Depósito legal ppi2011ME3945 ISSN 2244-811X

# Lengua y Habla

Revista del Centro de Investigación y Atención Lingüística C.I.A.L.

**No. 32, Vol. 1, Enero – Diciembre 2026**



## Contribuciones

*Desarrollo de los recursos prosódicos para codificar la estructura de la información en niños de Santiago de Chile, entre 5 y 12 años.*
VALERIA COFRÉ 1-32

*De cualquier manera.*
ANTONIO FÁBREGAS 33-66

*Ir a estar más gerundio: dos perífrasis en una en el español de América.*
VÍCTOR LARA BERMEJO 67-76

*La construcción de la argumentación en el discurso bodypositive de Instagram: el papel de los operadores discursivos.*
NATALIA WIŚNIEWSKA 77-99

*La disponibilidad léxica en Colombia: revisión bibliográfica sistemática.*
CRISTINA HERRANZ - LLÁCER Y MARIBEL SERRANO ZAPATA 100-122

*El discurso oral en la universidad española, 2024-2026.*
MARÍA JESÚS NIETO Y OTERO, BÁRBARA CAFFAREL-RODRÍGUEZ Y LIDIA JIMÉNEZ RODRÍGUEZ 123-144

*Enfoques performativos para la enseñanza-aprendizaje de español en contextos de migración: efectos sobre la ansiedad lingüística y la autopercepción de la competencia comunicativa.*
MARÍA EUGENIA FLORES 145-168

*La didáctica de la lengua oral en la educación primaria: principios básicos y propuestas de actividades para trabajar las habilidades orales.*
MARÍA NÚÑEZ DELGADO Y MARÍA SANTAMARINA SANCHO 169-193

*Dificultades y retos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura: aportaciones de un estudio de caso colectivo.*
MARÍA SANTAMARINA SANCHO 194-217

*Desafiando el sexismo lingüístico: Estrategias para implementar el lenguaje inclusivo en la enseñanza de ELE.*
SONJA SEVO 218-241

*Perceptual Assimilation of Brazilian Portuguese Mid Vowels into Catalan: A Multimodal Study of Bilinguals with Spanish or Catalan Dominance.*
UBIRATÃ KICKHÖFEL ALVES Y LARISSA CRISTINA BERTI 242-263

*Estudio de caso sobre alteraciones de la antonimia conversa en un paciente con afasia mixta.*
BEATRIZ VALLES-GONZÁLEZ Y ALEJANDRO CANO VILLAGRASA 264-276

*Blas de Otero. Del existencialismo a la poesía social.*
CRISTHIAN SARANGO Y LILIANA GONZÁLEZ 277-298

*Invisibilización del género femenino en el lenguaje de la sociedad en los medios digitales de España, México y Argentina.*
PARDIS PARVIZI 299-317

*Dos relatos en pemón: Introducción, análisis interlineal y notas gramaticales.*
JOSÉ RAMÓN ÁLVAREZ GONZÁLEZ 318-341

*La productividad de las palabras con concepto de propiedad en kari'ña.*
JOSÉ BERIA VALENZUELA Y JOSMELYS KALISHA BERIA FLORES 342-359

*Actitud lingüística de los hablantes kichwas de Ecuador hacia su lengua.*
LUIS OQUENDO Y JOSÉ BERIA 360-380

## Reseña

Francisco Portillo López, reseña de "*Trabajo de grado: elaborar y publicar sus resultados*". High-Rate Consulting. Pereira Burgos, Morela. 2024. 381-383

# Desarrollo de los recursos prosódicos para codificar la estructura de la información en niños de Santiago de Chile, entre 5 y 12 años

*Development of prosodic resources for encoding information structure in children from Santiago, Chile, between 5 and 12 years old*

**Valeria Cofré**
*Universidad Finis Terrae*
vcofré@uft.ch

## Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación que analizó el desarrollo de la codificación prosódica de la estructura de la información en niños de Santiago de Chile. Se analizó el uso del tono, la intensidad y la duración en narraciones semiespontáneas en relación con los roles y estatus pragmáticos, desde un enfoque cognitivo-funcional (Lambrecht, 2000). En el estudio participaron 18 niños de entre 5 y 12 años, además de un grupo de control de 6 adultos. La muestra fue recolectada a partir de un libro ilustrado y sometida a análisis acústico. Los resultados, en general, mostraron que, si bien existe una marca prosódica asociada al foco desde una edad temprana (5 años), el uso del tono como parámetro de marcación es de aparición tardía (después de los 9 años).
*Palabras clave*: Desarrollo del lenguaje; Estructura de la información; Prosodia; Español de Chile

## Abstract

This article presents the results of a study examining how children from Santiago, Chile, develop prosodic encoding of information structure. The study examined pitch, intensity, and duration in semi-spontaneous narratives, focusing on pragmatic roles and status from a cognitive-functional perspective (Lambrecht, 2000). It involved 18 children aged 5 to 12 and a control group of 6 adults. Data were collected using an illustrated book and analyzed acoustically. Overall, the findings indicate that prosodic marking of focus is present from an early age (around 5 years old), but the use of pitch as a specific marking parameter develops later, after age 9.
*Keywords:* Language development; Information structure; Prosody; Chilean Spanish.

## 1. INTRODUCCIÓN

La estructura de la información es un fenómeno lingüístico que explica cómo se organizan los enunciados en función de la información contenida en sus constituyentes. Es un fenómeno tanto oracional como discursivo, ya que refleja las relaciones que establecen las oraciones a nivel textual. Este fenómeno se manifiesta en todos los niveles de análisis lingüístico y, aunque es posible identificar aspectos comunes, se codifica de manera diferente en las diversas lenguas. Respecto a la prosodia, existe consenso en que, en castellano, el acento nuclear cumple un rol fundamental en la designación fonológica del foco oracional, mientras que los tópicos se caracterizarían por la ausencia de acento nuclear y por estar separados del dominio focal mediante un tono de frontera (Ortiz Lira, 1994; Hülsmann, 2019; Martínez Celdrán y Fernández Planas, 2007; Villalobos Pedroza, 2019).

La presente investigación analiza el desarrollo de la codificación prosódica de la estructura de la información en narraciones semiespontáneas de niños de 5 a 12 años. La hipótesis, basada en las propuestas de Chen (2018), es que el desarrollo del uso del tono para codificar la estructura de la información comienza después de los 7 años, con un uso temprano de la duración como parámetro sustituto. Para corroborar esto, se optó por abordar el tema desde la perspectiva de Lambrecht (2000), adoptando una postura funcional-cognitiva para analizar la estructura de la información.

Se trabajó con 18 grabaciones de niños, organizadas en tres grupos: de 5 a 6 años, de 8 a 9 años y de 11 a 12 años. Además, se utilizaron 6 grabaciones de un grupo de control compuesto por adultos. Las narraciones se elicitaron mediante un libro ilustrado, privilegiando un corpus de discursos extendidos, conectados y descontextualizados (Ninio y Snow, 1996), más cercanos al habla real, en línea con el enfoque funcional elegido.

Los resultados, en general, mostraron que el uso del tono como parámetro acústico para la marcación de los roles y del estatus pragmático es de desarrollo tardío (posterior a los 9 años en el caso de los roles y a los 12 años en el del estatus). La duración, como se propuso, es el parámetro preferente en los niños menores de 6 años en todos los ámbitos expuestos anteriormente.

## 2. MARCO CONCEPTUAL

Los fundamentos teóricos de esta investigación consideran tres dimensiones conceptuales clave: la noción de estructura de la información, la codificación prosódica de dicha estructura y el desarrollo tardío del lenguaje. A continuación, se presenta cada una de estas dimensiones.

### 2.1. Estructura de la información

La estructura de la información puede definirse como un fenómeno lingüístico que describe cómo se organizan los enunciados en función de la información contenida en cada uno de sus constituyentes. Si bien desde un principio se ha relacionado con el problema del orden de las palabras en la oración (principalmente con los trabajos sobre el checo llevados a cabo por Mathesius, 1929, y Firbas, 1971), la estructura de la información también se manifiesta a nivel fonológico (prosódico), semántico y pragmático.

Al realizar una mirada histórica a las teorías que han abordado lo que en esta investigación llamamos estructura de la información, encontramos que no ha existido acuerdo respecto a su definición, ni acerca de sus componentes ni de la forma en que se inserta en el sistema propio de las diferentes lenguas. Como resultado de la complejidad del fenómeno, es posible observar cierta ambigüedad en nociones como tópico y foco: a veces se refieren a categorías sintácticas y fonológicas, y otras, a interpretaciones semánticas y pragmáticas (Gundel y Fretheim, 2006). En consecuencia, existe falta de uniformidad en la terminología y la metodología empleadas para abordar este fenómeno. Se vinculan con él, desde perspectivas muchas veces divergentes, las nociones de tema y rema (Mathesius, 1929; Daneš, 1966; Halliday, 1967; Firbas, 1971; entre otros), dado, nuevo y foco (Halliday, 1967; Chafe, 1974; Prince, 1981, entre otros), presuposición y foco (Chomsky, 1971; Jackendoff, 1972) y tópico y foco (Dik, 1978; Lambrecht, 2000), entre otras. Ahora bien, es posible sistematizar esta diversidad en dos grandes enfoques o corrientes: por un

lado, aquellas propuestas de orden funcional o referencial (Mathesius, 1929; Daneš, 1966; Halliday, 1967; Chafe, 1976; Dik, 1978; Lambrecht, 2000; entre otros) y, por otro, aquellas de orden formal o relacional (Chomsky, 1972; Jackendoff, 1972; Krifka, 2008; entre otros).

Esta investigación se enmarca en una línea de investigación de corte cognitivo-funcional, desarrollada principalmente por Chafe (1974, 1994), Prince (1981) y, en cierto grado, por Lambrecht (2000). Estos autores plantean que la estructura informativa de la oración responde a un cierto grado de conciencia de los interlocutores sobre determinados temas, entidades, ideas, etc. (Chafe, 1974, 1994), también descrito como grado de conocimiento compartido (Prince, 1981), o bien a determinadas presuposiciones y aserciones que se encuentran en la base de la estructura del enunciado (Lambrecht, 2000). En la misma línea, Lambrecht (2000) señala que, en la comunicación, la información proposicional se organiza en torno a dos elementos: i) presuposiciones, que corresponden a lo asumido por el hablante respecto del conocimiento del oyente, y ii) aserciones, que hacen referencia a la relación entre proposiciones presupuestas y no presupuestas (o bien a la modificación de una relación ya existente entre proposiciones presupuestas). Esto resulta relevante, ya que, como señala Lambrecht, las nociones de tópico y foco de la oración no se refieren a información presente o incorporada al discurso, respectivamente, como ha planteado la mayoría de los autores, sino a una modificación de la relación entre presuposición y aserción.

### 2.2. Codificación prosódica de la EI

Tal como se señaló, existe consenso en que la estructura de la información, es decir, la calibración entre la información dada y la nueva para el interlocutor, se codifica mediante recursos de orden sintáctico y prosódico, y que estos recursos varían de lengua en lengua (Halliday, 1967; Zubizarreta, 1999 y 2016; Lambrecht, 2000; López, 2016; Poletto, 2016; entre otros). A nivel del discurso, la información se organiza en unidades que se construyen mediante recursos de orden prosódico (inflexiones tonales, acentos, pausas, etc.). Ya Halliday (1967) había establecido que el tono o acento nuclear indica el foco de una unidad informativa, el cual se posiciona siempre en la última sílaba acentuada del segmento correspondiente al foco.

Existen al menos dos grandes líneas de pensamiento sobre cómo se codifica sintáctica y fonológicamente la estructura de la información en las diferentes lenguas (Ladd, 2008). Por un lado, están quienes proponen que existe un patrón entonativo normal que puede especificarse para cada oración, el cual asigna un acento nuclear a un constituyente (más específicamente, a la sílaba tónica de un constituyente), sin significación ni función desde el punto de vista lingüístico. Por otro lado, están quienes señalan que cualquier unidad de una oración puede destacarse para indicar novedad, contraste o cumplir cualquier otra función desde el punto de vista informativo. Lo interesante de estas propuestas es que la primera asume que los hablantes se apoyan principalmente en la flexibilidad sintáctica para dar cuenta del estatus informativo de los referentes, mientras que la segunda considera que la prosodia es el principal recurso lingüístico para la codificación de la estructura de la información. En castellano, autores como Zubizarreta (1999 y 2016) y Ortiz-Lira (1994) han adherido al primer enfoque, mientras que Silva Corvalán (1984) y Dufter y Gabriel (2016) han preferido el segundo. En este trabajo, se privilegiará el análisis de los recursos prosódicos, asumiendo que, en castellano, la prosodia desempeña un papel relevante en la codificación de la estructura de la información.

En cuanto a esto último, existen pocas investigaciones en el área en castellano; la mayoría se centra en el habla adulta y es muy diversa desde el punto de vista metodológico. Sin embargo, parece existir cierto consenso en que los aspectos que caracterizarían la codificación prosódica del enfoque en castellano son la altura tonal, la alineación del pico tonal, la duración de la sílaba tónica y los tonos de juntura (con relevancia variable en la realización de foco ancho o estrecho). Aunque la velocidad de incremento del tono fundamental (F0) ha sido abordada por autores en otras lenguas (Xu y Xu, 2005; de Ruiter, 2010), en castellano aún no ha sido objeto de investigación.

A partir de lo anterior, esta investigación estudia cómo los niños de 5 a 12 años codifican información sintáctica y discursiva mediante recursos prosódicos y cómo dicha codificación evoluciona, en particular, desde el marco propuesto por Lambrecht (2000). Se postula, siguiendo lo propuesto por Chen (2018), como hipótesis que la marcación prosódica de la estructura de la información se desarrolla más tardíamente en el español de Santiago de Chile, es decir, a partir de los 7 años o con posterioridad. Por otra parte, se señala que es probable encontrar diversidad de recursos fonéticos en la marcación de la prosodia de manera temprana, con la duración como recurso de codificación previo al F0.

a) El objetivo general de esta investigación es describir el desarrollo de la codificación prosódica de la estructura de la información en narraciones semiespontáneas de niños de Santiago de Chile, de 5 a 12 años. Los objetivos específicos son:
b) Determinar los rasgos prosódicos, específicamente la alineación del pico tonal, la altura tonal, la duración de la sílaba tónica y la intensidad, empleados por niños de 5 a 12 años para codificar los roles pragmáticos de cláusula en el discurso narrativo.
c) Relacionar los parámetros fonéticos (intensidad, tono y duración) con los grados de accesibilidad propuestos por Lambrecht (2000).
d) Comparar los recursos fonéticos utilizados por los diferentes grupos etarios definidos.
e) Identificar los cambios que es posible observar en los diferentes grupos etarios definidos en la narración semiespontánea.
f) Proponer una hipótesis evolutiva sobre el uso de recursos prosódicos para la marcación de la estructura de la información durante el desarrollo del lenguaje.

### 2.3. Desarrollo del lenguaje y prosodia

Ahora bien, la investigación sobre la prosodia en el marco del desarrollo del lenguaje infantil es escasa, tanto en español como en otras lenguas. Las investigaciones existentes, tanto en oralidad como en lectura en voz alta, apuntan, en general, a un desarrollo tardío (posterior a los 10 años) de la prosodia, principalmente en la planificación y el uso adecuados de pausas y tonemas en la segmentación de grupos de entonación, así como en el uso de acentos tonales y patrones entonativos. En este sentido, la investigación que aquí se presenta constituye un aporte significativo a lo que se sabe hoy tanto sobre el papel de la prosodia en la codificación de la estructura de la información en castellano como sobre cómo este aspecto lingüístico se desarrolla en niños en estadio tardío del desarrollo del lenguaje (Nippold, 2006). Este último aspecto resulta especialmente relevante si se tiene en cuenta que, en la actualidad, la importancia del desempeño prosódico en el desarrollo de la comprensión lectora es clara (González-Trujillo et al., 2014; Calet et al., 2015; Mata, Gallego y Mieres, 2007; Riffo, Caro y Sáez, 2018; Bizama,

Saldaño y Rodríguez, 2019, entre otros). Por esta razón, aportar datos en esta línea permitirá proveer herramientas más precisas para evaluar la competencia de los niños en la comunicación oral y en la lectura en voz alta, dado que la prosodia constituye un componente esencial de la fluidez lectora.

## 3. METODOLOGÍA

Esta investigación es de tipo cualitativo y cuantitativo, con fines exploratorios. Se analizaron los parámetros acústicos (tono, intensidad y duración) en relación con los roles y estatus pragmáticos en narraciones infantiles y en un grupo de control, con el fin de formular hipótesis sobre el desarrollo evolutivo del fenómeno.

### 3.1. Participantes

Para la realización de este trabajo, se seleccionaron 18 niños con edades entre 5 y 12 años, distribuidos en tres grupos: el grupo 1 (de 5 a 6 años), el grupo 2 (de 8 a 9 años) y el grupo 3 (de 11 a 12 años), con cuotas de afijación uniforme, esto es, 3 niños y 3 niñas por grupo, además de un grupo control compuesto por 6 adultos de entre 18 y 42 años, también distribuidos en cuotas de afijación uniforme. Los criterios de inclusión de los participantes fueron los siguientes: ser chilenos, ser hablantes de español de Chile, pertenecer a alguno de los niveles etarios que se estudiarían y, en el caso de los niños, pertenecer al mismo establecimiento de dependencia particular pagada de la Región Metropolitana de Santiago. Esto último buscaba garantizar condiciones socioeconómicas similares. Los criterios de exclusión fueron los siguientes: haber sido diagnosticados con TEL por un fonoaudiólogo y presentar problemas de tartamudez o de audición a nivel conversacional.

### 3.2. Instrumento de recolección de datos

A partir de las investigaciones revisadas, se decidió trabajar con el habla semiespontánea, específicamente en narraciones a partir de un libro ilustrado. Esta decisión obedece, por una parte, a lo planteado por Dorta (2018) respecto de que los recursos prosódicos para codificar la estructura de la información se despliegan con mayor claridad en el habla espontánea. Sin embargo, dado que nuestro propósito es comparar el uso de estos recursos prosódicos en diferentes edades, se optó por un único estímulo que permitiera generar contenido compartido entre los distintos grupos analizados. El material escogido fue el "Libro de la rana" de Meyer (1969). Esta decisión obedece a dos razones principales: por una parte, el libro ha sido utilizado en numerosas investigaciones sobre el desarrollo de narraciones en niños y adolescentes, lo que permite contar con una muestra que pueda contrastarse con otras investigaciones en la materia; por otra, tal como señalan Berman y Slobin (2016), esta narración presenta la estructura clásica del cuento infantil, con un protagonista, un problema y una serie de acciones que conducen a la restitución del orden inicial.

En cuanto al registro de las narraciones, este se realizó en el establecimiento escolar —en el caso de los niños, en una sala dispuesta por el equipo administrativo para esta investigación— o en dependencias universitarias, en el caso de los adultos. Las grabaciones se realizaron con un micrófono unidireccional cardioide modelo AT2020 USB, que contó con un filtro antipop modelo Maono y un panel de aislamiento acústico portátil. El libro ilustrado se presentó a los sujetos en un iPad de 11 pulgadas. Los sujetos fueron grabados sin interrupciones ni distractores.

### 3.3. Procedimientos de análisis

Se elaboró una propuesta de análisis que considera el texto oral como una unidad discursiva compleja, jerarquizada en términos lingüísticos. Según lo aquí planteado, el texto "narración" presenta un tema discursivo y un monólogo desde el punto de vista fonológico. Cada narración puede segmentarse en párrafos orales (Hidalgo, 1997), que se organizan en torno a un momento o etapa de la estructura narrativa. Cada párrafo, a su vez, está constituido por uno o más paquetes clausulares, que se organizan en torno a relaciones de coordinación y subordinación (según el modelo de Nir y Berman, 2010) y, en general, corresponden a una frase entonativa. Finalmente, la cláusula se organiza en torno a un tópico y a un foco clausular y se expresa en una frase fonológica. Para la identificación de roles pragmáticos, se consideró la cláusula, según la definición de Berman y Slobin (1994), esto es, un predicado autónomo que expresa una actividad única (estado o evento). En cada una de ellas se identificó un tópico (si lo hubo) y un foco.

Respecto a los roles pragmáticos, en el etiquetado se distinguen el Foco Oracional (FO), el Foco Predicativo (FP) y el Foco Estrecho (FE), según lo planteado por Lambrecht (2000), Van Valin (2005) y Belloro (2012). En cuanto al tópico, se usó lo propuesto por Götze (2007) y se distinguió entre Tópico Temático (TT), o *aboutness topic,* y Tópico Escenario (TS), o *frame-setting topic*.

Para la asignación de estatus pragmático se usaron criterios discursivo-pragmáticos, adaptados de lo propuesto por Götze et al. (2007), lo cual se detalla a continuación:

a) Referente al dado activo (RA): mencionado recientemente (menos de 3 cláusulas). Esto incluye a los sujetos con marcación cero.

b) Referente dado inactivo (RI): corresponde a lo denominado "accesible textual" por Baumann y Grice (2006). Es lo mencionado anteriormente, pero no en las últimas tres cláusulas. Este límite se basa en la media de lo planteado por De Ruiter (2010), Götze et al. (2007) y Baumann y Grice (2006). Para efectos del conteo, solo se considerarán las cláusulas matrices o principales; es decir, una cláusula compleja con una cláusula principal y dos subordinadas se considerará, para efectos de grado de activación, como una sola cláusula.

c) Referente accesible (AC): en esta categoría se incluyó todo referente que puede inferirse, ya sea por relaciones lógicas (por ejemplo, sinonimia o antonimia), por agrupamiento (por ejemplo, el niño y el perro > ambos), por inferencia situacional (por ejemplo, deícticos), entre otros.

d) Referente nuevo anclado (NA): aquel referente nuevo relacionado con un referente activo o accesible. Incluyo en esta categoría todas las relaciones familiares, por ejemplo: esposa rana, su familia, sapitos y ranitas bebés.

e) Referente nuevo (RN): referente sin mención previa ni relación alguna con referentes ya introducidos en el discurso.

El análisis acústico de las muestras se realizó con el software Praat (Boersma, 2024). Tras la segmentación manual y el etiquetado en TextGrid, según los criterios ya descritos, se obtuvieron datos de duración y tono fundamental en las vocales pretónica, tónica y postónica, en las finales de los tópicos y en los focos clausurales, correspondientes a los acentos nucleares de cada rol pragmático. Respecto a la fundamentación de esta decisión, existe suficiente evidencia para sostener que, desde el punto de vista acústico, la

información de F0 se concentra en los núcleos vocálicos, mientras que la decisión de medir únicamente la duración de las vocales busca neutralizar la variabilidad de la duración silábica según su estructura. La extracción de los datos acústicos se realizó mediante un script de elaboración propia que permitía ajustar el tono fundamental según el tipo de sujeto (hombre, mujer o niño). En cuanto a los valores de F0, se consideraron tanto los absolutos en Hz como los relativos (no lineales) en semitonos (st), ya que estos últimos permitirán evaluar la relevancia perceptiva de los cambios tonales. Se consideró que un cambio de F0 resulta perceptivamente significativo a partir de 1,5 semitonos, según han demostrado diversos estudios (Rietveld & Gussenhoven, 1985; t'Hart et al., 1990; Piames Beltrán et al., 2002; Fernández Planas & Martínez Celdrán, 2003).

Una vez obtenidos los datos, se realizaron dos tipos de análisis. El primero tuvo como objetivo relacionar los valores acústicos con las realizaciones sintácticas de la estructura de la información, es decir, con los roles pragmáticos y los grados de accesibilidad. Este análisis permitirá establecer si existe o no relación entre estas categorías y su correlato fonético, así como las características propias de cada grupo etario respecto de cada uno de estos aspectos. En paralelo, se realizó un análisis de naturaleza cuantitativa cuya finalidad fue: i) establecer la frecuencia, sistematicidad y significancia estadística de los recursos utilizados en la codificación de cada una de las categorías sintácticas y pragmáticas analizadas; ii) determinar si existe o no interacción entre la edad y la estructura de la información dentro de cada rango etario; y iii) realizar un análisis de tendencia entre los grupos etarios. Para ello, se realizaron pruebas de estadística inferencial específicas para un diseño factorial mixto.

## 4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados del análisis de narraciones semiespontáneas de los tres grupos de niños analizados: grupo 1, de 5 a 6 años; grupo 2, de 8 a 9 años; y grupo 3, de 11 a 12 años. Este análisis se divide en dos secciones que revisan los parámetros acústicos en relación con (4.1) el rol pragmático y (4.2) el estatus pragmático en diferentes roles.

### 4.1. Análisis prosódico en relación con el rol pragmático de los referentes (tópico y foco)

A continuación, revisaremos cómo se comportan los tres parámetros acústicos de la prosodia (frecuencia, duración e intensidad) en relación con los roles pragmáticos. Los datos del grupo de control muestran un ascenso consistente entre la pretónica y la tónica para todos los referentes, pero una variación importante en la postónica según el rol pragmático. Sin embargo, en el grupo 1 de niños, los valores muestran, en general, un ascenso desde la pretónica hasta la postónica, independientemente del rol pragmático. Los valores en hercios, además, tienden a ser bastante homogéneos entre los diferentes tipos de referentes, lo que parece indicar que no habría marcas prosódicas de tono respecto a los roles pragmáticos en este grupo etario. El único tipo de rol pragmático que escapa a esto es el de los tópicos situacionales, que presentan valores más altos que el resto, similar a lo observado en el grupo de control. Esto se puede observar en la siguiente tabla.

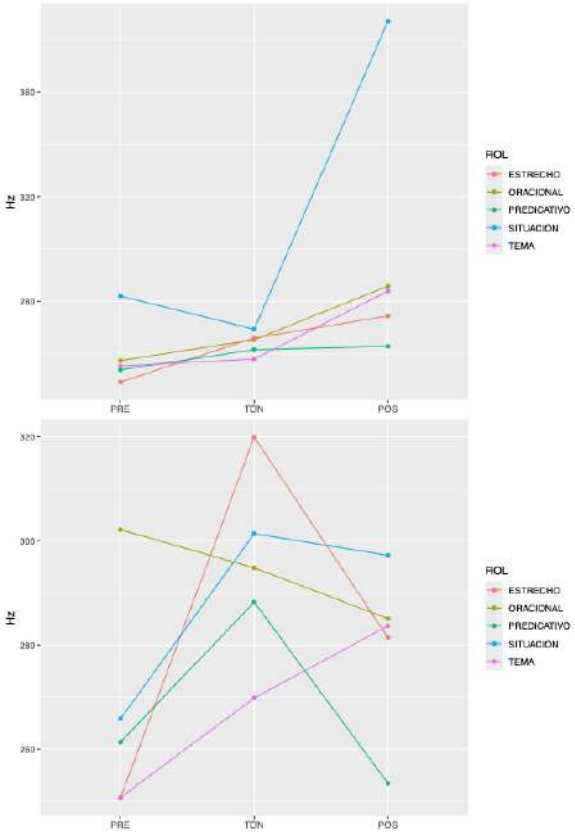
| | | foco | | | tópico | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **estrecho** | **oracional** | **predicativo** | **situacional** | **temático** |
| **Frecuencia pre-tónica (Hz)** | 5 a 6 | 249,18 | 257,37 | 253,45 | 281,99 | 255,32 |
| | 8 a 9 | 250,59 | 293,34 | 259,51 | 265,82 | 250,70 |
| | 11 a 12 | 198,85 | 238,08 | 222,92 | 226,21 | 206,69 |
| | G.C. | 194,19 | 185,53 | 187,22 | 189,82 | 193,46 |
| **Frecuencia tónica (Hz)** | 5 a 6 | 266,03 | 265,34 | 260,22 | 269,37 | 257,98 |
| | 8 a 9 | 312,55 | 580,76 | 570,33 | 418,22 | 424,80 |
| | 11 a 12 | 248,92 | 238,90 | 225,95 | 240,28 | 225,94 |
| | G.C. | 214,64 | 203,53 | 204,86 | 226,35 | 216,85 |
| **Frecuencia pos-tónica (Hz)** | 5 a 6 | 274,38 | 285,82 | 262,83 | 386,93 | 283,89 |
| | 8 a 9 | 281,44 | 285,04 | 253,41 | 297,20 | 283,67 |
| | 11 a 12 | 220,95 | 230,06 | 200,84 | 260,68 | 238,72 |
| | G.C. | 191,69 | 146,17 | 177,70 | 242,17 | 230,60 |

Tabla 1. Promedio de valores de F0 en hercios por rol (y subtipos), por grupo etario

Al observar los datos de los niños de 5 a 6 años, es posible ver cómo los tópicos situacionales presentan tanto un valor inicial más alto como una tendencia clara a ascender en la posición postónica, mientras que el resto de los grupos se comporta de manera relativamente homogénea entre sí. Esto podría apuntar a una marcación temprana de los tópicos situacionales, usualmente correspondientes a cláusulas adverbiales antepuestas. Sin embargo, el tamaño de la muestra impide extraer conclusiones generales sobre este fenómeno. Otro aspecto que llama la atención de este grupo es que no se aprecian diferencias evidentes entre las posiciones respecto al acento; es decir, el tono asciende progresivamente y sin grandes variaciones desde la pretónica hasta la postónica. Esto cambia al observar los dos siguientes grupos. Los niños de 8 a 9 años muestran una tendencia clara a alinear el valor más alto del tono con la sílaba tónica tanto en los focos estrechos como en los predicativos, mientras que recién en el grupo de niños de 11 a 12 años se suma a estos dos un descenso del tono en la postónica en los focos oracionales.

Respecto del tópico temático, los niños más pequeños, hasta los 9 años, muestran un ascenso pronunciado en la postónica, mientras que, a los 11 años, ya se observa una curva con un comportamiento muy similar al del grupo de control. Los valores altos observados en los niños menores de 6 años tienden, sin embargo, a disminuir a partir de los 8 años. Respecto de los tópicos temáticos, si bien el ascenso sostenido hasta la postónica aparece tempranamente, los valores aumentan notoriamente en el grupo 2 y luego disminuyen en el siguiente. Lo anterior se sintetiza en los siguientes gráficos de la curva de tono.

**5 a 6 años**




**8 a 9 años**

**11 a 12 años**

**Grupo Control**

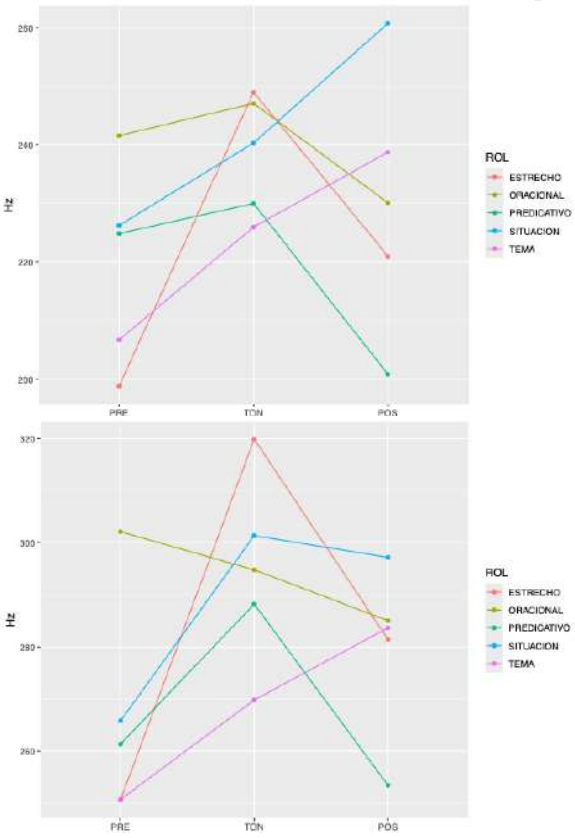


Figura 1. Curva promedio de F0 por rol (y subtipos) por grupo etario

Como se señaló, en todos los casos el tono fundamental sube de la pretónica a la postónica en los niños del grupo 1, para luego acercarse a la curva del grupo control a partir de los 8 años. Los niños del grupo 2 muestran una curva similar a la adulta en los tópicos temáticos y en los focos predicativos y estrechos, mientras que los del grupo 3 muestran una curva de tono muy similar a la adulta en todos los roles pragmáticos. La siguiente figura muestra una curva prototípica del habla adulta.

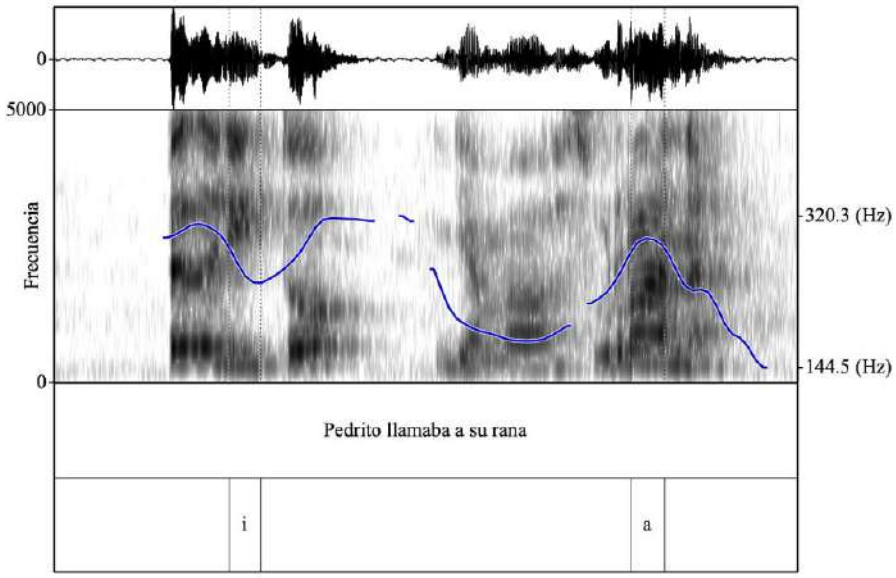



Figura 2. Gráficos de representación del sonido de la cláusula "Pedrito llamaba a su rana", dicho por una hablante femenina adulta. Se marca la sílaba tónica del tópico y del foco.

Otro aspecto interesante por observar, especialmente, es el rango tonal. En el grupo 1, el tópico temático y el foco, en todos sus tipos, muestran una fluctuación total entre pretónica y postónica de unos 30 Hz, lo que contrasta con los mismos 20 a 30 Hz que aumentaban entre pretónica y tónica en los otros grupos (incluso 50 Hz en el grupo 2). Esto parece apuntar claramente a una ausencia de marca prosódica de tono en la diferenciación de roles pragmáticos en los niños más pequeños, quienes aparecerían en torno a los 8 años de manera muy marcada, pues el rango en estas posiciones rondaría los 50 hercios, más que el observado en los niños mayores y en el grupo de control. El gráfico a continuación muestra una cláusula de un niño de 5 años que sirve para ejemplificar este comportamiento.

