuros, y no para resumir o recapitular lo que ya se enunció (que es lo esperable). Veamos el siguiente ejemplo:

- (37) [Corina cuenta sobre su nieta]
- 1- Corina: ya yo con ella me encuentro los días este:: sábado en la noche
 - 2- Corina: y el domingo TO::DO el día estoy con ella *pue* (.)
 - 3- Corina: todo el día (.) me la llevo temprano al mercado =
 - 4- Corina: tomamos jugo en el mercado las dos
 - 5- Corina: ya de ahí me vengo ya trayendo pal desayuno pa que tomen ya
 - 6- Corina: llamo a mis nietos que vengan a la casa de:: mh de mi nuera
- (Corpus de habla coloquial: Grabación: Co_20160712_M)

En la línea 2 Corina utiliza *pues* en un enunciado que resume por anticipado todas las actividades que hace con su nieta el día domingo, las que se detallan en las líneas 3, 4 y 5.

Por ello, en los casos en que un reformulador opera resumiendo o recapitulando, consideraremos esta función tanto para la reformulación de discursos anteriores como para la reformulación de aquellos inmediatamente posteriores.

4) *Pues inferencial*: el hablante añade *pues* a enunciados que pueden deducirse de lo que se ha comentado previamente, es decir, cuyo contenido puede inferirse del discurso antecedente o del conocimiento del mundo. El enunciado marcado con *pues* es considerado como algo obvio. Esta función está vinculada a uno de los valores más generales de *pues* (véase discusión en 2.5.2) y es uno de los dos usos que Olbertz (2013) postula para el español andino ecuatoriano. A continuación un ejemplo de esta función:

- (38) [Entrevista de Raúl Tola a Marco Aurelio Denegri⁴¹]
- 1- MAD: Hay una observación de Freud que me parece muy interesante. Y Freud dice que el hombre no puede vivir establemente la felicidad porque la felicidad obra por contraste.
 - 2- RT: Exactamente
 - 3- MAD: Entonces lógicamente tiene que ser *pues* momentánea.
- (Estudio piloto de 2015: corpus habla culta)

⁴¹ Extracto del programa televisivo "Casa tomada" del 02/02/2015.

Debido a que el valor inferencial está estrechamente vinculado al origen gramatical de *pues* como conjunción causal, esta función puede coocurrir con otras funciones más específicas. Clasificamos *pues* como inferencial solo en aquellos casos en que predomina la función inferencial con el matiz de obviedad.

Aquí llamamos la atención del lector al hecho de que las funciones 1-4 son aquellas que Zavala (2001) postula en conjunto como *recurso de confirmación o aclaración*. Si bien es cierto que en el corpus andino de Zavala -y también en varios de los ejemplos del corpus piloto realizado en 2015- se percibe la convicción del hablante con respecto a la veracidad de sus proposiciones, hemos decidido separar las funciones específicas que envuelve el *pues* andino como *recurso de confirmación o aclaración* identificando aquellos usos específicos que se registran también en otras variedades de español.

5) *Pues* narrativo: el hablante recurre a la función narrativa al contar una historia, anécdota o experiencia personal. Utiliza *pues* como un marcador que contribuye al desarrollo de la narración; un elemento que permite hilar la historia que se está narrando, haciendo evidente la conexión entre los enunciados del discurso, en otras palabras, que permite cohesionar las partes del discurso. Consideramos también que la función del *pues* narrativo se relaciona con la naturaleza de la conjunción ilativa- continuativa que aparece en las gramáticas tradicionales, la cual muestra las características de un operador en el nivel pragmático y discursivo. Debido a la confusión existente en torno a la conjunción ilativa continuativa (véase 2.1.2), clasificamos como función narrativa también aquellos usos de *pues* que encajan perfectamente con las definiciones tradicionales de la conjunción ilativa. Por otro lado, los datos indican que el *pues* narrativo está extendido en la variedad del español andino peruano. El siguiente extracto de un migrante de Apurímac en Lima da cuenta de esta función. Veamos:

- (39) 1- ¡Uf! tienen que llamarle a los apus, pe, al dueño de los cerros, el que
2- conversa con ellos, a esa persona tiene que traer, ¿no? Dice que ha
traído, ¿no? Dice ha
3- traído al señor. Ya ps, empezaron rezar, no sé qué hacen, ¿no? Dentro
de eso dice que
4- *pues* llama, el señor llama a su... a sus demonios, ¿no? (Andrade 2007: 69)

En (39), el segundo y el tercer *pues* cumplen la función narrativa. Nótese el uso de la construcción *ya ps* que, como veremos en el análisis, es frecuente también en el español de Lima. Asimismo, también en el español ayacuchano percibimos este uso:

- (40) 1- LUIS: dice, este, había una bruja ¿no? y tenía su enamorado y vivían en una casa *pues*
 2- y el muchacho, su enamorado de la bruja iba cada tarde y la bruja dijo,
 3- la bruja era muchacha no más también *pe* ¿no? (Zavala 2001: 1020)

Si bien hemos hallado fragmentos de corpus andinos que muestran la presencia del uso narrativo, no existe suficiente sustento teórico que avale la existencia de esta función.

Para fines de esta investigación no consideramos la función narrativa como característica del *pues* andino debido a dos motivos: a) la función narrativa no se ha propuesto explícitamente por ningún autor especializado en el español andino; b) la función narrativa, debido al valor básico *inferencial* de *pues*, está relacionada con la conjunción ilativa, con el conector consecutivo, incluso, con la función metadiscursiva⁴². Todas estas son funciones registradas en distintas variedades de español (véase detalles en el cap. II). Asimismo, algunos de los ejemplos que veremos en el análisis (sección 5.5) nos muestran que el *pues* narrativo no logra separarse completamente de otras funciones, lo que impide su categorización de forma independiente.

6) *Pues* exhortativo: *pues* cumple la función exhortativa cuando acompaña un ruego, petición u orden, que, por lo general, involucra un matiz de insistencia. El *pues* exhortativo suele aparecer en frases imperativas con la estructura *imperativo+pues*, una estructura recurrente en el español colonial (cf. 2.5.1). Algunos autores hacen referencia indirecta a este uso en el español andino: Olbertz (2013: 22), por ejemplo, menciona que el matiz de insistencia, presente en las expresiones imperativas con *pues* pospuesto del español colonial, las hace similares a los ejemplos del español andino de Salcedo. Asimismo, Coello Vila (2007: 44) alude al matiz persuasivo de *pues* y menciona que en el español andino de La Paz *pues* se usa para moderar órdenes y ruegos en frases como *dameps* (más detalles en 2.5). De la literatura revisada, Andrade (2007: 38) es el único que menciona explícitamente una función que se relaciona directamente con el *pues* exhortativo que aquí proponemos, a saber, la función rogativa. El autor explica que se trata de una función frecuente del *pues* andino y propone el siguiente ejemplo:

⁴² Véase definición de la función metadiscursiva en la sección 2.4.

- (41) Colabórame *pe* amiguito
(Andrade 2007: 38)⁴³

Ciertamente, (41) refleja el pedido característico de un vendedor ambulante al ofrecer sus productos, el cual se caracteriza por un matiz de súplica e insistencia. En nuestro corpus hemos encontrado casos de la función rogativa que Andrade plantea. No obstante, notamos que este uso recurrente se utiliza no sólo en situaciones en las que un hablante expresa ruegos o súplicas, sino también cuando formula órdenes, pedidos y sugerencias que exhortan al interlocutor a realizar alguna acción específica. Estos actos exhortativos no van acompañados necesariamente del matiz de la súplica e imploración, característico de la función estrictamente rogativa. Así pues, la función exhortativa aquí propuesta incluye no solo ruegos, sino todo tipo de actos exhortativos que presentan típicamente la construcción *imperativo+pues*, pero también otras formas que no involucran el uso de un verbo en imperativo, como en el siguiente caso:

- (42) 1- Manuel: .hh *oe*, ya *pues* Pablo =
2- Manuel: si me da acá las once me quedo a jatear en tu casa *pe* =
3- Manuel: ya tú sabes cómo es ya
4- Pablo: ah
5- Manuel: y a las seis me levanto y me voy
6- Pablo: ya ya (.) mañana a qué hora estudias?
(Corpus habla coloquial. Grabación: Co_20160902_HyH)

En la línea 2 del ejemplo (42) Manuel utiliza *pe* con función exhortativa al pedir a su amigo que le permita dormir en su casa en caso de hacerse tarde, ya que es viernes por la noche. Nótese que Manuel formula su petición sin recurrir a un imperativo, sino que utiliza una frase en indicativo. Nótese, además, que en la línea 1 Manuel utiliza la frase *oe*, ya *pues*, *Pablo* que anticipa la solicitud que está a punto de formular. Al escuchar la grabación, constatamos que en el tono de voz en ambas líneas se percibe un matiz de insistencia.

En el corpus del español andino de Huancavelica encontramos la función exhortativa en la siguiente petición de una señora bilingüe de quechua y español:

⁴³ En el trabajo de Andrade (2007) no está especificado cuál es el origen de este ejemplo, es decir, si se trata de un ejemplo propio u obtenido a través de grabaciones. En el caso de tratarse de un ejemplo creado, consideramos que ello no resta fiabilidad al mismo, ya que como hablantes de la variedad peruana de español reconocemos que el uso rogativo de *pues* está ampliamente extendido entre los hablantes de la variedad andina.

- (43) Ayúdenos a buscar, *pues*, este, una casita, un cuarto, ¿dónde se va a hospedar mi hija?

(Andrade 2007: 111)

y también en la siguiente exhortación:

- (44) 1- "¿Y quién quiere hacer?", me dice.

2- "Yo quiero hacer, mamá Juana", le digo.

3- "Ya, *pues*, anímate" (Andrade 2007: 113)

El *pues* exhortativo es típico del español andino. Y si bien en el corpus ayacuchano de Zavala (2001) no aparece esta función (al menos no en los ejemplos expuestos en su artículo), estamos convencidos de que la causa está asociada al tipo de entrevista sociolingüística utilizada que no proporcionó las condiciones necesarias para la aparición de este uso. En resumen, el *pues* exhortativo surge en interacciones que involucran peticiones, ruegos, órdenes y sugerencias que persuaden y exhortan a realizar acciones concretas.

7) *Pues* enfático: *pues* cumple esta función cuando se utiliza para reforzar un elemento del enunciado en el que aparece. Este uso está registrado en diversas variedades de español (Paez Urdaneta 1982; Travis 2005; Grajales 2011), incluyendo la variedad andina (Soto 1978 y Mendoza 1991a, cit. en Escobar 2000; Zavala 2001; Olbertz 2013).

El valor enfático de *pues* es uno de sus valores más generales y suele coexistir con otras funciones más específicas (véase discusión en 2.5.2). Clasificamos *pues* como enfático cuando percibimos únicamente este valor, como en el siguiente extracto:

- (45) [Marco Aurelio Denegri comenta sobre una versión del Concierto de Aranjuez, interpretada por Paco de Lucía⁴⁴]

1- MAD: [...] porque dijo: no, los clásicos están bien, tienen una música maravillosa, pero

2- les falta algo ahí, entonces yo:: (Paco de Lucía) a veces los ¡flamenco *pues!* decía. (Estudio piloto de 2015: corpus habla culta)

⁴⁴ Extracto del programa televisivo "Casa tomada" del 02/02/2015.

Las siguientes tres funciones (8, 9, y 10) son aquellas que clasificamos como las funciones estándar de *pues*, a saber, cuando *pues* cumple la función gramatical de conjunción causal o cuando cumple las funciones discursivas generales de comentador o de conector consecutivo.

8) Conjunción causal: se trata de la única función gramatical en nuestra clasificación. La conjunción causal establece una relación de causa-efecto entre dos cláusulas e introduce una cláusula causal explicativa que presenta la causa o explicación sobre la primera proposición (NGRA 2010; Alcina y Blecua 1983; véase 2.1.1).

- (46) Tuvimos que redactar el texto por segunda vez, *pues* el primero tenía muchos errores.

9) Comentador: el *pues* comentador introduce un comentario nuevo que distingue el discurso previo del actual, ya sea que el discurso previo contenga otro tema o que sirva como preparación al nuevo comentario (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999: 4083). El comentador representa una de las funciones más generales de *pues* como marcador discursivo y suele aparecer en posición inicial del enunciado. Repetimos el ejemplo (7) presentado en la sección 2.2:

- (7) 1- ¿Usted conocía a Soleiro?
2- ¿Un cojo que iba a Mondoñedo al mercado de Quendas?
3- ¡El mismo! *Pues* se le apareció a la mujer en figura de cuervo
[A. Cunqueiro, *La historia del caballero Rafael*, 131,
cit. en Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999: 4083]

10) Conector consecutivo: el *conector consecutivo* se limita a presentar el miembro del discurso en el que se encuentra como una consecuencia de un miembro anterior (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999: 4093). Esta función está estrechamente vinculada a uno de los valores esenciales de *pues*, específicamente, al valor inferencial o conclusivo (cf. 2.5.2), corresponde a una de las funciones discursivas más generales de *pues* y suele ir en posición intermedia. Recordemos el ejemplo (10) citado en 2.2:

- (10) 1- La vergüenza es temor de ser sorprendido en falta por la mirada ajena.
2- Es, *pues*, un sentimiento que es mejor no sentir. [J.A. Marina, *El laberinto sentimental*, 238, cit. en Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999: 4099]

No incluimos en el grupo de las funciones estándar la conjunción ilativa debido a que en las gramáticas no existe uniformidad de criterios en torno a su naturaleza, de forma que cualquier intento de identificar la conjunción no será fiable. Como mencionamos antes, tradicionalmente, suele interpretarse como una clase gramatical que opera a nivel intraoracional, cuando, en realidad, cumple funciones discursivas más allá de la oración (véase explicación en 2.1.2).

Por último, registramos aquellos casos de *pues* que no calzan claramente con alguna de las funciones anteriores, y que consideramos, por tanto, usos ambiguos o imprecisos.

11) Pues ambiguo: consideramos que existe ambigüedad en aquellos casos en que *pues* puede clasificarse con una función u otra, no quedando claro cuál es la función predominante o cuando se reconoce al menos una función potencial.

12) Pues impreciso: consideramos que *pues* es impreciso cuando no encontramos correspondencia con alguna de las funciones antes mencionadas.

3.4.2 Definiciones pertinentes a la posición sintáctica de *pues*

Con respecto a la posición sintáctica de *pues*, tomamos como base de análisis la *unidad de habla* definida por Schiffrin (1987). Como se mencionó en el marco teórico (sección 1.1), Schiffrin define los marcadores como “elementos dependientes de una secuencia que agrupan unidades de habla” (1987: 31, mi traducción). La autora relaciona deliberadamente los marcadores con una unidad indeterminada a la que denomina *unidad de habla*, la cual no es posible definir con parámetros rigurosos y específicos como corresponde a otras unidades lingüísticas como la oración, la proposición o el grupo tonal. La autora explica que analizar los marcadores discursivos sobre la base de una unidad más precisa limitaría el análisis solo al estudio de esa unidad específica, ignorando así la variedad de unidades que se ven influidas por los marcadores.

Antecedentes
para la
clasificación
de la posición
sintáctica

Conviene, entonces, entender primero por qué los marcadores no son analizables en función de unidades bien definidas, a partir de la propuesta de Schiffrin. Consideremos, por ejemplo, la oración. Si bien muchos marcadores suelen aparecer a inicio de la oración (y también a final de la misma como *pues*) eliminar el marcador de la posición inicial (o final) no altera en absoluto la estructura oracional, es más, muchos marcadores pueden ocurrir libremente en posiciones que son difíciles de definir en términos sintácticos (Schiffrin 1987: 32). Asimismo, resulta difícil identificar y clasificar oraciones en la conversación coloquial y espontánea debido

Retos a la
clasificación

a que esta, lejos de mostrarse estructurada y organizada, se caracteriza por interrupciones, titubeos, elipsis, estructuras intercaladas, etc. que tornan borrosos los límites sintácticos (Crystal 1980, cit. en Schiffrin 1987: 32). Por otro lado, considerar la proposición como unidad de análisis tampoco resulta útil: el significado de los marcadores no es referencial y su uso es relativo a unidades de habla que no se definen en términos proposicionales. En consecuencia, varios marcadores quedarían excluidos del análisis. Otras unidades de análisis operan sobre la base de señales prosódicas, las llamadas unidades de tono. Travis (2005), por ejemplo, analiza los marcadores discursivos en función de *unidades de entonación* (Chafe 1994; Du Bois et al. 1992; cit. en Travis 2005: 21), las cuales se definen como un “extracto del habla pronunciado en un único contorno coherente de entonación” (Du Bois et al. 1992, cit. en Travis 2005: 21, mi traducción). En la literatura existe cierto consenso sobre el hecho de que dichas unidades de tono muestran correlatos sintácticos e informativos (Halliday 1967; Laver 1970; Chafe 1980; cit. en Schiffrin 1987: 34). No obstante, como observan Brown y Yule (1983, cit. en Schiffrin 1987: 34) no existen reglas categóricas para correlacionar unidades de información con unidades sintácticas que coinciden con unidades de entonación y pausa definidas.