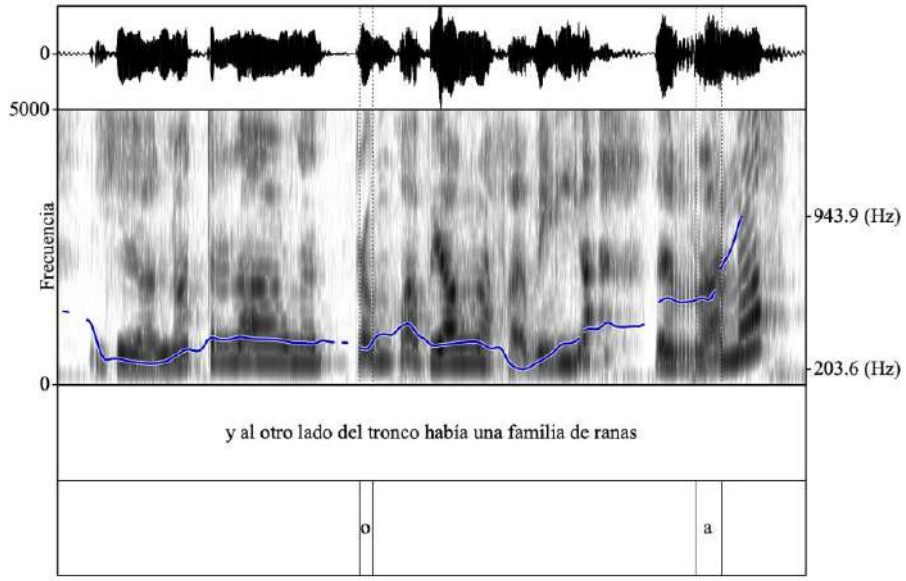



Figura 3. Gráficos de representación del sonido de la cláusula "y al otro lado del tronco había una familia de ranas" dicha por un niño de 5 años. Se marca la sílaba tónica del tópico y del foco.

La imagen anterior permite observar la curva de pitch que podríamos llamar prototípica para el grupo 1, en el sentido de que presenta un tópico situacional y un foco predicativo sin acento tonal, es decir, sin un relieve de F0 en la tónica, y con un ascenso pronunciado en la postónica del foco. A los 8 años aparecen las primeras marcas de tono, que se caracterizan, en general, por un aumento de los valores absolutos en hercios en relación con el grupo anterior. Considerando que los timbres de voz de los niños aún no han cambiado, este aumento del tono puede interpretarse como una "exageración" de los rasgos tonales de la voz. La siguiente figura muestra un ejemplo de cláusula dicha por un niño de 8 años.

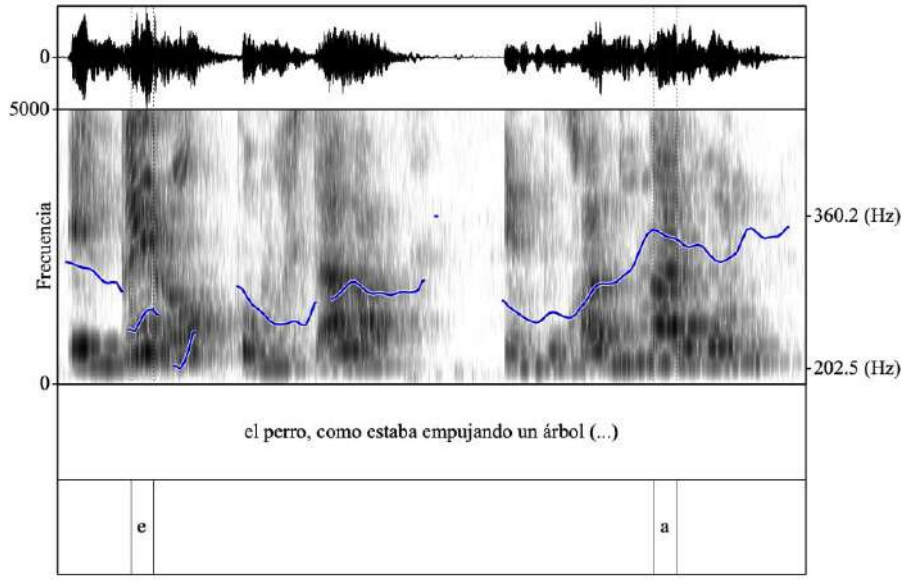



Figura 4. Gráficos que representan el sonido de la cláusula "el perro, como estaba empujando un árbol…" dicha por un niño de 9 años. Se marca la sílaba tónica del tópico y del foco.

Tal como se puede ver, tanto el tópico como el foco de la cláusula muestran un relieve tonal, con contrastes de tono muy marcados en las sílabas pretónicas y postónicas. Es decir, los niños marcan el foco oracional mediante variaciones tonales más enfáticas. En contraste, las curvas de tono tienden a ser muy similares a las de los adultos ya a los 11 años, como se observa en el siguiente gráfico: esto es, tópicos sin relieves tonales en la tónica y con inflexiones ascendentes hacia la postónica, y focos con relieves tonales alineados con la sílaba tónica.

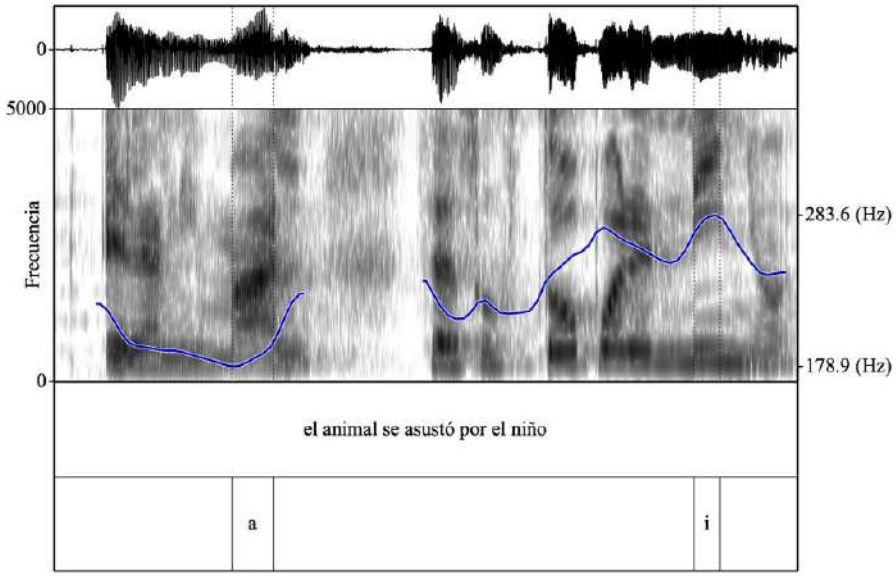



Figura 5. Gráficos de la representación del sonido de la cláusula "el animal se asustó por el niño", dicha por una niña de 11 años. Se marca la sílaba tónica del tópico y del foco.

El análisis estadístico arrojó que existe una diferencia significativa ($p < 0{,}001$) entre el tópico temático y el foco predicativo, y entre el mismo tipo de tópico y el foco oracional. El tópico situacional, por su parte, presenta una diferencia con un valor $p < 0{,}01$ respecto al foco oracional y con un valor $p < 0{,}05$ respecto al foco predicativo. El resto de los valores no mostró diferencias estadísticamente significativas. Estos resultados parecen apuntar a que los tópicos se caracterizan por un marcado ascenso del tono de la postónica, mientras que el foco se caracterizaría por un marcado descenso, especialmente en los focos predicativos, que suelen ocupar, además, la posición final del paquete clausular.

Respecto a la significancia estadística en los grupos de niños, las diferencias entre los roles pragmáticos en el grupo 1, como es de esperar, no son significativas. En el grupo 2, son significativas las diferencias de tono en la pretónica entre foco oracional y tópico temático ($p < 0{,}05$) y en la postónica entre foco predicativo y tópico temático ($p < 0{,}05$). Esto refuerza la idea de que, en esta etapa, las marcas prosódicas son incipientes. El grupo, sin embargo, no muestra diferencias estadísticamente significativas entre los distintos tipos de rol pragmático. En este sentido, puede decirse que el uso del tono como marca prosódica contrastiva entre roles pragmáticos aún no se observa a los 12 años.

Al realizar el contraste entre grupos etarios, el foco predicativo muestra diferencias significativas en los valores en hercios entre el grupo 3 y el control, por una parte, y los grupos 1 y 2, por otra, en la pretónica y la tónica ($p<0{,}001$), lo que puede atribuirse a una diferencia de timbre de voz entre los niños menores de 9 años y los mayores de 11 años

y adultos. Además, en la pretónica son significativas las diferencias también entre el grupo de niños mayores y el control ($p<0,01$) y entre los dos grupos de niños más pequeños ($p<0,001$). Sin embargo, es interesante que en la postónica, los niños de 11 a 12 años presenten diferencias significativas solo con el grupo control ($p<0,01$) y el grupo 2 ($p<0,05$). Esto parece indicar que este último grupo presenta un desempeño más cercano al del modelo adulto.

El resto de los roles pragmáticos no presenta diferencias que no sean atribuibles a diferencias de timbre, excepto en la postónica de los focos oracionales, posición en la que es significativo el contraste entre el grupo control y el grupo 3 ($p<0,05$) y en la postónica de tópicos situacionales, posición en la que es significativa la diferencia entre los grupos 1 y 2 ($p<0,05$).

Ahora bien, en cuanto a la significancia perceptiva de estos resultados, la variación en semitonos, como cabía esperar, no supera los 2 st de diferencia en ninguna de las posiciones (excepto entre la tónica y la postónica del tópico situacional). Esto apunta a que no habría diferencias lingüísticamente significativas en ninguna posición, lo cual cambia a partir de los 8 años. Esto se puede observar en la siguiente tabla.

| | | **foco** | | | **tópico** | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | estrecho | oracional | predicativo | situacional | temático |
| **st pret-ton** | 5 a 6 | 0,78 | 0,33 | 0,40 | -1,07 | 0,43 |
| | 8 a 9 | 3,74 | -0,39 | 1,41 | 2,97 | 1,23 |
| | 11 a 12 | 3,74 | -0,39 | 1,41 | 2,97 | 1,23 |
| | G.C. | 1,50 | 0,94 | 1,39 | 4,55 | 2,37 |
| **st ton-post** | 5 a 6 | 0,56 | 1,26 | 1,29 | 6,55 | 1,41 |
| | 8 a 9 | -2,48 | -1,61 | -2,56 | -0,03 | 0,88 |
| | 11 a 12 | -2,48 | -1,61 | -2,56 | -0,03 | 0,88 |
| | G.C. | -3,52 | -6,77 | -3,21 | 1,05 | 0,99 |

Tabla 2. Promedio de valores de F0 en semitonos por rol (y subtipos), por grupo etario

En el grupo 2 (de 8 a 9 años) destacan variaciones que superan los 2 semitonos en promedio en casi todos los casos y la aparición de valores negativos en la postónica, concordantes con la presencia de acentos tonales alineados con la sílaba tónica en posición de foco (predicativo y estrecho). Estos valores parecen reforzar lo señalado respecto de la pronunciación enfática, en términos tonales, que se aprecia en este grupo. Los valores bajan a los 11 años, presentando variaciones menores a las observadas en el grupo de control, en la postónica. Al observar estos valores en un gráfico de caja, es posible notar que en el grupo 1 los valores se ubican muy cerca de 1 semitono, lo que aumenta abruptamente en el grupo siguiente. El grupo 3 vuelve a presentar una variación del tono, menos enfática pero más cercana a lo observado en el grupo de control.

Las diferencias en semitonos entre los roles pragmáticos no son estadísticamente significativas en el grupo 1. En el grupo 2, de 5 a 6 años, la variación entre tónica y postónica es significativa al comparar el foco predicativo y el oracional ($p<0,05$), mientras que en el contraste tónica-postónica, la diferencia entre el tópico temático y el foco predicativo resulta significativa, con un valor de $p<0,001$. La diferencia entre estos

dos últimos también es significativa en el grupo 3, pero en este caso lo es tanto en la posición pretónica-tónica ($p<0,01$) como en la tónica-postónica ($p<0,05$). Finalmente, el grupo de control muestra diferencias estadísticamente significativas entre el tópico temático y los tres tipos de foco.

Respecto a los valores entre grupos etarios, son significativas las diferencias entre el grupo 3 y los grupos 2 ($p < 0,05$) y control ($p < 0,01$) en las posiciones pretónica y tónica del foco predicativo, mientras que, en el contraste tónica-postónica del mismo rol pragmático, son significativas las diferencias entre el grupo 1 y los grupos 3 ($p < 0,01$), 2 y control ($p < 0,001$). En el foco oracional, es significativa la diferencia entre el grupo control y el grupo 1 en la posición tónica-postónica ($p < 0,01$), mientras que, en el tópico situacional, es significativo el contraste entre el grupo 1 y los grupos 2 ($p < 0,05$), 3 y control ($p < 0,001$). Finalmente, en el tópico temático, es significativa la diferencia, en ambas posiciones, entre los grupos 1 y 2, por una parte, y los grupos 3 y control, por otra ($p < 0,001$). En este sentido, dado que los valores de tono se encuentran normalizados, es posible establecer que el grupo 1 se aleja del resto de los grupos analizados, lo que plantearía que, antes de los 6 años, no habría un uso del tono como marca de rol pragmático. Esto se extendería hasta los 9 años en el caso de los tópicos situacionales y los focos oracionales, lo que apunta a un desarrollo tardío del uso del tono como recurso de marcación de la estructura de la información.

Ahora bien, algo interesante ocurre al observar los valores de la duración. El grupo de control muestra una alineación sistemática de los valores más altos con la sílaba tónica en ambos roles pragmáticos, sin significancia estadística entre los grupos. En los grupos de niños ocurre, en términos generales, lo mismo, como se observa en la tabla 3.

| | | **foco** | | | **tópico** | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | estrecho | oracional | predicativo | situacional | temático |
| **duración pretónica (en ms)** | 5 a 6 | 120 | 130 | 120 | 130 | 110 |
| | 8 a 9 | 80 | 100 | 90 | 80 | 80 |
| | 11 a 12 | 50 | 70 | 70 | 60 | 60 |
| | G.C. | 60 | 70 | 70 | 60 | 60 |
| **duración tónica (en ms)** | 5 a 6 | 190 | 160 | 160 | 130 | 130 |
| | 8 a 9 | 130 | 120 | 120 | 100 | 100 |
| | 11 a 12 | 100 | 90 | 80 | 80 | 70 |
| | G.C. | 90 | 100 | 90 | 100 | 80 |
| **duración postónica (en ms)** | 5 a 6 | 170 | 140 | 130 | 120 | 100 |
| | 8 a 9 | 120 | 130 | 120 | 140 | 100 |
| | 11 a 12 | 70 | 90 | 70 | 90 | 70 |
| | G.C. | 70 | 80 | 80 | 100 | 70 |

Tabla 3. Promedio de valores de duración en milisegundos por rol pragmático (y subtipos), por grupo etario

Sin embargo, mientras que en el grupo 3 y en el grupo control los valores, en general, no superan los 100 milisegundos y las diferencias entre sílabas no superan los 30 milisegundos, en los grupos 1 y 2 es posible encontrar valores de más de 150

milisegundos y diferencias que llegan a superar los 60 milisegundos. Específicamente, en el foco estrecho, el rol pragmático presenta los valores más altos en los niños de entre 5 y 6 años, en la sílaba tónica.

Otro aspecto que llama la atención es que, en el grupo 1, mientras los valores son relativamente homogéneos en la pretónica, en la tónica y en la postónica se observa una disminución progresiva desde el foco estrecho hasta el tópico temático. Esta tendencia se mantiene en el grupo 2, pero en este último se observa un alargamiento de la postónica en la mayoría de los casos. El grupo 3, de 11 a 12 años, presenta resultados muy similares a los del grupo de control. Esto parece reforzar la idea de que los niños pequeños preferirían el parámetro de duración para establecer contrastes pragmáticos de estatus, a diferencia de lo observado en el grupo de control.

Al evaluar la significancia estadística de las diferencias entre roles, en el grupo 1 los referentes nuevos presentarían diferencias significativas respecto de los referentes activos e inactivos ($p < 0,05$). El grupo 2, por su parte, no muestra diferencias estadísticamente significativas, mientras que el grupo 3 sí presenta diferencias significativas en la postónica entre referentes nuevos y activos ($p < 0,05$). En el grupo de control, solo el contraste entre tópico temático y foco predicativo muestra una diferencia significativa en la postónica, aunque con una significancia estadística relativamente baja ($p < 0,05$).

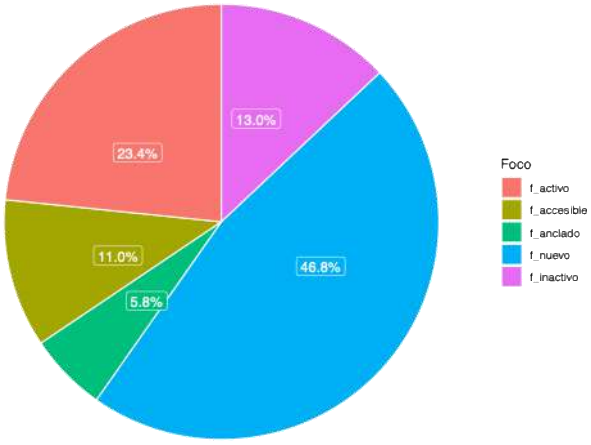
Respecto a la comparación entre grupos etarios, se observan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos 1 y 3 en todos los roles pragmáticos y en las tres posiciones silábicas ($p < 0,001$), excepto en la posición postónica de los focos oracionales ($p < 0,05$) y en las posiciones tónica y postónica de los focos situacionales ($p < 0,001$ en el primer caso y sin significancia estadística en el segundo). El grupo 1 presenta, además, diferencias significativas con el grupo control en las tres posiciones silábicas de los tres tipos de foco y en los tópicos temáticos, y con el grupo 2 en las posiciones pretónica y tónica de los tres tipos de foco y de los tópicos temáticos, así como en la posición tónica de los tópicos situacionales, con significancia variable. El grupo 2 presenta diferencias estadísticamente significativas con los grupos 3 y control en las tres posiciones silábicas de los focos predicativos y los tópicos temáticos. Además, este grupo presenta diferencias significativas con el grupo de control en la posición postónica de los focos estrechos ($p < 0,05$) y en las posiciones pretónica ($p < 0,05$) y postónica ($p < 0,01$) de los focos oracionales, mientras que solo presenta diferencias significativas con el grupo 3 en la posición postónica de los focos oracionales ($p < 0,05$). Finalmente, el grupo control y el grupo 3 solo presentan diferencias significativas en las posiciones tónica y postónica de los focos predicativos ($p < 0,05$). Estos resultados indican que los niños más pequeños presentan diferencias significativas respecto a los adultos en este parámetro, especialmente en la marca de foco, que disminuye y desaparece a medida que los niños crecen.

En síntesis, la revisión de los parámetros acústicos respecto de los roles pragmáticos muestra que la duración tiene mayor relevancia que el tono en la codificación prosódica de foco (y, en menor medida, de tópico) en los niños pequeños (5 y 6). Con el tiempo, este fenómeno va desapareciendo; el tono empieza a tomar protagonismo en el grupo de niños de 8 a 9 años, y ya a los 11 años es posible encontrar una configuración de los parámetros prosódicos muy similar a la adulta.

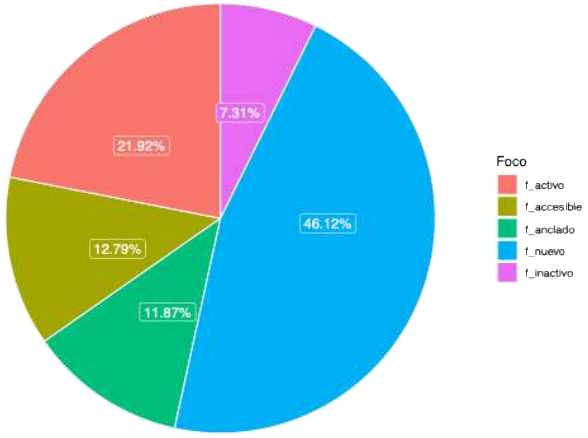
### 4.1. Análisis prosódico en relación con el rol pragmático de los referentes (tópico y foco)

A continuación, revisaremos cómo se comportan los parámetros prosódicos de frecuencia y duración en los diferentes roles pragmáticos según los grados de activación. Lo primero es observar la frecuencia de asociación entre rol y estatus, es decir, qué tan frecuente es encontrar los diferentes estatus pragmáticos asociados a los roles de foco y tópico[1]. El siguiente gráfico muestra la distribución general de tipos de estatus pragmático en posición de foco clausural[2].

**5 a 6 años**




**8 a 9 años**




**11 a 12 años**

**Grupo Control**

[1] Se han excluido los tópicos situacionales de este análisis para mantener la coherencia en el análisis y dada la baja frecuencia de aparición.

[2] Para la interpretación de estos gráficos de torta, tener en consideración que el número de casos en cada grupo es el siguiente: grupo 1, N=185; grupo 2, N=334; grupo 3, N=227, y grupo control, N=493.

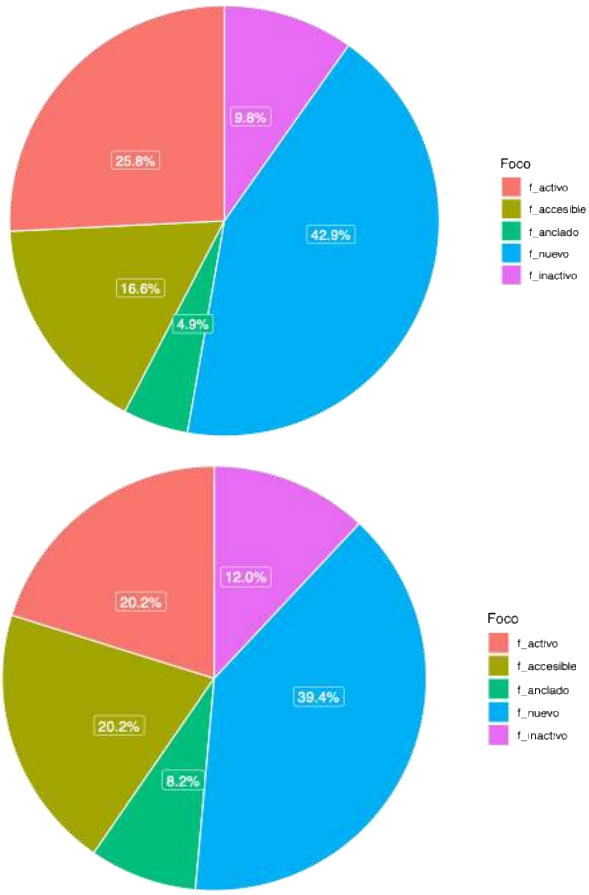



Figura 6. Frecuencia de aparición del estatus pragmático en posición de foco por grupo etario.

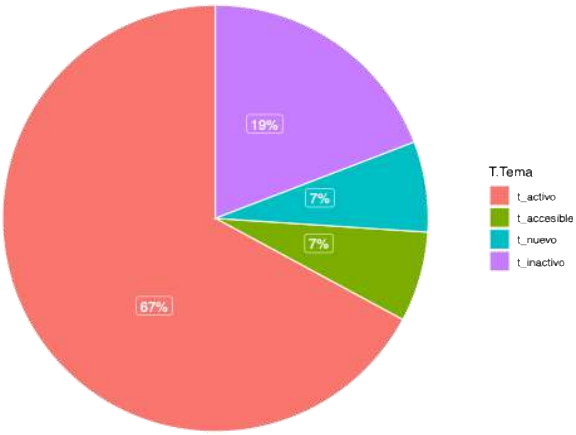
Tal como se observa, todos los grupos tienden a preferir referentes nuevos en la posición de foco, con proporciones relativamente similares. Solo los referentes accesibles muestran una tendencia a ser más frecuentes a medida que aumenta la edad, lo que podría relacionarse con el desarrollo de mecanismos de correferencia[3]. Estos resultados apuntan a que la asociación entre los grados de activación y los roles pragmáticos a nivel de cláusula es de adquisición temprana.

Respecto a los referentes en posición de tópico[4], como cabría esperar, los referentes activos tienden a ser los más frecuentes en esta posición, seguidos de los inactivos, con una proporción bastante similar en los cuatro grupos, tal como se observa en los siguientes gráficos.

[3] Para esta investigación, se consideró como referentes accesibles todos los mecanismos de correferencia que no se hubieran utilizado antes. Por ejemplo, "su mascota perdida" se considera un referente accesible en relación de correferencia con "la rana".

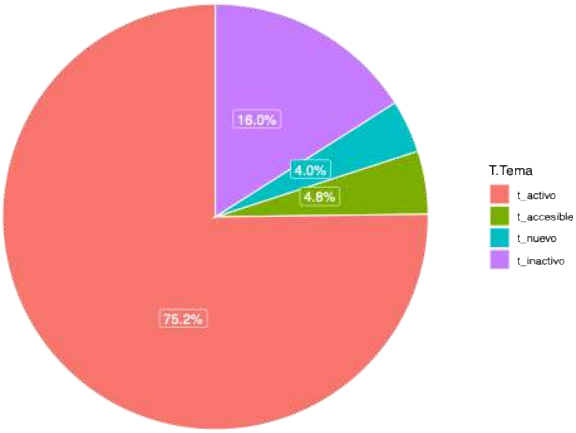
[4] Para la interpretación de este y los posteriores gráficos de torta, tener en consideración que el número de casos en cada grupo es el siguiente: grupo 1, N=77; grupo 2, N=131; grupo 3, N=81, y grupo control, N=174.

**5 a 6 años**




**8 a 9 años**

**11 a 12 años**




**Grupo Control**

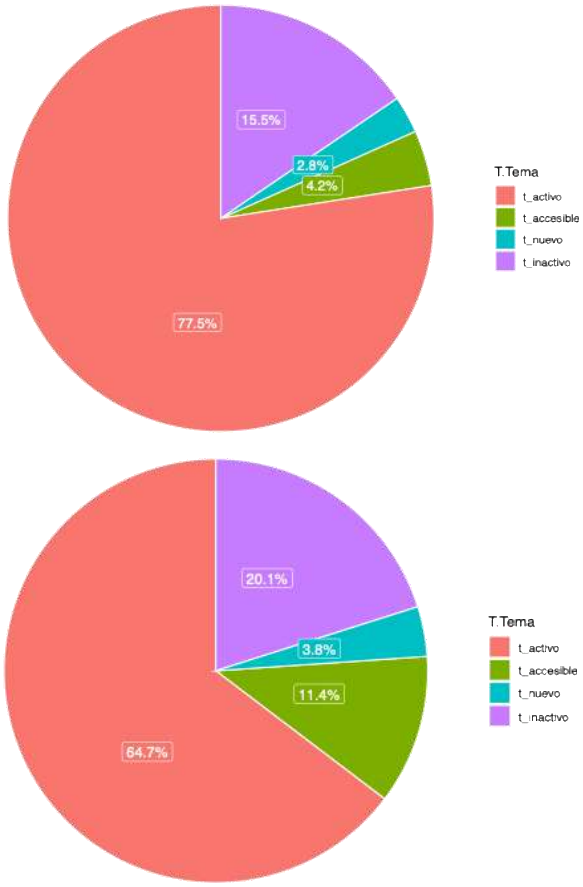



Figura 7. Frecuencia de aparición de estatus pragmático en posición de tópico, por grupo etario.

Respecto al tópico, es interesante, aunque esperable, que en el grupo 1 haya casi el doble de referentes nuevos en posición de tópico que en los demás grupos. La preferencia por referentes activos e inactivos en posición de tópico en todos los grupos refuerza lo planteado respecto del foco: que la asociación entre grados de activación y roles pragmáticos es de adquisición relativamente temprana.

En cuanto a los valores del tono fundamental, presentamos a continuación los datos por rol y estatus pragmático[5].

Como se puede observar, en el grupo de control, los referentes en posición de foco, independientemente del estatus pragmático que presenten, tienden a mostrar una alineación del pico tonal con la sílaba tónica. Los referentes nuevos, sin embargo, presentan un valor promedio mucho más alto y un descenso más pronunciado en la postónica, lo que podría apuntar a un tipo de acento especial para ese tipo de estatus en relación con el foco. En cuanto a la postónica, los valores en hercios descienden en todos los casos, aunque el descenso es menos marcado en el caso de los referentes focales inactivos. Llama la atención, en este caso, que los referentes inactivos, en relación con el rol de foco, muestren un descenso menor, pero no así los referentes nuevos en relación con el mismo rol pragmático. Esto parece apuntar a que es el valor de F0 en la sílaba tónica, y no la aparición

[5] Para el análisis de los datos de tópico se trabajó con los tópicos temáticos y se dejó fuera los referentes anclados, los que en ningún grupo superó los 2 casos.

del acento propiamente tal, lo que distingue los diferentes tipos de estatus, mientras que la aparición de un acento, en términos fonológicos, se vincularía con el rol pragmático de foco. Las figuras 17 y 18 muestran gráficos de representación del sonido de enunciados que presentan focos predicativos, pero con distintos grados de activación.

| | | **Activo** | | **Inactivo** | | **Accesible** | | **Anclado** | | **Nuevo** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **Foc** | **Top** | **Foc** | **Top** | **Foc** | **Top** | **Foc** | **Top** | **Foc** | **Top** |
| **Frecuencia pre-tónica (en Hz)** | 5 a 6 | 256,07 | 267,34 | 252,9 | 226,63 | 267,79 | 239,41 | 235,08 | | 246,81 | 236,67 |
| | 8 a 9 | 252,83 | 248,07 | 277,26 | 254,84 | 278,43 | 270,07 | 248,56 | | 257,73 | 261,37 |
| | 11 a 12 | 209,3 | 202,63 | 214,15 | 216,23 | 234,17 | 221,6 | 236,63 | | 226,24 | |
| | G.C. | 175,94 | 190,36 | 192,29 | 195,29 | 188,17 | 202,69 | 182,26 | | 191,45 | 226,39 |
| **Frecuencia tónica (en Hz)** | 5 a 6 | 276,63 | 262,41 | 249,84 | 241,44 | 256,32 | 252,9 | 257,44 | | 257,82 | 263,65 |
| | 8 a 9 | 274,84 | 263,66 | 296,78 | 286,29 | 284,93 | 297,73 | 285,25 | | 286,8 | 302,44 |
| | 11 a 12 | 229,23 | 220,58 | 211,61 | 243,37 | 250,3 | 233,67 | 227,69 | | 226,56 | |
| | G.C. | 195,38 | 212,62 | 204,68 | 222,06 | 201,17 | 230,32 | 196,91 | | 220,4 | 247,05 |
| **Frecuencia pos-tónica (en Hz)** | 5 a 6 | 303,99 | 286,98 | 240,59 | 266,99 | 221,26 | 295,9 | 228,49 | | 279,66 | 267,7 |
| | 8 a 9 | 250,86 | 276,28 | 246,25 | 304,47 | 251,44 | 306,45 | 240,29 | | 261,37 | 322,97 |
| | 11 a 12 | 211,48 | 231,33 | 264,4 | 262,35 | 222,57 | 259,77 | 203,83 | | 222,74 | |
| | G.C. | 167,08 | 226,47 | 197,72 | 237,84 | 173,54 | 237,95 | 181,29 | | 176,37 | 296,3 |

Tabla 4. Promedio de valores de F0 en hercios por rol y estatus pragmático, por grupo etario.

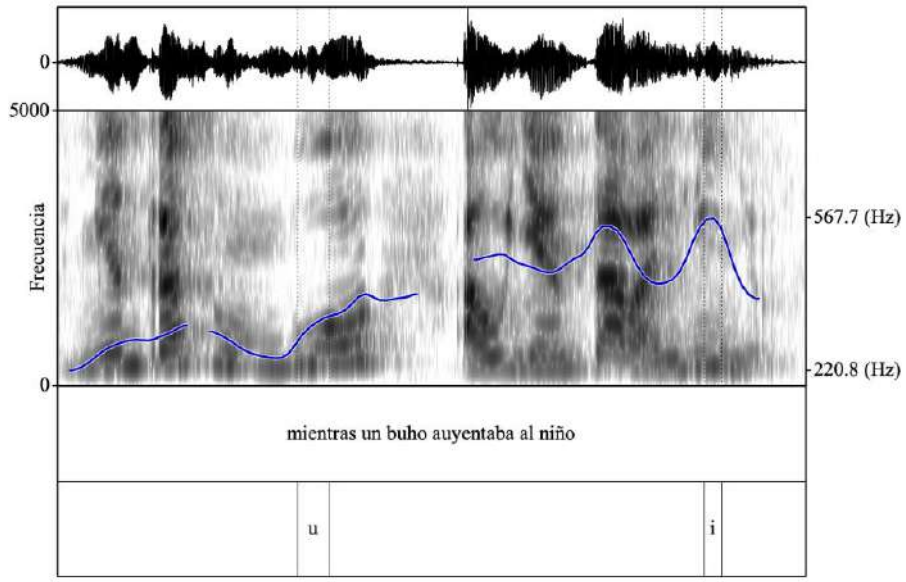



Figura 8. Gráficos de representación del sonido de la cláusula "mientras un búho ahuyentaba al niño" dicha por una hablante femenina adulta. Se destaca la sílaba tónica.

El gráfico presentado muestra un ejemplo de foco predicativo con referente activo. El referente aparece con un acento tonal alineado con la tónica, con un valor de 282 Hz y un descenso en la postónica de unos 90 hercios, llegando a los 190 Hz aproximadamente. La figura 18 presenta también un foco predicativo, pero el referente, en este caso, es nuevo.

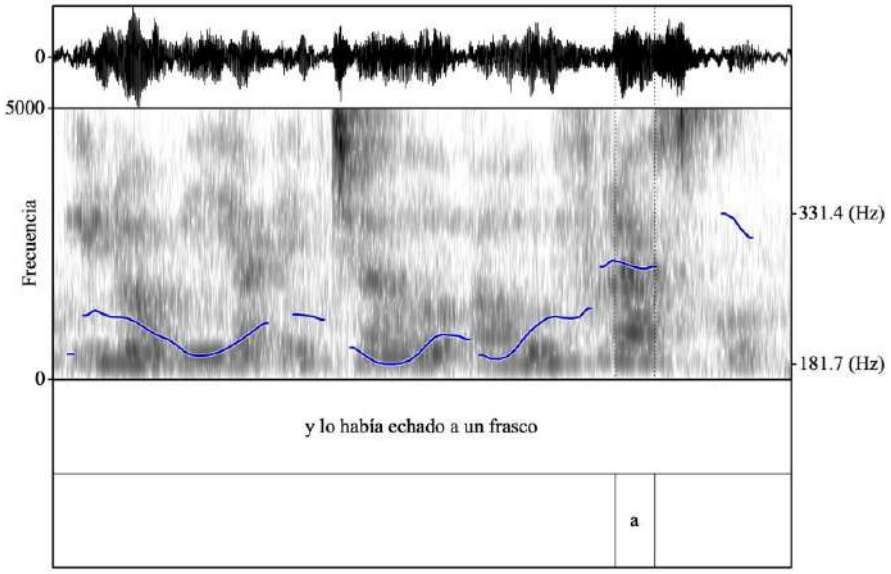


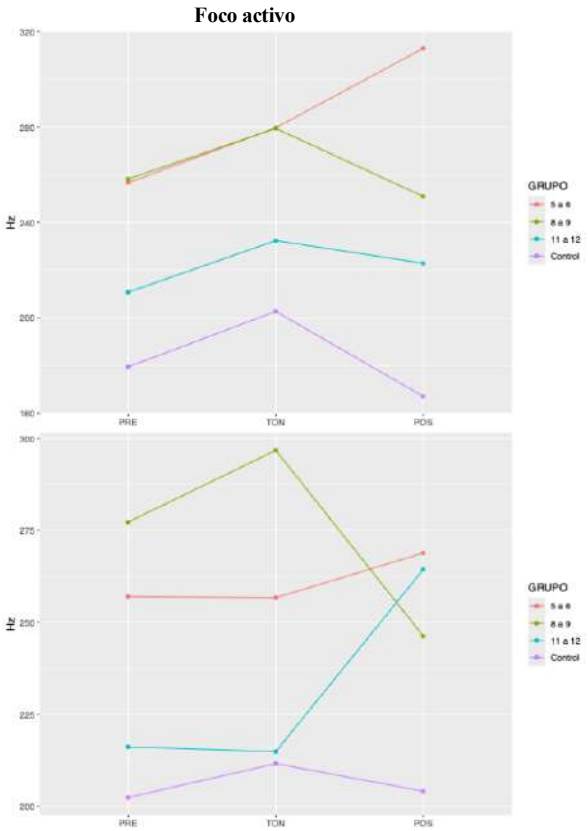

Figura 9. Gráficos de representación del sonido de la cláusula "lo había echado a un frasco" dicha por una hablante femenina adulta. Se destaca la sílaba tónica.

En este caso, el referente aparece con un acento tonal alineado con la tónica, con un valor de 278 Hz, levemente más bajo que el del ejemplo anterior, pero presenta un descenso en la postónica de 120 hercios, llegando a los 157 Hz aproximadamente. Esto se traduce en que el descenso en la postónica es mayor en el referente nuevo que en el activo, con más de 2 semitonos de diferencia. Esto apunta en la misma dirección de lo dicho anteriormente: que los valores de los parámetros fonéticos son sensibles a los grados de activación, mientras que la presencia o ausencia de acento, en términos fonológicos, se vincula con el rol pragmático de los referentes.

Al analizar los datos de los niños, se observa que el grupo 1, tal como ha sido la tendencia, tiende a mostrar focos sin relieves tonales, aunque destacan los focos con referente nuevo anclado, pues son los únicos en mostrar un relieve tonal asociado a la sílaba tónica. Sin embargo, también corresponde al grupo con el menor número de casos (9). El resto de los referentes no parece mostrar una tendencia clara. El grupo 2 (8 a 9 años), como se ha visto, tiende a mostrar relieves tonales en todos los referentes, independientemente de su estatus o rol pragmático. Estos datos refuerzan lo ya mencionado respecto al uso enfático de la prosodia en este grupo etario, esto es, acentos tonales alineados con la tónica y descensos pronunciados en la postónica en todos los casos. Además, los valores parecen indicar una tendencia respecto a los grados de activación, ya que la relación de los valores de la sílaba tónica entre los referentes tiende a asemejarse a la del grupo de control. Es decir, los referentes activos presentan los valores más bajos, seguidos por los nuevos anclados y los accesibles, lo cual también se observa en el grupo de control. La diferencia estaría en los valores de los referentes inactivos y nuevos. El grupo 3 (11 a 12 años), en cambio, no parece mantener esta tendencia.

Ahora bien, al comparar los cuatro grupos estudiados en cada uno de los estatus pragmáticos en posición focal, es posible notar cómo el grupo 3 tiende, una vez más, a aproximar sus valores y su curva al modelo adulto. Destacan, en este sentido, los referentes focales inactivos, pues presentan una curva notoriamente diferente a la adulta. En este

sentido, el grupo 3 aparece, una vez más, como el grupo más cercano al modelo adulto, tal como se observa en los siguientes gráficos.




El grupo 2 (de 8 a 9 años), por su parte, muestra curvas similares a las de los adultos, pero con valores más altos, lo que permitiría suponer que, a esa edad, las marcas prosódicas de foco se dan de manera sistemática. Sin embargo, como se ha visto en apartados anteriores, los resultados de tópico muestran resultados similares a los del foco, lo que apunta más bien a una marca tonal asociada a todo referente, independientemente de su rol o estatus pragmático. Revisaremos esto cuando se analice el tópico según su estatus pragmático.

En cuanto a los datos del tono fundamental en los referentes con rol pragmático de tópico temático, se observan resultados consistentes con los obtenidos en el análisis de referentes sin considerar el estatus. Esto es, el F0 tiende a subir en la postónica, independientemente del estatus asociado, en todos los grupos y en todos los grados de accesibilidad. Como se mencionó, los referentes activos e inactivos son notoriamente más frecuentes que los demás tipos de estatus. Resulta muy interesante que los niños de 11 a 12 años no presenten referentes nuevos ni nuevos anclados asociados al tópico temático, mientras que los niños de 5 a 9 años sí los presentan.

Una explicación posible es que la presencia de referentes nuevos con rol de tópico en los niños pequeños (grupos 1 y 2) es una inmadurez, en el sentido de que cualquier referente podrá cumplir este rol pragmático sin marcas prosódicas claras que contrasten tipos de estatus. Los niños de 11 a 12 años, en cambio, incorporarían la regla que relaciona estatus accesible con rol de tópico, pero la usarían de manera rígida, es decir, tendrían un

desempeño mucho más apegado a ella, lo que explica la ausencia de referentes nuevos en esta posición. En este sentido, se podría pensar que la presencia de referentes menos activos en posición de tópico y los recursos pragmáticos asociados a la activación podrían requerir mayor madurez en el uso del lenguaje. Este grupo, además, vuelve a presentar curvas de tono muy similares al modelo adulto, aunque con valores diferentes.

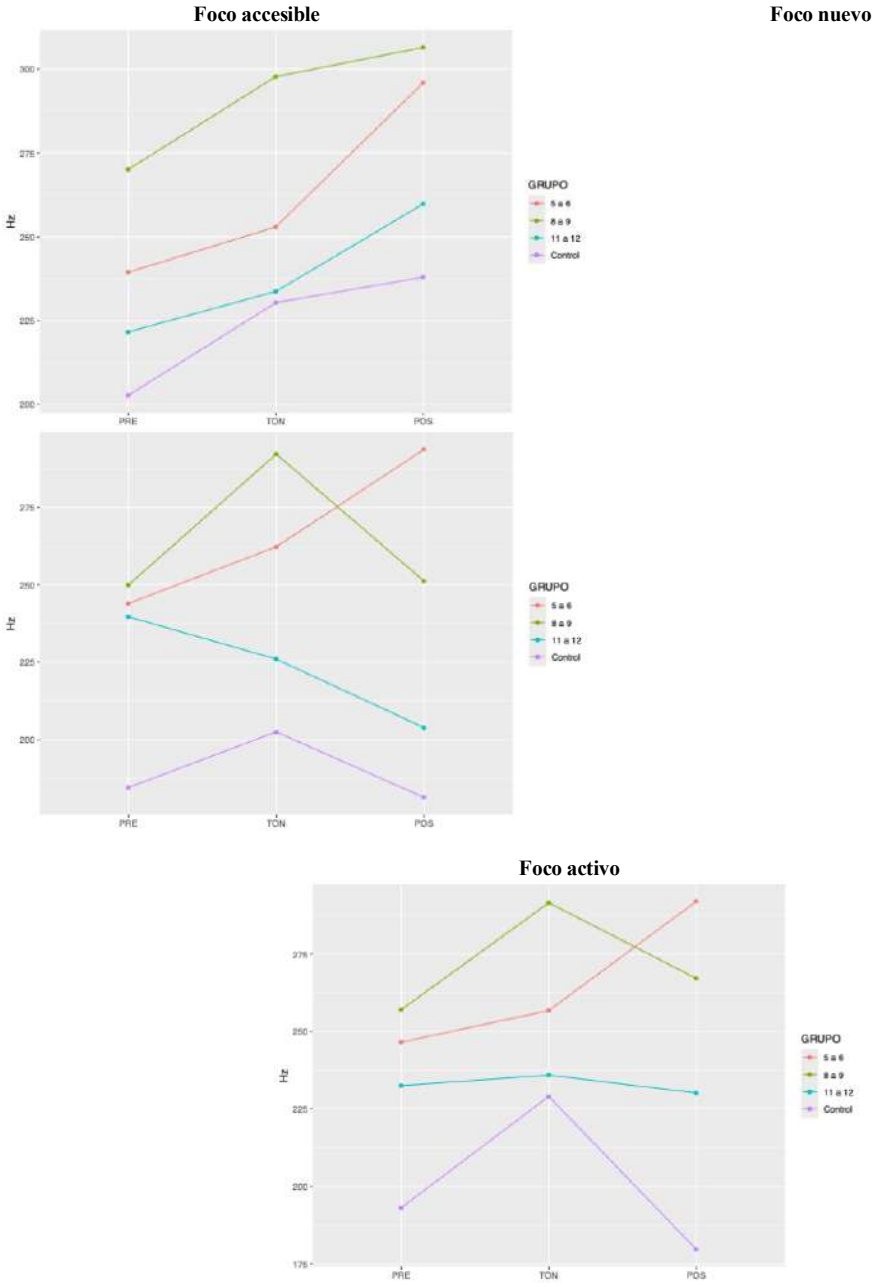


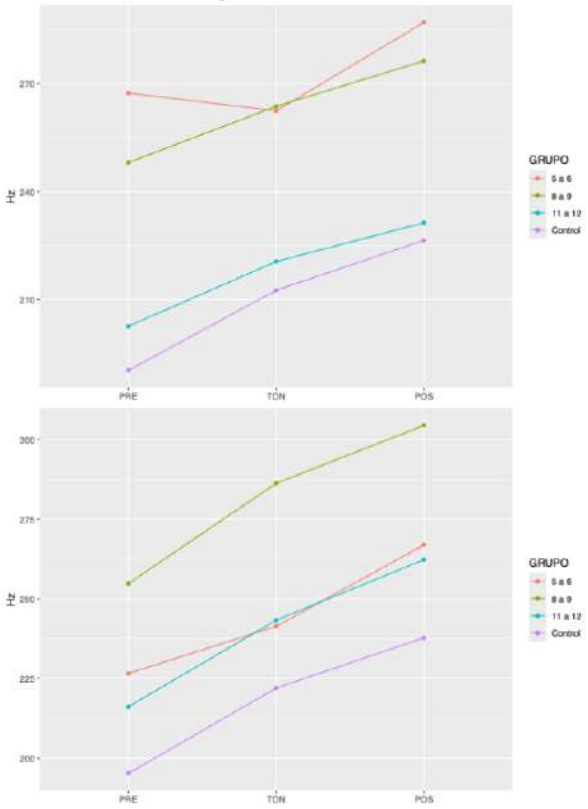

Figura 10. Curva de tono fundamental por grupo etario en referentes focales, por estatus pragmático.

En general, los tres grupos de niños no muestran un uso del tono en función de los grados de accesibilidad de los referentes, como sí ocurre en el habla adulta. Solo el grupo 3 (de 11 a 12 años) muestra un tono más alto en los referentes inactivos que en los activos, lo que podría asociarse con un recurso prosódico de activación. Esto daría cuenta de un uso pragmático del tono en este grupo que no se observa en los niños menores. Sin embargo, en el habla adulta, prácticamente no existen diferencias entre los referentes activos e inactivos en posición de tópico, por lo que, aunque constituye un recurso prosódico disponible, en términos lingüísticos no sería algo prototípico del español de Chile.

Esto, tal como plantea Chen (2018), implicaría una mayor diversidad de recursos para la marcación prosódica de la estructura de la información en español; en este caso, la altura tonal como marca de activación, que no necesariamente se decanta por el modelo adulto. Esto se observa mejor si comparamos las curvas entre grupos etarios según el estatus en la posición del tópico temático, pues se evidencia que las curvas de los tres grupos tienden a ser más parecidas entre sí que las del foco. Incluso el grupo 2, que, como vimos, tiende a tener referentes con acento tonal, en este caso presenta tópicos desacentuados en todos los estatus.

Como se señaló, el grupo 2 presenta los valores más altos en ambos contrastes, lo cual es consistente con los resultados anteriores. Sin embargo, en contra de lo esperado, son los referentes inactivos los que presentan el mayor contraste en la postónica. El grupo 3 (11 a 12 años) tiende a presentar diferencias más bajas que el grupo 2 en el contraste pretónica-tónica, pero entre la tónica y la postónica presenta, en general, valores por encima de los 2 semitonos. Destacan en este grupo los referentes nuevos que, contrario a lo observado en el grupo control, no presentan un descenso tan marcado, y los referentes inactivos, que presentan un tono ascendente en la postónica. Estos resultados parecen sugerir que la codificación prosódica del estatus pragmático no es tan similar a la forma adulta a los 12 años, contrario a lo que se había vislumbrado en el apartado anterior.

**Tópico activo**




**Tópico inactivo**

**Tópico nuevo anclado**

**Tópico nuevo**

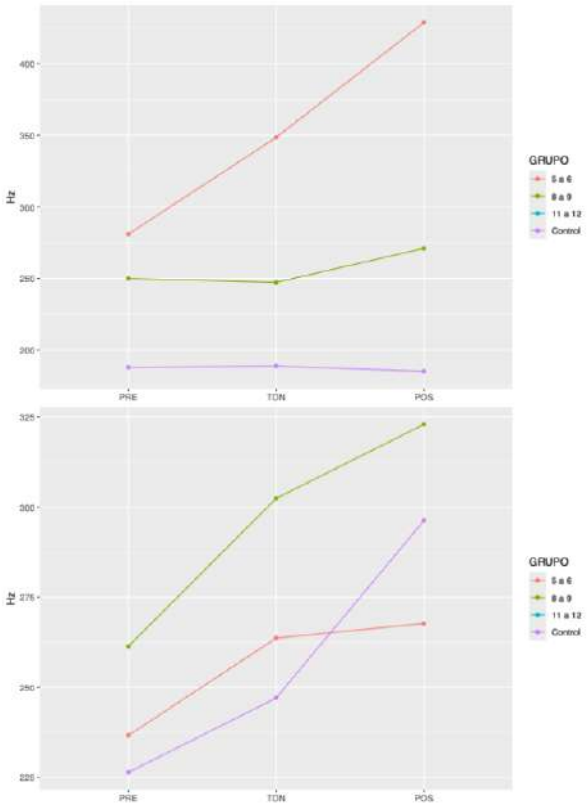



Figura 11. Curva de tono fundamental en hercios por grupo etario en referentes tópico, por estatus pragmático.

En cuanto a la significancia perceptiva del tono, resulta interesante notar que, en el grupo control, las diferencias entre pretónica y postónica tienden a no ser significativas desde el punto de vista perceptivo, pues no superan los 2 semitonos en promedio, mientras que las diferencias entre tónica y postónica sí tienden a superar los 2 semitonos. Los referentes nuevos presentan la mayor diferencia promedio, con un descenso de casi 5 semitonos, seguidos por los referentes activos. En cuanto a los niños, el grupo 1 no presenta diferencias de tono que superen los 2 semitonos, por lo que no habría diferencias lingüísticamente significativas entre las tres posiciones silábicas en ninguno de los estatus pragmáticos en posición de foco. Los contrastes superiores a los 2 semitonos aparecen en el grupo 2 (8 a 9 años), principalmente entre la tónica y la postónica, y con valores promedio muy altos, como en el caso de los referentes inactivos, lo que refuerza la idea de un uso enfático de la prosodia y apunta a un estadio inicial del desarrollo prosódico. La tabla 5 sintetiza los valores promedio de los grupos analizados.

| | | Activo | | Inactivo | | Accesible | | Anclado | | Nuevo | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **Foc** | **Top** | **Foc** | **Top** | **Foc** | **Top** | **Foc** | **Top** | **Foc** | **Top** |
| **st pret-ton** | 5 a 6 | 1,58 | 0,01 | -0,37 | 1,16 | -0,68 | 0,91 | 1,35 | | 0,67 | 1,65 |
| | 8 a 9 | 0,94 | 1,06 | 0,9 | 1,8 | 0,16 | 1,78 | 1,92 | | 1,73 | 2,38 |
| | 11 a 12 | 1,18 | 1,81 | -0,08 | 2,4 | 0,5 | 0,96 | -0,77 | | -0,03 | |
| | G.C. | 1,79 | 2,32 | 0,87 | 2,63 | 1,15 | 2,44 | 0,7 | | 2,37 | 1,63 |
| **st ton-post** | 5 a 6 | 1,05 | 1,3 | 0,4 | 1,43 | -1,34 | 2,41 | 1,58 | | 1,45 | 0,38 |
| | 8 a 9 | -2,65 | 0,81 | -5,58 | 1,1 | -2,45 | 0,73 | -3,17 | | -1,9 | 1,09 |
| | 11 a 12 | -1,53 | 0,81 | 2,71 | 1,41 | -2 | 1,85 | -2,67 | | -0,76 | |
| | G.C. | -3,91 | 0,99 | -1,69 | 1,2 | -3,3 | 0,27 | -2,75 | | -5,01 | 3,34 |

Tabla 5. Promedio de variación de F0 en semitonos por estatus pragmático en posición de foco, por grupo etario

En el caso del tópico, se confirma la tendencia a un aumento del tono fundamental entre la pretónica y la tónica, y luego un ascenso desde la tónica a la postónica en todos los grupos. El grupo 1 (5 a 6 años), como ha sido la tendencia, no muestra, en general, variaciones que superen los 2 semitonos, a excepción de la diferencia entre tónica y postónica en referentes accesibles. Sin embargo, esta subcategoría no supera los 5 casos, por lo que no parece conveniente extraer conclusiones a partir de este resultado. Lo que sí es relevante contrastar es el hecho de que, en el grupo control, el relieve tonal se daría, para los referentes nuevos en posición de tópico, entre la tónica y la postónica, rasgo que no se observa en ninguno de los grupos de niños analizados, pero que podría relacionarse tanto con la diferencia superior a 2 semitonos entre pretónica y tónica del grupo 2 como con la altura tonal de la curva en los referentes inactivos del grupo 3. Es decir, la altura del tono podría constituir una marca de activación que se desplaza hacia el final del referente con el aumento de la edad. Sin embargo, el bajo número de referentes en esta categoría requiere tomar esta tendencia con precaución.

Respecto a las pruebas de significación estadística, los valores de tono en hercios no mostraron significancia en ninguno de los grupos analizados. Las diferencias en semitonos, sin embargo, presentaron diferencias estadísticamente significativas en la posición tónica-postónica en el grupo 2 (8 a 9 años), entre los tópicos activos y los focos inactivos ($p < 0,001$), entre los tópicos activos, anclados y nuevos ($p < 0,05$), y entre los tópicos y los focos inactivos ($p < 0,01$). En el grupo 3 (11 a 12 años), se presentaron diferencias estadísticamente significativas en el contraste pretónica-tónica entre los tópicos activos y los focos nuevos, aunque con un valor de $p < 0,05$.

Ahora bien, el grupo de control presenta diferencias estadísticamente significativas tanto en los valores en hercios como en semitonos entre varias de las categorías analizadas. Respecto a los valores en hercios, hay diferencias significativas entre tópico activo y focos activos y nuevos ($p < 0,001$), entre tópicos activos y focos accesibles ($p < 0,01$), entre tópicos inactivos y focos nuevos y activos ($p < 0,01$) y, finalmente, entre tópicos inactivos y focos accesibles ($p < 0,05$). En este sentido, resulta interesante la diferencia estadísticamente significativa entre tópico y foco activos, pues apunta a que serían el rol y no el estatus pragmático los que tendrían mayor incidencia en los valores absolutos de frecuencia. En cuanto a los valores en semitonos, destaca la diferencia estadísticamente significativa entre tópico activo y foco activo ($p < 0,001$), pues, al igual que en los valores

absolutos, apunta a una mayor incidencia del rol pragmático en los valores tonales, por encima del estatus pragmático. Sin embargo, en el caso de las diferencias en semitonos, destaca también que los tópicos activos e inactivos presentan diferencias significativas con los focos nuevos ($p < 0,001$). Esto permitiría suponer que el estatus pragmático "nuevo" incidiría en los valores de tono, marcando diferencias con el resto de los estatus, especialmente si se da en posición focal. También presentan diferencias significativas las comparaciones entre tópico inactivo y foco activo ($p < 0,01$), tópico activo y foco accesible ($p < 0,01$) y, en menor medida, tópico inactivo y foco accesible ($p < 0,05$). Todo lo anterior permite suponer que, hasta los 12 años, el uso pragmático de la prosodia aún no ha alcanzado el modelo adulto.

En cuanto al contraste entre grupos, el grupo control presenta diferencias significativas con los grupos 1 (5 a 6 años) y 2 (8 a 9 años) en casi todos los tipos de referente en posición de foco y en las tres posiciones silábicas, con significancia variable, lo cual puede atribuirse al timbre. Los referentes focales con estatus nuevo muestran, además, diferencias significativas en las posiciones pretónica y postónica entre los grupos 3 (11 a 12 años) y control ($p < 0,001$); en la tónica, entre el grupo 2 y los grupos 1 ($p < 0,01$) y 3 ($p < 0,001$); y en la postónica, entre el grupo 3 y los grupos 1 ($p < 0,001$) y 2 ($p < 0,01$). En los referentes focales activos, se observan diferencias significativas entre los grupos 3 y 2 en las posiciones pretónica ($p < 0,01$) y tónica ($p < 0,05$), entre los grupos 3 y 1 en las posiciones tónica ($p < 0,05$) y postónica ($p < 0,001$), y, en la posición postónica, entre los grupos 3 y control, por una parte, y 1 y 2, por otra; ambos contrastes presentan un valor de $p < 0,05$. En los referentes accesibles, se observan diferencias significativas entre los grupos 3 y control en las posiciones tónica y postónica ($p < 0,01$), mientras que, en los referentes inactivos, solo se observan diferencias significativas entre los grupos 2 y 3 en la sílaba tónica ($p < 0,05$). Estos resultados parecen apuntar a que el grupo 3 es el que se comporta de manera más atípica en relación con el resto de los grupos analizados.

En cuanto a los semitonos, las diferencias significativas se dan principalmente en los referentes focales nuevos. En el contraste pretónica-tónica, presentan diferencias significativas el grupo control con los grupos 1 y 3 ($p<0,001$) y el grupo 3 con el grupo 2 ($p<0,05$), mientras que en el contraste tónica-postónica presentan diferencias significativas el grupo control con los grupos 2 ($p<0,01$), 1 y 3 ($p<0,001$), y los grupos 1 y 2 ($p<0,001$). En los referentes focales inactivos, solo los grupos 2 y 3 presentan diferencias en la posición tónica-postónica ($p<0,05$), mientras que en los referentes activos, el grupo 1 presenta diferencias significativas en esta misma posición con los grupos 2 ($p<0,05$) y el control ($p<0,001$). Estos resultados indican que, al cruzar los datos de rol y estatus pragmáticos, las realizaciones prosódicas de los niños de 8 a 9 años son, en términos perceptivos, más próximas al modelo adulto que las del grupo 3.

Respecto de los referentes tópicos, los referentes nuevos, accesibles y anclados no presentan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en ninguna posición, ni en los valores en hercios ni en semitonos, a excepción del grupo control y de los grupos 1 (de 5 a 6 años) y 2 (de 8 a 9 años) en el contraste pretónica-tónica de los referentes nuevos ($p<0,05$). Este resultado, sin embargo, puede atribuirse al bajo número de casos en esas categorías. Los referentes tópico-inactivos muestran diferencias significativas en los valores en hercios entre los grupos 2 y control en la pretónica ($p<0,01$) y en la tónica ($p<0,001$). No hay diferencias significativas en los semitonos en esta categoría. En los referentes activos, se observan diferencias significativas en hercios en las tres posiciones silábicas entre los

grupos 3 (control) y los grupos 1 y 2 (p<0,001). Sin embargo, esta diferencia, como se ha señalado, puede deberse a la diferencia de timbre entre los niños pequeños y los hablantes de 11 años en adelante. En cuanto a los valores en semitonos, solo el grupo control y el grupo 1 presentan diferencias estadísticamente significativas en la posición pretónica-tónica (p<0,01). Esto parece indicar que, al menos respecto de los valores normalizados en posición de tópico clausural, la inflexión tonal no presenta diferencias significativas a partir de los 8 años.

En cuanto a la duración (en milisegundos) en rol de foco, lo primero que llama la atención es que el grupo 3 (de 11 a 12 años) presenta valores cercanos a los del grupo de control (no más de 20 milisegundos de diferencia) en todas las posiciones silábicas y en las cinco categorías. Esto contrasta con los valores generales del grupo 1 (de 5 a 6 años), que, en algunos casos, llegan a duplicar la duración de las vocales del grupo de control. El grupo 2 (de 8 a 9 años) presenta una duración menor que el grupo 1, pero sigue mostrando diferencias de hasta 50 milisegundos respecto al grupo de control, como se observa en la siguiente tabla.

| | | **Activo** | | **Inactivo** | | **Accesible** | | **Anclado** | | **Nuevo** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **Foc** | **Top** | **Foc** | **Top** | **Foc** | **Top** | **Foc** | **Top** | **Foc** | **Top** |
| **Duración pre-tónica (ms)** | 5 a 6 | 130 | 110 | 130 | 100 | 130 | 140 | 110 | | 120 | 120 |
| | 8 a 9 | 80 | 70 | 90 | 100 | 90 | 80 | 80 | | 100 | 110 |
| | 11 a 12 | 70 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | | 70 | |
| | G.C. | 70 | 60 | 60 | 70 | 60 | 80 | 60 | | 60 | 90 |
| **Duración tónica** | 5 a 6 | 170 | 130 | 160 | 140 | 150 | 140 | 140 | | 170 | 100 |
| | 8 a 9 | 120 | 100 | 120 | 100 | 110 | 100 | 110 | | 120 | 150 |
| | 11 a 12 | 90 | 70 | 80 | 90 | 90 | 60 | 70 | | 80 | |
| | G.C. | 90 | 80 | 100 | 90 | 100 | 80 | 80 | | 90 | 90 |
| **Duración pos-tónica (ms)** | 5 a 6 | 150 | 100 | 110 | 100 | 150 | 120 | 140 | | 150 | 80 |
| | 8 a 9 | 130 | 90 | 130 | 90 | 110 | 90 | 110 | | 120 | 200 |
| | 11 a 12 | 70 | 60 | 80 | 80 | 70 | 70 | 80 | | 80 | |
| | G.C. | 80 | 70 | 80 | 90 | 80 | 70 | 80 | | 80 | 190 |

Tabla 6. Promedio de variación de duración en milisegundos por estatus pragmático en posición de foco y tópico, por grupo etario

Estas diferencias en la duración se deben, como ya se mencionó, a un habla más lenta en los grupos menores. Sin embargo, al observar los valores de duración en relación con la posición del acento léxico, se observa otro contraste. Mientras el grupo de control y el grupo 3 muestran una alineación sistemática de los valores más altos de duración con la sílaba tónica, el grupo 1 presenta una tendencia a mostrar valores de duración más altos en la tónica solo en los referentes activos e inactivos, mientras que en los referentes nuevos, anclados y accesibles, la sílaba más larga es la postónica. Esto es consistente con lo observado en el análisis de estatus aislado (apartado anterior). El grupo 2, por su parte, presenta un alargamiento sistemático en la postónica.

Respecto a los valores de duración en la posición de tópico, se repite lo observado en relación con los focos: tanto el grupo control como el grupo 3 (11 a 12 años) presentan sistemáticamente los valores más altos de duración, alineados con la sílaba tónica. El grupo

1 presenta, una vez más, valores más altos que el resto de los grupos, a veces llegando a duplicar los del grupo control, mientras que estos tienden a disminuir en el grupo 2, aunque siguen siendo mayores que los del grupo 3 y del grupo control.

Ahora bien, respecto al alargamiento observado en los referentes focales de los grupos 1 y 2, llama la atención que, en el grupo 1, la vocal más larga sea la pretónica en los referentes accesibles y nuevos, mientras que en los referentes activos e inactivos es la tónica. Esto funciona como una especie de espejo de lo observado en los focos, esto es, por una parte, los referentes con mayor grado de activación no presentan alargamiento ni pretónico ni postónico en posición de tópico, pero sí se alargan en la postónica en posición de foco; y, por otra, los referentes más activos se alargan en la postónica cuando están en posición de foco y no presentan alargamiento pretónico ni postónico en posición de tópico. Este contraste parece reforzar lo ya observado respecto del uso de la duración, y no del tono, para la marcación de roles y estatus pragmáticos en los niños pequeños.

El grupo 2 (8 a 9 años), por su parte, tiende a mostrar valores de duración más próximos entre la tónica y la postónica en los referentes activos, inactivos y accesibles, mientras que la diferencia es mayor en los referentes nuevos. Esto parece apuntar, nuevamente, a un uso de la duración para marcar la activación en los tópicos oracionales. Los valores de duración, sin embargo, tienden a aparecer alineados con la sílaba tónica, al igual que en los grupos 3 y el grupo de control. El alargamiento en la postónica en los tópicos nuevos podría considerarse también como una marca prosódica de activación, pero, dado que solo son dos casos, es mejor no establecer conclusiones al respecto. Sin embargo, llama la atención que este mismo fenómeno se repite en el grupo de control.

Respecto a la significancia estadística de estos resultados, el grupo control presenta diferencias estadísticamente significativas con el grupo 1 en los cinco tipos de estatus pragmático en posición de foco, con un valor $p<0,001$, a excepción de la pretónica de los focos anclados ($p<0,01$) y de la postónica de los focos inactivos, que no presentan diferencias significativas. Con el grupo 2, presenta diferencias estadísticamente significativas en la postónica de todos los tipos de foco, excepto los nuevos anclados, con un valor $p<0,001$ en los referentes activos, inactivos y nuevos, y un $p<0,05$ en los accesibles; en la tónica solo presenta diferencias significativas con los referentes nuevos y activos ($p<0,01$), y en la pretónica solo con los focos accesibles ($p<0,05$). No presenta diferencias significativas respecto al grupo 3.

En cuanto a las diferencias entre grupos de niños, en el caso de los focos clausulares, el grupo 3 presenta diferencias significativas con el grupo 1 en todos los tipos de foco y en las tres posiciones silábicas, con un $p<0,001$, a excepción de la pretónica y la postónica de los referentes anclados ($p<0,05$), así como en la postónica de los referentes inactivos, que no presenta significancia estadística. Este mismo grupo (11 a 12 años) presenta diferencias estadísticamente significativas con el grupo 2 (8 a 9 años) en la tónica ($p<0,01$) y postónica ($p<0,001$) de los referentes nuevos, en la tónica de los referentes anclados ($p<0,01$), en la pretónica ($p<0,01$) y postónica ($p<0,05$) de los focos accesibles, en la tónica ($p<0,05$) y postónica ($p<0,01$) de los inactivos, y en la tónica ($p<0,01$) y postónica ($p<0,001$) de los focos activos. Finalmente, los grupos 1 y 2 presentan diferencias estadísticamente significativas en pretónica y tónica de los referentes nuevos, accesibles y activos, con un valor $p < 0,001$ en todos los casos, excepto en la tónica de los focos accesibles. Estos resultados también parecen confirmar que el grupo de 11 a 12 años se aproxima mucho al

modelo adulto en cuanto a los usos de la duración, mientras que los grupos de niños pequeños, hasta los 9 años, no presentarían variaciones estadísticamente significativas entre sí.

En el caso de los referentes en rol de tópico, los nuevos no presentan diferencias. Los referentes accesibles presentan diferencias significativas entre el grupo 1 y 2 en la pretónica ($p<0,05$) y entre el grupo 1 y el control en la tónica ($p<0,01$). Los referentes tópico-inactivos presentan diferencias significativas en la tónica, entre el grupo 1 y los grupos 2, 3 ($p<0,01$) y el control ($p<0,001$). Los tópicos activos presentan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo 1 y los otros tres grupos en las tres posiciones silábicas, con un valor $p <0,001$, a excepción del contraste entre el grupo 1 y 2 en la postónica, que no tiene significancia estadística. En este mismo tipo de tópico, el grupo 2 contrasta significativamente con los grupos 3 y el control en las tres posiciones silábicas, con significancia variable.

Por último, al realizar las pruebas de significancia estadística entre roles y estatus pragmático por grupo, se observan en el grupo 1 diferencias significativas en la tónica y postónica entre tópico y foco activo ($p<0,05$) y entre el tópico activo y el foco nuevo ($p<0,01$). El grupo 2 presenta, en la sílaba tónica, diferencias significativas entre foco activo y tópicos inactivos y activos ($p<0,05$), y en la postónica, entre tópico inactivo y foco nuevo y entre tópico nuevo y tópico inactivo ($p<0,05$). El grupo 3 solo presenta diferencias significativas en la postónica, entre tópico activo y foco nuevo ($p<0,05$). Los resultados muestran que los contrastes de duración, por una parte, marcan contrastes pragmáticos de manera sistemática en los niños pequeños (de 5 a 6 años) y, por otra, van disminuyendo con la edad. Finalmente, el grupo control presentó diferencias significativas en la diferencia de valores de duración en la postónica entre tópico activo y foco nuevo ($p<0,01$), lo cual es consistente con lo observado en los resultados de tono. Además, mostró diferencias significativas ($p<0,001$) entre el tópico nuevo y foco en los cinco estatus pragmáticos y los tres tipos de tópico restantes. Esto, sin embargo, puede atribuirse al tamaño de la muestra para este tipo de tópico (2 casos). Estos resultados respaldan lo afirmado respecto a un uso diferente de la duración en los niños pequeños en relación con el uso de los parámetros prosódicos para la marcación de grados de accesibilidad.

## 6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El análisis del grupo control mostró que, en español de Santiago de Chile, los tópicos se caracterizan por un marcado ascenso del tono de pretónica a postónica, mientras que el foco se caracteriza por un marcado ascenso en la tónica y un descenso en la postónica, especialmente en los focos predicativos, que suelen ocupar, además, la posición final del paquete clausular y el paratono. En términos generales, es posible establecer un contraste fonológico entre tópico y foco a partir de la presencia o ausencia de un relieve tonal alineado con la sílaba tónica. En otras palabras, y usando la codificación ToBI, el tópico se caracterizaría por un acento L+>H* H%, mientras que el foco presentaría un acento H* L%. No se observaron diferencias significativas en la altura de tono entre los diferentes tipos de roles pragmáticos. La duración, por su parte, se alinea con la sílaba tónica, por lo que no incide en la codificación de roles pragmáticos.

El análisis de los niños mostró que no se emplean las variaciones del tono fundamental para establecer contrastes entre los diferentes roles pragmáticos antes de los 7 años. Este

fenómeno se extiende hasta los 9 años en el caso de los tópicos situacionales y los focos oracionales, lo que apunta a un desarrollo tardío del uso del tono como recurso para la marcación de la estructura de la información. Ahora bien, un hallazgo interesante fue notar que la duración tiene mayor relevancia que el tono en la codificación prosódica de foco (y en menor medida de tópico) en los niños de 5 y 6 años. Con el tiempo, este es paulatinamente desplazado por el tono, el cual empieza a tomar protagonismo en el grupo de niños de 8 a 9 años. A los 11 años, es posible encontrar una configuración de los parámetros prosódicos (tono y duración) muy similar a la de los adultos. Estos resultados hacen pensar que quizás es la duración, y no el tono, la marca prosódica de roles pragmáticos en un estadio temprano de desarrollo, que es posteriormente desplazada por el tono. Estos resultados refuerzan la importancia de los patrones rítmicos en el desarrollo de la prosodia, tal como plantean autores como Coloma et al. (2010), Demuth (2015) o Vihman (2018).

Respecto a la relación entre los parámetros fonéticos y los grados de accesibilidad propuestos por Lambrecht (2000), el análisis del grupo control mostró que el estatus "nuevo" presenta diferencias significativas con los referentes previamente introducidos en el discurso (activo e inactivo), tanto en términos estadísticos como perceptivos. Destaca, en este sentido, que, aunque los referentes nuevos y activos presentan un acento tonal alineado con la sílaba tónica, estos valores se ubican en extremos opuestos de la escala de valores de F0; esto es, los referentes nuevos tienden a presentar valores absolutos más altos, mientras que los activos, más bajos. Por otra parte, los resultados demuestran que las variaciones de tono son más relevantes en la codificación del estatus pragmático, pues tanto los tópicos como los focos mostraron un descenso progresivo de los valores de tono en las tres posiciones silábicas en función del grado de accesibilidad de los referentes. Es decir, independientemente de si hay o no un relieve tonal en la sílaba tónica, los valores de tono ascienden a medida que la accesibilidad desciende. Esto se sintetiza en la siguiente figura.