Retos a la clasificación

Así pues, el identificar marcadores discursivos en relación a unidades de análisis como oraciones, proposiciones, unidades de tono e incluso actos de habla, presenta el mismo problema: las palabras o frases que operan como marcadores ocurren en posiciones que no están definidas por los límites de la unidad. En consecuencia, una unidad de habla corresponde ciertas veces a una oración o una frase, pero también a una proposición, un acto de habla o una unidad de tono (1987: 31-36). Más aún, podríamos decir que, con frecuencia, son las señales que nos proporcionan estas otras unidades que, en conjunto, resultan útiles para identificar las unidades de habla. Entendemos, pues, que el comportamiento pragmático de los marcadores escapa a las exigencias y rigurosidad que ciertas unidades lingüísticas suponen.

Con el objetivo de registrar la distribución sintáctica de *pues* al interior de la unidad de habla consideramos tres posiciones que definimos como sigue:

- 1) Inicial: cuando *pues* se ubica en la posición inicial, es decir, corresponde a la primera palabra de la unidad de habla.
- 2) Intermedia: cuando *pues* aparece en cualquier otra posición que no sea ni la primera ni la última palabra de la unidad de habla.
- 3) Final: cuando *pues* se ubica en posición final, es decir, corresponde a la última palabra de la unidad de habla.

Definiciones usadas en la clasificación

En el español limeño *pues* suele aparecer a final de la unidad de habla como se muestra en los ejemplos inferiores (47), (48) y (49). También puede ocurrir -aunque con menor frecuencia- en posición intermedia como en (50) y (51), y en muy pocos casos aparece a inicio de la unidad de habla como en (52). Para facilitar la comprensión de lector, hemos subrayado las unidades de habla en los siguientes 6 extractos provenientes del corpus:

De aquí al final de la subsección ejemplos y generalización a partir de los resultados

- (47) Jan: y eso a mi- mi mamá le costó CARO *pues*
(Grabación: Co_20160617_MyH)
- (48) Ale: yo pensé que no sé *pues* sería 400 so:les, 500 soles
(Grabación: Co_20160617_MyH)
- (49) Pablo: con placa a qué te refieres?
Manuel: la placa madre pe que (.)
Manuel: es u:n:, una pila se ha malogrado:
(Grabación: Co_20160902_HyH)
- (50) Jan: entonces el martes estaba (.). Jan: así *pues*, no?
Jan: y Mamelcita que fue el- el lunes a mi- donde mi mamá se quedó
(Grabación: Co_20160617_MyH)
- (51) Jan: se COMÍAN *pues* (.). el- la pared así
(Grabación: Co_20160617_MyH)
- (52) AC: pues no habría nada que contar (.)
(Audio: Cu_Althaus_Cueto)

Nótese que, si bien en los casos (47), (48) y (49) *pues* ocurre en posición final, en (47) *pues* surge en una unidad de habla que corresponde a una oración; en (48) la unidad de habla corresponde a una oración de comentario inserta en el interior de una frase relativa; y en (49) la unidad de habla corresponde a una frase nominal. En (49) es interesante observar cómo la unidad de habla no se correlaciona directamente con la unidad de entonación, ya que la pausa, en vez de surgir inmediatamente después de *pe* donde finaliza la unidad de habla, aparece justo después del pronombre relativo *que*, el cual introduce la frase relativa. En (50) *pues* aparece en posición intermedia de una unidad de habla que corresponde a una frase adverbial, la misma que se intercala como un comentario expletivo entre dos oraciones, de las cuales la primera queda interrumpida. En (51) *pues* ocurre en posición intermedia dentro de una unidad de habla que corresponde a una oración. Finalmente, en (52)

pues aparece a inicio de la unidad de habla en una oración extraída del corpus de habla culta.

3.5 Símbolos de transcripción

Extraídos del sistema de Gail Jefferson (cit. en Wooffitt 2001), hemos adaptado ligeramente algunos de los símbolos. Optamos por este sistema que suele usarse en el Análisis Conversacional, ya que este está diseñado especialmente para el registro de interacciones espontáneas, semejantes a las conversaciones naturales que hemos grabado para esta investigación.

Es importante mostrar el sistema de transcripción

Tabla 3 - Símbolos de transcripción

(0.5)	El número entre paréntesis indica el lapso de tiempo aproximado en décimas de segundo.
(.)	El punto entre paréntesis indica una pausa en el habla muy breve.
.hh	Un punto delante de una "h" representa una inhalación; a mayor cantidad de "haches", más larga la inhalación.
hh	Una "h" representa una exhalación; a mayor cantidad de "haches", más larga la exhalación.
()	Una descripción entre paréntesis indica una acción no verbal. Por ejemplo (tos).
-	Un guión medio representa un corte abrupto de la palabra o sonido precedente.
:	Dos puntos indican que el hablante ha alargado el sonido o letra precedente. A más puntos, más largo el sonido.
()	Paréntesis en blanco indica un fragmento ininteligible del texto oral.
(texto)	Palabras en cursiva entre paréntesis refieren la mejor transcripción posible de un fragmento ininteligible.
,	Una coma significa que la entonación continúa.
?	Un signo de interrogación indica una inflexión ascendente. No significa necesariamente que se trata de una pregunta.
MAYÚSCULAS	A excepción de nombres propios, las mayúsculas indican un fragmento notoriamente más alto que el resto o con énfasis en la entonación.
=	El símbolo "igual a" indica enunciados contiguos.
[]	Corchetes colocados a la misma altura en líneas adyacentes de enunciados coexistentes indican el inicio y fin del habla simultánea.

[Regresar al texto](#)



**SECCIÓN
INFORMATIVA**

OFICINA DE PROMOCIÓN Y EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN (OPEI):

PROGRAMA DE APOYO A LA INICIACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN (PAIN)

Este programa brinda apoyo económico para alentar la iniciación en la investigación de aquellos estudiantes de pregrado de la PUCP que revelen vocación e interés por la investigación especializada. En ese sentido, se quiere favorecer el acercamiento de los estudiantes al desarrollo de proyectos de investigación y, así, contribuir a la identificación y formación inicial de nuevos talentos para la investigación en las diversas áreas del conocimiento cultivadas en la PUCP.

Más información:

Contacto: Oficina de Promoción y Evaluación de la Investigación

Unidad: Dirección de Gestión de la Investigación

Pontificia Universidad Católica del Perú

Teléfono: 626-2000 anexos 2327, 2118, 2183

Correo electrónico: concursos.dgi@pucp.edu.pe

Página web: <http://investigacion.pucp.edu.pe/>

PROGRAMA DE APOYO AL DESARROLLO DE TESIS DE LICENCIATURA (PADET)

A través de este programa, se busca fortalecer la vocación investigadora y ofrecer una ayuda económica a quienes decidan culminar sus estudios de pregrado con la presentación de una investigación (tesis). De esta manera, se busca contribuir a la consolidación y puesta en práctica de los aprendizajes propios de esta etapa de formación. El PADET está dirigido a estudiantes que estén por culminar sus estudios de pregrado y a egresados de la PUCP.