Figura 12. Variación de la intensidad en decibeles por estatus y por grupo etario en posición de tópico.

En cuanto a los resultados de las narraciones de los niños, se evidenció que hasta los 12 años no existe relación entre el tono fundamental y los grados de accesibilidad. El grupo 3, en el análisis de rol y estatus, mostró un uso del tono que podría asociarse con un acento de activación en los referentes focales inactivos, pero esto no se presenta en el habla adulta. La duración, por su parte, mostró incidencia en la codificación del estatus pragmático de los referentes en los niños de 5 a 6 años. Esta tendencia ya no se da en niños entre 8 y 9 años, lo que llevó a concluir que los parámetros prosódicos de tono y duración funcionan de manera complementaria a lo largo del proceso de desarrollo del lenguaje. Así, todo parece indicar que el uso de recursos prosódicos en la marcación del estatus pragmático es de adquisición posterior a los 12 años.

Ahora bien, el análisis de rol y estatus aportó dos reflexiones interesantes sobre cómo se desarrolla la estructura de la información. Lo primero es que los niños de 5 a 6 años marcan, mediante la duración, el estatus pragmático de los referentes, mientras que el tono no se usa con estos propósitos, como se señaló, hasta después de los 12 años. Esto apunta a respaldar la hipótesis planteada en esta investigación, que indica, basándose en Chen (2018), que en español existiría una mayor diversidad de recursos para la marcación prosódica de la estructura de la información. Lo segundo es la ausencia de tópicos nuevos y anclados en las narraciones de los niños de 11 a 12 años, algo que sí ocurre en los niños de entre 5 y 9 años. Esto, como se señaló, parece sugerir que los niños menores no han adquirido la escala de accesibilidad como un parámetro de aceptabilidad de referentes en posición de tópico; es decir, que le otorgarían un rol pragmático de tópico a cualquier referente, independientemente de su grado de accesibilidad. A los 11 años, sin embargo, los niños han incorporado la regla que señala que, entre más accesible sea un referente, más aceptable es que ocupe la posición de tópico, pero la usarían de manera rígida, es decir, tendrían un desempeño mucho más apegado a ella. Esto permite sugerir que el uso de referentes menos activos en posición de tópico y el uso del tono como recurso de activación, tal como mostró el análisis prosódico, requieren mayor madurez en el uso del lenguaje. Una forma de profundizar en esta línea sería analizar recursos sintácticos de activación en textos orales y escritos, como, por ejemplo, el uso de clíticos. De esta manera, sería evaluar si los hablantes de 11 a 12 años hacen un uso adecuado de los recursos gramaticales disponibles para la activación de referentes o privilegian los referentes más activos o accesibles para ocupar la posición de tópico.

Respecto a la hipótesis propuesta a partir de Chen (2018), debemos señalar que esta se cumple; vale decir, que por una parte, la marcación prosódica de la estructura de la información se desarrolla de forma tardía en el español de Santiago de Chile, en torno a los 8 años o con posterioridad; por otra parte, existe mayor diversidad de recursos fonéticos en la marcación prosódica temprana, con preferencia por la duración como recurso de codificación previo al F0. Resulta importante destacar que, si bien nuestra investigación apunta a que la codificación prosódica de la estructura de la información es de adquisición temprana, los parámetros acústicos prototípicos que intervienen en esta distinción son de carácter más bien tardío, especialmente en lo que respecta al uso del tono fundamental. En este sentido, esta investigación respalda lo propuesto por Chen (2018) e Ito (2018), y discute lo planteado por de Ruiter (2010) y Muñoz-Coego et al. (2018) respecto al desarrollo temprano de la codificación prosódica de la estructura de la información. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que esta investigación no niega que la identificación de roles pragmáticos y ciertos contrastes respecto al estatus pragmático de los referentes—especialmente aquello que ha sido introducido en el discurso versus aquello que no ha sido mencionado con anterioridad—sea de adquisición temprana (alrededor de los 5 años), sino que los parámetros acústicos usados para marcar acentos no han alcanzado el modelo adulto hasta los 8 años en el caso del rol pragmático, o los 12, en el caso del estatus. Respecto a esto último, es importante hacer notar que una debilidad de este análisis es lo reducido de la muestra. La decisión metodológica de reducir el número de casos a analizar benefició la profundidad con la que se pudo abordar la complejidad del fenómeno, pero obliga a mirar con precaución los resultados y conclusiones que hemos planteado. Resulta importante analizar los hallazgos acá presentados en una muestra mayor que permita respaldar cuantitativamente las tendencias que observamos, especialmente en lo referente al uso complementario de los parámetros prosódicos.

Finalmente, sería interesante analizar el papel que estos resultados juegan en la comprensión lectora, teniendo en cuenta que se ha demostrado la importancia de la fluidez y, en específico, del desempeño prosódico en el desarrollo de la comprensión lectora (González-Trujillo et al., 2014; Calet et al., 2015; Mata, Gallego y Mieres, 2007; Riffo, Caro y Sáez, 2018; Bizama, Saldano y Rodríguez, 2019, entre otros). Aportar más datos permitirá proporcionar herramientas más precisas para evaluar la competencia de los niños en la comunicación oral y, en consecuencia, indicadores más precisos para evaluar la fluidez.

## Referencias bibliográficas


Baumann, S. y Grice, M. (2006). "The intonation of accessibility", *Journal of Pragmatics, 38(10)*, 1636-1657.

Berman, R. y Slobin, D. (1994). *Relating Events in Narrative. A Cross-linguistic Developmental Study*. Laurence Erlbaum.

Bizama, M., Saldaño, D. y Rodríguez, C. (2019) "Inteligencia fluida, memoria de trabajo, fluidez lectora y comprensión de lectura en escolares chilenos". *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 17(2), 295-316.

Boersma, P. y Weenink, D. (2024). *Praat: doing phonetics by computer* [Programa computacional]. Versión 6.4.24, recuperado el 1 septiembre de 2024 from http://www.praat.org/.

Brazil, D. (1995). *Grammar of Speech. Describing English Language*. Oxford: Oxford University Press

Calet, N., Gutierrez-Palma, N., Craig Simpson, I., Gónzalez-Trujillo. M.C. y Defior, S. (2015). "Suprasegmental Phonology Development and Reading Acquisition: A Longitudinal Study", *Scientific Studies of Reading*, 19(1), 51-71.

Chafe, W. (1974). "Language and Consciousness*". Language Vol. 50*(1), 111-133.

——, 1994: "Part Two: Flow". *Discourse, Consciousness, and Time: The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing*. University of Chicago Press, 53-194.

Chen, A. (2018). "Get the focus right across languages: Acquisition of prosodic focus-marking in propduction", en Prieto, P. y Esteve-Gilbert, N. (Eds.), *The Development of Prosody in First Language Acquisition*. John Benjamins, 295-314.

Chomsky, N. (1972). "Deep structure, surface structure and semantic interpretation", en *Studies on Semantics in Generative Grammar. De Gruyter Mouton*, 62-119.

Cofré, V. (2022). *Script para análisis de casos.* [Praat script]. GitHub. https://github.com/ValeCofre/praatscripts.

Coloma, C.J., Pavez, M.M., Maggiolo, M. y Peñaloza, C. (2010). "Desarrollo fonológico en niños de 3 y 4 años según la fonología natural: Incidencia de la edad y del género", *Revista Signos, 43*(72), 31-48.

Daneš, F. (1966). "A three-level approach to syntax", en Vachek, J. (Ed.), *Travaux Linguistiques de Prague: Vol. 1, L'Ecole de Prague d'aujourd'hui*, Paris: Librerie C. Klincksieck, 225-240 [http://www.romanistik.uni-freiburg.de/raible/Lehre/2006/Materialien/Danes_Three_Level2.doc]

Demuth, K. (2015). "The acquisition of prosodic phonology and morphology", en Bavin, E.L. y Naigles, L.R. *The Cambridge Handbook of Child Language*. Cambridge University Press, 230-261.

De Ruiter, L.E. (2010). *Studies on intonation and information structure in child and adult German*. [Tesis de doctorado]. Radboud University Nijmegen, Nijmegen.

Dik, S. (1980): "On the typology of Focus phenomena" en T. Hoekstra, T. Harry van der Hulst, H. y Moortgat, M. (eds): *Perspectives on Functional Grammar.* Foris, 41-74.

Dorta, J. (2018). "La focalización prosódica: funcionalidad en los niveles lingüístico y pragmático". En *Estudios de Fonética Experimental*, XVII, 105-138.

Firbas, J. (1971). "On the concept of Communicative Dynamism in the theory of Functional Sentence Perspective", en *Sborník prací filosofické fakulti brnenské university A 19*, 135-144.

González-Trujillo, M.C., Calet, N., Defior, S. y Gutiérrez-Palma, N. (2014) "Escala de fluidez lectora en español: midiendo los componentes de la fluidez",en *Estudios de Psicología, 35* (1), 104-136.

Halliday, M. A. K, (1967). "Notes on transitivity and theme in English', Part 2", *Journal of Linguistics* 3(2), 199-244.

Hidalgo, A. (1997). *La entonación coloquial. Función demarcativa y unidades de habla*. Universidad de Valencia.

——. (1998) "Expresividad y función pragmática de la entonación en la conversación coloquial. Algunos usos frecuentes", en *Oralia 1*. Universidad de Almería, pp. 69-92.

Hülsmann, C. (2019). "Tópicos y focos iniciales en el español hablado: funciones pragmáticas y correlatos formales", en Belloro, V. (Ed), *La interfaz sintaxis-pragmática: estudios teóricos, descriptivos y experimentales*. De Gruyter, 121-142.

Ito, K. (2018). "Gradual development of focus prosody and affect prosody comprehension: A proposal for a holistic approach", en Prieto, P. y Esteve-Gibert, N. (Eds.), *The Development of Prosody in First Language Acquisition*. John Benjamins, 247-270.

Jackendoff, R.S. (1972). "Focus and presupposition", en *Semantic interpretation in generative gramar*. MIT Press. 229-278

Krifka, M. (2008). "Basic notions of information structure", en *Acta Lingüística Hungárica*, Vol. 55(3–4), 243–276.

Lambrecht, K. (2000). *Information structure and sentence form*. Cambridge University Press.

López, L. (2016). "Dislocation", en Féry, C. y Ishihara, S. (eds) *Oxford Handbook of Information Structure*. Oxford University Press, 402-421.

Martin, J.R. y Rose, D. (2007). "Perodicity" en Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause (2nd Ed.). Bloomsbury.

Martínez Celdrán, E. y Fernández Planas, A.M. (2007). *Manual de fonética española*. Ariel.

Mata, F.S., Gallego, J.L. y Mieres, C.G. (2007). "Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica". *Bordón* 59(1), 153- 166.

Mathesius, V. (1983). "Functional Linguistics" (traducido por L. Dusková), en Vachek, J. (Ed.), *Praguiana, some basic and less known aspects of the Prague Linguistic School*. John Benjamins, 121-142.

Meneses, A., Ow, M., y Benítez, R. (2012). "Complejidad sintáctica ¿modalidad comunicativa o tipo textual? Estudio de casos de producciones textuales de estudiantes de 5° básico". *Onomázein*, 25, 65-93.

Muñoz-Coego, S., Florit-Pons, J., Rohrer, P., Vilà-Giménez, I., y Prieto, P. (2022). "The prosodic and gestural marking of the information status of referents in children's narrative speech: A longitudinal study", *Speech Prosody*, 82, 401-405.

Nippold, M. (2006). "Language Development in School-Age Children, Adolescents, and Adults", en *Encyclopedia of Language & Linguistics*. Elsevier, 368-373.

Ortiz-Lira, H. (1994). *A contrastive analysis of English and Spanish sentence accentuation*. [Tesis de Doctorado]. Universidad de Manchester.

Piames Beltrán, A., Fernández Planas, A., Martínez Celdrán, E., Ortega Escandell, A. y Amorós Céspedes, M. (2002). "Umbrales tonales en español peninsular". *Actas del II Congreso de Fonética Experimental,* Sevilla, 272-278.

Poletto, C. y Bocci, G. (2016). "Syntactic and prosodic effects of information structure in Romance", en Féry, C. y Ishihira, S. (Eds.), *The Oxford handbook of information structure*, Oxford University Press. 642–662.

Prince, E. (1981). "Toward a taxonomy of Given-New information", en Cole, P. (Ed.) *Radical Pragmatics. Academic Press*, 223-254.

Rietveld, A. C., y Gussenhoven, C. (1985). On the relation between pitch excursion size and prominence. *Journal of Phonetics, 13*(3), 299–308.

Riffo, B., Caro, N. y Sáez, K. (2018). "Conciencia lingüística, lectura en voz alta y comprensión lectora", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 56(2), 175-198.

T'Hart, J., Collier, R. y Cohen, A. (1990). *A perceptual study of intonation: an experimental-phonetic approach to speech melody*, Cambridge: Cambridge University Press.

Vihman, M. (2018) "The development of prosodic structure: A usage-based approach", Prieto, P. y Esteve-Gibert, N. (Eds.), *The Development of Prosody in First Language Acquisition. John Benjamins*, 247-270.

Villalobos Pedroza, L.C. (2019). "La marcación de foco en el habla dirigida a niños: marcos léxicos y estrategias prosódicas", en Belloro, V. (ed), *La interfaz sintaxis-pragmática: estudios teóricos, descriptivos y experimentales*, De Gruyter, 283-310.

Zubizarreta, M.L. (1998). "Las funciones informativas: tema y foco", en Bosque, I. y Demonte, V. (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española, vol. 4*, Espasa Calpe, 4215–4244.

——. (2016). "Nuclear Stress and Information Structure", en Féry, C. y Ishihira, S. (Eds.), *The Oxford handbook of information structure. Oxford University Press*, 165–184.

Xu, Y. y Xu, C. (2005). "Phonetic realization of focus in English declarative intonation", *Journal of Phonetics*. 33, 159-19.

# De cualquier manera

***In any manner***

**Antonio Fábregas**
*Norwegian University of Science and Technology (NTNU)*
antonio.fabregas@ntnu.no

**Resumen**

Frente a los modificadores de tiempo y de lugar, la delimitación de qué clases de constituyentes designan propiamente maneras de una eventualidad está comparativamente menos clara, con un alto grado de incertidumbre, por ejemplo, acerca de si los verbos de estado admiten modificación de manera. El objetivo de este trabajo es contribuir a la comprensión de qué debe considerarse un modificador de manera proponiendo una clasificación preliminar de las distintas lecturas que se agrupan bajo esta etiqueta, así como una revisión de los diagnósticos que pueden aplicarse en cada caso.
**Palabras clave**: manera, modificación, adjuntos, procesos, eventualidades, estado

**Abstract**

Compared with temporal and locative modifiers, the delimitation of which classes of constituents properly denote manners of an eventuality is comparatively less clear, with some uncertainty, for instance, about whether stative verbs allow manner modification. The aim of this paper is to contribute to our understanding of what should be considered a manner modifier by proposing a preliminary classification of the different readings subsumed under this label, as well as a review of the diagnostics that can be applied in each case.
**Keywords**: manner, modification, adjuncts, processes, eventualities, states

## 1. EL PROBLEMA: LA NOCIÓN DE MANERA

Pese a tratarse de un concepto utilizado tanto en la gramática tradicional como en la teórica, el concepto de 'manera' no se encuentra bien definido: no hay acuerdo con respecto a qué elementos designan la manera de una eventualidad (cf. Anderson & Geuder 2021), con respecto a si cabe hablar de una noción de manera para los estados (por ejemplo, Mittwoch 2005, Katz 2000, 2008, Geuder 2006), qué operaciones semánticas están implicadas en definir una manera –combinación de operadores, predicados, argumentos, etc. (Dik 1975, McConnell-Ginet 1982, Parsons 1990, Landman & Morzycki 2003, Piñón 2008, Schäfer 2013, Anderson & Morzycki 2015, Sæbø 2016)– o cómo diferenciar la manera del grado (Anderson & Morzycki 2015), de la modificación del sujeto agentivo (Ernst 2002) y de otras nociones. En parte, todos estos problemas y debates están relacionados por un mismo problema: no tenemos una definición restrictiva de qué propiedades de una eventualidad pueden caracterizarse como 'maneras' de esa eventualidad y cuáles deben tener otro estatuto distinto.

El objetivo de este trabajo es mucho menos ambicioso que el de proporcionar una definición única de 'manera'. En lugar de ello, me ocuparé de un problema que considero lógicamente previo a cualquier intento restrictivo de llegar a esa definición: diferenciar las distintas relaciones semánticas con la eventualidad que se agrupan en lo que tradicionalmente se llama 'manera'. Como argumentaré, estas nociones en ocasiones están próximas entre sí y en otras ocasiones hay diferencias radicales de significado entre ellas, pero el hecho de que la gramática tradicional las considere a todas 'manera' es lo que ha bloqueado cualquier tratamiento restrictivo de esta noción. Como resultado, en el estudio de las maneras se ha optado por aproximaciones genéricas en las que cualquier modificación verbal es una manera o por aproximaciones idiosincráticas en que cada verbo individual define qué es una manera para él,

sin ninguna restricción a priori (cf. § 2.2 y § 2.4). Mi esperanza es que, una vez que se hayan identificado y diagnosticado las distintas lecturas de la 'manera', será posible determinar cuál (o cuáles) de ellas son realmente las que, dentro de una ontología de eventos, deben considerarse tales y construir la definición restrictiva para esos casos particulares.

Para ilustrar el problema al que me refiero, considérense los ejemplos de (1).

(1) a. unir algo cuidadosamente
b. unir algo sólidamente
c. unir algo legalmente
d. unir algo temáticamente
e. unir algo escalonadamente
f. unir algo rápidamente
g. unir algo accidentalmente

En todos estos casos, el adverbio subrayado se consideraría un modificador de manera en una descripción tradicional, o al menos pasaría las pruebas tradicionales para tal clase de modificadores (véase §3 para más detalles), como la sustitución por «*así*». Como puede verse en (2), el adverbio *así* puede referir anafóricamente al adverbio igualmente en los siete ejemplos:

(2) Luis unió los suyos [{cuidadosamente / sólidamente / legalmente / temáticamente / escalonadamente / rápidamente / accidentalmente}]$_i$ y su hermano también unió los suyos [así]$_i$.

No obstante, los siete adverbios describen propiedades del mismo evento –unir algo– que son muy distintas entre ellas. En (1a), el adverbio describe una propiedad del sujeto que se exhibe durante el desarrollo del evento, mientras que en (1b) se describe una propiedad del evento que se aplica al resultado –el sujeto es cuidadoso en (1a), pero no es sólido en (1b), y la unión obtenida es sólida en (1b) pero no es necesariamente cuidadosa en (1a)–. En (1c), el adverbio indica que la acción de unir solo es válida a efectos legales –por ejemplo, no es una unión física–, lo cual puede interpretarse como que el adverbio designa un subtipo de unión, mientras que en (1d) el adverbio designa el procedimiento que se emplea para agrupar las entidades –la unión no es temática, pero sí lo es el criterio usado para unir entidades–. En (1e) y (1f), el adverbio describe propiedades del desarrollo del evento, especificando que en (1e) el desarrollo se produce de manera escalonada y que en (1f) ese mismo desarrollo es rápido. La diferencia entre ambos es que (1e) habla del método empleado para desarrollar la unión, que es escalonado en lugar de (por ejemplo) masivo, mientras que en (1f) se describe la velocidad del desarrollo, independientemente del método. Finalmente, en (1g) se describe una propiedad del evento en su relación con el agente, específicamente, que el sujeto no tenía la intención de unir algo.

Es razonable hacerse la pregunta de si todas estas interpretaciones, y muchas otras que se describirán en §4, deben considerarse igualmente maneras de unir algo. Lo que creo que está claro es que no todas estas lecturas se comportan igual y no todas están igualmente disponibles con todos los verbos. Por ejemplo, no hay posibilidad de tener adverbios de manera equivalentes a (1d), que designen un criterio, con verbos que especifican la forma de desplazarse. Tampoco es posible interpretar (3a) como que se utiliza un método o sistema cuántico para volar, a pesar de que nuestro conocimiento del mundo nos dice que esto es perfectamente posible y de que en (3b) –donde el verbo principal no codifica 'manera' en el sentido tradicional– es perfectamente posible darle precisamente esa interpretación.

(3) a. #El extraterrestre voló cuánticamente.
b. #El extraterrestre calculó cuánticamente.

El resto de este trabajo está organizado de la siguiente manera. En la próxima sección, aclararé con más detalle cuál es el conjunto de problemas relacionados con la determinación de qué es una manera y qué respuestas se han proporcionado a esos problemas. En §3, describiré las pruebas tradicionales que se usan para definir algo como una 'manera» y las usaré para diferenciar qué cuenta inicialmente como manera frente a otras nociones que pueden entenderse de manera próxima. En §4, argumentaré que lo que se interpreta como 'manera' una vez aplicados estos criterios más restrictivos sigue siendo un conjunto diverso de lecturas que incluyen las descritas preliminarmente en (1), que clasificaré y para las que ofreceré algunas pruebas diagnósticas que permitan identificarlas.

## 2. INCERTIDUMBRE DE MANERA Y CONTEXTOS DUDOSOS

En los acercamientos más extendidos, la manera se interpreta como cualquier propiedad que puede interpretarse como un predicado de la eventualidad (Katz 1995, aunque a menudo la afirmación se asocia a Parsons 1990, que hablaba más bien de adverbios del sintagma verbal). Esta visión se refleja en la prueba (informal) de identificar como modificadores de manera todos aquellos adverbios deadjetivales que admiten una paráfrasis como la de (4):

(4) La manera en que [SV] fue [A].

Así, el adverbio de (5) sería un complemento de manera porque la oración correspondiente mantiene su significado en la paráfrasis de (6).

(5) Los diputados aceptaron unánimemente concederle la nacionalidad.
(6) La manera en que los diputados aceptaron concederle la nacionalidad fue unánime.

Al ser un test informal que depende, entre otras cosas, del significado que se asigne al sustantivo manera en él –en el DRAE se recogen diez acepciones–, los juicios no están siempre claros; no obstante, esta visión excluye un adverbio como el de (7) de la definición de 'manera'.

(7) a. Los diputados aceptaron posiblemente concederle la nacionalidad.
b. #La manera en que los diputados aceptaron concederle la nacionalidad fue posible.

Conforme a esta visión de las maneras, toda propiedad que puede verse como manifestada en el procedimiento que se sigue para llevar a cabo una acción se considera una manera. En el tratamiento semántico formal, sin llegar a tratarlas exactamente como predicados del evento, ha habido otras propuestas que han optado por una definición amplia de la manera: Landman y Morzycki (2003) tratan la manera como subtipos de clases de eventos; Piñón (2007, 2008) la analiza como una función que proyecta tipos de evento en eventos con forma, al igual que Schäfer (2013); o Alexeyenko (2015) la interpreta como un modificador de todo el evento verbal.

### 2.1. Maneras y verbos de estado

Siguiendo esta línea, la bibliografía ha tratado como prototípicas aquellas maneras que expresan propiedades que pueden interpretarse como caracterizadoras del desarrollo de un

evento, frente a su resultado (cf. la llamada 'complementariedad entre manera y resultado', Levin & Rapaport 2013). Esto, combinado con los análisis neodavidsonianos, en los que los verbos de estado carecen de una variable eventiva (Parsons 1990), ha dado lugar a la expectativa de que solamente los verbos eventivos admitan modificadores de manera. En efecto, si un complemento de manera debe identificar una propiedad del evento, se espera que un verbo que carezca de un argumento eventivo rechace los complementos de manera, debido a que entonces tendríamos un predicado sin sujeto.

Cuando la definición de manera se restringe a los casos prototípicos en que la manera equivale a la velocidad a la que se produce el evento (8) o a las propiedades secundarias satisfechas para llevarlo a cabo (9), esta afirmación es obviamente correcta:

(8) a. Luis escribió el texto rápidamente.
    b. *Luis habita esta casa rápidamente.
(9) a. Luis golpeó violentamente la puerta.
    b. *La caja contiene violentamente seis libros.

Katz (1995, 2000, 2003, 2008) apoya esta interpretación, que equivale a entender que cualquier modificador que pueda clasificarse como una manera ha de referirse al desarrollo de una acción, no a un estado. Sin embargo, otros autores han defendido que los verbos de estado pueden llevar modificadores de manera, si bien no serían del tipo de (8) o (9), que obviamente presuponen que el verbo denota un evento y no un estado. Así, Mittwoch (2005: 6) menciona casos como los de (10) —adaptados por mí al español—.

(10) a. conocer a alguien {personalmente / de oídas}
     b. saber algo {por experiencia / por referencias}
     c. saberse algo de memoria
     d. querer a alguien {platónicamente / sexualmente}

Es controvertido si los modificadores marcados entre llaves son efectivamente maneras, por lo que la definición del término debe ampliarse más allá de los eventos para admitir cualquier clase de eventualidad, o bien estos modificadores deben verse más bien como predicados que se refieren (por ejemplo) a las propiedades y actitudes del sujeto. El hecho, sin embargo, es que pasan una de las pruebas tradicionales de manera, que es la posibilidad de sustituirlos por *cómo, de esta manera* o *así*.

(11) – ¿Cómo$_i$ se sabía el estudiante el texto?
     – Se lo sabía [de memoria]$_i$.
(12) a. Luis conocía al presidente [personalmente]$_i$, pero yo no lo conocía [así]$_i$.
     b. Ana quería a su vecino [platónicamente]$_i$, pero él no la quería [así]$_i$.
(13) Esto lo sé [por experiencia]$_i$, pero tú no lo sabes [de la misma manera]$_i$.

El problema vuelve a ser el mismo: no tenemos criterios independientes para definir algo como una manera y, en consecuencia, no podemos estar seguros de qué pruebas diagnósticas son válidas en estos casos.

### 2.2. Maneras y resultados

Una complicación relacionada con el problema apuntado en §2.1 es la cuestión de si deben considerarse maneras los modificadores que afectan al resultado de un evento, y no a su

desarrollo. Si se acepta la idea de que la manera ha de restringirse a la predicación sobre eventos, las teorías que tratan los resultados como estados definidos tras la culminación del desarrollo (por ejemplo, Ramchand 2008) lógicamente deben excluir los modificadores del resultado del grupo de complementos de manera. Por el contrario, las teorías que tratan el resultado como una propiedad no atomizable de algunos eventos complejos (por ejemplo, Pustejovsky 1991) podrían admitir que los modificadores del resultado se incluyan entre los complementos de manera —aunque no están forzadas a ello—. En todo caso, estos modificadores existen y su comportamiento gramatical está, en ocasiones, muy próximo al de modificadores que claramente cumplen la definición restrictiva de manera. En (14), el primer ejemplo es un modificador de manera prototípico (14a) que describe el método empleado para vestirse, mientras que el segundo (14b) describe el resultado de vestirse (Bonami et al. 2004):

(14) a. Juan se vistió cuidadosamente.
b. Juan se vistió elegantemente.

Ambos parecen pasar las pruebas principales: la sustitución por *cómo*, *así* o *de esta manera*, y la paráfrasis con el adjetivo.

(15) – ¿Cómo se vistió Juan?
– {Cuidadosamente / elegantemente}.
(16) Juan se vistió [{cuidadosamente / elegantemente}]$_i$ y Marta también se vistió {[así]$_i$ / [de esa manera]$_i$}.
(17) La manera en que Juan se vistió fue {cuidadosa / elegante}.

Sin embargo, claramente ambos adverbios están dando propiedades muy distintas del mismo evento. En (14a) se dice que el desarrollo del evento de vestir fue cuidadoso –es decir, los movimientos, la elección de prendas y todo lo que puede interpretarse como método seguido para vestirse fue cuidadoso–, pero claramente el resultado no tiene por qué ser también cuidadoso o incluso tener la calidad que en principio se espera, por conocimiento del mundo, del cuidado que se ha puesto en alcanzar ese efecto. Por ejemplo, Juan podría tener muy mal gusto en el vestir y, por mucho cuidado que ponga, el resultado siempre es deficiente. Por el contrario, en (14b) se está diciendo que el resultado obtenido manifiesta elegancia, es decir, que la configuración que se obtiene como efecto de vestirse tiene armonía y otras propiedades que causan ese tipo de impresión. De nuevo, esto es lógicamente independiente del método que se haya empleado al desarrollar el evento: la elegancia puede haberse obtenido por azar, porque todas las prendas de vestir eran elegantes, porque Juan es tan experto que no necesita prestar atención, etc.

### 2.3. Maneras y argumentos

El tercer problema empírico se refiere a la relación entre los posibles modificadores de manera y los argumentos. Una teoría en la que la manera se interpreta exclusivamente como un predicado o modificador de un evento no puede explicar de forma sencilla los casos en que un adverbio sustituible por así denota una noción que está semánticamente próxima a lo que aporta un argumento. Existen casos de verbos que en la tradición seleccionan adverbios de manera como argumentos (18, cf. RAE & ASALE 2025: §30.2n).

(18) portarse bien, comportarse mal, actuar correctamente

Es cierto que estos casos no son abundantes. Sin embargo, también es posible identificar clases completas de verbos en las que un adverbio de manera se interpreta como el contenido u otras propiedades de un posible argumento interno. Véase por ejemplo (19):

(19) El ministro respondió [afirmativamente]$_i$ a la pregunta, y el vicepresidente también respondió [así]$_i$.

El adverbio en (19), que pasa todas las pruebas clásicas de manera (cf. *La manera en que respondió fue afirmativa*), claramente equivale al contenido de la respuesta que proporciona el ministro. Esto no es un caso aislado, y de hecho, es posible encontrar muchos otros casos de verbos de lengua, juicio o pensamiento que admiten adverbios con la misma interpretación.

(20) a. Así habló Zaratustra.
b. Así contestó.
c. Así pienso yo.

### 2.4. Maneras solo con algunos verbos

Finalmente, existe otra complicación empírica que agrava el problema: el mismo constituyente sintáctico que se interpreta como una manera con un verbo no lo hace con otros verbos. Esta propiedad, que ha llevado a varios autores a tratar la manera como un tipo de modificación subsectiva (Anderson & Geuder 2021), puede ilustrarse con el par mínimo de (21), donde *en un saco de dormir* (21a) es interpretable como una manera, mientras que en (21b) debe interpretarse como un lugar.

(21) a. El abuelo dormía en un saco de dormir.
b. El abuelo roncaba en un saco de dormir.

El sintagma preposicional admite en (21a) la recuperación por *cómo*, *así* y *de esta manera*, algo que es imposible en (21b).

(22) a. – ¿Cómo vas a dormir esta noche?
– En un saco de dormir.
b. – ¿Cómo vas a roncar esta noche?
– #En un saco de dormir.

(23) a. En la casa de verano no tenemos suficiente espacio, así que el abuelo duerme [en un saco de dormir]$_i$ y su nieto también duerme [de la misma manera]$_i$.
b. #En la casa de verano no tenemos suficiente espacio, así que el abuelo ronca [en un saco de dormir]$_i$ y su nieto también ronca [de la misma manera]$_i$.

La explicación que se ha ofrecido para estos contrastes es la siguiente: estar en un saco de dormir puede interpretarse como el procedimiento para hacer ciertas acciones –como dormir, pero no es un procedimiento válido para otras –como roncar–. Por tanto, estar en un saco de dormir es una manera de dormir, pero no una manera de roncar.

A partir de hechos como este, se han planteado propuestas que sostienen que no es posible ofrecer una definición general de 'manera' (Geuder 2006). En esta visión, la manera es cualquier tipo de modificación que restrinja los valores de cualquier dimensión de significado que codifique el verbo –algo que, en la Semántica de Marcos asumida por Geuder (2018), se llama 'atributo'–. Consecuentemente, lo que cuenta como una manera varía para cada verbo

dependiendo de qué atributos se codifiquen en su marco semántico, y la exploración de qué cuenta como una manera pasa a ser una tarea casi lexicológica, en la que en principio habrá tantos tipos de manera como dimensiones de significado sean codificables en el léxico de una lengua.

## 3. DIAGNÓSTICOS TRADICIONALES PARA LOS MODIFICADORES DE MANERA

Desde el punto de vista empírico, otra señal de que carecemos de una definición precisa del término 'manera' se encuentra en las pruebas que se emplean para identificarlas. Como argumentaré brevemente ahora, con la posible excepción de *así*, estas pruebas o bien son diagnósticos negativos –propiedades que la manera no tiene, pero otros elementos sí– o bien son diagnósticos en los que posiblemente influya cierta vaguedad léxica.

### 3.1. Alcance de la negación

Comencemos con los diagnósticos negativos. El análisis sintáctico estándar de la manera la sitúa como un adjunto del sintagma verbal que se encuentra relativamente bajo dentro de la cláusula (Cinque 1999, Ernst 2002, Frey 2003, Schäfer 2008, entre otros), lo cual localiza a estos modificadores por debajo de la negación oracional. Esto da lugar a la predicción de que todo modificador de manera deberá estar bajo el alcance de la negación, es decir, ser parte de lo que queda negado mediante la negación. Este diagnóstico es crucial en determinar que *astutamente* en (24a) no expresa una manera, pero –posiblemente– sí en (24b):

(24) a. Astutamente, el ministro no respondió a la pregunta.
b. El ministro no respondió astutamente a la pregunta.

(24a) Contiene lo que desde Jackendoff (1972) se conoce como 'adverbios orientados al sujeto' (cf. también Bellert 1977, Geuder 2002, Rodríguez Ramalle 2001, 2003). Nótese que el adverbio no es parte de lo que se niega en la oración y que, de hecho, se considera que el sujeto mostró astucia al no responder a la pregunta.

En cambio, en (24b) tenemos lo que otras propuestas, como la de Maienborn & Schäfer (2011), consideran propiamente adverbios de manera. La negación toma al adverbio bajo su alcance y la oración afirma que la manera en que el ministro respondió a la pregunta no fue astuta.

Como puede comprobarse en (25), solo en el segundo caso es posible sustituir el adverbio por «*así*».

(25) a. #[Astutamente]$_i$, el ministro no respondió a la pregunta, pero el presidente sí lo hizo [así]$_i$.
b. El ministro no respondió [astutamente]$_i$ a la pregunta, pero el presidente sí lo hizo [así]$_i$.

### 3.2. Ausencia de efectos sobre la proposición

De la misma manera, la posición sintáctica baja de la manera —alternativamente, el estadio temprano en que el adverbio se compone semánticamente con la cláusula— hace imposible que el significado del modificador pueda suspender el valor de verdad de la proposición: incluso en aquellas teorías donde la manera actúa como un operador, se trata de un operador del predicado verbal y no de la cláusula. Siguiendo este principio, el adverbio de (26a), que

suspende el valor de verdad de la oración, no puede ser un adverbio de manera, pero el de (26b) sí puede serlo.

(26) a. La policía posiblemente buscó la guarida del asesino.
b. La policía buscó ineficazmente la guarida del asesino.

En (26a), posiblemente actúa como un adverbio epistémico que toma alcance sobre toda la proposición, de manera que el hablante no hace la aserción de que la policía buscara la guarida.

(27) Es posible que la policía buscara la guarida del asesino.

En cambio, en (26b) el hablante hace la aserción de que efectivamente la policía buscó la guarida, a pesar de que no se obtuviera el resultado esperado. Este adverbio no afecta, por tanto, al valor de verdad de la proposición. El adverbio pasa, al menos, la prueba clásica de las maneras que permite la glosa de (28):

(28) La policía buscó ineficazmente, y el ejército también buscó de la misma manera.

### 3.3. *Cómo*

Otra de las pruebas clásicas es la posibilidad de conmutar el constituyente por el interrogativo «*cómo*». Por ejemplo, esta es una de las pruebas que emplean RAE y ASALE (2025: §39.6) para determinar que en (29a) tenemos un modificador de manera, mientras que en (29b) tenemos un instrumental.

(29) a. Luis escribió la carta a lápiz.
b. Luis escribió la carta con su lápiz.

El interrogativo correspondiente a (29a) sería *cómo* (30a), mientras que el apropiado para (29b) es más bien *con qué*.

(30) a. – ¿Cómo escribió la carta?
– La escribió {a lápiz / ??con su lápiz}.

b. – ¿Con qué escribió la carta?
– La escribió {con su lápiz / ??a lápiz}.

Si bien este diagnóstico se refiere a una propiedad positiva –frente a los dos diagnósticos anteriores, que se ocupan más bien de la ausencia de capacidad de tener ciertos efectos–, es importante recordar que este interrogativo no excluye otros tipos de modificador que no son propiamente de manera. Específicamente, y como es bien sabido, este interrogativo selecciona también complementos predicativos que modifican a un argumento (31), que claramente no expresan maneras con respecto a los otros criterios (32).

(31) – ¿Cómo regresó Anastasia del crucero?
– Anastasia regresó del crucero embarazada.
(32) #La manera en que Anastasia regresó del crucero fue embarazada.

### 3.4. *Así*

Tal y como sucede con *cómo*, el adverbio pronominal *así* se aplica de forma válida a los casos claros de modificadores de manera, que pueden ser recuperados referencialmente por este adverbio, frente a otros modificadores verbales –de lugar, tiempo, etc.–.

(33) a. Carlos estudia [atentamente]$_i$ y Marta también estudia [así]$_i$.
b. *Carlos estudia [cada domingo]$_i$ y Marta también estudia [así]$_i$.
c. *Carlos estudia [junto a la ventana]$_i$ y Marta también estudia [así]$_i$.

Al igual que el interrogativo, este adverbio tiene una distribución más amplia que la que se interpreta habitualmente como una manera: los modificadores nominales (34a) y los atributos (34b) también pueden ser pronominalizados con *así*.

(34) a. Vi a una persona [elegante y atractiva]$_i$ y mi hermano también vio a una persona [así]$_i$.
b. Marcos es [elegante]$_i$ y Lucía también es [así]$_i$.

### 3.5. Pruebas que involucran al sustantivo *manera*

Como diagnósticos de que un constituyente expresa una manera, a menudo se emplean diversas glosas o paráfrasis en que se emplea el sustantivo *manera* –ocasionalmente, términos próximos como *modo* o *forma*–. En *la manera en que X* (35), se emplea una paráfrasis en que se pasa de un adverbio deadjetival a un adjetivo, y el sustantivo *manera* se combina con una estructura subordinada que contiene la oración original:

(35) a. Luis cantó maravillosamente.
b. La manera en que Luis cantó fue maravillosa.

Los adverbios que se refieren a la velocidad y al método o comportamiento empleados al desarrollar la acción tienden a pasar este diagnóstico, como puede comprobarse en (36) y (37), respectivamente.

(36) a. Juan lavó rápidamente la moto.
b. La manera en que Juan lavó la moto fue rápida.
(37) a. Juan respondió agresivamente el correo electrónico.
b. La manera en que Juan respondió el correo electrónico fue agresiva.

Este criterio parece funcionar también para otros casos menos prototípicos, aunque no siempre –como discutiremos detalladamente en §4—. Por ejemplo, el caso de (38) pasa el diagnóstico, mientras que no está tan claro que lo pase el ejemplo de (39).

(38) a. El juez respondió afirmativamente.
b. La manera en que el juez respondió fue afirmativa.
(39) a. La policía ató firmemente los caballos al poste.
b. ?La manera en que la policía ató los caballos al poste fue firme.

(39a) Es un ejemplo de modificador posiblemente de manera que se refiere al resultado del evento, no a su desarrollo —véase §4.3.1—. En principio, es posible que un caballo quede atado firmemente sin que necesariamente se emplee firmeza para desarrollar el evento, y tal vez por eso no termina de ser completamente natural en la expresión de (39b). Las otras glosas

o paráfrasis que emplean manera tienen una distribución algo más amplia: se trata de construcciones formadas con la preposición de y el sustantivo manera, en dos versiones. En la primera el sustantivo carece de determinante y se emplean adjetivos relacionados con el adverbio original (40), mientras que en la segunda se emplea un demostrativo u otra expresión equivalente que remite a un constituyente previo, mencionado en otra oración, para identificarlo como una manera (41).

(40) a. El agresor paseaba [impunemente] por la zona.
b. El agresor paseaba [de manera impune] por la zona.
(41) a. Sergio fregó [torpemente]$_i$, y Manuel también fregó [de esa manera]$_i$.
b. Julián canta [maravillosamente]$_i$, y Luisa también canta [de la misma manera]$_i$.

La prueba, sin embargo, tiene varias limitaciones. La primera de ellas es que no todas las glosas se aplican de manera igualmente natural cuando el modificador de manera no está relacionado con un adjetivo, como en (42):

(42) a. Pedro cerró el baúl a golpes.
b. ?La manera en que Pedro cerró el baúl fue a golpes.
c. *Pedro cerró el baúl de manera a golpes.
d. Pedro cerró el baúl [a golpes]$_i$, y Luis cerró la caja [de la misma manera]$_i$.

El segundo problema es que esta familia de diagnósticos está sujeta a la semántica léxica que se suponga para el sustantivo *manera*, pese a que no hay razones a priori que permitan concluir con seguridad que la noción semántica de manera identificada en sintaxis sea coextensiva justamente con los significados que adopta el sustantivo *manera* en español –o en otra lengua. En principio, cabe esperar que el sustantivo *manera* admita significados en los que no se puede hablar propiamente de 'propiedades predicadas del evento verbal', y de hecho se encuentran casos en los que lo que debería ser la glosa o paráfrasis de un modificador de manera resulta marcado o puede dar lugar a significados algo distintos, como en (43).

(43) a. El acusado protestó inútilmente.
b. #El acusado protestó de manera inútil.

En (43a) el modificador especifica que el evento fue inútil, lo cual sugiere la ausencia de las consecuencias que el sujeto esperaba obtener; esto difícilmente puede interpretarse como una propiedad visible durante el desarrollo del evento, si bien sí es –en sentido amplio– un predicado el evento, como muestra la posibilidad de glosar como *La protesta del acusado fue inútil*. La extrañeza de (43b) posiblemente se deba a que el nombre léxico *manera* excluye las propiedades eventivas que se refieren a propiedades globales de todo el evento, como si su realización es útil o no para un propósito; marginalmente, en (43b) cabe una interpretación de procedimiento en que se dice que el acusado escogió una vía inútil para protestar –por ejemplo, remitió la protesta en una carta sin registro oficial–, pero esto no equivale a las condiciones de verdad de (43a), que permiten que el procedimiento elegido fuera válido pero la protesta careciera de consecuencias de todos modos.

### 3.6. Nociones próximas a las maneras

Pese a sus problemas, los diagnósticos mencionados hace un instante permiten descartar como modificadores de manera a un número considerable de adverbios y expresiones adverbiales. En esta sección revisaré brevemente los principales casos, para poder concentrarme en §4 en

solamente aquellas nociones que entrarían dentro de lo que tradicionalmente se considera *manera*.

3.6.1. Modificadores orientados al sujeto
Como ya quedó mencionado en §2.1, los adverbios que adscriben una propiedad al sujeto basado en la acción que este realiza no se comportan como modificadores de manera con respecto al alcance de la negación. (44) presenta otros ejemplos de estos casos, etiquetados en la bibliografía como adverbios orientados al sujeto (cf. Maienborn & Schäfer 2011):

(44) a. Irresponsablemente, Miguel no llamó a su familia en toda la semana.
b. Ladinamente, Maite llegó tarde a la fiesta.
c. Misericordiosamente, Marcos no le preguntó por su ex.
d. Gentilmente, Arturo le abrió la puerta del coche.

En todos estos casos, cabe una paráfrasis como la de (45):

(45) a. Fue irresponsable por parte de Miguel no llamar a su familia en toda la semana.
b. Fue ladino por parte de Maite llegar tarde a la fiesta.
c. Fue misericordioso por parte de Marcos no preguntarle por su ex.
d. Fue gentil por parte de Arturo abrirle la puerta del coche.

Igualmente, los adverbios correspondientes no admiten paráfrasis con *manera*. Por ejemplo, obsérvese que en (45d) se está diciendo que la decisión de Arturo de abrirle la puerta del coche fue gentil, pero no es necesariamente cierto que la forma en que desarrolla esa acción muestre gentileza o cuidado –podría, por ejemplo, estar acostumbrado a abrirle la puerta del coche y ejecutar la acción prestando atención a otra cosa–. La oración de (46), con la paráfrasis que emplea *manera*, tiene este segundo significado.

(46) Arturo le abrió la puerta del coche de manera gentil.

A la inversa, (46) no implica necesariamente que la decisión de abrirle la puerta fuera gentil; quizá Arturo abre la puerta con gentileza, pero está tratando de parodiar a un mayordomo y su acción se evalúa como un acto de agresión. Consecuentemente, los diagnósticos señalados definen claramente los adverbios orientados al sujeto como diferentes de los adverbios de manera.

3.6.2. Modificadores de ámbito proposicional
De forma similar a los anteriores, y en contraste con los adverbios de clase que describiré en §4.4.1, modificadores como los subrayados en (47) designan el ámbito en el que la proposición a la que modifican tiene validez.

(47) a. Políticamente, el ministro no resolvió el problema.
b. Económicamente, este país está perdido.
c. Astronómicamente, solo han pasado dos días.
d. Psicológicamente, su situación es muy difícil.

La diferencia fundamental entre estos adverbios y los de manera se refiere a la entidad semántica a la que modifican. Estos adverbios no dan propiedades de la eventualidad, sino que designan el ámbito en el que la oración es verdadera: por ejemplo, en (47a) se dice que el ministro no resolvió el problema si se piensa en lo político, aunque la misma afirmación puede

no ser verdadera si se adopta, por ejemplo, una perspectiva legal o judicial: podría pensarse, por ejemplo, que el ministro ha propuesto una solución estrictamente legal que sin embargo se percibe negativamente y contraviene algún principio ético considerado importante en su partido De igual forma, en (47d) se declara que la situación es muy difícil si esta afirmación se restringe al ámbito de lo psicológico –por ejemplo, un paciente no corre riesgo físico por una dolencia, pero sí corre un grave riesgo mental–. Como puede verse por las paráfrasis, el adverbio queda fuera del alcance de la negación y ninguna de las glosas presentadas anteriormente permite recuperar los adverbios presentados en (47), por lo que (48), por ejemplo, nunca valdría como paráfrasis de (47b).

(48) #Así, este país está perdido.

Estos adverbios contrastan con los adverbios que llamaré 'de subclase de eventualidad' (§4.4.1). En (49), doy un ejemplo que forma un par mínimo con (47a).

(49) El ministro no resolvió el problema políticamente.

La interpretación relevante de (49) es que se está hablando de una subclase de eventos de *solucionar*, específicamente aquellos en que la solución es de naturaleza política –lo cual es claramente una posible manera de solucionar algo–. El adverbio en (49) está bajo el alcance de la negación, como muestra la posibilidad de emplear foco correctivo en (50a), y en este caso se admite la recuperación mediante *así* (50b) o la glosa con *de manera* (50c).

(50) a. El ministro no resolvió el problema políticamente, sino económicamente.
b. El ministro resolvió el problema [políticamente]$_i$, y el alcalde también lo resolvió [así]$_i$.
c. El ministro resolvió el problema de manera política.

3.6.3. Modificadores de grado

Un tercer grupo de modificadores verbales que es necesario diferenciar es el de los modificadores de grado, frente a los que en §4.4.4 llamo 'modificadores de intensidad'. La diferencia entre los dos tipos de modificadores es considerada central en algunas teorías, como Anderson & Morzycki (2015), y es clave en los análisis que proponen que las maneras están excluidas de los predicados estativos a través de la afirmación de que un predicado de estado sí admite modificadores de grado (Katz 1995, 2008). Junto a modificadores más habituales para marcar grado, como los cuantificadores indefinidos (*mucho, poco, un poco, bastante*...) o locuciones nominales (*un montón*) y preposicionales (*a morir, a tope*), los adverbios subrayados en (51) son modificadores de cantidad.

(51) a. Te quiero <u>infinitamente</u>.
b. Le preocupa <u>enormemente</u>.
c. Me odia <u>excesivamente</u>.

Estos adverbios funcionan aquí como modificadores de cantidad porque admiten ser respuesta a *cuánto* (52) pero no a *cómo* (53).

(52) – ¿Cuánto la quiere?
– (La quiere) {infinitamente / enormemente / excesivamente}.
(53) – ¿Cómo la quiere?
– #(La quiere) {infinitamente / enormemente / excesivamente}.

Posibles respuestas a (53) serían, en cambio, oraciones como las de (54), que en §4.4.4 argumento que calibran la intensidad de una eventualidad.

(54) – ¿Cómo la quiere?
a. La quiere apasionadamente.
b. La quiere tiernamente.
c. La quiere intensamente.

### 3.7. Conclusiones preliminares

Los datos presentados en §2 y §3, en mi opinión, permiten apoyar las siguientes afirmaciones:

a) No existe una interpretación unificada para la 'manera', frente a otras nociones más claramente especificadas como el tiempo o el lugar.
b) Las pruebas diagnósticas empleadas habitualmente permiten descartar como maneras algunos tipos de modificador.
c) Las mismas pruebas diagnósticas permiten clasificar como maneras modificadores que aportan significados muy distintos al predicado verbal.

En la siguiente sección, haré una propuesta de clasificación de las diferentes lecturas que se agrupan bajo esta noción de manera.

## 4. UNA TAXONOMÍA PARA LA MANERA

En esta sección propongo una clasificación de las distintas lecturas de manera. Frente a lo propuesto en Geuder (2018), en esta clasificación trato de dejar al margen los aspectos idiosincráticos del significado de cada verbo que permiten, por ejemplo, que un verbo de contacto admita modificadores de manera que hablan de fuerza física (55a) que un verbo de creación no admite (55b).

(55) a. golpear fuertemente
b. #escribir fuertemente

Usaré como guía para los aspectos sistemáticos del significado verbal las clasificaciones de la eventualidad en subeventos que se remontan, al menos, hasta Dowty (1979) y Pustejovsky (1991), donde se trata de identificar un conjunto muy restringido de posibles fases internas de una eventualidad que permitan derivar todos los verbos léxicos por combinación con el significado conceptual que aporta la raíz.

Específicamente, seguiré la clasificación de Ramchand (2018)—véase también Ramchand (2008), Kempchinsky (2008), Folli & Harley (2008) para propuestas cercanas en diversos sentidos—. En esta teoría, se diferencian cuatro elementos en la construcción sintáctica y semántica de una eventualidad: Resultado, Proceso, Inicio y Evento. El núcleo sintáctico de Resultado tiene la denotación de un estado, y en combinación con núcleos que designan un cambio se interpreta como el estado resultante que sigue a la culminación de ese cambio. El Proceso designa el propio cambio –ya sea escalar o no– y puede asociarse con la parte dinámica que diferencia los estados de los eventos. El Inicio identifica la relación causal entre una entidad o un estado de cosas (Dowty 1979) y el proceso o estado subsiguiente. Finalmente, el núcleo que Ramchand (2018) llama 'evento', y que en otras teorías se identifica con un núcleo de Voz

que define la diátesis, es el elemento que agrupa los distintos subeventos que aparezcan en su dominio bajo una única variable eventiva (Parsons 1990) que será ligada globalmente por el aspecto, el modo y el tiempo.

Tres de estos núcleos, además, pueden introducir argumentos: Evento introduce al argumento externo ($SD^{e}$) y tanto Proceso como Resultado introducen argumentos que tradicionalmente se han considerado internos ($SD^{int}$). (56) presenta la estructura sintáctica cuando aparecen todos los núcleos a la vez; téngase en cuenta que Evento es obligatorio, pero los tres núcleos más bajos no están presentes en todos los verbos.

(56)




Partiendo de aquí, la predicción es que, si las maneras se consideran modificadores del sintagma verbal, puede haber maneras al menos de cuatro tipos distintos: las que afectan al resultado, al proceso, al inicio y al evento en su totalidad. Esto es lo que voy a argumentar ahora, comenzando por los modificadores que afectan al proceso (§4.1), para seguir con las que afectan al inicio (§4.2), al resultado (§4.3) y al evento en su totalidad (§4.4).

### 4.1. Maneras relacionadas con el subevento de proceso

Los casos prototípicos de manera suelen ser aquellos que modifican alguna propiedad del proceso que se asocia a una eventualidad, y por tanto se restringen lógicamente a verbos eventivos frente a verbos estativos. En esta clase distingo seis lecturas, a las que añado, en §4.1.7, una lectura relacionada pero no prototípica que normalmente se asocia con el contenido de un juicio.

#### 4.1.1. Comportamiento manifestado en el desarrollo del evento

Quizá los ejemplos más prototípicos de modificador de manera sean los que describen comportamientos del argumento externo que se exhiben o hacen visibles durante el desarrollo de la acción. En contraste con los adverbios de actitud mental que se describen en §4.2.1, en este caso el adverbio aporta propiedades que se espera que influyan de alguna manera en el desarrollo global del evento y no solamente en la disposición que tiene el sujeto hacia él. Los ejemplos son muy numerosos y en (57) proporciono algunos de los más claros. En este y los demás casos subrayo los adverbios correspondientes.

(57) a. oponerse enérgicamente a algo
b. tratar amablemente a alguien
c. imitar sarcásticamente a su vecino
d. quitarle cuidadosamente los zapatos al bebé
e. caminar provocativamente por la playa
f. solicitar educadamente el pasaporte
g. analizar ingeniosamente un problema
h. cocinar hábilmente un pescado
i. golpear salvajemente a una persona

Estos modificadores son compatibles solamente con verbos eventivos, porque siempre modifican propiedades que se manifiestan en la acción que designa el verbo, sea esta un cambio escalar (*oponerse enérgicamente, cocinar hábilmente*) o un cambio no escalar (*caminar provocativamente, tratar amablemente*). Los adjetivos correspondientes que se emplean para construir estos adverbios pertenecen a la clase de adjetivos llamados evaluativos, que designan tipos de comportamientos humanos: *sarcástico, amable, cruel, hábil, salvaje, enérgico*, etc. De alguna manera, el tipo de comportamiento asociado a estos modificadores se interpreta como influyente de alguna manera no especificada gramaticalmente en el evento expresado por el verbo principal, por lo que suele ser posible inferir a partir de él nociones que otros modificadores de manera se especializan en expresar, como la ejecutabilidad (§4.1.5) o la intensidad (§4.4.4). Por ejemplo, en (57i) es natural inferir una gran intensidad en los golpes propinados a partir de la descripción del comportamiento del sujeto como *salvaje*, pero nótese que ese comportamiento, además de asociarse a una intensidad en la violencia, puede igualmente asociarse a otras propiedades adicionales, como la crueldad de sus intenciones, la falta de inhibición en la violencia ejercida, etc.

Desde el punto de vista del orden lineal, estos adverbios en general pueden alternar libremente entre la posición adyacente al verbo y aquella en que siguen a los complementos:

(58) a. Maite le quitó cuidadosamente los zapatos.
b. Maite le quitó los zapatos cuidadosamente.

Con respecto a las pruebas clásicas de manera discutidos en §3, esta clase de modificadores pasa todos los diagnósticos –algo no demasiado sorprendente, teniendo en cuenta que estos son los elementos prototípicos sobre los que se ha construido la noción tradicional–: además de estar bajo el alcance de la negación (59), el adverbio admite la referencia anafórica mediante *de X manera* (60a) y *así* (60b), puede ser respuesta al interrogativo *cómo* (60c), y admite tanto la paráfrasis *de manera A* (60d) como la que implica la construcción de relativo con *manera* como antecedente (60e).

(59) No le quitó los zapatos cuidadosamente, sino descuidadamente.
(60) a. Se los quitó [cuidadosamente]$_i$, y Ana le quitó el abrigo [de la misma manera]$_i$.
b. Se los quitó [cuidadosamente]$_i$, y Ana también le quitó el abrigo [así]$_i$.
c. – ¿Cómo le quito los zapatos?
– Cuidadosamente.
d. Ana le quitó los zapatos de manera cuidadosa.
e. La manera en que le quitó los zapatos fue cuidadosa.

4.1.2. Tasa de cambio del proceso

Otro grupo de modificadores de manera está formado por aquellos que aportan propiedades que tienen que ver con la tasa de cambio del proceso –cf. la noción de *rate of change* en Anderson & Geuder (2021)–. Si el Proceso se iguala al núcleo que define el cambio, escalar o no, que define un evento frente a un estado, estos modificadores añaden al Proceso la información de a qué ritmo se produce el cambio o cambios asociados a ese evento. Los ejemplos de (61) dan algunos de los casos más claros.

(61) a. lavar velozmente los platos
b. cocinar instantáneamente unos fideos
c. hablar pausadamente
d. caminar despacio
e. leer apresuradamente un informe
f. engordar deprisa para un papel
g. incubar lentamente una enfermedad
h. implementar aceleradamente una reforma
i. escapar raudamente de la habitación

Lógicamente, estos adverbios no pueden asociarse con verbos estativos. Cuando existen adjetivos relacionados con estos adverbios, suelen tener ya un valor de velocidad (*corredor veloz, crema instantánea, paso lento*…). Junto a estos adverbios, hay sintagmas preposicionales y locuciones adverbiales con el mismo significado (*con celeridad, con parsimonia, a paso ligero, a su ritmo, en un santiamén, en un periquete*…). Estos adverbios, como los mencionados en §4.1.1, admiten con naturalidad la posición adyacente al verbo y la que sigue a los argumentos internos sin un cambio de significado evidente.

(62) a. Miguel lavó velozmente los platos.
b. Miguel lavó los platos velozmente.

También como en §4.1.1, estos adverbios están bajo el alcance de la negación y pasan todas las pruebas clásicas de manera:

(63) No lo hizo lentamente, sino rápidamente.
(64) a. Recitó su texto [apresuradamente]$_i$, y Juan recitó el suyo [de la misma manera]$_i$.
b. Recitó su texto [apresuradamente]$_i$, y Juan también recitó [así]$_i$ el suyo.
c. – ¿Cómo debo recitar el texto?
– Apresuradamente.
d. Recitó el texto de manera apresurada.
e. La manera en que recitó el texto fue apresurada.

4.1.3. Medio para desarrollar el evento

Como ya he apuntado, hay una relación estrecha entre los instrumentos y las maneras, debido a que es fácil concebir que emplear cierto instrumento para hacer algo es una manera de hacer algo: la elección de un instrumento determinado orienta el tipo de manera en que se desarrolla un evento –el desarrollo del evento *cortar* es distinto si se hace con unas tijeras, con un bisturí o con una espada–. Un conjunto no muy numeroso de modificadores de manera especifica el medio o instrumento que se usa para facilitar el proceso que implica el cambio (Sæbø 2016). En (65) incluyo algunos de los ejemplos más claros.

(65) a. responder verbalmente a alguien
b. contactar telefónicamente con alguien
c. pensar visualmente
d. justificar racionalmente una mala decisión
e. elegir instintivamente a su pareja
f. resolver analíticamente un asesinato
g. ganar limpiamente un certamen
h. crecer sosteniblemente
i. teletransportarse cuánticamente

Así, por ejemplo, en (65a) el adverbio indica que el instrumento o medio usado para dar la respuesta fue verbal (frente a, por ejemplo, *responder por escrito, responder por carta, responder textualmente*, etc.), y en (65d) se dice que el instrumento usado para formar la justificación fue racional. En ocasiones, el adverbio indica de hecho la falta de medios adicionales, como en (65g), donde *limpiamente* indica que no se empleó ningún medio extraño al propio certamen. Pese a que muchos de los casos están formados sobre adjetivos relacionales (*ordenar algo cronológicamente, alfabéticamente, jerárquicamente*...), esto no es imprescindible, como se ve en este ejemplo y también en (65h), donde se denota que el crecimiento emplea medios que pueden describirse como sostenibles.

Esta clase de modificadores permite ilustrar con claridad que la clasificación de modificadores de manera no es una clasificación lexicográfica que equivalga a un catálogo semántico de tipos de adjetivo. Esto puede mostrarse observando que el mismo adverbio, con distintos tipos de verbos, adopta significados distintos. Tomemos por ejemplo *racionalmente* en los siguientes dos conjuntos de casos:

(66) a. entender racionalmente, demostrar racionalmente, fundamentar racionalmente...
b. actuar racionalmente, consumir un producto racionalmente, beber racionalmente, gastar racionalmente...

En (66a) el adverbio da lugar a la interpretación discutida en esta sección, en la que no define el comportamiento del sujeto al entender algo –por ejemplo–, sino el medio que usa para entenderlo. En cambio, en (66b) no se dice que el sujeto emplee la razón para beber, por ejemplo, sino que se comporta de manera racional cuando bebe —de donde se deduce cierta moderación en el consumo—.

Los modificadores de manera que designan el medio tienen un comportamiento gramatical igual que en los dos casos anteriores, hasta donde se me alcanza. Poseen la misma libertad posicional adyacente al verbo o tras los complementos (67), están bajo el alcance de la negación (68) y pasan todos los diagnósticos clásicos de manera (69).

(67) a. Contactó telefónicamente conmigo.
b. Contactó conmigo telefónicamente.
(68) No contactó conmigo telefónicamente, sino por correo electrónico.
(69) a. Contactó conmigo [telefónicamente]$_i$, y yo le respondí [de la misma manera]$_i$.
b. Contactó conmigo [telefónicamente]$_i$, y yo también le respondí [así]$_i$.
c. – ¿Cómo debo contactar con él?
– Telefónica.
d. Contactó conmigo de manera telefónica.

e. La manera en que debes contactar conmigo es telefónica.

4.1.4. Método de desarrollo del proceso
Junto a la tasa de cambio (§4.1.2), existen también modificadores que indican el método que se emplea para desarrollar el proceso, que es independiente del medio usado para desarrollarlo. Doy ejemplos de estos modificadores en (70).

(70) a. crecer exponencialmente
b. volar directamente a Buenos Aires
c. regresar escalonadamente de vacaciones
d. cotizar incrementalmente a la seguridad social
e. anotar anárquicamente sus pensamientos
f. caminar erráticamente por el parque
g. pensar linealmente
h. debatir ordenadamente un problema
i. asearse metódicamente

En todos estos casos, el modificador expresa aspectos formales de la forma en que se desarrolla el evento, especialmente su carácter más o menos organizado y en caso de estar organizado, en qué consiste esa organización. Nótese que esta noción es lógicamente independiente del medio empleado: es perfectamente posible responder de manera caótica u ordenada por carta, por correo electrónico o verbalmente, por ejemplo.

(71) Me respondió ordenadamente, pero no lo hizo verbalmente.

Cuando el evento no tiene un grado de complejidad que permita hablar de una progresión, el método empleado puede incluir la configuración física asociada al evento (*dormir verticalmente, llover horizontalmente, frotar circularmente*…). Como en otros casos, son frecuentes los sintagmas preposicionales y locuciones asociadas a estos sentidos (en orden, sin orden, sin concierto, paso a paso, a lo loco, a tontas y a locas, a la buena de Dios, a las bravas, Las propiedades gramaticales de estos modificadores son equivalentes al de las otras tres clases anteriores tanto por su posición lineal (72) como por su interacción con los diagnósticos clásicos (73, 74).

(72) a. Los clientes evacuaron ordenadamente el edificio.
b. Los clientes evacuaron el edificio ordenadamente.
(73) No evacuaron el edificio ordenadamente, sino caóticamente.
(74) a. Lo evacuaron [ordenadamente]$_i$, y fueron atendidos [de la misma manera]$_i$.
b. Lo evacuaron [ordenadamente]$_i$, y también fueron atendidos [así]$_i$.
c. – ¿Cómo debo evacuar el edificio?
– Ordenadamente.
d. Evacuaron el edificio de manera ordenada.
e. La manera en que evacuaron el edificio fue ordenada.

4.1.5. Grado de desarrollo del proceso
Otros modificadores describen el grado de desarrollo que alcanza un proceso, en términos de si se produce de manera más o menos completa, más o menos exhaustiva o más o menos profusa.

(75) a. describir detalladamente su trabajo

b. responder brevemente la pregunta
c. limpiar superficialmente algo
d. estudiar minuciosamente un tema
e. reflexionar detenidamente sobre algo
f. explicar profusamente un asunto
g. dibujar sucintamente su perfil
h. comentar lacónicamente una noticia
i. apretar concienzudamente las tuercas

Los verbos que admiten esta clase de modificadores de manera deben estar asociados a cambios escalares que pueden interpretarse como sujetos a distintos grados de desarrollo. Por ejemplo, una explicación puede, sin dejar de ser explicación, estar más o menos desarrollada, lo cual permite que se consideren maneras aplicadas al verbo *explicar* los adverbios *someramente, sucintamente, detalladamente, profusamente, exhaustivamente, pormenorizadamente*, etc. Esto hace que esta clase de modificadores sea característico de verbos que implican procesos de razonamiento mental, exposición lingüística o cambios que no requieren la existencia de un único valor dimensional para ser efectivos. En cambio, el verbo *decir* no admite distintos grados de desarrollo, puesto que en el cambio que designa queda automáticamente satisfecho cuando se emite un objeto lingüístico y, de no emitirse, no se cumple dicho cambio.

Algunas locuciones y sintagmas preposicionales asociados a estas interpretaciones son *con precisión, con detenimiento, por encima, con pelos y señales, a grandes rasgos, a la ligera, de pasada, de refilón, al vuelo, de cabo a rabo* o *de principio a fin*.

El perfil gramatical de estos modificadores es el característico del grupo de los que modifican al proceso.

(76) a. El médico examinó minuciosamente al paciente.
b. El médico examinó al paciente minuciosamente.
(77) No lo examinó minuciosamente, sino a la ligera.
(78) a. Él lo examinó [minuciosamente]$_i$, y yo también lo examiné [de la misma manera]$_i$.
b. Él lo examinó [minuciosamente]$_i$, y yo también lo examiné [así]$_i$.
c. – ¿Cómo debo examinar al paciente?
– Minuciosamente.
d. Examinó al paciente de manera minuciosa.
e. La manera en que examinó al paciente fue minuciosa.

4.1.6. Grado de ejecutabilidad del proceso
Por grado de ejecutabilidad entiendo hasta qué punto llevar a cabo el evento resulta accesible o sencillo dadas las circunstancias externas y las capacidades del sujeto. Los modificadores que entran en esta categoría están ilustrados en (79):

(79) a. conseguir un trabajo fácilmente
b. caminar pesadamente
c. trepar ágilmente por la pared
d. ahorrar trabajosamente para una casa
e. rescatar a la princesa esforzadamente
f. negociar arduamente con alguien
g. pagar la hipoteca cómodamente
h. alcanzar el tren apuradamente

i. verificar una noticia laboriosamente

Los modificadores de este grupo generalmente se localizan en una dimensión de facilidad o dificultad, pero incluso en el segundo caso se mantiene el entrañamiento de que se produce el evento (*respirar difícilmente sigue siendo respirar*). Entre los sintagmas preposicionales y locuciones que pertenecen a este grupo están –para expresar facilidad– *con facilidad, sin problemas, sin esfuerzo, sin despeinarse, a la primera, con la gorra, con una mano atada a la espalda*, y –para la dificultad– *con trabajo, con grandes apuros y dificultades, a duras penas* o *a trancas y barrancas*.

Estos modificadores se comportan de manera casi idéntica a los anteriores de esta misma sección, con la diferencia de que parecen preferir a menudo la posición final del predicado cuando hay un complemento directo. De hecho, en (80) puede hablarse de una diferencia de significado entre la lectura que se discutirá en §4.2.1, acerca de la actitud mental del sujeto, y la que se describe en esta sección. En (80a) cabe una lectura equivalente a que Juan se sentía cómodo al solicitar la reunión. La misma lectura no es accesible en (80b), donde ha de ser que resultó cómodo solicitar la reunión.

(80) a. Juan solicitó cómodamente la reunión con el alcalde.
b. Juan solicitó la reunión con el alcalde cómodamente.

Más allá de esta diferencia, estos modificadores pasan casi todas las pruebas clásicas para identificar los modificadores de manera.

(81) No abrí el tarro fácilmente, sino a golpes.
(82) a. Ella abrió el tarro [fácilmente]$_i$, y yo también lo abrí [de la misma manera]$_i$.
b. Ella abrió el tarro [fácilmente]$_i$, y yo también lo abrí [así]$_i$.
c. – ¿Cómo abrió el tarro?
– Fácilmente.
d. Abrió el tarro de manera fácil.

Sin embargo, la glosa en que el adjetivo relacionado se asocia con una oración donde el antecedente es manera no se permite en estos casos.

(83) ??La manera en que abrió el tarro fue fácil.

Como veremos en §4.3 y §4.4, esta glosa deja de estar disponible en otros casos donde el modificador de manera se aplica semánticamente a objetos distintos del proceso. Una posibilidad que quizá pueda explicar esta limitación, sobre todo a la luz de otros casos, es que la ejectuabilidad de un proceso presuponga la existencia de un proceso pero se aplique a toda la eventualidad. Como confirmación de que la ejecutabilidad requiere un proceso, nótese que los verbos de estado no admiten esta clase de modificadores, pese a que se puede hablar de facilidad o dificultad aplicada a los estados (84).

(84) a. Es facil (para Juan) querer a Luisa.
b. #Juan quiere fácilmente a Luisa.

4.1.7. Lectura de contenido

Antes de acabar esta sección, quiero destacar otra lectura que parece aplicarse a los procesos pero que está restringida casi exclusivamente al caso de verbos de juicio, lengua y pensamiento. Considérese (85):

(85) Juana piensa mal.

En esta oración, el adverbio *mal* admite dos interpretaciones. Una de ellas se refiere al método –Juana es desordenada o carece de método al pensar–, y en ella el adverbio pertenece a la clase §4.1.4. Esta lectura se hace saliente en un contexto como *Juana nunca llegará a ser buena filósofa porque piensa mal*.

La segunda interpretación describe el contenido de ese pensamiento y es saliente en un contexto como *Juana piensa mal de su pareja*, en el sentido de que el contenido de sus pensamientos acerca de su pareja es negativo. Llamaré a esta lectura la lectura de contenido, y como se verá en §4.3.2 tiene una posible versión asociada a los resultados.

Otro ejemplo relevante de doble interpretación es (86).

(86) a. Juan habla bien (ante el público).
b. Juan habla bien (de su jefa).

En (86a), la adición hace más saliente la lectura de método –Juan tiene un buen método para hablar–, mientras que en (86b) tenemos la lectura de contenido que equivale a 'dice cosas buenas de su jefa'. Por lo general, esta lectura está disponible con unos pocos verbos de juicio (opinar bien de alguien, calificar mal algo) o de lengua (cf. §4.3.2). Es muy poco común que aparezca con otros tipos de verbos, aunque (87) es un caso de esto que da lugar a la misma ambigüedad.

(87) a. Luisito no come bien (porque aún no sabe usar los cubiertos).
b. Luisito no come bien (porque apenas consume fruta y verdura).

La lectura de contenido en (87b) se refiere a la calidad de los alimentos ingeridos. Finalmente, he identificado esta lectura como virtualmente obligatoria en el caso de los verbos *sonar* y *oler* cuando el adverbio identifica la calidad del sonido u olor emitidos (*Su voz suena mal, Este queso huele bien*).

La lectura de contenido obligatoriamente requiere que el adverbio sea adyacente al verbo. (88a), donde doy la lectura de método a *estupendamente*, admite que el adverbio esté en posición final, pero en (88b), donde fuerzo la de contenido, se prefiere la posición adyacente (cf. 88c).