Más información:

Contacto: Oficina de Promoción y Evaluación de la Investigación

Unidad: Dirección de Gestión de la Investigación

Pontificia Universidad Católica del Perú

Teléfono: 626-2000 anexos 2327, 2118, 2183

Correo electrónico: concursos.dgi@pucp.edu.pe

Página web: <http://investigacion.pucp.edu.pe/>

PROGRAMA DE APOYO A LA INVESTIGACIÓN PARA ESTUDIANTES DE POSGRADO (PAIP)

Mediante este programa, el Vicerrectorado de Investigación (VRI) apoya económicamente el proceso de formación para la investigación especializada de los estudiantes de posgrado de la PUCP y estimula la elaboración de tesis de alto nivel académico. El PAIP está dirigido a todos los estudiantes de maestría y doctorado que tengan su plan de tesis inscrito en la Escuela de Posgrado y un asesor asignado.

Más información:

Contacto: Oficina de Promoción y Evaluación de la Investigación

Unidad: Dirección de Gestión de la Investigación

Pontificia Universidad Católica del Perú

Teléfono: 626-2000 anexos 2327, 2118, 2183

Correo electrónico: concursos.dgi@pucp.edu.pe

Página web: <http://investigacion.pucp.edu.pe/>

LINEAMIENTOS PARA LA ASIGNACIÓN DE FONDOS INTERNOS DE INVESTIGACIÓN

El VRI ha aprobado los ***Lineamientos para la Asignación de Fondos Internos de Investigación***, donde se presentan con mayor detalle las características propias de los apoyos que ofrece el VRI a profesores, estudiantes y egresados. Para postular a los concursos de investigación de la PUCP, **es necesario, además de la lectura de las respectivas bases, revisar dichos lineamientos**. El documento puede ser consultado en la página web del VRI: <http://investigacion.pucp.edu.pe/>

DEFINICIONES Y CONVENCIONES BÁSICAS PARA LA ASIGNACIÓN DE FONDOS INTERNOS DE INVESTIGACIÓN

A continuación, se presentan algunas definiciones, términos y criterios, tal como son usados en la PUCP, y que están relacionados con la Asignación de Fondos Internos de Investigación. Puede ver la lista completa en el documento *Lineamientos para la Asignación de Fondos Internos de Investigación* que se encuentra en la página web del VRI.

- **Asistente de investigación:** estudiante o egresado de la PUCP o de otra institución de educación superior que participa en un proyecto de investigación para asistir a los investigadores en el desarrollo de las actividades programadas. El coordinador de la investigación deberá justificar debidamente la participación de los asistentes de otras instituciones de educación superior.
- **Convocatoria:** anuncio institucional del lanzamiento de un concurso o premio del VRI con los términos y condiciones de participación.
- **Coordinador de la investigación:**¹ docente o investigador con cargo administrativo de los centros e institutos de la PUCP que está a cargo de registrar y presentar la propuesta de investigación. En caso que esta resulte ganadora, deberá responsabilizarse por la buena marcha de la investigación, realizar las gestiones económicas y administrativas ante la DGI, rendir cuentas respecto a la ejecución del presupuesto, y cumplir con la entrega de los informes y de los productos de la investigación.
- **Co-investigador:** docente de la PUCP que participa en un proyecto de investigación junto con el coordinador de la investigación. También se puede considerar en este caso la participación de investigadores externos a la PUCP y, de forma excepcional, de algún estudiante PUCP.
- **Desarrollo tecnológico:** modalidad particular de investigación aplicada que tiene una directa relación con algún proceso específico tecnológico productivo o de desarrollo de servicios que la investigación se propone mejorar o iniciar. De esta forma, mediante la aplicación de sus resultados, puede generar productos, procedimientos, diseños, entre otros.
- **Investigación Aplicada:** investigación que consiste en trabajos originales realizados para adquirir nuevos conocimientos y está dirigida fundamentalmente hacia un objetivo práctico específico.²
- **Investigación Artística:** investigación que busca hacer aportes desde la creación y práctica artística para la generación de nuevo conocimiento. Tiene dos componentes, el producto artístico y el texto académico que da cuenta del proceso de investigación realizado durante la práctica artística.
- **Investigación Básica:** investigación que consiste en trabajos experimentales o teóricos que se emprenden principalmente para obtener nuevos conocimientos acerca de los fundamentos de los fenómenos y hechos observables, sin pensar en darles ninguna aplicación o utilización determinada.³
- **Propuesta de investigación:** documento que recoge el planteamiento de una hipótesis, metodología, objetivos y actividades a desarrollarse dentro de un plazo y con presupuesto determinado. Una vez que la propuesta es aprobada pasa a denominarse Proyecto de Investigación PUCP.

1 Para el caso de los grupos de investigación de la PUCP, no es necesario que el coordinador del grupo sea también el coordinador de la investigación.

2 Organización para la cooperación y desarrollo económicos (2002). *Medición de las actividades científicas y tecnológicas. Propuesta de Norma Práctica para Encuestas de Investigación y Desarrollo Experimental. Manual de Frascati*. Madrid: Fundación Española Ciencia y Tecnología.

3 Ídem.

- **Subvención:** presupuesto aprobado por el VRI para el desarrollo de un proyecto o actividad de investigación. Es potestad del VRI conceder la totalidad del presupuesto solicitado o aprobar solo una parte del mismo.

GRUPOS DE INVESTIGACIÓN:

Los grupos de investigación son asociaciones voluntarias de investigadores que se organizan en torno a uno o varios temas de investigación de común interés para generar nuevos conocimientos. En la PUCP, existen desde hace 25 años y desarrollan las siguientes actividades:

- La realización de proyectos de investigación, desarrollo tecnológico o innovación.
- La publicación y difusión de resultados de investigación en libros y revistas.
- El registro y protección de la propiedad intelectual y derechos de autor.
- La promoción de la investigación entre los estudiantes de las especialidades de los grupos que pueda dar lugar a informes de investigación o tesis de pregrado y posgrado.
- La organización de encuentros científicos y/o tecnológicos relacionados con la investigación (conferencias, congresos, seminarios, talleres, etc.) abiertos a la participación nacional e internacional.

POLÍTICA PARA GRUPOS DE INVESTIGACIÓN DE LA PUCP

Reconociendo su importancia, en junio del 2013, el VRI aprobó la Política para grupos de investigación de la PUCP, con el objetivo principal de promover su conformación y desarrollo.

Para ello, la Universidad ofrece acceso a financiamiento –a través del Fondo de Apoyo a Grupos de Investigación (FAGI)–, la posibilidad de establecer convenios y contratos de investigación con el apoyo de la PUCP, una plataforma web para la difusión de investigaciones y actividades, entre otros beneficios. En este sentido, los grupos deben estar reconocidos por el VRI y, para ello, deben cumplir una serie de requisitos para su constitución como, por ejemplo, presentar planes bienales y estar conformados por, al menos, dos alumnos matriculados en cualquier ciclo de estudios de la Universidad. La DGI evalúa cada dos años a los grupos de investigación; para ello, toma en cuenta su productividad, el cumplimiento de su plan de trabajo y la calidad de los productos entregados.

LOS BENEFICIOS DE PERTENECER A UN GRUPO DE INVESTIGACIÓN

Entre otros beneficios, como alumno, formar parte de un grupo de investigación le permitirá lo siguiente:

- Iniciar su formación como investigador.
- Participar en el desarrollo de los proyectos de investigación con la posibilidad de enmarcar su proyecto de tesis en las actividades del grupo.
- Colaborar con las actividades de visualización de resultados, como la publicación en revistas científicas, presentaciones en congresos, eventos científicos, entre otros.
- Participar en la organización de talleres, cursos y otros eventos académicos.

DATOS CLAVES

- Actualmente, la PUCP cuenta con más de 130 grupos de investigación reconocidos ante el VRI. Estos abarcan una amplia gama de áreas temáticas, tanto disciplinarias como interdisciplinarias.
- Para ver el catálogo completo de grupos de investigación, y conocer detalles de la política que los promueve, puede visitar la página web del VRI: <http://investigacion.pucp.edu.pe/>
- Dentro del VRI, la unidad encargada del reconocimiento, apoyo y evaluación de los grupos de investigación es la Dirección de Gestión de la Investigación (DGI).