(88) a. El conferenciante habla de este tema estupendamente.
b. Mi madre habla estupendamente de mi tío.
c. #Mi madre habla de mi tío estupendamente.

Claramente, esta lectura se diferencia de las prototípicas de manera, si bien resulta llamativo que adverbios que generalmente se especializan en designar maneras estén disponibles en esta lectura. Esta naturaleza límite se refleja también en los diagnósticos: además de estar bajo el alcance de la negación (89), los adverbios de contenido admiten la interrogativa con *cómo* (90a)

y, si bien no de forma totalmente natural, la referencia anafórica con *de X manera* (90b) y *así* (90c), pero las glosas con el sustantivo *manera* o no están disponibles o dan lecturas de método (90d, 90e).

(89) No habla bien de ella, sino fatal.
(90) a. – ¿Cómo habló de ella?
– Bien.
b. ?Lucas habló [bien]$_i$ de ella, y yo también hablé [de la misma manera]$_i$ de ella.
c. ?Lucas habló [bien]$_i$ de ella, y yo también hablé de ella [así]$_i$.
d. ??Habló de ella de (una) manera buena.
e. #La manera en que habló de ella fue buena.

### 4.2. Maneras relacionadas con el subevento de inicio

Frente a las propiedades de manera que se asocian con el proceso, –o como veremos en §4.4, a la eventualidad completa– son menos frecuentes las interpretaciones que se asocian al inicio o al resultado. Esto no es sorprendente si se entiende que, en el sentido tradicional, la manera se ha asociado sobre todo al desarrollo de una acción.

El subevento inicial que Ramchand (2008, 2018) etiqueta como Inicio se ocupa de definir una relación causal que da lugar a un estado o a un proceso, al mismo tiempo que define a la entidad responsable de poner en marcha dicha eventualidad. Frente al proceso, que codifica un cambio escalar o no que necesita obligatoriamente caracterizar a los eventos frente a los estados, es posible concebir que existen relaciones causales tanto en los eventos como en los estados –como hace la propia Ramchand (2008) al proponer que ciertos experimentantes son iniciadores de un estado psicológico en virtud de sus propiedades internas–.

4.2.1. Actitud mental del agente
Aunque ocasionalmente no se presentan de forma separada de la clase §4.1.1, los adverbios y otros modificadores que se refieren a la actitud mental del sujeto con respecto a la eventualidad deben tratarse de forma separada por varios motivos: se admiten con verbos que no implican cambios (91a, 91e) o que incluso son claramente estativos (91b, 91g), y los adjetivos sobre los que se construyen tienen propiedades diferenciadas.

(91) a. dormir <u>tranquilamente</u>
b. interesarle <u>obsesivamente</u> un tema a alguien
c. ayudar <u>gustosamente</u> a alguien
d. aceptar <u>modestamente</u> un premio
e. esperar <u>pacientemente</u> al director
f. leer <u>distraídamente</u> un documento
g. creer <u>ingenuamente</u> una excusa
h. recibir <u>jubilosamente</u> a alguien
i. entregar <u>renuentemente</u> su placa y su pistola

Los adjetivos sobre los que se construyen los adverbios correspondientes siempre describen un estado psicológico del individuo que actúa como sujeto, y cuando el sujeto no es una entidad animada pierden su sentido:

(92) {El esclavo / #El árbol} recibió humildemente el golpe.

Es cierto, sin embargo, que en la mayoría de los casos es fácil interpretar que la actitud psicológica del sujeto puede traducirse en un comportamiento que va en la misma línea. Cuando el adjetivo puede expresar tanto un tipo de comportamiento como un estado mental, es posible encontrar pares mínimos en que el mismo adverbio adquiere lectura de comportamiento o de actitud mental. En principio tanto la lectura de comportamiento de §4.1.1. como la de actitud que se describe aquí son posibles con (93).

(93) Luis aceptó modestamente el premio.

En la lectura de comportamiento, los ademanes al recoger el premio deben indicar de alguna manera modestia –por ejemplo, toma el premio sin hacer grandes aspavientos, su discurso es breve, etc.–; en la lectura de actitud mental, la propia recogida del premio no tiene por qué ser así, y solo se indica que el sujeto tiene un estado psicológico acorde a ello, con independencia de que se manifieste en sus actos o no. Cuando el adverbio aparece tras el complemento directo, esta segunda lectura se hace menos accesible:

(94) Luis aceptó el premio modestamente.

De esta diferencia se sigue que los modificadores de actitud mental prefieren la posición adyacente al verbo, mientras que –como se vio en §4.1.1– .

La lectura de comportamiento es la más saliente también en *vivir modestamente, actuar modestamente, celebrar modestamente la victoria* o *lucir modestamente un vestido*, mientras que la lectura de actitud mental es más saliente en casos como *proponer modestamente algo, sugerir modestamente algo* o *contribuir modestamente a algo*, es decir, participar en esos eventos con una actitud de modestia más que desarrollar el cambio de forma que se exhiba un comportamiento modesto. Como es esperable en la clasificación propuesta, la lectura de actitud mental es más saliente en los casos en que el evento es puntual, precisamente porque son esos los casos en los que el componente de proceso está reducido y su duración es irrelevante, por lo que se hace menos plausible la lectura de comportamiento que se apoya precisamente en ese componente de la eventualidad.

Por otra parte, hay otros adjetivos que claramente no pueden interpretarse como comportamientos y han de ser estados mentales: aquellos que se refieren al grado de voluntariedad y conciencia, como los siguientes:

(95) a. aceptar libremente un nuevo destino
b. declarar voluntariamente en un juicio
c. contribuir activamente a un proyecto
d. participar pasivamente en un delito
e. delinquir conscientemente
f. romper deliberadamente un pacto
g. ofender inadvertidamente a alguien

El comportamiento gramatical de estos modificadores es prototípicamente de manera. Además de estar bajo el alcance de la negación (96), admiten sin problemas la referencia anafórica con *de X manera* y *así*, la interrogación mediante *cómo* y las paráfrasis habituales.

(96) No la ofendió deliberadamente, sino reticentemente.
(97) a. Él la ofendió [deliberadamente]$_i$, y yo también la ofendí [de la misma manera]$_i$.
b. Él la ofendió [deliberadamente]$_i$, y yo también la ofendí [así]$_i$.
c. – ¿Cómo la ofendió?
– Deliberadamente.
d. La ofendió de manera deliberada.
e. La manera en que la ofendió fue deliberada.

4.2.2. Propiedades de la cadena causal del evento
Otros modificadores se refieren únicamente a la relación causal que la eventualidad establece externamente con otras situaciones, estados de cosas y acciones que son relevantes en el contexto. Estos modificadores indican si la eventualidad surge de forma esperable o no, calculada o no, o como resultado natural o no de otras situaciones. En (98) presento algunos ejemplos que considero claros de este grupo.

(98) a. hacer espontáneamente un comentario inapropiado
b. tirar accidentalmente un documento importante
c. desparecer misteriosamente de un lugar
d. curarse milagrosamente de una dolencia
e. suceder repentinamente
f. explotar inesperadamente

Esta clase es poco numerosa, y los casos salientes suelen requerir que se empleen verbos donde el evento no puede estar controlado por el sujeto, de forma que la interpretación en que el sujeto hace algo de forma voluntaria o no quede descartada y la lectura se concentre en la posición que un estado de cosas tiene en una cadena causal.

La naturaleza poco prototípica de estos modificadores como maneras se refleje en los diagnósticos. La paráfrasis con manera en que se emplea la oración de relativo no es natural con ellos (99), si bien el resto de diagnósticos –incluyendo el alcance de la negación– son compatibles con considerar estos modificadores como algún subtipo de manera (100).

(99) ??La manera en que se rompió la tubería fue accidental.
(100) a. La tubería no se rompió accidentalmente, sino que alguien la saboteó.
b. La tubería se rompió [accidentalmente]$_i$, y el motor se rompió [de la misma manera]$_i$.
c. La tubería se rompió [accidentalmente]$_i$, y el motor también se rompió [así]$_i$.
d. – ¿Cómo se rompió?
– Accidentalmente.
e. La tubería se rompió de manera accidental.

### 4.3. Maneras relacionadas con el subevento de resultado

Al igual que con los modificadores que afectan al inicio del evento, existen algunos modificadores que se aplican al resultado, pero no son numerosos. En esta sección los divido en dos grupos, por motivos que se aclaran en §4.3.2.

4.3.1. Propiedades del resultado
Pese a no ser frecuentes, existen casos claros de modificadores de manera que aportan propiedades al resultado de una acción más que a su desarrollo, como ya observan Bonami et al. (2004):

(101) a. vestirse elegantemente
b. crecer desproporcionadamente
c. herir mortalmente a un soldado
d. dañar una relación irreparablemente
e. conjuntar colores armónicamente
f. construir un argumento sólidamente
g. enlazarse indisolublemente con alguien
h. clavar algo firmemente contra la pared

En todos estos casos, se está describiendo una propiedad física o de otro tipo del estado que se obtiene tras producirse el cambio expresado por el verbo, que obligatoriamente debe ser eventivo para permitir esta lectura. Como los casos que se discutirán en §4.4.1, la combinación formada por el adverbio y el verbo puede parafrasearse como el adjetivo y el sustantivo verbal correspondientes, pero –frente a §4.4.1– en este caso el sustantivo debe denotar un resultado y no un evento: *(ponerse una) vestimenta elegante, una herida mortal, un daño irreparable, un conjunto armónico, una construcción sólida, un lazo indisoluble*, etc.

En muchos de estos casos, el adverbio se localiza preferencialmente en posición final, tras los complementos directos, si bien no se rechaza la posición donde precede al complemento directo. En ocasiones, como en (102), esto puede dar lugar a diferencias de significado.

(102) a. clasificar desordenadamente los tarros
b. clasificar los tarros desordenadamente

La lectura en que el resultado de la clasificación es desordenado es más accesible en (102b), mientras que en (102a) cabe interpretar que lo desordenado es el método empleado para la clasificación (cf. §4.1.5), incluso con la posibilidad de que su procedimiento caótico sin embargo produjera milagrosamente un resultado razonablemente bien organizado.

Con respecto a las pruebas tradicionales de manera, se observa que estos modificadores de resultado solo resultan naturales con la prueba de la sustitubilidad de *así, de la misma manera,* y *cómo*, mientras que en el resto de paráfrasis con el sustantivo *manera* no se da una equivalencia semántica, o directamente se rechaza.

(103) a. Luis lo construyó [sólidamente]$_i$, y Ana también lo construyó [de la misma manera]$_i$.
b. Luis lo construyó [irreparablemente]$_i$, y Ana también lo construyó [así]$_i$.
c. – ¿Cómo lo tengo que construir?
– Sólidamente.
d. ??Luis lo construyó de manera sólida.
e. #La manera en que lo construyó fue sólida.

Este patrón apoya la idea ya apuntada en §4.1.7 de que *de manera X* y la paráfrasis que requiere una subordinada adjetival con manera como antecedente tienen, como parte de sus condiciones, la existencia de un componente eventivo que se aplica al proceso, y son menos fácilmente combinables con los modificadores de otros tipos.

4.3.2. Lectura de contenido del resultado

Pese a que podría pensarse que es posible incluirlos en el grupo anterior, he optado por separar en su propio subtipo los adverbios que especifican el contenido o sentido con verbos de lengua,

juicio o pensamiento. En estos casos, el adverbio identifica el contenido informativo que, en virtud de su significado léxico, deben contener los verbos correspondientes:

(104) a. responder a alguien afirmativamente
b. resolver la solicitud negativamente
c. juzgar mal a alguien
d. evaluar bien una propuesta
e. contestarle mal a su padre

En principio, estos usos son paralelos a los que se identificaron con respecto al contenido de un proceso de pensamiento o lengua en §4.1.6. La diferencia con aquellos casos es que en estos verbos el contenido afecta al objeto intelectual o lingüístico que se produce como resultado del evento.

Al igual que en §4.3.1, estos adverbios admiten glosas con sustantivos, siempre que el sustantivo admita una lectura de resultado: *dar una respuesta positiva, dar una resolución negativa, expresar un mal juicio sobre alguien, dar una mala contestación a su padre*, etc. También de forma paralela a §4.3.1, la posición preferencial de estos adverbios –sobre todo cuando son fonológicamente robustos– es tras los complementos.

Los diagnósticos clásicos permiten alcanzar claramente la conclusión de que en estos casos tenemos modificadores interpretables como manera, ya que solamente resulta menos natural el diagnóstico que emplea *cómo* (105c).

(105) a. Ana me respondió [afirmativamente]$_i$, y Rosa me respondió [de la misma manera]$_i$.
b. Ana me respondió [afirmativamente]$_i$, y Rosa también me respondió [así]$_i$.
c. – ¿Cómo te respondió?
– ?Afirmativamente.
d. Ana me respondió de manera afirmativa.
e. La manera en que me respondió fue afirmativa.

## 4.4. Lecturas relacoonadas con la eventualidad completa

En esta sección discuto las interpretaciones posiblemente de manera que no pueden clasificarse como asociadas a ninguno de los tres subeventos, generalmente porque afectan a toda la eventualidad en su conjunto. Una propiedad relevante de las lecturas discutidas aquí es que se admiten tanto con verbos eventivos como con verbos de estado.

### 4.4.1. Subtipo de eventualidad

Bajo esta etiqueta agrupo modificadores que determinan en qué sentido, dimensión o naturaleza se da la eventualidad. Se trata de modificadores como los de (106).

(106) a. responder <u>oficialmente</u> a alguien
b. cantar <u>profesionalmente</u>
c. cocinar <u>electoralmente</u> una encuesta
d. crecer <u>económicamente</u>
e. demandar <u>judicialmente</u> a alguien
f. amar <u>platónicamente</u> a alguien
g. matar <u>simbólicamente</u> al padre

h. desarrollarse futbolísticamente
i. sustituir interinamente a alguien

Estos modificadores designan subclases de la misma eventualidad, y casi siempre admiten glosas en las que el adverbio se convierte en un adjetivo que modifica a un sustantivo morfológicamente relacionado con el verbo (*dar una respuesta oficial, canción profesional, cocina electoral, crecimiento económico, demanda judicial, muerte simbólica, amor platónico, desarrollo futbolístico, sucesión interina*...). Al referirse a la eventualidad completa y no solamente a su desarrollo o su relación causal, son admitidos por verbos de estado.

Cuando estos modificadores proceden de adjetivos, es típico que esos adjetivos sean relacionales, y de la misma manera en que los adjetivos relacionales definen subclases de lo denotado por el sustantivo (Bosque 1993), estos adverbios de manera definen subclases de la eventualidad denotada por el verbo: *amar platónicamente* es una manera de amar en el sentido de que implica sentir una subclase de amor, por ejemplo. De esta manera, el adverbio define en qué sentido se realiza efectivamente el evento o se da el estado de cosas. Por ejemplo, *cocinar electoralmente* es un subtipo del evento de *cocinar* –entendido como combinar y manipular calculadamente ingredientes para obtener un producto– que solo se realiza efectivamente si se interpreta en un sentido electoral, y en *desarrollarse futbolísticamente* se afirma que el tipo de desarrollo del que se habla se relaciona con el fútbol y no se aplica a otras dimensiones o dominios. También en relación con los adjetivos que definen subclases de una entidad, estos modificadores son más naturales cuando aparecen estrictamente adyacentes al verbo, en posición postverbal, de manera que los argumentos y otros modificadores los sigan (*desear sexualmente a alguien* vs. *desear a alguien sexualmente*).

Con respecto a las pruebas tradicionales de manera, estos modificadores están bajo el alcance de la negación, no afectan a la veracidad del evento y admiten naturalmente que *así* o una expresión con *manera* se refiera anafóricamente a ellos, pero no admiten con facilidad las glosas adjetivales o que afectan a toda la oración.

(107) a. Mi vecino me demandó [judicialmente]$_i$, y el portero también me demandó {[así]$_i$ / [de esa manera]$_i$}.
b. – ¿Cómo te demandó tu vecino?
– Judicialmente.
c. #Mi vecino me demandó de manera judicial.
d. #La manera en que me demandó mi vecino fue judicial.

4.4.2. Ajuste a un modelo normativo

Uno de los subtipos clásicamente reconocidos de manera se refiere a los modificadores que hablan de la adecuación de toda la eventualidad a un modelo normativo, entre los que cabe citar muchos de los usos de *bien* y *mal* (recuérdese también §4.1.7 y §4.3.2), junto a otros casos:

(108) a. limpiar bien una habitación
b. cocinar mal la paella
c. sentarse correctamente
d. amar adecuadamente
e. entregar un trabajo puntualmente
f. identificar erróneamente una especie

g. volar peligrosamente
h. crecer anormalmente

Estos modificadores presuponen la existencia de un modelo ideal del evento que se ajusta a ciertas normas, y definen hasta qué punto existen diferencias entre la instanciación particular de la eventualidad y el modelo asociado a esas normas, que dependiendo de la naturaleza de la eventualidad puede interpretarse como la adecuación a unos plazos temporales (*llegar puntualmente*), a un modelo de conducta asociado al control o la actitud del sujeto (*conducir temerariamente*), o también a modelos preferibles de resultado (*crecer desproporcionadamente*), de progresión (*desarrollarse normalmente*) o, a menudo, de todos estos componentes al mismo tiempo sin que sean relevantes distinciones entre procesos o resultados (*pintar bien un retrato*). Al igual que en el caso de §4.4.1, los verbos de estado admiten estos modificadores (*amar bien, amar mal*), pero los adjetivos asociados a los adverbios no son relacionales, lo cual se refleja en que admiten más libertad posicional (*describir correctamente el paisaje ~ describir el paisaje correctamente*). También al igual que §4.4.1, la glosa en que se aplica el adjetivo a toda la oración no da resultados naturales, pero sí la paráfrasis simple con *de manera A*.

(109) a. Lo identificó [erróneamente]$_i$, y su colega también lo identificó {[así]$_i$ / [de la misma manera]$_i$}.
b. – ¿Cómo lo identificó?
– Erróneamente.
c. Lo identificó de manera errónea.
d. #La manera en que lo identificó fue errónea.

4.4.3. Accesibilidad externa de la eventualidad

Hay un conjunto notable de modificadores de manera que se refieren a una propiedad externa de todo el evento, que es el grado de perceptibilidad y accesibilidad de la eventualidad en conjunto. En (110) proporciono algunos ejemplos que considero particularmente claros.

(110) a. responder públicamente a una acusación
b. enfadarse visiblemente con alguien
c. odiar abiertamente a alguien
d. comer disimuladamente
e. verse con alguien ocultamente
f. rascarse discretamente la coronilla
g. vagar sigilosamente por la casa
h. molestarse palpablemente
i. despreciar a alguien ostensivamente

A esta serie pertenecen también locuciones que, como *en secreto* o *a hurtadillas*, designan que el evento no es accesible o es menos accesible externamente. Como en los dos casos anteriores, se pueden combinar tanto con verbos de estado (*permanecer en secreto en un lugar*) como con verbos de evento (*conspirar en secreto contra alguien*), si bien algunos modificadores pueden estar especializados solo en uno de los dos tipos de verbo (*llevarse libros a hurtadillas ~ *tener libros a hurtadillas*). Como en §4.4.2, estos modificadores parecen tener mayor libertad posicional y de hecho pueden llegar incluso a admitir posiciones de tópico sin cambio de significado:

(111) En secreto, los novios se casaron.

Con respecto a las pruebas clásicas de manera, el perfil se aproxima a §4.4.2, y también se rechaza la paráfrasis en que el modificador se aplica a toda la proposición (112d), pero en este caso tampoco resulta completamente natural la respuesta con *cómo* (112e) y marginalmente la recuperación del modificador con *así* (112c)

(112) a. Se enfadó de manera visible.
b. Se enfadó [visiblemente]$_i$, y su colega también se enfadó [de la misma manera]$_i$.
c. ?Se enfadó [visiblemente]$_i$, y su colega también se enfadó [así]$_i$.
d. – ¿Cómo se enfadó?
– #Visiblemente.
e. #La manera en que se enfadó fue visible.

En ocasiones, los límites entre esta clase y la siguiente, que expresa intensidad, pueden ser difusos, si es que el verbo tiene como parte de su significado la emisión de algo perceptible por los sentidos, como en *cantar estruendosamente, sollozar ostensiblemente*, *llorar silenciosamente* o *brillar deslumbrantemente*. Si bien en términos de conocimiento del mundo es muy difícil que un sonido sea estruendoso sin que el evento que lo produce sea intenso, aquí propongo que cuando el adverbio presenta el patrón de (112), con menor naturalidad para *así* y *cómo*, ha de considerarse un modificador de perceptibilidad, mientras que cuando los admite se ha de considerar de intensidad.

4.4.4. Intensidad de la eventualidad

En otros casos, el adverbio se refiere a la intensidad de la eventualidad vista de forma global.

(113) a. acariciar levemente al gato
b. golpear vigorosamente la mesa
c. prohibir taxativamente un viaje
d. afirmar tajantemente
e. llover torrencialmente
f. debatir animadamente con alguien
g. ejercitar moderadamente un músculo
h. salar ligeramente algo
i. recortar drásticamente el presupuesto

Esta es una de las clases más sensibles a selecciones léxicas particulares de verbos individuales, de manera que en muchos casos las combinaciones entran dentro de lo que se ha consideran colocaciones (Bosque 2004). Esto también se aplica a los numerosos casos de locuciones (*limpiar algo por encima, amar a alguien con locura, gritar a pleno pulmón*...). Como en los modificadores de adecuación, estos pueden referirse a la intensidad del desarrollo de algo (*masajear vigorosamente*), del cambio producido (*adelgazar moderadamente*), del resultado obtenido (*herir levemente*) o, con mucha frecuencia, a todas estas nociones a la vez (*ordenar ligeramente la habitación*). De nuevo, esta noción de manera puede aplicarse tanto a eventos como a estados (*odiar intensamente, amar apasionadamente*).

Frente a la clase conceptualmente próxima de §4.4.3, los modificadores de manera que hablan de intensidad admiten en mayor medida las pruebas tradicionales. De hecho, solo identifico un rechazo marginal a la paráfrasis que se aplica a toda la proposición.

(114) a. Carlos saló el pescado de manera ligera.
b. Saló el pescado [ligeramente]$_i$, y su aprendiz también lo saló {[así]$_i$ / [de la misma manera]$_i$}.
c. – ¿Cómo tengo que salar el pescado?
– Ligeramente.
d. ?La manera en que saló el pescado fue ligera.

4.4.5. Efectividad de la eventualidad

La penúltima interpretación de manera que he identificado para todo el evento de forma global es la que llamo la lectura de efectividad. Es posible con un número más limitado de adverbios que en otros casos, y se refiere a si la intención expresa o implícita con la que se realiza una acción se cumple o no.

(115) a. buscar infructuosamente un nuevo empleo
b. solicitar eficazmente su ayuda
c. esperar inútilmente al director
d. reflexionar estérilmente sobre un problema
e. participar exitosamente en un concurso

Aunque no son frecuentes, estos modificadores también se aceptan con verbos de estado –siempre que quepa interpretar que el estado, hasta cierto punto, podría tener alguna consecuencia o efecto–: *amar inútilmente a alguien*. Obsérvese que, frente a adverbios que no son de manera y que pueden suspender el valor de verdad de la proposición, en todos los casos de (116) se produce el evento: *buscar infructuosamente* es también buscar, si bien el objetivo esperable de la búsqueda, que es encontrar algo, no se alcanza.

Una propiedad llamativa de estos modificiadores es que, estrictamente, no están hablando de una propiedad interna al evento, o incluso codificada directamente en su significado léxico. La interpretación correcta del adverbio *exitosamente* en *participar exitosamente en un concurso* requiere el conocimiento del mundo de que generalmente se participa en algo con la intención de ganar, que no es una noción codificada en el significado que asociamos a *participar* –pues de lo contrario *Participar es más importante que ganar* sería contradictorio–. Tal vez por este motivo, esta clase de modificadores es la que menos diagnósticos clásicos de manera pasa:

(117) a. Carlos participó en el concurso de manera exitosa.
b. ??Participó [exitosamente]$_i$, y su pareja también participó {[así]$_i$ / [de la misma manera]$_i$}.
c. – ¿Cómo participó?
– #Exitosamente.
d. #La manera en que participó en el concurso fue exitosa.

Específicamente en (117d), nótese que cabe interpretar que siguió un procedimiento con éxito, pero se pierde la interpretación en que gana el concurso. (117d) podría describir, por ejemplo, que gracias al procedimiento que usó logró entrar en el concurso, pero ni siquiera de esa oración se seguiría que ese procedimiento lo habilitó necesariamente para la victoria.

4.4.6. Propiedades de manera relacionadas con la cuantificación del evento

Finalmente, pasan también la mayoría de los diagnósticos de manera una serie de adverbios que designan propiedades relacionadas con la cuantificación de los eventos, como su repetición (118) o su naturaleza distributiva o colectiva (119).

(118) a. preguntar una cosa insistentemente
b. delinquir reiteradamente
c. cometer un error puntualmente

(119) a. responder un correo masivamente
b. escribir un trabajo individualmente
c. acordar una medida unánimemente
d. exigir una solución colectivamente
e. decidir algo unilateralmente
f. trabajar en un documento simultáneamente

Los adverbios de (119) pueden especializarse en distintas formas de expresar la distribución o colectividad; *unilaterlamente*, por ejemplo, se usa para indicar que un evento que se esperaba que fuera colectivo realmente no lo fue, mientras que *unánimamente* indica que un evento colectivo se produjo aplicado a todos y cada uno de los miembros del grupo. Incluyo en este grupo también adverbios que designan propiedades del evento que presuponen distribución de eventos, como (119f), que se emplea para indicar, como en (120), que había varios eventos coextensivos temporalmente.

(120) Los tres autores trabajaban en el documento simultáneamente.

Con respecto a los diagnósticos tradicionales de manera, estos modificadores no se comportan de manera uniforme. Aunque ambos están bajo el alcance de la negación (121), los que se refieren a la naturaleza colectiva o distributiva de la eventualidad se comportan como modificadores de manera prototípicos de acuerdo a los diagnósticos clásicos (122), mientras que los que designan si el evento es repetido o no –tal vez de forma no sorprendente, dada su asociación con el aspecto iterativo– rechazan las glosas con manera (123c, 123d).

(121) a. No pulsó el botón repetidamente, sino solo un par de veces.
b. No acordaron la medida unánimemente, sino con votos particulares.

(122) a. Acordaron la medida de manera unánime.
b. Acordaron la medida [unánimemente]$_i$, y nosotros también la denegamos {[así]$_i$ / [de la misma manera]$_i$}.
c. – ¿Cómo acordaron la medida?
– Unánimemente.
d. La manera en que acordaron la medida fue unánime.

(123) a. Pulsó el botón de manera repetida.
b. Él lo pulsó [repetidamente]$_i$, y yo también lo pulsé {[así]$_i$ / [de la misma manera]$_i$}.
c. – ¿Cómo pulsó el botón?
– ??Repetidamente.
d. #La manera en que pulsó el botón fue repetida.

## 5. CONCLUSIONES

En este trabajo he argumentado que, tal vez debido a la ausencia de diagnósticos positivos que no dependan del significado léxico, la gramática ha agrupado bajo la etiqueta de 'modificador de manera' un conjunto diverso de interpretaciones que, en términos amplios, pueden describirse como 'propiedades de una eventualidad'. He propuesto una clasificación dividida en cuatro grandes grupos, con un total de diecisiete nociones diferenciables por su contribución al valor del predicado, su capacidad de combinatoria con verbos de estado, su posición favorecida en el predicado y los subtipos de diagnósticos de manera que son naturales con ellas.

Por supuesto, la pregunta es cuáles de estas nociones deberían ser consideradas propiamente maneras. Esto dependerá tanto de qué clase de noción semántica se asocie a este concepto como de qué diagnósticos se consideran más fiables, en ambos casos con la restricción evidente de que la noción gramaticalmente relevante de manera, si es que existe, debería tener efectos sintácticos o semánticos claros en la estructura en la que aparezca. En este trabajo no he profundizado en este segundo aspecto, y he optado por concentrarme en el catálogo de lecturas diferenciadas que he podido justificar mediante criterios gramaticales.

La respuesta a la pregunta de si un verbo de estado puede aceptar modificadores de manera depende íntegramente de a qué lectura o lecturas se restringe este concepto. Claramente, en los datos discutidos en §4 se puede comprobar que los verbos de estado admiten, al menos, siete tipos de modificadores, los de §4.1.7, §4.2.1, §4.4.1, §4.4.2, §4.4.3, §4.4.4 y §4.4.5. La afirmación de que los verbos de estado no son compatibles con las maneras requeriría sacar de la definición estos siete grupos –y además negar la validez de los diagnósticos que aceptan–. Nótese, por otra parte, que incluso si la noción de manera se asocia únicamente a las lecturas de §4.1, que son aquellas que designan propiedades del proceso, estaríamos ante siete sentidos distintos de la noción de manera.

Claramente, el siguiente paso en esta investigación ha de ser determinar cuáles de estas nociones tienen mayor grado de relevancia lingüística, para identificar cuál es la noción gramaticalmente relevante de manera que desempeña en el dominio de las dimensiones conceptuales de los verbos el mismo papel que los modificadores de tiempo y lugar con respecto a la localización de los estados de cosas. Esta tarea no ha sido ni siquiera iniciada en este artículo, donde en cambio espero haber podido ofrecer un catálogo completo –o casi completo– de las diversas interpretaciones que se esconden bajo un modificador pronominalizable mediante *así*.

## 6. REFERENCIAS

Alexeyenko, Sascha. 2015. *The syntax and semantics of manner modification*. Tesis doctoral, Universität Osnabrück.

Anderson, Curt & Wilhelm Geuder. 2021. *What is manner modification?* Ejemplario, TexMod Online Workshop Universität Tübingen, 30 de enero de 2021.

Anderson, Curt & Marcin Morzycki. 2015. Degrees as kinds. *Natural Language and Linguistic Theory* 33. 791–828.

Bellert, Irene. 1977. On semantic and distributional properties of sentential adverbs. *Linguistic Inquiry* 8. 337–351.

Bonami, Olivier, Danièle Godard & Brigitte Kampers-Manhe. 2004. Adverb classification. En François Corblin y Henriette de Swart (eds.), *Handbook of French Semantics*, 143-184. Stanford: CSLI Publications.

Bosque, Ignacio. 1993. Sobre las diferencias entre los adjetivos relacionales y los calificativos. *Revista Argentina de Lingüística* 9. 9-48.
Bosque, Ignacio. 2004. Combinatoria y significación: algunas reflexiones. En Ignacio Bosque (ed.), *REDES*, LXXVII-CLXXIV. Madrid: SM.
Cinque, Guglielmo. 1999. *Adverbs and functional heads*. Oxford: Oxford University Press.
Dik, Simon C. 1975. The semantic representation of manner adverbials. En A. Kraak (ed.), *Linguistics in the Netherlands 1972–1973*, 96-121. Assen: Van Gorcum.
Dowty, David. 1979. *Word meaning and Montague Grammar*. Dordrecht: Reidel.
Ernst, Thomas. 2002. *The Syntax of Adjuncts*. Cambridge: Cambridge University Press.
Folli, Raffaella & Heidi Harley. 2008. Teleology and animacy in external arguments. *Lingua* 118. 190-202.
Frey, Werner. 2003. Syntactic conditions on adjunct classes. En E. Lang, Claudia Maienborn & Cathrine Fabricius-Hansen (eds.), *Modifying adjuncts*, 163-209. Berlin: De Gruyter.
Geuder, Wilhelm. 2002. *Oriented Adverbs. Issues in the Lexical Semantics of Event Modifiers*. Tesis doctoral, Universität Tübingen.
Geuder, Wilhelm. 2006. Manner modification of states. En Ch. Ebert & C. Endriss (eds.), *Proceedings of Sinn und Bedeutung 10*, 111-124. Berlin: ZAS.
Geuder, Wilhelm. 2018. *Manner and agentive adverbs*. Manuscrito inédito, Universität Düsseldorf.
Jackendoff, Ray. 1972. *Semantic Interpretation in Generative Grammar*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
Katz, Graham. 1995. *Stativity, Genericity and Temporal Reference*. Tesis doctoral, University of Rochester.
Katz, Graham. 2000. Anti neo-Davidsonianism. En Carol Tenny & James Pustejovsky (eds.), *Events as Grammatical Objects*, 393-416. Stanford: CSLI Publications.
Katz, Graham. 2003. Event arguments, adverb selection, and the stative adverb gap. En E. Lang, Claudia Maienborn y Cathrine Fabricius-Hansen (eds.), *Modifying adjuncts*, 455-474. Berlin: Mouton de Gruyter.
Katz, Graham. 2008. Manner modification of state verbs. En Louise McNally y Christopher Kennedy (eds.), *Adjectives and Adverbs. Syntax, Semantics and Discourse*, 220-248. Oxford: Oxford University Press.
Kempchinsky, Paula. 2008. Romance SE as an aspectual element. En Julie Auger, J. Clancy Clements y Barbara Vance (eds.), *Contemporary approches to Romance linguistics*, 239-256. Amsterdam: John Benjamins.
Landman, Meredith & Marcin Morzycki. 2003. Event-Kinds and Manner Modification. En Nancy Mae Antrim, Grant Goodall, Martha Schulte-Nafeh y Vida Samiian (eds.), *Proceedings of the Western Conference in Linguistics (WECOL) 2002*. Fresno: California State University.
Levin, Beth & Malka Rappaport Hovav. 2013. Lexicalized meaning and manner/result complementarity. En Boban Arsenijević, Berit Gehrke y Rafael Marín (eds.), *Studies in the composition and decomposition of event predicates*, 49-70. Dordrecht: Springer.
Maienborn, Claudia & Martin Schäfer. 2011. Adverbs and adverbials. En Klaus von Heusinger, Claudia Maienborn & Paul Portner (eds.), *Semantics: An International Handbook of natural language meaning*, 1420-1441. Berlin: De Gruyter.
McConnell-Ginet, Sally. 1982. Adverbs and logical form. A linguistically realistic theory. *Language* 58. 144–184.
Mittwoch, Anita. 2005. Do states have Davidsonian arguments? Some empirical considerations. En C. M. A. Wöllstein (ed.), *Event Arguments: Foundations and Applications*, 69-88. Tübingen: Niemeyer.

Parsons, Terence. 1990. *Events in the Semantics of English. A Study in Subatomic Semantics*. Cambridge (Mass.): MIT Press.

Piñón, Christopher. 2007. *Manner adverbs and manners*. Ejemplario, 7· Ereignissemantik-Konferenz, Tübingen, 20 de diciembre de 2007. Disponible en http://pinon.sdf-eu.org/covers/mam.html

Piñón, Christopher. 2008. From properties to manners: A historical line of thought about manner adverbs. *Papers of the Linguistic Society of Belgium* 3. 1-14.

Pustejovsky, James. 1991. The syntax of event structure. *Cognition* 41. 47-81.

RAE & ASALE. 2025. *Nueva gramática de la lengua española*, 2a edición. Madrid: Espasa.

Ramchand, Gillian. 2008. *First phase syntax*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ramchand, Gillian. 2018. *Situations and syntactic structures*. Cambridge (Mass.): MIT Press.

Rodríguez Ramalle, Teresa. 2001. Los adverbios de manera como predicados de los subeventos verbales. *Revista Española De Lingüística* 31. 107-144.

Rodríguez Ramalle, Teresa. 2003. *La gramática de los adverbios en '-mente', o cómo expresar maneras, opiniones y actitudes a través de la lengua*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Sæbø, Kjell Johan. 2016. *How*-questions and the manner–method distinction. *Synthese* 193. 3169–3194.