Más información:

Contacto: Oficina de Promoción y Evaluación de la Investigación

Unidad: Dirección de Gestión de la Investigación

Pontificia Universidad Católica del Perú

Teléfono: 626-2000 anexo 2386

Correo electrónico: grupos.dgi@pucp.edu.pe

Página web: <http://investigacion.pucp.edu.pe/>

OFICINA DE INNOVACIÓN (OIN):

En el año 2010, la DGI creó la Oficina de Innovación (OIN) para que actúe como bisagra entre la investigación desarrollada en la Universidad, los fondos públicos y el sector empresarial. Por ello, su principal función es ser el nexo entre empresarios e investigadores para favorecer la relación universidad-empresa, la cual se concreta en la realización de proyectos de innovación. Durante el tiempo que lleva creada,

ha impulsado numerosos proyectos de innovación en asociación con empresas, los que responden a la demanda del mercado y cuentan con objetivos que proponen la innovación.

De esta forma, una vez culminado el proyecto que se realiza en asociación con la empresa, la OIN se ocupa de realizar la transferencia de tecnología. Mediante este proceso, los conocimientos obtenidos son transferidos a quienes los demandan, a través de un paquete tecnológico que contiene toda la información necesaria para que, tras un estudio de mercado, la empresa lleve a la práctica la investigación y desarrolle sus nuevos productos o servicios.

Más información:

Contacto: Oficina de Innovación
 Unidad: Dirección de Gestión de la Investigación
 Pontificia Universidad Católica del Perú
 Teléfono: 626-2000 anexos 2185, 2191, 2190
 Correo electrónico: idi@pucp.edu.pe
 Página web: <http://investigacion.pucp.edu.pe/>

OFICINA DE PROPIEDAD INTELECTUAL (OPI):

LA PROPIEDAD INTELECTUAL

La propiedad intelectual se genera con las actividades creativas o inventivas realizadas por el intelecto humano, como puede ser escribir un libro o artículo, desarrollar un *software*, pintar un paisaje, diseñar un plano arquitectónico, inventar un nuevo producto o procedimiento, entre otras acciones.

El derecho de la propiedad intelectual es el sistema de protección legal que otorga derechos de exclusividad sobre los resultados de las creaciones intelectuales protegibles, con la finalidad de incentivar la actividad creativa y fomentar el desarrollo cultural y económico.

De esta forma, el derecho de la propiedad intelectual se divide en dos grandes áreas: propiedad industrial y derecho de autor.

¿Qué protege el derecho de autor?

El derecho de autor es la rama del derecho de la propiedad intelectual que se encarga de proteger a los creadores de obras personales y originales, así les reconoce una serie de prerrogativas de índole moral y patrimonial.

Los derechos morales son aquellos que protegen la personalidad del autor en relación con su obra, y se caracterizan por ser perpetuos e intransferibles. Los derechos patrimoniales, por su parte, son aquellos que permiten a los autores explotar sus creaciones y obtener un beneficio económico de ellas, se caracterizan por ser temporales y transferibles.

¿Qué es una obra?

De acuerdo con nuestra legislación, una obra es toda creación intelectual personal y original, susceptible de ser divulgada o reproducida en cualquier forma, conocida o por conocerse. Una obra es personal si ha sido creada exclusivamente por personas naturales, así queda excluida la posibilidad de tener como autor a personas jurídicas o máquinas. Asimismo, una obra será original si el autor ha plasmado en ella la impronta de su personalidad, de modo tal que la individualiza, pues le ha otorgado características únicas que la diferencian de otras obras del mismo género.

¿Puedo usar una obra ajena en mi artículo, ensayo o ponencia sin tener que pedir autorización al autor?

Sí. Uno de los límites de los derechos patrimoniales de autor es el correcto ejercicio del derecho de cita; para tales efectos, se debe cumplir con los requisitos establecidos en el artículo 44° de la Ley sobre el Derecho de Autor, Decreto Legislativo 822:

- Debe citarse una obra divulgada, es decir, que se haya dado a conocer al público.
- Se debe mencionar el nombre del autor y la fuente de la obra citada. Para ello, se puede consultar la **Guía PUCP** para el citado de fuentes.
- Se debe usar la obra citada con un motivo justificado; es decir, para reforzar nuestra postura, o para comentarla o criticarla en nuestra obra.
- Debemos citar, únicamente, lo necesario sin afectar la normal explotación de la obra (no se puede citar la obra completa, pues no se debe desincentivar la compra de un ejemplar de esta).
- Se debe diferenciar el aporte del autor citado respecto al nuestro (por ejemplo, mediante el uso de comillas).

¿Todas las obras antiguas, sean literarias, musicales o artísticas, son de libre uso?

No. Únicamente serán de libre uso aquellas obras que sean parte del Dominio Público (PD, por sus siglas en inglés) por haberse extinguido los derechos patrimoniales de sus autores. Como regla general, los derechos patrimoniales de autor duran toda la vida del autor y 70 años después de su fallecimiento. Después de dicho plazo, la obra podría usarse libremente. En tal supuesto, se podrá usar libremente la obra en PD con la única salvedad de reconocer el nombre de su creador.

Cabe indicar que existen supuestos en los que el plazo se computa de distinta forma. Este es el caso de obras anónimas y seudónimas, obras colectivas, obras audiovisuales, programas de ordenador y obras publicadas en volúmenes sucesivos.

A efectos de ubicar obras en PD, se puede visitar el siguiente enlace: <https://archive.org/details/publicdomainworks.net>

¿Puedo obtener fotocopias o escanear fragmentos de una obra para fines exclusivamente educativos, sin necesidad de solicitar una autorización al autor?

Sí. No obstante, debe tenerse presente que la referida excepción estipulada en la Ley sobre el Derecho de Autor, modificada por la Ley N° 30276, faculta únicamente a las instituciones educativas a realizar fotocopias o escanear fragmentos de una obra sin contar con la autorización de los titulares de derecho, en la medida que el uso de la obra se enmarque dentro de las actividades académicas que impartan.

En tal sentido, instituciones como la nuestra podrán fotocopiar o escanear artículos, discursos, frases originales, poemas unitarios o breves extractos de obras lícitamente publicadas (divulgadas por o con autorización de su autor), en la medida que estén destinadas a la enseñanza o realización de exámenes y no sean comunicadas o puestas a disposición del público en general.

Será necesario que el uso de dichas fotocopias o fragmentos escaneados se encuentre justificado por las necesidades de enseñanza, respete los usos honrados (no desincentive la compra de los ejemplares originales), cite adecuada y obligatoriamente al autor, y que su distribución no tenga fines de lucro.

¿Qué es el *copyright* (©)?

Es una expresión anglosajona equivalente a “derecho de copia”, lo que comprende a los derechos patrimoniales, según nuestro sistema de derecho de autor. En tal sentido, el autor, o la persona a la que haya transferido sus derechos patrimoniales, es quien tiene las facultades exclusivas para realizar la explotación de su obra. En este sentido, la mención del *copyright* hace público el hecho de que todos los derechos patrimoniales se encuentran reservados a favor del titular que se indica junto a este signo (ejemplo: © Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente).

¿Qué son las licencias Creative Commons (CC)? ¿Aplican solo para obras literarias?

Las licencias CC son un conjunto de modelos de licenciamiento estandarizados que permiten al autor gestionar sus propios derechos patrimoniales otorgando permisos al público en general. En efecto, gracias a las licencias CC, el titular tiene la alternativa de otorgar determinados permisos a cualquier interesado a fin de que utilice (reproduzca, distribuya, comunique al público o sincronice) sus obras de forma libre, siempre que reconozca su autoría y cumpla con determinadas condiciones, de acuerdo con el tipo de licencia elegida (se podrán hacer usos comerciales e incluso hacer transformaciones a las referidas obras).

Siendo esto así, el autor podrá publicar cualquiera de sus obras incorporando el símbolo CC, sean obras literarias, científicas, dramáticas, fotográficas, musicales o pictóricas, entre otras.

¿Si un material no tiene el símbolo © o CC, significa que puede ser utilizado libremente?

No. El uso de la denominación *copyright* o símbolo © es un indicador que nos permite reconocer fácilmente quién o quiénes son los titulares de derechos sobre una obra. Sin embargo, en caso los titulares no incluyan dicho símbolo al lado de su nombre, tal omisión no implicará la pérdida de sus derechos, sino que únicamente dificultaría al lector identificarlo.

Por otro lado, si una obra no cuenta con el símbolo CC, o no señala algún tipo de licencia que se pueda emplear, debemos entender que mantiene todos los derechos reservados a favor de sus titulares. Por este motivo, es necesario solicitar la autorización de ellos para poder emplearla, salvo que nos encontremos frente a una obra que sea de dominio público o a un supuesto de excepción establecido en la ley.

¿Qué páginas o servicios en línea puedo utilizar para descargar imágenes o música con el fin de usarlas libremente en mi curso, blog o diapositivas, entre otros?

La organización sin fines de lucro Creative Commons ha puesto a disposición del público un buscador de obras licenciadas bajo la CC. Se puede acceder a dicho buscador, a través del siguiente enlace: <http://search.creativecommons.org/?lang=es>

Dicho buscador permite ubicar diversos tipos de obras, tales como imágenes, música, fotografías y videos, seleccionando el tema que se esté buscando y según el uso que se pretenda dar a la obra. Por ello, se ha consignado, al lado de la barra de búsqueda, la opción de ubicar obras para usos comerciales y/o para transformar la obra, ya sea adaptándola o editándola.

Por otro lado, tal como se mencionó anteriormente, en todos los casos deberá reconocerse la autoría del creador de la obra, colocar el título de la misma, indicar el tipo de licencia CC bajo la cual se autorizó su uso y consignar el enlace desde donde cualquier tercero pueda consultar las condiciones de la licencia concedida.

Más información:

Contacto: Oficina de Propiedad Intelectual

Unidad: Vicerrectorado de Investigación

Pontificia Universidad Católica del Perú

Teléfono: 626-2000 anexo 2213

Correo electrónico: opi-pucp@pucp.edu.pe

ESCUELA DE POSGRADO:

La Escuela de Posgrado de la PUCP es una comunidad académica que se encarga de ofrecer una formación flexible e interdisciplinaria de excelencia a nivel de posgrado. A partir de la investigación, especialización e innovación, contribuye al avance en la producción de conocimiento y su aplicación a la sociedad. Para ello, cuenta con diversos tipos de becas y fondos que ayudan a alumnos de posgrado, de diversas especialidades, a continuar con sus estudios académicos y desarrollo profesional. Para conocer, a mayor detalle, la lista completa de las becas y fondos que ofrece la Escuela de Posgrado de la PUCP, puede visitar el siguiente enlace: <http://posgrado.pucp.edu.pe/becas-y-beneficios/becas/>

Más información:

Contacto: Escuela de Posgrado

Pontificia Universidad Católica del Perú

Teléfono: 626-2000 anexos 2530, 2531

Correo electrónico: posgrado@pucp.edu.pe

DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL (DARS):

CONCURSO DE INICIATIVAS DE RESPONSABILIDAD SOCIAL PARA ESTUDIANTES

Desde el año 2010, con el objetivo de alentar y promover la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), la Dirección Académica de Responsabilidad Social (DARS) organiza el concurso de iniciativas de RSU para estudiantes. A través de este concurso, se busca vincular el proceso de formación profesional y académica de los estudiantes con las demandas de nuestra diversidad social.

Es así que cada año se financian y acompañan iniciativas ganadoras que evidencien su preocupación por algún problema del país y su interés para generar, a partir de propuestas de investigación - acción, nuevos conocimientos y sensibilidades en la comunidad PUCP sobre las problemáticas identificadas.

APOYO ECONÓMICO PARA LA INCORPORACIÓN DEL ENFOQUE DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA (RSU) EN PROYECTOS GANADORES PAIN, PADET Y PAIP

La DGI y la DARS, a través de su vínculo institucional, buscan promover iniciativas que aporten a la generación de nuevos conocimientos pertinentes para el desarrollo social y ciudadano. En ese sentido, el objetivo de este apoyo económico es permitir a los estudiantes de pregrado y posgrado incorporar, como uno de sus objetivos de investigación, el desarrollo de incidencia social y/o pública.

Una vez seleccionadas las propuestas de investigación ganadoras de cada programa de apoyo, la DARS lanza la convocatoria para que los y las ganadores(as) interesados(as) puedan postular al Apoyo Económico RSU. Para la postulación, los y las estudiantes deben proponer, como acción mínima, una forma de devolverle a la comunidad o institución la información recogida en la investigación. Esta devolución deberá tener en cuenta las necesidades y demandas particulares de los actores con los que se trabajó, a fin de contribuir en la resolución de alguna problemática identificada en el proceso de investigación. La DARS evalúa las propuestas y, para ello, toma en cuenta la pertinencia de las acciones y su viabilidad.

Más información:

Contacto: Dirección Académica de Responsabilidad Social
Pontificia Universidad Católica del Perú
Teléfono: 626-2000 anexo 2142
Correo electrónico: dars@pucp.pe
Página web: www.dars.pucp.edu.pe/
Facebook: <https://es-la.facebook.com/pucpdars>

OFICINA DE BECAS (OB):

La Oficina de Becas (OB) tiene la función principal de administrar, difundir y promover programas de becas educacionales, proporcionados por la PUCP e instituciones externas, tanto a alumnos de pregrado de la Universidad como postulantes a esta. Con dichas becas la PUCP busca premiar e incentivar la excelencia académica, y, de esa manera, procurar la continuidad en la Universidad de estudiantes aptos para el quehacer universitario.

La OB cuenta, hoy en día, con más de 25 programas dirigidos a estudiantes de las diversas especialidades de pregrado. Para conocer, a mayor detalle, la lista completa de las becas por especialidad, puede visitar el siguiente enlace: <http://www.pucp.edu.pe/pregrado/becas/?tipobeca=estudiantes&convocatoria=&carrera=beca=>

SECRETARÍA GENERAL:

BENEFICIOS DECLARADOS POR RESOLUCIÓN RECTORAL

- a. **Beca en atención a las disposiciones de la Ley N.º 28036, Ley de Promoción y Desarrollo del Deporte**

Se otorga a los deportistas que cuenten con la denominación de deportista calificado de alto nivel, previa propuesta de la respectiva federación deportiva nacional y con inscripción vigente en el Registro Nacional del Deporte (Renade). Dichas becas están supeditadas a las calificaciones académicas de los alumnos.

- b. **Descuentos a los descendientes de don José de la Riva Agüero y Osma**

Se otorgan en atención a las Normas para la concesión de descuentos sobre los derechos académicos a favor de los descendientes de don José de la Riva-Agüero y Osma, en conformidad con lo previsto en la Resolución de Consejo Universitario N.º 042/2002 del 17 de abril del 2002.

- c. **Crédito Educativo**

La Comisión de la Beca de Estímulo Académico Solidario (BEAS) y Crédito Educativo (CE) indica la relación de alumnos beneficiarios de los créditos educativos. El proceso de otorgamiento de estos se lleva a cabo conforme con lo dispuesto en el Reglamento General del Sistema de Becas y Crédito Educativo, así debe constar en el acta de la comisión, para lo cual se toma en cuenta el rendimiento académico y la situación socioeconómica de los alumnos.

- d. **Becas para los estudiantes integrantes del Coro y Conjunto de Música de Cámara de la Universidad**

Regulado por el Reglamento de Becas para los Estudiantes que participan en las Actividades Culturales de la Pontificia Universidad Católica del Perú, aprobado por la Resolución de Consejo Universitario N.º 038/2009 del 1 de abril del 2009 y promulgado mediante la Resolución Rectoral N.º 265/2009 del 22 de abril del 2009.

Mediante estas becas se entrega un estipendio mensual, cada uno, a favor de los integrantes del Coro y Conjunto de Música de Cámara de la Pontificia Universidad Católica del Perú, que sean señalados por la Dirección de Actividades Culturales.

e. **Beca a favor de los descendientes en línea directa de don Félix Denegri Luna**

De acuerdo con lo contemplado en el Testimonio de Escritura Pública de la minuta de donación de bienes muebles y renta vitalicia, celebrado entre los descendientes directos de don Félix Denegri Luna y la Universidad, en su cláusula tercera se señala que la Universidad se compromete a brindar un máximo de tres becas de estudios para los descendientes en línea directa de don Félix Denegri Luna, cada una por un periodo de 6 años.