Schäfer, Martin. 2008. Resolving scope in manner modification. En Olivier Bonami & Patricia Cabredo Hofherr (eds.), *Empirical Issues in Syntax and Semantics 7*, 351-372. Paris: CSSP.

Schäfer, Martin. 2013. *Positions and Interpretations. German Adverbial Adjectives at the Syntax-Semantics Interface*. Berlin: Mouton de Gruyter.

# Ir a estar más gerundio: dos perífrasis en una en el español de América

***To be going to be plus gerund: two periphrases in one in American Spanish***

**Víctor Lara Bermejo**
*Universidad de Cádiz*
victor.lara@uca.es

## Resumen

El uso creciente del gerundio en español ha suscitado el interés de los académicos por su versatilidad y su grado de gramaticalización. El uso que el español de América hace de dicha perífrasis, al presentar ocurrencias similares a las del inglés, sugiere que el progresivo ha alcanzado lecturas que no se observan en otras zonas hispanohablantes. En este artículo, pretendemos dar cuenta del surgimiento del progresivo yuxtapuesto a la perífrasis *ir a* más infinitivo, atestiguado en el español americano, con el fin de dilucidar si esta innovación depende de la zona geográfica, del perfil sociolingüístico o de cuestiones sintáctico-semánticas. Los resultados que nos ofrece el corpus PRESEEA sugieren que la doble perífrasis responde a la concomitancia de la hegemonía de *ir a* más infinitivo sobre el futuro sintético, así como al avance del progresivo en tiempos verbales en los que apenas se atestiguaba.
*Palabras clave:* progresivo; español de América; perífrasis; gramaticalización; futuro

## Abstract

The progressive *estar* ('to be') plus gerund in Spanish has attracted considerable scholarly attention for its versatility and degree of grammaticalization. Its use in American Spanish (which exhibits behavior similar to that of English) suggests that the progressive has developed readings that do not exist elsewhere in the Hispanic world. In this article, I aim to account for and analyze the emergence of the progressive juxtaposed with the periphrasis *ir a* ('to be going to') plus infinitive attested in American Spanish. As a result, I will determine whether this innovation depends on a particular geographical region, a specific sociolinguistic profile, or syntactic-semantic factors. The findings from the PRESEEA corpus suggest that the double periphrasis results from a concomitance: the spread of *ir a* ('to be going to') plus infinitive over the morphological future, as well as the establishment of the progressive in tenses where it had been hardly attested.
*Keywords:* progressive; American Spanish; periphrasis; grammaticalization; future

## 1. INTRODUCCIÓN

El español de América es conocido por su tendencia a recurrir a perífrasis en construcciones que, en otras zonas hispanófonas, suelen ser de corte sintético. Véanse las oraciones (1-3).

(1) Lo iba atropellando, menos mal que me di cuenta
(2) La semana que viene vamos a empezar un curso de cocina
(3) Mañana te estoy mandando el paquete

El ejemplo (1) refleja la estrategia denominada inminencia fallida, en la que la perífrasis *ir* (en imperfecto) más gerundio es conmutable por *casi* más verbo finito. El ejemplo (2) sustituye el futuro morfológico por la alternativa analítica *ir a* más infinitivo, mientras que el ejemplo (3) escoge la perífrasis *estar* más gerundio en lugar de un futuro o un presente de indicativo. Las tres estrategias suelen estar asociadas a las distintas variedades

americanas (Kany, 1945; Lipski, 1994), si bien todas son igualmente posibles en el español peninsular, aunque su extensión es desigual (Sabino Rodríguez, en prensa; Squartini, 1998; Lara Bermejo, 2021).

Sin embargo, hay una innovación que combina dos de las perífrasis anteriores y sobre la cual no encontramos trabajos dedicados a su análisis. Nos referimos a frases como (4-5).

(4) Dejen sus comentarios, los vamos a estar leyendo
(5) Miren el paquete que me llegó, enseguida lo voy a estar abriendo

Las dos oraciones anteriores, sacadas de vídeos espontáneos de plataformas de internet, suman la estrategia *ir a* más infinitivo con *estar* más gerundio, sin que se sepa todavía hasta qué punto esta innovación está asentada en toda América, si se supedita a algunos de los patrones sociolingüísticos clásicos o qué restricciones semántico-sintácticas posee. En consecuencia, en este artículo pretendemos arrojar luz sobre la vigencia, extensión y comportamiento gramatical de la perífrasis *ir a estar* más gerundio, gracias a los datos que nos proporciona el corpus PRESEEA. Así, en la primera sección abordaremos lo que se sabe de ambas perífrasis por separado en el español de América, mientras que en la segunda nos dedicaremos a observar el comportamiento teórico de ambas perífrasis, así como a describir el corpus y la metodología. Posteriormente, en el tercer epígrafe mostraremos las ocurrencias extraídas y las comentaremos para, seguidamente, analizarlas según sus características geográficas, sociolingüísticas y gramaticales en el cuarto epígrafe. Por último, cerraremos con las conclusiones y la lista bibliográfica consultada.

## 2.ESTADO DE LA CUESTIÓN

Las perífrasis *ir a* más infinitivo y *estar* más gerundio han sido un tema recurrente en los estudios morfosintácticos y dialectales del español de América. Por regla general, todos los autores coinciden en que la secuencia *ir a* más infinitivo es la alternativa por defecto para expresar el futuro en las variedades americanas, hasta el punto de que Carricaburo (1997) llega a afirmar que el futuro sintético nunca se utiliza. No obstante, esta aseveración ha de matizarse, pues la existencia de ambas opciones (perífrasis y tiempo verbal) es complementaria: la perífrasis surge en contextos relajados, no cultos y espontáneos, mientras que el futuro morfológico se reserva para situaciones opuestas. Dicha complementariedad no solo se da en ese aspecto, sino que, en contextos no cultos, el futuro morfológico emerge para connotar conjeturas. En definitiva, la realidad del *ir a* más infinitivo en América y su competencia con el futuro morfológico son idénticas a las del español europeo.

La realidad de *estar* en el gerundio es más compleja, pues, en principio, funciona igual que en la península ibérica, pero Kany (1945), Gili Gaya (1948) y Otálora (1992) argumentan la posibilidad de *usar* el gerundio como sinónimo de futuro inmediato, de imperfectividad pura, al estilo del inglés, precisamente por la influencia de esta lengua germánica. No nos constan trabajos específicos que analicen si este hecho es, efectivamente, un contagio del inglés, hasta qué punto está extendido por América, si depende de algún factor sociolingüístico o qué diferencias habría entre su uso como futuro, en contraposición al de *ir a* más infinitivo.

Por todo ello, a continuación, sintetizaremos lo investigado sobre el surgimiento y la evolución de ambas perífrasis en las lenguas, con el fin de averiguar si el motivo del presente artículo se supedita a algunas de las contingencias previstas por la teoría universal.

## 3. MARCO TEÓRICO, CORPUS Y METODOLOGÍA

El nacimiento y la evolución del progresivo han suscitado un gran interés académico. Desde Comrie (1976) y Squartini (1998) hasta Bertinetto et al. (2000), la bibliografía se ha centrado, por un lado, en las restricciones aspectuales de la perífrasis y, por otro, en su diacronía desde un prisma comparativo y tipológico, cotejando las lenguas romances con el inglés y otros idiomas. Es más, el italiano y el español son las variedades romances más investigadas al respecto, ya que presentan estadios distintos en el proceso de gramaticalización.

Por regla general, las estrategias de progresivo surgen de una construcción de tipo locativo, con un adjunto que se va reanalizando como recurso durativo, en la que el carácter locativo deja de ser pertinente. En dicha fase, la perífrasis aparece para connotar una acción que dura en el tiempo, independientemente de que haya terminado o no. En otras palabras, la fase durativa depende del aspecto léxico del verbo y no del aspecto gramatical. Con el tiempo, la perífrasis va adquiriendo valores focales y abandona los matices durativos para convertirse en una estrategia de imperfectividad. En esta fase, el progresivo emerge en función del aspecto gramatical del evento y menos del aspecto léxico. En última instancia, el progresivo termina significando una imperfectividad pura, sin atenerse ni al aspecto léxico ni al gramatical. Para los autores, una lengua dada puede encontrarse en un estadio concreto o en varios estadios simultáneamente.

No nos explayaremos sobre todo lo que se ha escrito acerca del progresivo, pues está ampliamente definido y descrito en numerosos trabajos, pero nos acercaremos a su idiosincrasia en el apartado del análisis, con el fin de determinar si los datos que hemos obtenido se corresponden con lo anunciado por la bibliografía. Sí deseamos subrayar que el tiempo verbal es igualmente fundamental para que el progresivo surja, ya que el presente y el imperfecto de indicativo suelen ser los que más aceptan esta innovación.

También han generado interés las diversas estrategias que finalmente conducen a un resultado futuro. Como muestra Bybee et al. (1991), el futuro sintético suele reemplazarse por una forma analítica, que generalmente se basa en conceptos de volición, obligación o movimiento, entre otros. Esta gramaticalización es progresiva y, en realidad, suele ocurrir primero en ciertas personas gramaticales y en determinados roles semánticos. Además, Yllera (1980) señala que la construcción *"ir a* más infinitivo" en español empezó en la primera persona o en roles temáticos agentivos, en los que el sujeto podía ser solo una entidad humana.

Las innovaciones analíticas del futuro, además de poder convertirse en sintéticas (véase el futuro morfológico de las lenguas romances), conviven con las que no lo son, de tal manera que, si ambas persisten en el tiempo, tienden a complementarse de algún modo o a especializarse en nociones diversas, pero plausibles debido a la naturaleza de su significado cognitivo. En este sentido, las perífrasis de volición, obligación o movimiento pueden reinterpretarse como recursos de tiempo futuro por una cuestión metafórica, pero los futuros sintéticos se prestan a eliminar su matiz temporal para consignar uno de tipo evidencial, pues la incertidumbre que el futuro representa tiende a reanalizarse como conjetura (Aikhenvald, 2004).

Como hemos argumentado para la progresividad, no dedicaremos más líneas a reiterar lo que se puede encontrar en numerosos estudios sobre el futuro, la evidencialidad y las perífrasis que se gramaticalizan para expresar posterioridad, pero volveremos a sus pormenores en el epígrafe del análisis. De momento, y con el fin de mostrar la vigencia de la perífrasis *ir a estar* más gerundio en el español de América, hemos recurrido al

corpus PRESEEA. Fundamentada en el análisis sociolingüístico cuantitativo, esta herramienta ofrece la transcripción y el audio de las entrevistas semidirigidas realizadas a informantes de ambos sexos, de tres franjas etarias, de distintos niveles socioeducativos y procedentes de gran parte del mundo hispanohablante. No obstante, la inclusión demográfica del PRESEEA solo se aplica a los entornos urbanos, por lo que las conclusiones que se desprendan de los datos deben correlacionarse con dicha variable y leerse con la cautela de no poder reflejar la realidad rural.

La extracción de ocurrencias se ha realizado mediante el motor de búsqueda avanzado en la web. Por un lado, hemos seleccionado todas las localidades americanas (incluidas las de EE. UU.) y todos los perfiles sociolingüísticos previstos; por otro, hemos solicitado la búsqueda del lema *'ir'* (sin restricciones gramaticales), seguida de *'a* más *estar'* y, por último, de cualquier gerundio. Sin más preámbulos, a continuación exponemos los datos que hemos recuperado y destacamos los rasgos más remarcables.

## 4. DATOS

El cómputo total de ocurrencias extraídas del PRESEEA es de 32, pero en la tabla 1 detallamos la distribución geográfica y las demás variables extralingüísticas.

| **Sexo** | **Edad** | **Nivel educativo** | **Ciudad** |
|---|---|---|---|
| Hombres: 11<br>Mujeres: 21 | Jóvenes: 12<br>Mediana edad: 12<br>Mayores: 8 | Bajo: 11<br>Medio: 12<br>Alto: 9 | Barranquilla: 2<br>Caracas: 2<br>Guadalajara: 1<br>La Habana: 2<br>Lima: 2<br>Medellín: 2<br>Mérida (Venezuela): 1<br>Ciudad de México: 3<br>Montevideo: 1<br>Mexicali: 2<br>Pereira: 1<br>Puebla: 4<br>Santiago de Chile: 2<br>Bogotá: 1<br>Monterrey: 2<br>La Paz: 2<br>Nueva York: 2 |
| 32 | | | |

Tabla 1: Ocurrencias según variables extralingüísticas

De los parámetros consignados en la tabla 1 se desprenden varios hechos: ni Chicago ni Ciudad de Guatemala ni otras ciudades, como Buenos Aires, Quito, Cali y Cartagena de Indias, han dado muestras de la perífrasis, lo cual no indica necesariamente que no exista, pues hallamos evidencias en zonas geográficas adyacentes y cercanas, como Montevideo o el resto de Colombia y los Andes. La distribución geográfica es pareja en todos los casos, al igual que lo son las variables que atañen a la edad y al nivel socioeducativo, pero el sexo parece erigirse como un factor determinante, pues las mujeres han registrado casi el doble de ocurrencias que los hombres. No obstante, los datos totales son escasos, entre otras cosas, porque la naturaleza metodológica del corpus no propicia la producción de una construcción tan específica. En consecuencia, nos limitaremos a indicar que *ir a estar* más gerundio se documenta en todo el español de América, independientemente del perfil sociolingüístico. Como resultado, centraremos nuestro análisis en la caracterización

gramatical de dicha construcción. Véase en los ejemplos (6-13) que la lectura puede ser tanto habitual como focal y darse con verbos durativos, instantáneos, télicos o atélicos.

(6) cualquier trabajo que tienen una cartelera ella me llama o yo la llamo esto // no todas ya te digo no todas pero / y que este año no como les dije **yo no voy a estar preguntando** como el año pasado yo cualquier cosita iba seño mire esto

BARR_M11_051

(7) no lo he pensado casi pero sí sería muy difícil / sí lo sería muy difícil más que tienes que en / encontrar una persona con la que sientas que vas a / ya no sé si sea todo eterno o lo que sea / pero **que no vas a estar como afectando al niño** / porque por eso es el noviazgo ¿no? dicen para conocerse

GUAD_H13_014

(8) entonces qué pasa / que los niños si salen a la tienda hay mismo va a ver el muchacho que en la esquina está / está consumiendo vicio y todo eso entonces / todo lo relaciona / está muy junto todo / **entonces ellos siempre van a estar viendo eso ahí** / a la vuelta de la esquina como el dicho / siempre van a tener el peligro ahí

PERE_M11_012

(9) uno se mi mamá iba a comprar agarrar fruta yo voy agarrar fruta y **ustedes van a estar sacando para vender** y como éramos // con mis hermanos con mis hermanos menores // y sacábamos a vender pues todo todo ya pa que llegue mi mamá // ya tenía que estar todo sentaditos para vender

LPAZ_M31_014

(10) / entonces vendimos nuestro carro nuestra casa / y vivimos aquí / poco a poco y mi papá toda no termina de pagar / al banco / ya once años / imagínate / la gente que compa / tenemos / mis papás tienen un compadre que también / acaban de comprar una casa y / así no que / que **para toda la eternidad van a estar pagando**

MONR_M13_033

(11) lo otro por el intercambio cultural o sea Londres es una ciudad que uno puede quedarse quieto todo el tiempo y **va a estar aprendiendo** // del mundo / de relaciones culturales / de autos // muy buena información // para un periodista por ejemplo es imprescindible estar bien informado

BOGO_H13_017

(12) no / él dice no camina / ella dice / no camina / nosotros decimos bicho malo / nunca muere / quiere decir / persona que siempre es en el bien / siempre tiene que vivir para el bien / siempre eh nunca muere / porque **siempre van a estar recordando a esa persona**

NYOC_H31_006

(13) yo no tenía dinero / para mala suerte yo / creo tenía nomás lo del pasaje / o / a lo mejor unos cinco pesos más / y tenía el portafolio / porque llevaba tra me

traía trabajo a la casa // y yo dije / **yo no voy a estar abriendo el portafolio / y estar buscando los cinco pesos que me quedan**

MEXI_M22_060

Por último, como indicaba la bibliografía, el aspecto léxico suele ser determinante en el desarrollo de una perífrasis; en la tabla 2 mostramos los resultados en función de dicho parámetro. Igualmente, en la tabla 3 pormenorizamos la lectura semántica de la secuencia *estar* + gerundio en cuanto a los posibles valores que la teoría asocia con dicha construcción analítica.

| Estados | Actividades | Realizaciones | Logros |
|---|---|---|---|
| 3 | 22 | 1 | 6 |
| 32 | | | |

Tabla 2: Aspecto léxico de las ocurrencias

| Focal | Habitual | Iterativa | Durativa |
|---|---|---|---|
| 5 | 6 | 6 | 15 |
| 32 | | | |

Tabla 3: Lectura semántica de las ocurrencias

Los datos desglosados en las tablas 2 y 3 indican que la secuencia *ir a estar* más gerundio es mucho más frecuente en eventos durativos, como las actividades, y en lecturas idénticas, independientemente del verbo elegido. Es más, los matices habituales e iterativos suman casi tantas ocurrencias como los contextos durativos, lo cual está en consonancia con dicha tendencia, pues ambas lecturas se correlacionan con una mirada contrapuesta a la focal. De hecho, este valor es el que menos datos ha proporcionado, mientras que, volviendo al aspecto léxico, los logros son los que más resultados aportan, aunque a mucha distancia de las actividades. Les siguen los estados y, por último, las realizaciones.

Tras la descripción de resultados, en el siguiente epígrafe nos proponemos analizar teóricamente a qué se debe la concatenación de *ir a estar* más gerundio y por qué aparece primero en actividades y en lecturas durativas.

## 5. ANÁLISIS

La yuxtaposición de perífrasis ha de entenderse como la concomitancia de dos procesos que responden a motivos distintos. Por un lado, nos encontramos ante la elección de *ir a* un infinitivo como estrategia no marcada de futuro y, por otro, el desarrollo de un gerundio para lecturas aspectuales del evento que se enmarca en dicho futuro.

Como ya adujimos más arriba, el futuro morfológico se ha especializado para la conjetura o, si surge, para lecturas temporales; se circunscribe a contextos cultos. La sustitución de la forma sintética se ha llevado a cabo mediante una construcción analítica, constituida por el verbo *ir* como auxiliar, seguido de *a* más infinitivo, que recoge el significado léxico del evento. En definitiva, toda vez que se exprese una acción referida a un tiempo futuro, esta se materializa por *ir a* más un infinitivo. Esta circunstancia no es exclusiva del español de América, pues Lara Bermejo (2025) demuestra empíricamente que ocurre también en el español peninsular e incluso en el español hablado en el Magreb. Se trata, por tanto, de un rasgo panhispánico. Si volvemos, a modo de ejemplo, a las ocurrencias que reproducimos en (14-15), podemos perfectamente conmutar la perífrasis por su homólogo sintético, sin que cambie el significado. Simplemente, al tratarse de un discurso espontáneo, relajado y no culto, la opción escogida por los informantes ha sido la

perifrástica y no la sintética, que habría surgido con mayor probabilidad en registros opuestos.

(14) cualquier trabajo que tienen una cartelera ella me llama o yo la llamo esto // no todas ya te digo no todas pero / y que este año no como les dije yo no voy a estar preguntando (=**yo no estaré preguntando**) como el año pasado yo cualquier cosita iba seño mire esto

BARR_M11_051

(15) yo no tenía dinero / para mala suerte yo / creo tenía nomás lo del pasaje / o / a lo mejor unos cinco pesos más / y tenía el portafolio / porque llevaba tra me traía trabajo a la casa // y yo dije / yo no voy a estar abriendo el portafolio / y estar buscando los cinco pesos que me quedan (=**yo no estaré abriendo el portafolio / y estaré buscando los cinco pesos que me quedan**)

MEXI_M22_060

La verdadera innovación, a nuestro juicio, se halla en la producción de un progresivo en lugar de mantener sin más el infinitivo que recoge el significado léxico. Y, en este caso, los datos que nos proporciona el PRESEEA parecen replicar la direccionalidad que la bibliografía ha explicado en el nacimiento y el desarrollo de la estrategia progresiva. Si volvemos a la tabla 3, advertimos que las lecturas son, de forma hegemónica, aquellas que se correlacionan con una acción durativa, pues, ya sea la habitualidad o la iteración, ambos rasgos están estrechamente ligados a la noción de duración. En este sentido, aunque podamos discriminar los usos en habituales, iterativos y durativos, los tres vienen a reflejar el mismo concepto. El recorrido diacrónico que Squartini (1998) establece en el nacimiento de la estrategia progresiva y su posterior evolución coincide con el que documentamos en nuestros datos.

(i) Puramente locativo > progresivo durativo, residualmente locativo > progresivo durativo > progresivo focal, estrictamente imperfectivo > imperfectividad pura, pérdida de carácter progresivo

Es más, hemos registrado un único caso que podría catalogarse como progresivo durativo residualmente locativo.

(16) ¿qué hago yo? // tratar de aceptar el problema con el que he tenido / tratar de buscarle una solución al problema y hablar a lo bien / a lo más bien que se pueda / si con la persona si se puede hablar a lo bien pues bienvenido sea y ya si bienvenido sea y sin / sin problema sin rencores como si no hubiese pasado nada pero si la persona es muy rencorosa **yo tampoco voy a estar aquí como rindiéndole pleitesía** lo dejo que siga su vida / ya

PERE_H11_002

La ocurrencia (16) presenta un caso prototípico de evolución perifrástica, en el que la construcción se halla inmersa en su proceso de gramaticalización, pero aún no ha alcanzado ciertos estadios que permitan dictaminar que ha adquirido una coalescencia tal que impida la inserción de elementos entre el auxiliar y el verbo con contenido léxico. Así, aunque la idea puede interpretarse de manera durativa, el informante ha introducido un locativo, como reminiscencia de ese carácter primigenio con el que la perífrasis nació. El resto de las ocurrencias cae claramente en la clasificación de progresivo durativo, si bien hemos afirmado que la lectura focal también surge, aunque de manera minoritaria.

Es más, en todos los lugares donde hemos recuperado datos con valor focal, hay convivencia con el significado durativo, pero no al revés. En otras palabras, en los lugares donde la perífrasis puede connotar una interpretación focal, esta también surge para valores durativos, pero hay sitios donde solo aparecen ocurrencias de matiz durativo, sin que haya visos de su existencia también con valor focal. No hemos hallado ejemplos de lo que la bibliografía denomina imperfectividad pura, sin valor de progresividad, es decir, lo que se da en inglés y que, según los autores mencionados, también es visible en el español americano.

La realidad de otras zonas hispanoparlantes, amén de la evolución en otras lenguas, sugiere que nos encontramos ante la difusión del progresivo en un tiempo futuro, siguiendo además la escala implicativa de (i). El tiempo verbal es crucial para la aceptabilidad de la perífrasis progresiva, pues su instauración obedece no solo al aspecto léxico, sino también al tiempo verbal compatible con las nociones semánticas que atraviesa la construcción perifrástica. Así, Squartini (1998) asegura que, en italiano, cuando la perífrasis se especializó como estrategia durativa, su surgimiento fue posible gracias a los tiempos perfectivos, ya que el énfasis era en una acción durativa y no focal. Esta posibilidad es actualmente agramatical, pues el italiano registra ocurrencias de esta circunstancia a lo largo de su historia hasta el siglo XVIII, a partir del cual los ejemplos de progresivo durativo son arcaicos o se restringen al ámbito literario, donde permanecen hasta el siglo XIX.

Sin embargo, una vez que la perífrasis se convierte en una alternativa focal, sus rasgos aspectuales priorizan la imperfectividad y rechazan los tiempos verbales que indican acción finalizada. En esta fase, son el presente y el imperfecto los que asumen la gramaticalidad del progresivo, como de nuevo ocurre en el italiano actual. Squartini (1998) asegura que la significación aspectual imperfectiva impide el recurso que, en épocas anteriores, era gramatical. Además, el valor durativo decae hasta centrarse únicamente en el foco del desarrollo de una acción, por lo que los matices durativos pasan a consignarse mediante los tiempos verbales simples. Véanse los ejemplos (17-20).

(17) Paolo va a teatro tutte le settimane
(18) *Paolo sta andando a teatro tutte le settimane
(19) Taglio gli alberi
(20) Sto tagliando gli alberi

El evento de *ir al teatro* adquiere valor habitual en (17), por lo que el italiano actual no permite el progresivo, ya que resulta durativo; por eso, (18) es agramatical. Sin embargo, el progresivo focal se complementa con su homólogo simple para matices aspectuales distintos: en (19), la acción de *cortar* solo puede entenderse como un hábito, mientras que (20) únicamente hace referencia al evento de *cortar* en su desarrollo, excluyendo que sea, además, iterativo, durativo o habitual.

La evolución del italiano no es necesariamente la única posible, en el sentido de que la perífrasis no tiene por qué saltar de una significación a otra, eliminando la que la precedió; de acuerdo con Squartini (1998) y Bertinetto et al. (2000), el progresivo puede simultanear varias lecturas, como la durativa y la focal, lo cual ocurre en español. No obstante, los datos dialectales que, por ejemplo, muestra Lara Bermejo (2020) en su estudio sugieren que el progresivo es, ante todo, un recurso para el presente y el imperfecto. Es más, de las más de mil ocurrencias que obtiene, apenas un 19 % corresponde a otros tiempos y, concretamente, un 0,75 % se construye en futuro. Y, como hemos documentado para América, el corpus de español peninsular también ha dado

pruebas de *ir a estar* más en gerundio, si bien Lara Bermejo (2020) recogió una única ocurrencia que reproducimos en (21).

(21) Y digo: ¿para qué vamos a estar pagando una renta después de tener una casa tan buena aquí? (Lara Bermejo, 2020)

Obsérvese que el ejemplo (21) muestra el progresivo con valor durativo, es decir, el primero en consignarse cuando el matiz locativo se pierde. La diferencia entre España y América parece radicar, como en tantos fenómenos, en la frecuencia de uso, estando el español americano mucho más avanzado que el peninsular en este caso.

Si volvemos al italiano, observamos que, aunque el futuro sea un tiempo imperfectivo, este idioma impide la construcción progresiva en dicho tiempo, por lo que, incluso entre las opciones imperfectivas, no todas admiten esta particularidad. Por tanto, la evolución del progresivo no solo se atiene a los matices semánticos y aspectuales referidos, sino también a una jerarquía de tiempos verbales, en la que el presente y el imperfecto son los primeros en asumir la progresividad. En función del idioma o de la variedad, el alcance del progresivo es más incipiente o más avanzado.

Así, cuando un progresivo nace en una lengua dada, de acuerdo con Squartini (1998), su aparición se supedita a una cuestión de aspecto léxico y menos a una de aspecto gramatical, lo que enfatiza el carácter durativo del evento. Por eso, cuando el progresivo surge, las actividades son las que más tienden a construirse con dicha estrategia, mientras que los estados inhiben su aparición. Sin embargo, esta inclinación puede ir disipándose, pues el español y el portugués ofrecen claras muestras de la aceptación de los verbos estativos en oraciones progresivas. Cuando el progresivo se impone en el matiz focal y el aspecto gramatical es el eje central, desbancando al aspecto léxico, son los tiempos imperfectivos referidos los que aceptan la perífrasis, mientras que los perfectivos la rechazan o son más reticentes a construirse con progresivo. Sin embargo, de nuevo, estas complementariedades se van difuminando con la adopción progresiva del uso del progresivo en cualquier aspecto gramatical, si bien la frecuencia de uso es dispar. Con el tiempo verbal parece suceder lo mismo, ya que, como hemos subrayado, no todos tienden a asumir la perífrasis, siendo el futuro una de las opciones menos permeables.

Las ocurrencias del español americano nos certifican dos procesos: por un lado, la amplitud del progresivo en contextos de futuro y, por otro, la direccionalidad semántica de dicha aceptación, pues la acción de corte durativo aumenta las probabilidades de progresivo, seguida de la focal. Es más, podemos incluso reconstruir dicho proceso a partir del estadio más primigenio, en el que el progresivo aún tiene valor locativo y se va gramaticalizando (ejemplo 16). La particularidad del español, con independencia de la zona geográfica, es la especialización en el uso de *ir a* más infinitivo para marcar la posterioridad, dejando al futuro sintético como estrategia no marcada de conjetura. Por ello, conjugar un progresivo en tiempo futuro ha de juntar dos perífrasis: la que da la significación temporal (*ir a*) y la que da la significación aspectual, dentro de la cual se encuentra el verbo con contenido léxico (*estar* + gerundio).

## 6. CONCLUSIONES

La concatenación de las perífrasis *«ir a» y «estar»* más gerundio que se da en español, y en especial en las variedades americanas, supone un paso más en la gramaticalización del progresivo, pues dicha configuración responde a la aceptación de esta estrategia en el tiempo futuro. Al haberse especializado el futuro sintético como marca de conjetura y al ser *«ir a»* más infinitivo la estrategia por defecto para connotar posterioridad, la inclusión

del progresivo en el discurso espontáneo, relajado y no culto solo puede materializarse mediante el empleo de la perífrasis de movimiento, que marca la noción temporal.

La admisión de *estar* más en gerundio en tiempo futuro sigue, además, patrones universales en el proceso de gramaticalización de dicha perífrasis, pues se inicia en contextos que van perdiendo carácter locativo para instalarse en matices durativos. Una vez que se asienta en dicha lectura, amplía su surgimiento a los valores focales. Igualmente, esa direccionalidad provoca que la fase de matiz durativo priorice el aspecto léxico, pues las actividades tienden a configurarse en torno al progresivo.

Aunque los datos del PRESEEA no son tan cuantiosos como habríamos deseado, por la naturaleza de la metodología y del fenómeno que buscábamos, las ocurrencias nos indican que esta progresión de *estar* más gerundio en futuros no depende de ninguna variable extralingüística, ya que se da en proporciones similares en todos los sexos, edades y niveles de instrucción, y también está igualmente extendida por todo el continente americano. No es desconocida en el español peninsular, pero, a falta de nuevos estudios, queda la incógnita de si, además de variaciones geográficas o sociolingüísticas, la diferencia entre ambos lados del Atlántico se debe a la frecuencia de uso.

**Referencias bibliográficas**

Aikhenvald, Alexandra. 2004. *Evidentiality*. Oxford: Oxford University Press.

Bertinetto, Pier Marco et al. 2000. The progressive in Europe. En Osten Dahl (ed.), *Tense and aspect in the languages of Europe*, 517-558. Berlín: Mouton de Gruyter.

Bybee, Joan et al. (1991). Back to the future. En Elizabeth C. Trauggot & Bernard Heine (eds.), *Approaches to grammaticalization*, 17-58. Ámsterdam: John Benjamins.

Carricaburo, Norma. 1997. *Las fórmulas de tratamiento en español actual*. Madrid: Arco Libros.

Comrie. Bernard. 1976. *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gili Gaya, Samuel. 1948. *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Spes.

Kany, Charles E. 1945. *Sintaxis hispanoamericana*. Madrid: Gredos.

Lipski, John. 1994. *El español de América*. Madrid: Cátedra.

Otálora, Hilda. 1992. *Uso del gerundio en algunas muestras de habla bogotana*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

PRESEEA. 2014-. *Corpus del Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. [http://preseea.uah.es]. Consultado: [10/10/2025].

Sabino Rodríguez, Noelia. En prensa. La ibas matando: la extensión de la inminencia fallida en el español peninsular. *Zeitschrift für romanische Philologie*.

Squartini, Mario. 1998. *Verbal periphrases in Romance. Aspect, actionality and grammaticalization*. Berlín: Mouton de Gruyter.

Yllera, Alicia. 1980. *Sintaxis histórica del verbo español: las perífrasis medievales*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

# La construcción de la argumentación en el discurso bodypositive de Instagram: el papel de los operadores discursivos

***The Construction of Argumentation in Body Positive Instagram Discourse: The Role of Discourse Operators***

**Natalia Wiśniewska**
*Universidad de Bielsko-Biała*
nwisniewska@ubb.edu.pl

## Resumen

El presente estudio analiza los operadores discursivos en el discurso *body positive* de Instagram desde la perspectiva de la teoría de la argumentación en la lengua y de la propuesta funcional de Fuentes Rodríguez (2018). El objetivo consiste en identificar los operadores discursivos más frecuentes utilizados por las *influencers body positive* y explicar cómo contribuyen a la construcción de la argumentación y a la orientación de la interpretación del discurso. El corpus está compuesto por 272 publicaciones de tres *influencers* hispanohablantes, con un total de 20.242 palabras y 610 operadores discursivos identificados. La investigación combina un análisis cuantitativo mediante AntConc con un análisis cualitativo centrado en la función pragmático-discursiva de los operadores en su contexto de uso. Los resultados muestran un claro predominio de los operadores argumentativos (78,7 % del total), seguidos de los operadores modales, enunciativos e informativos. Asimismo, el análisis cualitativo evidencia que cada grupo desempeña funciones argumentativas diferenciadas: los operadores argumentativos intensifican y orientan la interpretación del mensaje; los modales y enunciativos legitiman la experiencia personal y refuerzan la credibilidad del discurso; y los informativos focalizan los principios que las *influencers* presentan como esenciales para la construcción del discurso *body positive*.
*Palabras clave:* operadores discursivos; argumentación en la lengua; discurso bodypositive; Instagram; análisis del discurso.

## Abstract

This study examines discourse operators in body-positive Instagram discourse from the perspective of the Theory of Argumentation and Fuentes Rodríguez's (2018) functional classification of discourse operators. Its main objective is to identify the discourse operators most frequently used by body-positive influencers and to explain how they contribute to argumentation and to the orientation of discourse interpretation. The corpus comprises 272 Instagram posts published by three Spanish-speaking influencers, totaling 20,242 words and 610 identified discourse operators. The study combines quantitative analysis using AntConc with qualitative analysis focused on the pragmatic-discursive functions performed by discourse operators in context. The results reveal a clear predominance of argumentative operators (78.7% of all occurrences), followed by modal, enunciative, and informational operators. Furthermore, the qualitative analysis shows that each group performs distinct argumentative functions: argumentative operators intensify meanings and guide interpretation; modal and enunciative operators legitimize personal experience and reinforce the credibility of the discourse; informational operators foreground the principles that influencers present as fundamental to the construction of body-positive discourse.
*Keywords*: discourse operators; Argumentation within Language; body positive discourse; Instagram; discourse analysis

## 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el desarrollo del mundo contemporáneo se encuentra estrechamente vinculado al ámbito digital, donde las redes sociales desempeñan un papel cada vez más significativo en la configuración de la opinión pública (*Global Overview Report*, 2022). Dentro de este ecosistema digital, Instagram, concebido inicialmente como una plataforma para compartir imágenes, ha evolucionado hasta convertirse en un espacio discursivo en el que no solo las celebridades, sino también los individuos comunes, influyen en otros usuarios y participan activamente en la construcción del discurso social (Deditius, 2020; Jiménez Iglesias *et al.*, 2022).

Entre las tendencias discursivas emergentes en Instagram, el movimiento *body positive* ha ganado visibilidad. Su propósito fundamental radica en cuestionar los estándares de belleza hegemónicos y fomentar la aceptación del cuerpo en todas sus manifestaciones (Cwynar-Horta, 2016; Gattario y Frisen, 2019). No obstante, como advierte Streeter (2023), el movimiento también reproduce, en parte, ciertas formas tradicionales de feminidad, lo que evidencia su carácter complejo y su ambivalencia respecto de los discursos de empoderamiento. Este fenómeno se enmarca en una tendencia más amplia de representación del cuerpo femenino en la red, caracterizada por la tensión entre lo deseable y lo real (Landa y Calafell, 2019). A través de sus publicaciones, los *influencers body positive* intentan orientar a sus seguidores hacia la idea de que la apariencia física no debería ser un criterio determinante para valorar a una persona.