Más información:

Contacto: Secretaría General
Pontificia Universidad Católica del Perú
Teléfono: 626-2000 anexos 2200, 2201
Correo electrónico: secgen@pucp.edu.pe

OFICINA DE LA RED PERUANA DE UNIVERSIDADES (RPU):

DIRECCIÓN ACADÉMICA DE RELACIONES INSTITUCIONALES (DARI)

FONDO CONCURSABLE DE APOYO AL TRABAJO DE CAMPO RPU:

Desde el año 2014, se viene realizando el Fondo Concursable de Apoyo al Trabajo de Campo RPU. Este fondo busca promover la movilidad académica de estudiantes y docentes hacia las universidades que conforman la Red Peruana de Universidades (RPU), así como impulsar la reflexión y el conocimiento acerca de las diversas realidades que conforman nuestro país. Asimismo, se propone construir las condiciones para el futuro desarrollo de grupos y líneas de investigación entre universidades de la RPU. Por este motivo, se solicita que los postulantes establezcan relación con profesores o docentes de las universidades de la RPU.

El fondo concursable cuenta con tres categorías: profesor con alumnos asistentes, alumno tesista y curso de pregrado. La segunda categoría busca promover las investigaciones que los estudiantes o recientemente egresados de la PUCP están realizando para su licenciatura. De acuerdo con esta categoría, el trabajo de campo debe enmarcarse dentro de la investigación de la tesis y ejecutarse durante el segundo semestre de cada año.

INTERCAMBIO ESTUDIANTIL RPU:

A través del intercambio estudiantil de la RPU, se busca crear una comunidad universitaria peruana, a través de la cual se pueda compartir experiencias y construir vínculos a largo plazo con alumnos de todo el país. Por medio de este intercambio, los alumnos de la PUCP pueden realizar un semestre académico en una universidad de la Red para conocer y aprender de entornos académicos distintos, desarrollar su tesis de licenciatura y/o una investigación personal o articular su semestre académico con alguna práctica preprofesional.

Más información:

Contacto: Oficina de la Red Peruana de Universidades

Unidad: Dirección Académica de Relaciones Institucionales

Pontificia Universidad Católica del Perú

Teléfono: 626-2000 anexos 2178, 2196

Correo electrónico: rpu@pucp.pe

Página web: www.rpu.edu.pe

Facebook: <https://www.facebook.com/redperuanadeuniversidades?fref=ts>

OFICINA DE MOVILIDAD ESTUDIANTIL:

La PUCP, a través de la Dirección Académica de Relaciones Institucionales (DARI), ofrece a sus alumnos de pregrado la posibilidad de estudiar en prestigiosas universidades extranjeras, y de poder convalidar dichos cursos al regresar al país.

Cada año, son más de 200 estudiantes de pregrado que aprovechan esta oportunidad para cursar un semestre en una universidad extranjera mediante un programa de intercambio PUCP. Gracias a una oferta amplia, que suma más de 30 países de destino, y diversa en cuanto a los requisitos y a la inversión necesaria, se busca dar a todos los estudiantes la oportunidad de tener una experiencia internacional.

Contacto: Oficina de Movilidad Estudiantil

Unidad: Dirección Académica de Relaciones Institucionales

Pontificia Universidad Católica del Perú

Teléfono: 626-2000 anexos 2160, 2164

Correo electrónico: intercambios@pucp.edu.pe

Página web: <http://intercambio.pucp.edu.pe/portal/index.php>

OFICINA DE APOYO ACADÉMICO (OAA):

La Oficina de Apoyo Académico (OAA) de la Dirección de Asuntos Académicos (DAA) tiene a su cargo, como una de sus funciones principales, la gestión de actividades y recursos que ayuden al desarrollo de las competencias generales PUCP. Es así que, con su Programa de Actividades Académicas, lleva a cabo una serie de talleres gratuitos ofrecidos a los alumnos de pregrado.

El inventario de talleres se muestra a continuación:

Cuadro N° 1

Lyrics: representando realidades a través de letras de canciones	Se analiza el contenido y la propuesta estética de letras de canciones que se consideran como productos culturales vinculados a fenómenos, ideas y procesos.
Cine como espacio de argumentación	Se centra en el análisis de películas para el reconocimiento de un dilema ético, a través del cual se orienta al estudiante hacia la definición de una postura sustentada frente a este.
Debate: el poder persuasivo de la palabra	Se enfoca en reconocer las características formales de un debate, así como en desarrollar y mejorar las habilidades para presentar argumentos y contraargumentos, tanto en la expresión escrita como en la oral.
La metáfora: una herramienta crítica	Se analizan diversos textos literarios para comprender el funcionamiento y el empleo de la metáfora.
Análisis de problemas como parte del desarrollo profesional 1	Se propone el desarrollo de un método de investigación para el reconocimiento del contexto y las particularidades de una situación problemática, su análisis y la proposición de pautas de solución.
Análisis de problemas como parte del desarrollo profesional 2	Siguiendo el mismo método de investigación anterior, se desarrollan, además, principios propios del pensamiento crítico para la identificación de soluciones y su puesta en marcha.

Elaboración propia

Las competencias que se fortalecen a través de estos talleres son las siguientes:

Gráfico N° 1

Investigación	Comunicación
Trabajo en equipo	Ética y ciudadanía

Elaboración propia

Más información:

Contacto: Oficina de Apoyo Académico

Pontificia Universidad Católica del Perú

Teléfono: 626-2000 anexo 3146

Correo electrónico: apoyoacademico@pucp.pe

Página web: <http://www.pucp.edu.pe/unidad/oficina-de-apoyo-academico/>

BIBLIOTECA:

El Sistema de Bibliotecas integra a todas las bibliotecas de la PUCP. Su misión es apoyar a la comunidad universitaria en el aprendizaje, la docencia y la investigación. Pone a disposición de la comunidad PUCP más de **500 mil recursos bibliográficos** entre libros, tesis, material audiovisual, mapas, periódicos, revistas, colecciones electrónicas, etc.

El investigador actual requiere tener competencias informacionales en función de sus necesidades específicas. Entre otras cosas, necesita lo siguiente:

- Elaborar estrategias de búsqueda adecuadas que le permitan recuperar contenidos académicos de manera eficiente y pertinente.
- Aplicar dichas estrategias en las fuentes adecuadas y ser capaz de evaluar, comparar y diferenciar los contenidos académicos de los profesionales y de los de divulgación.
- Organizar eficientemente la información recolectada, de manera que pueda ser consultada y citada adecuadamente en su investigación.

El Sistema de Bibliotecas de la PUCP cuenta con personal bibliotecario capacitado para apoyar el trabajo del docente, estudiante o egresado, en cualquier momento del proceso de investigación. Se asesora no solo en el uso de recursos suscritos por la PUCP, sino también en el desarrollo de las competencias mencionadas. Los profesionales del Sistema de Bibliotecas de la PUCP pueden atender solicitudes grupales o individuales para ayudar en casos específicos, tanto de manera presencial como virtual.

Así mismo, el Sistema de Bibliotecas brinda asesorías permanentes a sus usuarios: es posible acercarse a cualquier mostrador de las bibliotecas para recibir información sobre sus recursos y servicios.

De manera virtual, se pueden hacer consultas a través del correo biblio@pucp.edu.pe. Es posible, también, solicitar una capacitación personalizada a través del siguiente enlace: <http://biblioteca.pucp.edu.pe/formacion/solicitar-una-capacitacion/>

Existen recursos electrónicos, especializados por cada área temática, que buscan ayudar al investigador en su trabajo. Estos se tratan de bases de datos, libros y revistas electrónicas, plataformas de libros electrónicos y material incluido en el Repositorio PUCP:

- **Guías Temáticas:** recursos de información, impresos o accesibles en línea, organizados por especialidades cuyo objetivo es ser una herramienta útil para la investigación.

<http://guiastematicas.biblioteca.pucp.edu.pe/>

Más información:

Contacto: Sistema de Bibliotecas

Pontificia Universidad Católica del Perú

Teléfono: 626-2000 anexo 3448, 3418.

Correo electrónico: biblio@pucp.edu.pe

Página web: <http://biblioteca.pucp.edu.pe/>

CENTROS E INSTITUTOS:

La PUCP, en miras de apoyar y estimular la investigación interdisciplinaria, así como la colaboración de especialistas de diversas áreas del saber, ha creado diversos Centros e Institutos que tienen como finalidad desarrollar investigaciones en campos de conocimientos bastante diversos. En este sentido, se agrupan profesionales para trabajar actividades de investigación, enmarcadas preferentemente en asuntos y proyectos de interés nacional y/o regional, público y/o privado, que se extienden a los diversos aspectos de la realidad que abarcan la tecnología, las ciencias humanas y sociales, las ciencias naturales y exactas, y las tecnologías.

Para conocer, a mayor detalle, la lista completa de los diferentes Centros e Institutos, puede visitar el siguiente enlace: <http://investigacion.pucp.edu.pe/centros-e-institutos/>



**COMITÉ DE ÉTICA DE
LA INVESTIGACIÓN
(CEI)**

1. La importancia de la ética de la investigación y la integridad científica⁴

La ética de la investigación surgió a partir de la preocupación por la integridad y el bienestar de los sujetos, a fin de asegurar su protección frente a las eventuales malas prácticas. En ese sentido, hay dos tipos de investigaciones:

- a. **Investigaciones con seres humanos:** son aquellas en las que participan sujetos humanos vivos, las que hacen uso de materia humana o las que suponen el acceso a información de seres humanos con identidad rastreable y cuya privacidad está potencialmente involucrada (artículo 13° del Reglamento del Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos y Animales⁵).
- b. **Investigaciones con animales:** son aquellas en las que participan animales capaces de sentir dolor o placer (sensaciones subjetivas) y/o capaces de estados, tales como miedo, angustia o depresión (propiedades emocionales). El bienestar de estos animales merece consideración moral, por ello es obligatorio evitar o minimizar el malestar de los animales vivos que sean parte de la investigación (artículos 16° y 17° del Reglamento del Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos y Animales⁶).

Sin embargo, en la actualidad, la ética de la investigación no se limita a defender la integridad y el bienestar de los sujetos a fin de protegerles frente a eventuales malas prácticas –a pesar de que esto sea todavía un aspecto fundamental–, sino que pretende definir un marco completo de actuación, es decir, pretende constituir un elemento transversal de todo el proceso investigativo.⁷ Es así que en ese contexto aparecerán preocupaciones vinculadas al manejo de la información recogida en campo o tomada de fuentes escritas, bajo el rótulo de integridad científica.

⁴ Información proporcionada por el Comité de Ética de la Investigación (CEI) y su Secretaría Técnica.

⁵ Pontificia Universidad Católica del Perú (2011). *Reglamento del comité de ética para la investigación con seres humanos y animales*. Lima. Consulta: 21 de marzo del 2017.

⁶ ídem

⁷ Galán, Manuel (2010). “Ética de la investigación”. *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid, número 54/4, pp. 1-2. Consulta: 13 de abril del 2015.

Esta alude a la acción honesta y veraz en el uso y conservación de los datos que sirven de base a una investigación, así como en el análisis y comunicación de sus resultados. La integridad o rectitud deben regir no solo la actividad científica de un investigador, sino que debe extenderse a sus actividades de enseñanza y a su ejercicio profesional. Asimismo, implica declarar los conflictos de interés que pudieran afectar el curso de un estudio o la comunicación de sus resultados (artículo 11° del Reglamento del Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos y Animales).

De lo anteriormente señalado, se infiere que el concepto original de ética de la investigación se ve complementado con el concepto de integridad científica, es así que este último viene a ser un principio más a ser implementado para el desarrollo de la ética en la investigación.

2. Los principios éticos de la investigación promovidos por el Comité de Ética de la Investigación (CEI) de la PUCP

Los principios éticos propios de la investigación que son promovidos por el CEI son los siguientes:

- a. Respeto por las personas.
- b. Beneficencia y no maleficencia.
- c. Justicia.
- d. Integridad científica.
- e. Responsabilidad.

El respeto por las personas que participan en una investigación exige que se les dé la oportunidad de tomar decisiones sobre su participación, a partir de la información clara y precisa sobre los objetivos y demandas del estudio. En ese sentido, su participación solo será válida si previamente se les ha solicitado el consentimiento informado respectivo. De manera general, este procedimiento debe constar de tres elementos: información, comprensión y voluntariedad.⁸

Por ello, al momento de diseñar e implementar un consentimiento informado, habrá que tener en cuenta determinadas acciones,⁹ como las que se presentan a continuación:

- a. Comunicar los objetivos y alcances de la investigación.

⁸ Departamento de Salud, Educación y Bienestar de EE.UU. (1979). "Sobre el consentimiento informado". *Informe Belmont*. Washington D.C. Consulta: 21 de marzo del 2017. <http://www.bioeticayderecho.ub.edu/archivos/norm/InformeBelmont.pdf>

⁹ La relación de acciones que aquí se incluye ha sido extraída de los materiales que suelen ser utilizados por la Oficina de Ética de la Investigación e Integridad Científica (OETIIC) para las capacitaciones.

- b. Explicar cuáles serán los instrumentos de recojo de información, el tiempo que demandará y cómo se registrará.
- c. Asegurar que la información no sea utilizada para otros fines y propósitos que no estén previstos.
- d. Respetar la participación voluntaria de los participantes.
- e. Respetar el derecho del participante de dar por finalizada su participación sin que ello le ocasione perjuicio alguno.
- f. Garantizar la confidencialidad y, de ser el caso, el anonimato.
- g. Resguardar el cuidado y uso de la información.
- h. Asegurar la devolución de resultados.
- i. Respetar las circunstancias especiales y las formas de vida particulares.

3. El Comité de Ética de la Investigación (CEI) de la PUCP

El Comité de Ética de la Investigación (CEI) fue creado el 7 de octubre del 2009. Su mandato es "supervisar y certificar que las investigaciones que sean llevadas a cabo en la Universidad no representen daño alguno a la salud física y mental de los individuos que participen en ellas como objeto de estudio".¹⁰ Ello significa que puede aprobar, rechazar, sugerir modificaciones o detener una investigación que falte a las normas éticas nacionales o internacionales.

El Comité se encuentra conformado por 18 miembros: 15 docentes y 3 miembros externos. Los primeros representan a cada uno de los quince departamentos académicos de la PUCP y ejercen el cargo por dos años. Asimismo, mientras los miembros docentes son nombrados por el jefe de Departamento, los miembros externos son nombrados por el VRI.

El Comité revisa los proyectos de investigación y sus anexos (protocolos de consentimiento informado e instrumentos de recojo de información) con la finalidad de evaluar el respeto por los principios éticos de la investigación con seres humanos y animales. La evaluación realizada implica no solo la revisión del proyecto por parte de un miembro responsable sino, también, la deliberación del proyecto íntegro en sesiones semanales. En estas sesiones, el Comité emite un dictamen,¹¹ el cual puede ser:

- a. Aprobado: lo que supone que el proyecto -tal como está delineado en el protocolo- es aceptable y puede llevarse a cabo.
- b. Aprobado condicional: lo que significa que el Comité solicita modificaciones al protocolo del proyecto como condición para su aceptabilidad.

10 Pontificia Universidad Católica del Perú (2013). *Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos y Animales. Reglamento y manual de procedimientos*. Lima. Consulta: 22 de febrero del 2017. <http://textos.pucp.edu.pe/pdf/4332.pdf>

11 Ídem.

- c. No aprobado: lo que significa que el protocolo no es aceptable, incluso con modificaciones importantes.

La evaluación de proyectos que viene realizando el Comité sistemáticamente ha permitido determinar dos problemas recurrentes en la implementación de la ética de la investigación en el diseño de los proyectos por parte de los investigadores. Estos problemas son los siguientes:

- a. Determinar correctamente cuándo una investigación incluye seres humanos y cuándo no.
- b. Omitir la implementación del proceso de consentimiento informado de los participantes o realizarlo de manera defectuosa.

Para desplegar sus acciones, el Comité cuenta con el apoyo de la Oficina de Ética de la Investigación e Integridad Científica para la revisión y la evaluación de los proyectos de investigación, así como para la implementación de capacitaciones sobre ética de la investigación e integridad científica dirigidas a la comunidad PUCP.

Más información:

Contacto: Oficina de Ética de la Investigación e Integridad Científica

Pontificia Universidad Católica del Perú

Teléfono: 626-2000 anexo 2246

Correo electrónico: oetiic.secretariatecnica@pucp.edu.pe

Página web: <http://investigacion.pucp.edu.pe/>