No obstante, más allá del impacto social de este movimiento, resulta fundamental examinar las estrategias discursivas mediante las cuales estas figuras construyen su mensaje y refuerzan su posicionamiento en el debate sobre la autoaceptación. En los últimos años, se han realizado estudios sobre distintos aspectos del discurso *body positive* en Instagram, como el uso de metáforas conceptuales (Drozd y Wiśniewska, 2024) o el impacto del contenido en la imagen corporal (Amondarain, 2024). Aunque estas investigaciones han contribuido a una mejor comprensión del fenómeno desde perspectivas cognitivas, psicológicas y lingüísticas, todavía son escasos los estudios que analizan el papel de los OPERADORES DISCURSIVOS en la organización argumentativa de este tipo de discurso digital.

En este contexto, el presente estudio da continuidad a una línea de investigación iniciada en un trabajo anterior (Wiśniewska, 2023), centrada en el lenguaje evaluativo del discurso *body positive* en Instagram. Mientras que aquella investigación analizó los recursos léxico-evaluativos empleados por las *influencers*, el presente trabajo desplaza el foco hacia los operadores discursivos y su papel en la construcción de la argumentación.

El lenguaje desempeña un papel fundamental en la construcción argumentativa del discurso. Si bien las redes sociales suelen percibirse principalmente como un medio visual, es el texto escrito el que contribuye de manera decisiva a la construcción del significado y a la orientación argumentativa del discurso (Anscombre y Ducrot, 1994; Fuentes Rodríguez, 2018). En este contexto, los operadores discursivos constituyen un recurso lingüístico fundamental que permite organizar el contenido del enunciado, orientar su interpretación y modular la fuerza argumentativa de los distintos segmentos del discurso. El estudio de estos elementos resulta

especialmente relevante en el discurso digital, ya que permite estructurar el mensaje y reforzar determinadas interpretaciones.

El presente estudio se sitúa en una perspectiva pragmático-discursiva de la argumentación. Como punto de partida, se retoman algunos postulados de la teoría de la argumentación en la lengua (Anscombre y Ducrot, 1994), complementados con investigaciones posteriores dedicadas específicamente a los operadores discursivos, en particular en los trabajos de Fuentes Rodríguez (2018), Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara (2002, 2007) y Wiśniewska (2024). Desde esta perspectiva, el interés del estudio no radica únicamente en identificar la presencia de determinados operadores discursivos, sino en explicar el papel que desempeñan en la orientación de la interpretación y en la construcción de la argumentación en el discurso digital.

Considerando este marco teórico, el presente artículo tiene como objetivo identificar los principales operadores discursivos empleados en el discurso *body positive* en Instagram y explicar cómo contribuyen a la construcción y orientación de la argumentación.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 La argumentación desde una perspectiva pragmático-discursiva

El estudio de la argumentación en el lenguaje ha sido un tema central en la lingüística y la pragmática, en particular en los estudios sobre argumentación y análisis del discurso. La argumentación no se limita a los textos académicos o jurídicos, sino que constituye un fenómeno discursivo omnipresente en la comunicación cotidiana, incluidos los intercambios en redes sociales. En este contexto, el análisis del discurso producido en plataformas como Instagram permite observar cómo determinados recursos lingüísticos contribuyen a la organización y la orientación de la argumentación en contextos de comunicación digital.

La reflexión sobre los mecanismos argumentativos se remonta a la antigüedad. Fue Aristóteles quien, a través de sus estudios sobre la retórica, estableció las bases del análisis argumentativo (van Eemeren *et al.*, 1997). En la actualidad, diversos investigadores han desarrollado y ampliado este concepto, entre ellos Anscombre y Ducrot (1994), Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara (2002, 2007), por mencionar solo algunos.

Uno de los enfoques más influyentes en la teoría de la argumentación es el propuesto por Anscombre y Ducrot (1994), quienes sostienen que todo uso del lenguaje es, en sí mismo, argumentativo. Desde esta perspectiva, las palabras y expresiones poseen una orientación argumentativa implícita que favorece determinadas continuaciones discursivas o conclusiones. A diferencia de la retórica clásica, este enfoque entiende que la orientación argumentativa forma parte del propio significado lingüístico y no constituye únicamente el resultado de una estrategia deliberada del hablante.

Otro modelo relevante en el estudio de la argumentación es el propuesto por van Eemeren *et al.* (1997), quienes sostienen que la argumentación en el lenguaje cotidiano no solo permite justificar puntos de vista, sino que también desempeña un papel fundamental en la negociación de posiciones en la interacción social. En el contexto de las redes sociales, este modelo resulta especialmente pertinente para analizar cómo los hablantes legitiman sus posturas en discursos breves y multimodales.

Es importante diferenciar la argumentación de otros fenómenos, como la persuasión y la manipulación. Según Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara (2002), la argumentación constituye una herramienta lingüística que puede emplearse tanto para persuadir como para manipular. No obstante, la diferencia radica en el grado de transparencia del proceso: mientras que la persuasión se basa en razones explícitas que buscan influir en el receptor de manera consciente, la manipulación recurre a estrategias discursivas implícitas que pueden inducir a interpretaciones sesgadas sin que el receptor sea plenamente consciente de ello.

Desde esta perspectiva, la argumentación puede entenderse como un proceso de construcción y orientación del significado que no depende exclusivamente del contenido proposicional de los enunciados, sino también de determinados recursos lingüísticos que orientan su interpretación. Entre estos recursos, los operadores discursivos ocupan un lugar especialmente relevante, por lo que constituyen el objeto de análisis del presente estudio.

### 2.2 Operadores discursivos como estrategia argumentativa

En el presente estudio, se entiende por operadores discursivos aquellas unidades definidas por Fuentes Rodríguez (2018: 13-14), quien sostiene que "son unidades que se sitúan dentro del enunciado, aunque no tienen ninguna función sintáctica con respecto al verbo de la oración". Asimismo, su función no recae sobre el contenido referencial del enunciado ni implica la incorporación de un actante de la acción verbal, sino que incide en la interpretación de un segmento discursivo determinado (ibid.).

A diferencia de otras propuestas de clasificación, que utilizan denominaciones como *marcadores del discurso* (Martín Zorraquino y Portolés, 1999), *conectores argumentativos* (Briz e Hidalgo, 1998) o *conectores de la lengua escrita* (Montolío Durán, 2001), en el presente trabajo se toma como referencia el término "operadores discursivos", por tratarse de una denominación que pone énfasis en la función pragmático-discursiva de estas unidades.

Entre las distintas propuestas de clasificación de los operadores discursivos, en este trabajo se sigue la de Fuentes Rodríguez (2018), ya que organiza estas unidades según la función pragmático-discursiva que desempeñan en el enunciado. Desde esta perspectiva, los operadores pueden actuar en los planos enunciativo, modal, informativo o argumentativo, según orienten la interpretación del discurso, expresen la actitud del hablante, organicen la información o contribuyan a la construcción de la argumentación.

Esta clasificación resulta especialmente adecuada para el presente estudio, puesto que permite analizar los operadores discursivos no desde una perspectiva exclusivamente formal, sino en función de la contribución que realizan a la interpretación del enunciado y a la orientación argumentativa del discurso. Asimismo, al tratarse de una clasificación basada en criterios funcionales, ofrece un marco especialmente útil para el análisis del discurso digital, caracterizado por la interacción entre la organización de la información, la expresión de la subjetividad y la construcción de la argumentación.

Los operadores discursivos han sido ampliamente estudiados desde distintas perspectivas, lo que ha dado lugar a diversas propuestas de clasificación. Uno de los primeros intentos de clasificación sistemática de los operadores discursivos es el de Martín Zorraquino y Portolés (1999), quienes los agrupan en cinco categorías: estructuradores de la información, conectores,

reformuladores, operadores argumentativos y marcadores conversacionales. Desde una perspectiva similar, Briz e Hidalgo (1998) establecen una distinción entre los conectores argumentativos, que enlazan distintas partes del discurso para organizar un razonamiento, y los conectores metadiscursivos, cuya función principal es contribuir a la cohesión y progresión del discurso.

En el ámbito de la argumentación, Escandell Vidal (2007: 98–99) señala que los operadores argumentativos, en particular, no poseen un significado autónomo, sino que inciden en la fuerza argumentativa de un enunciado, ya sea intensificándola o atenuándola. De manera complementaria, Domínguez García (2007) destaca que los conectores argumentativos contribuyen decisivamente a la coherencia global del texto y al refuerzo de su orientación persuasiva. Asimismo, Montolío Durán (2001) subraya la relevancia de los conectores en la lengua escrita como mecanismos de cohesión que orientan la interpretación del lector y fortalecen la estructura argumentativa del texto.

Aunque existen diversas propuestas de clasificación, el presente estudio adopta la de Fuentes Rodríguez (2018) por las razones expuestas anteriormente. En ella distingue cuatro grandes grupos de operadores discursivos:

1. **OPERADORES ARGUMENTATIVOS**, que influyen en la orientación argumentativa del enunciado.
2. **OPERADORES MODALES**, que expresan la actitud del hablante ante el contenido del mensaje.
3. **OPERADORES ENUNCIATIVOS**, que indican el grado de compromiso del hablante con la verdad de su afirmación.
4. **OPERADORES INFORMATIVOS**, que contribuyen a la organización de la estructura informativa del discurso.

Según Fuentes Rodríguez (ibid.: 14), estos cuatro grupos de operadores pueden manifestar una orientación argumentativa, así como intensificar la fuerza o suficiencia argumentativa según la función que desempeñan en el discurso. Si bien el análisis comprende las cuatro categorías propuestas por Fuentes Rodríguez, el interés del presente estudio se centra especialmente en la contribución de estos operadores a la construcción de la argumentación en el discurso *body positive*.

En el contexto de Instagram, donde el discurso se caracteriza por su brevedad, multimodalidad e interacción constante, los operadores discursivos cumplen una función clave en la construcción del significado (Wiśniewska, 2023; Amondarain, 2024). Estos elementos no solo refuerzan afirmaciones, sino que también permiten enfatizar determinados contenidos y orientar la interpretación del mensaje. Este planteamiento resulta coherente con la concepción de la argumentación propuesta por Plantin (2005), según la cual la argumentación cotidiana se apoya con frecuencia en mecanismos implícitos que condicionan la interpretación del interlocutor. En este marco, el análisis de los operadores discursivos resulta esencial para comprender cómo las *influencers bodypositive* construyen sus mensajes y orientan la interpretación de sus seguidores.

### 2.3 La argumentación en Instagram como entorno discursivo

En los últimos años, las redes sociales, y especialmente Instagram, han redefinido la forma en que se construyen y difunden los discursos argumentativos. Si bien la argumentación ha sido tradicionalmente estudiada en contextos formales, como el debate político, la retórica clásica o el discurso académico, en la actualidad, los entornos digitales introducen nuevas dinámicas de interacción y construcción del significado (Deditius, 2020; Jiménez Iglesias *et al.*, 2022).

Instagram, en particular, se ha consolidado como un espacio de interacción discursiva en el que los usuarios no solo comparten contenido visual, sino que también generan narrativas con el propósito de construir comunidades discursivas e influir en la interpretación de sus seguidores (Wiśniewska, 2022). Plaza Berríos y Gallardo Echenique (2021) indican que la plataforma se ha convertido en un espacio de *storytelling* cotidiano en el que los usuarios, especialmente las mujeres, combinan la autoexpresión con estrategias de autopromoción y construcción identitaria. Instagram, por tanto, actúa como un dispositivo de normalización de representaciones identitarias que incide directamente en la construcción discursiva del yo (Arévalo Iglesias y Martínez López de Castro, 2021).

Por su parte, Martín García y Martínez Solana (2019) subrayan que Instagram facilita la integración de elementos lingüísticos y multimodales, lo que potencia la construcción del significado y la orientación argumentativa del discurso. En este contexto, el discurso argumentativo se adapta a nuevos formatos, caracterizados por la inmediatez, la fragmentación del contenido y una elevada carga emocional.

Desde una perspectiva argumentativa, las redes sociales plantean tanto desafíos como oportunidades. Velar Lera (2019) destaca que, en estos entornos, la argumentación tiende a adoptar un tono subjetivo y experiencial, en el que los usuarios recurren a sus vivencias personales como estrategia para dotar de legitimidad y credibilidad a sus mensajes. Esta tendencia es particularmente evidente en el discurso *body positive*, donde las *influencers* comparten relatos de superación personal para legitimar sus posiciones y reforzar la orientación argumentativa de sus mensajes. Según Zeler *et al.* (2020), la efectividad del mensaje en redes sociales no depende exclusivamente de la solidez lógica del argumento, sino también de su capacidad para generar identificación emocional con la audiencia.

Asimismo, el discurso argumentativo en Instagram está condicionado por factores como la interactividad y el *engagement* del público. Carrasco Polaino *et al.* (2018) destacan que la argumentación en redes sociales no es un proceso unidireccional, sino que se configura colectivamente a través de comentarios, reacciones y comparticiones. En este contexto, las publicaciones de las *influencers* no solo favorecen la interacción con sus seguidores, sino que también contribuyen a la construcción colectiva del significado y de determinadas interpretaciones compartidas.

Dado que el movimiento *body positive* se fundamenta en la resignificación de los estándares de belleza y en la reivindicación de la diversidad corporal, resulta especialmente pertinente analizar cómo se construye su argumentación en Instagram. En este contexto, el estudio de los operadores discursivos permite comprender cómo estos recursos contribuyen a organizar el discurso y orientar su interpretación.

Por ello, el análisis de los operadores discursivos no solo permite identificar los recursos lingüísticos empleados por las *influencers*, sino también explicar cómo estos orientan la construcción de la argumentación en el discurso *body positive*.

## 3. METODOLOGÍA

### 3.1 Corpus

Para el presente estudio, se ha seleccionado un corpus compuesto por 272 publicaciones de Instagram, con una extensión total de 20.242 palabras, publicadas entre el 1 de enero y el 30 de junio de 2021. El corpus se distribuye entre tres cuentas de Instagram: 68 publicaciones de @siendolorena, 107 de @soycurvy y 97 de @rebecagomezpolo. Dichas publicaciones corresponden a tres usuarias identificadas como *influencers* del movimiento *body positive* en el ámbito hispanohablante.

– @siendolorena (*engagement rate*: 21,83%),
– @rebecagomezpolo (*engagement rate*: 1,79%),
– @soycurvy (*engagement rate*: 3,67%).[1]

Las cuentas han sido seleccionadas a partir de los resultados de la búsqueda de la etiqueta *#bodypositiveespaña* en la aplicación móvil de Instagram.[2] El criterio principal para la elección de las *influencers* ha sido su presencia activa en la plataforma y la publicación de contenido que, además de imágenes, incluya textos argumentativos suficientemente desarrollados.

En segundo lugar, las *influencers* elegidas cuentan con un número de seguidores que oscila entre 25.000 y 55.000, lo que permite analizar el discurso de perfiles pertenecientes al grupo de los *microinfluencers*, caracterizados por mantener una relación más cercana con su audiencia y por generar elevados niveles de interacción (Fernández Gómez *et al.*, 2024). El período de análisis se justifica por el significativo incremento del uso de las redes sociales durante la pandemia de COVID-19 (Francisco *et al.*, 2021), lo que ha generado una mayor difusión de discursos en torno a la autoaceptación y la imagen corporal.

El corpus fue concebido con un carácter exploratorio y homogéneo. En consecuencia, el objetivo del estudio no consiste en obtener resultados estadísticamente representativos de todo el movimiento *body positive* en Instagram, sino en identificar tendencias en el uso de los operadores discursivos y describir las funciones argumentativas que desempeñan en este tipo de discurso digital.

El análisis del corpus permitió identificar un total de 610 operadores discursivos, que constituyen la base del análisis cuantitativo y cualitativo desarrollado en las siguientes secciones.

### 3.2 Metodología del análisis

El presente estudio combina un análisis cuantitativo y cualitativo con el propósito de identificar los operadores discursivos más frecuentes en el corpus y analizar las funciones argumentativas que desempeñan en el discurso *body positive*.

[1] *Engagement rate* calculado el 20 de mayo de 2023 mediante la pagina web gratuita https://socialblade.com/.
[2] La búsqueda se realizó el 20 de mayo de 2023.

Para la fase cuantitativa, se ha empleado AntConc (Anthony, 2022), un *software* de análisis de corpus con el que se generó una lista de todas las palabras del corpus, organizadas por frecuencia de aparición. A partir de esta lista, se han identificado los posibles operadores discursivos, cuyas ocurrencias han sido posteriormente revisadas manualmente y clasificadas de acuerdo con la propuesta de Fuentes Rodríguez (2018: 15).

Dado que un mismo elemento puede desempeñar funciones diferentes según el contexto discursivo, esta revisión ha permitido excluir los casos en los que determinadas formas no funcionaban como operadores discursivos y asignar cada ocurrencia a la categoría funcional correspondiente. Así, por ejemplo, se han distinguido secuencias como "*un poco"* y "poco", cuya función discursiva no es necesariamente equivalente.

En la fase cualitativa, se ha realizado un análisis discursivo del uso de los operadores en su contexto de aparición. Como marco de análisis, se ha tomado la clasificación funcional propuesta por Fuentes Rodríguez (ibid.), complementada con algunos postulados de la teoría de la argumentación en la lengua de Anscombre y Ducrot (1994), con el fin de explicar cómo estos operadores orientan la interpretación del enunciado y contribuyen a la construcción de la argumentación.

En esta fase, el análisis cualitativo se ha centrado en explicar cómo los operadores discursivos contribuyen a organizar el discurso, orientar su interpretación y reforzar determinadas estrategias argumentativas en el discurso *body positive*. Para ello, se han considerado los siguientes aspectos:

- frecuencia y posición del operador dentro del enunciado;
- estrategias discursivas en las que se inserta (énfasis, atenuación, refuerzo de afirmaciones);
- función pragmático-discursiva desempeñada por el operador en el contexto del enunciado;
- contribución del operador a la construcción de la argumentación en el discurso *bodypositive*.

Los resultados del análisis cuantitativo han servido de punto de partida para seleccionar los operadores más frecuentes, que posteriormente han sido objeto de un análisis cualitativo. El análisis cualitativo se ha aplicado únicamente a los operadores que presentaban una frecuencia suficientemente elevada como para permitir una interpretación funcional representativa.

Asimismo, se han excluido otros formatos de Instagram, como *stories* y *reels*, ya que su análisis requeriría una metodología multimodal específica, lo cual excede los objetivos del presente estudio.

### 3.3 Limitaciones del estudio

Si bien el presente estudio ofrece un primer acercamiento al análisis de los operadores discursivos en el discurso *body positive* de Instagram, conviene señalar algunas limitaciones que deberán considerarse en futuras investigaciones. En primer lugar, el análisis se limita al contenido textual de las publicaciones y no contempla otros formatos propios de la plataforma, como *stories* o *reels*, cuya naturaleza multimodal requeriría una metodología específica. De igual modo, no se ha considerado la interacción con los seguidores mediante comentarios o

respuestas, lo que podría aportar una visión más completa de la construcción colectiva de la argumentación en este entorno digital.

Asimismo, el estudio se centra exclusivamente en el análisis de los operadores discursivos, sin abordar otros recursos lingüísticos y discursivos, como las metáforas, la ironía o los mecanismos de apelación emocional, que también contribuyen a la construcción de la argumentación. En este sentido, los resultados obtenidos deben entenderse como una primera aproximación al funcionamiento de estos recursos en el discurso *body positive*, susceptible de ampliarse en investigaciones futuras mediante la incorporación de nuevos corpus, otros formatos comunicativos y un análisis integrado de diferentes estrategias discursivas.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en ambas fases del análisis.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Análisis cuantitativo

El corpus analizado cuenta con una extensión total de 20 242 palabras, distribuidas de la siguiente manera:

Tabla 1. Cantidad de palabras por la *influencer* en el corpus (elaboración propia)

| Cuenta Instagram | Cantidad de palabras |
|---|---|
| @siendolorena | 9 946 |
| @soycurvy | 6 620 |
| @rebecagomezpolo | 3 676 |
| **TOTAL** | **20 242** |

A continuación, se expone la distribución de los operadores discursivos según su tipo:

Tabla 2. Distribución de los operadores discursivos (elaboración propia)

| Categoría | Operador | Cantidad |
|---|---|---|
| **operadores argumentativos** | más | 114 |
| | mucho(-a) | 65 |
| | solo | 53 |
| | tan(to) | 48 |
| | muy | 39 |
| | también | 29 |
| | ni | 24 |
| | menos | 18 |
| | es que | 17 |
| | casi | 11 |
| | un poco | 11 |
| | suficiente | 8 |
| | hasta | 7 |
| | sobre todo | 5 |
| | tampoco | 4 |
| | bastante | 4 |
| | por completo | 3 |
| | demasiado | 3 |
| | otros (2 o menos ocurrencias) | 16 |
| **TOTAL (argumentativos)** | | **480** |

| | | |
|---|---|---|
| **Operadores modales** | realmente | 8 |
| | en realidad | 6 |
| | mejor | 6 |
| | a lo mejor | 5 |
| | sí | 4 |
| | por fin | 4 |
| | a ver | 3 |
| | probablemente | 3 |
| | seguro | 3 |
| | otros (2 o menos ocurrencias) | 20 |
| **TOTAL (modales)** | | **62** |
| **Operadores enunciativos** | de verdad | 8 |
| | la verdad | 5 |
| | simple | 5 |
| | sencillo(-a) | 5 |
| | simplemente | 4 |
| | claramente | 3 |
| | en general | 3 |
| | más bien | 3 |
| | otros (2 o menos ocurrencias) | 8 |
| **TOTAL (enunciativos)** | | **44** |
| **Operadores informativos** | único(-a) | 14 |
| | pues | 3 |
| | otros (2 o menos ocurrencias) | 7 |
| **TOTAL (informativos)** | | **24** |
| **TOTAL** | | **610** |

Los datos obtenidos muestran un claro predominio de los operadores argumentativos, que representan 480 de las 610 ocurrencias registradas (78,7 % del total). En comparación, los operadores modales (62; 10,2%), enunciativos (44; 7,2%) e informativos (24; 3,9%) presentan una frecuencia considerablemente menor.

Entre los operadores argumentativos predominan aquellos que contribuyen a intensificar o focalizar determinados contenidos, como *más* (114), *mucho/-a* (65), *tan(to)* (48), *muy* (39) y *solo* (53). Esta distribución sugiere que el discurso *bodypositive* recurre con frecuencia a recursos lingüísticos que intensifican determinadas valoraciones y focalizan aspectos concretos del mensaje. Asimismo, la presencia relativamente elevada de *es que* (17) y *ni* (24) apunta a la importancia de mecanismos de justificación y oposición, aspecto que será analizado con mayor detalle en el apartado siguiente.

En cuanto a los operadores modales y enunciativos, se observó un uso moderado en los textos analizados. Cabe destacar que los operadores *realmente* (8) o *en realidad* (6) reflejan una estrategia argumentativa basada en la experiencia personal y en la autenticidad del testimonio, mientras que los operadores enunciativos *de verdad* (8) y *la verdad* (5) enfatizan la sinceridad del mensaje, reforzando su credibilidad. Este resultado parece coherente con un discurso que se fundamenta en la experiencia personal y en la autenticidad como fuente de legitimidad argumentativa.

Por último, se registra una presencia reducida de operadores informativos en el corpus, siendo el operador *único(a)* el más frecuente de esta categoría. Aunque los operadores informativos

representan únicamente el 3,9 % de todas las ocurrencias, la frecuencia de *único(a)* (14) sugiere que las *influencers* recurren también a mecanismos de focalización para destacar los contenidos que consideran especialmente relevantes en el mensaje.

En conjunto, estos resultados muestran que la argumentación en el discurso *body positive* no se construye únicamente mediante el contenido temático de las publicaciones, sino también a través de recursos lingüísticos que orientan la interpretación del mensaje, estructuran la organización discursiva, intensifican determinadas valoraciones y refuerzan la legitimidad del posicionamiento adoptado por las *influencers*. No resulta casual que los operadores más frecuentes pertenezcan al grupo de los argumentativos, ya que el discurso *bodypositive* se caracteriza por una continua construcción discursiva de la experiencia personal, del cuerpo y de la identidad.

### 4.2. Análisis cualitativo

El análisis cualitativo permite explicar cómo los operadores discursivos contribuyen a la organización del discurso, orientan la interpretación del enunciado y participan en la construcción de la argumentación en el discurso *body positive* de Instagram. Más allá de su frecuencia de aparición, interesa observar la función pragmático-discursiva que desempeñan en cada contexto de uso y el modo en que contribuyen a orientar la interpretación del mensaje.

Siguiendo la clasificación propuesta por Fuentes Rodríguez (2018), el análisis se organiza en torno a las cuatro categorías de operadores discursivos: argumentativos, modales, enunciativos e informativos. Dado que el objetivo del estudio consiste en explicar la función argumentativa de estas unidades, el análisis cualitativo se centra en los operadores que presentan una frecuencia suficiente para permitir identificar tendencias funcionales en el corpus.

#### *5.2.1. Operadores argumentativos*

Los operadores argumentativos constituyen la categoría más frecuente del corpus analizado (480 ocurrencias; 78,7 % del total). Su elevada presencia confirma que el discurso *body positive* recurre sistemáticamente a recursos lingüísticos que orientan la interpretación del mensaje y refuerzan la argumentación.

#### A. Operador *más*

El operador *más* es ampliamente utilizado en el corpus analizado, con un total de 114 ocurrencias. Según Fuentes Rodríguez (ibid.: 210), este operador indica un grado o cantidad superior en relación con una referencia previamente establecida. En el corpus analizado, este operador aparece principalmente asociado a procesos de comparación, valoración e intensificación. En el discurso *bodypositive*, su función argumentativa radica en reforzar la construcción discursiva de la idea de que la sociedad impone estándares corporales inalcanzables, lo que contribuye a afirmar que dichos estándares influyen en la autoestima y en la percepción que los individuos tienen de su propio cuerpo. Esta tendencia se observa en los siguientes ejemplos:

(1) […] Estarnos comparando con una versión perfecta de nosotrxs mismxs, nos hace creer que nunca seremos suficientes tal cual somos. Siempre estaremos pensando "si tuviera los ojos *más* grandes, menos arrugas aquí, mis labios *más* gruesos, una nariz *más* pequeña", me sentiré mejor, me podrán amar lxs demás. […] (@siendolorena, 29.06.2021)

(2) […] Me hizo recordar todas las veces que me dije a mí misma, que cuando llegara a pesar menos, me amaría; que una vez siendo una talla más chica, me sentiría cómoda habitando mi cuerpo y podría usar la ropa que no me permitía por mis inseguridades y por mi peso. […] (@siendolorena, 21.04.2021)

(3) […] ¿Alguna vez has escuchado acerca del Arte del Kintsugi? […]
Es la práctica japonesa de reparar fracturas de cerámica,
Por medio de resina espolvoreada con oro.
Lxs japoneses creen que cuando algo se quiebra o sufre algún tipo de daño,
Se vuelve *más* hermoso, porque tiene una historia detrás y se hace más fuerte […] (@siendolorena, 15.02.2021)

En los ejemplos anteriores, el operador *más* introduce una relación comparativa que orienta la interpretación del enunciado hacia una determinada orientación valorativa. Más allá de expresar un grado superior, este operador contribuye a construir un contraste entre la realidad corporal experimentada por las *influencers* y el ideal de belleza socialmente impuesto. De este modo, la comparación deja de ser un recurso meramente descriptivo y adquiere una clara función argumentativa dentro del discurso *body positive*.

En el ejemplo (1), la acumulación de comparativos (ojos más grandes, labios más gruesos, nariz más pequeña) construye una representación hiperbólica del ideal corporal, reforzando la idea de que dicho ideal resulta inalcanzable. De manera similar, en el caso (2), la autora emplea el operador en un escenario hipotético en el que su vida parecería mucho mejor si su talla fuera más pequeña. Asimismo, en el ejemplo (3), el operador establece una comparación entre la idea de perfección y la belleza de la imperfección, invirtiendo así la orientación argumentativa habitualmente asociada al cuerpo perfecto.

Desde la perspectiva de la teoría de la argumentación en la lengua, el operador *más* orienta la interpretación del enunciado hacia una determinada conclusión argumentativa. En el discurso *body positive*, esta orientación aparece con frecuencia asociada a la crítica de los ideales corporales dominantes, ya que el operador permite poner de manifiesto las comparaciones sobre las que se construyen dichos modelos para posteriormente cuestionarlas.

**B. Operador *mucho(-a)***

Otro operador recurrente es *mucho*, con un total de 65 ocurrencias. Según Fuentes Rodríguez (ibid.: 224), este operador indica una posición elevada en la escala de cantidad o intensidad. En el discurso analizado, este operador se emplea principalmente en procesos de intensificación emocional y evaluación. En el discurso *bodypositive*, su función argumentativa consiste en reforzar la intensidad de determinadas experiencias personales y orientar la interpretación del mensaje hacia una valoración más enfática de las consecuencias derivadas de los estándares corporales impuestos socialmente. Esta tendencia se observa en los siguientes ejemplos:

(4) […] Tu cuerpo es solo una parte de ti, no es tu persona completa. Muchas veces lo olvidamos y lo hacemos nuestra tarjeta de presentación […] (@siendolorena, 18.03.2021)

(5) […] Nunca era opción para mí ir a la playa.
Me daba mucho miedo que se me fueran a ver los rollitos de la panza,
Que se me notara la celulitis en mis piernas y en mi trasero […] (@siendolorena, 4.03.2021)

(6) […] Me hice mucho daño tratando de encoger mi físico […] (@siendolorena, 3.03.2021)

En los ejemplos anteriores, el operador *mucho* actúa como un mecanismo de intensificación que orienta la interpretación del enunciado hacia una valoración más intensa de la experiencia relatada. Más allá de expresar una cantidad elevada, este operador contribuye a reforzar la carga emocional del discurso y a presentar las experiencias personales como argumentos de legitimación del posicionamiento defendido por las *influencers*.

En el ejemplo (4), el uso de 'mucha' intensifica la frecuencia con la que las *influencers* presentan esta experiencia como compartida ('muchas veces lo olvidamos'), lo que favorece la identificación del receptor con el mensaje y refuerza su alcance argumentativo. Asimismo, en el ejemplo (5), la expresión 'mucho miedo' enfatiza el estado emocional descrito y presenta el temor como una consecuencia directa de la interiorización de los modelos corporales socialmente aceptados; mientras que, en el ejemplo (6), 'mucho daño' subraya la gravedad de las consecuencias derivadas del intento de ajustarse a los ideales de belleza, reforzando así la crítica implícita que caracteriza al discurso *body positive*.

Desde la perspectiva de la argumentación en la lengua, el operador «mucho» contribuye a orientar la interpretación del enunciado mediante la intensificación de determinados contenidos. En este contexto discursivo, esta intensificación no cumple únicamente una función expresiva, sino que también refuerza la construcción argumentativa del mensaje al presentar las experiencias personales como evidencia de los efectos derivados de los ideales corporales dominantes.

### C. Operador *solo*

El operador *solo* (y su variante *solamente*) registra un total de 53 ocurrencias en el corpus analizado. Según Fuentes Rodríguez (ibid.: 333), este operador puede expresar exclusividad, insuficiencia argumentativa o limitar el alcance de un determinado contenido discursivo. A diferencia de los operadores *más* y *mucho*, cuya función principal consiste en intensificar determinados contenidos, el operador solo actúa delimitando el alcance de la información y orientando la interpretación hacia aquello que el hablante considera verdaderamente relevante. En el discurso *body positive*, esta delimitación permite cuestionar interpretaciones socialmente aceptadas y dirigir la atención hacia aquellos aspectos que se presentan como esenciales para la construcción de la autoaceptación. En el corpus analizado, se emplea principalmente para restringir determinadas interpretaciones y poner de relieve los aspectos que las *influencers* consideran centrales para la construcción de la autoaceptación y de una imagen corporal positiva. Esta tendencia se observa en los siguientes ejemplos:

(7) […] Hoy os traigo algo que parece obvio pero es muy importante: no se trata solo de encontrar ropa bonita sino de aprender a colocarla y estilizarla. […] (@soycurvy, 2.03.2021)

(8) […] El número en el pedacito de tela pegado a la prenda que quieres, solo ayuda a llevar un cierto tipo de control y que las personas nos podamos dar una idea de cuál nos podría quedar, y aun así, varía muchísimo (cómo se puede ver en la foto) y nunca es 100% precisa […] (@siendolorena, 7.01.2021)

(9) […] Hacer el 8M siempre me ha parecido una maravilla, celebrar a las mujeres siempre debería serlo. Lo que no mola es tener que aguantar todo lo que aguantamos solo por nacer con coño y tetas. […] (@soycurvy, 8.03.2021)

En los ejemplos anteriores, el operador solo delimita el alcance de determinados contenidos y orienta la interpretación del enunciado hacia una reconsideración de ideas presentadas como insuficientes o incompletas. De este modo, las *influencers* cuestionan determinadas creencias socialmente asumidas y proponen una interpretación alternativa coherente con los principios del movimiento *body positive*.

En el ejemplo (7), *solo* marca una valoración de insuficiencia, desplazando el foco de la apariencia externa al proceso de aceptación corporal. Por su parte, en el caso (8), el operador limita la función atribuida a las tallas de ropa, presentándolas como un elemento meramente orientativo y no como un criterio válido para valorar el cuerpo. Finalmente, en el ejemplo (9), *solo* restringe la causa de la discriminación al hecho de haber nacido mujer, intensificando así la denuncia de la desigualdad de género y reforzando la orientación crítica del enunciado.

Desde la perspectiva de la argumentación en la lengua, el operador solo orienta la interpretación del enunciado mediante la delimitación del alcance de determinados contenidos. En el discurso *body positive*, esta delimitación permite cuestionar interpretaciones socialmente aceptadas y favorecer una interpretación más amplia de la identidad corporal y de la autoaceptación.

*4.2.2. Operadores modales*

Los operadores modales representan la segunda categoría más frecuente en el corpus analizado (62 ocurrencias; 10,2 % del total). Su función consiste en expresar la actitud del hablante ante el contenido del enunciado y orientar la interpretación del mensaje desde una determinada perspectiva pragmático-discursiva (ibid., 2018). En el presente apartado se analizan los operadores modales más frecuentes del corpus, con el fin de explicar cómo contribuyen a la construcción de la argumentación en el discurso *body positive*.

**A. Operador *realmente***

El operador *realmente* registra un total de 8 ocurrencias en el corpus analizado. Según Fuentes Rodríguez (ibid.: 316), funciona como un operador modal que expresa correspondencia con la realidad. No obstante, además de este valor modal, puede contribuir a reforzar la orientación argumentativa del enunciado al presentar determinados contenidos como auténticos o incuestionables. En el corpus analizado, *realmente* aparece principalmente asociado a la construcción de autenticidad y a la legitimación de experiencias personales, lo que resulta especialmente relevante en el discurso *body positive*. Esta tendencia se observa en los siguientes ejemplos:

(10) […] Mereces disfrutar y hacer las cosas que realmente quieres. […] (@siendolorena, 31.03.2021)

(11) […] Me ayudó a entender que, las personas que nos aman realmente,
Nos van a amar por quienes somos y no por cómo nos vemos […] (@siendolorena, 5.02.2021)

(12) […] Te das cuenta qué comida disfrutas realmente y cuál comías por la cultura de dieta. […] (@siendolorena, 12.01.2021)

En los ejemplos anteriores, el operador *realmente* orienta la interpretación del enunciado hacia una lectura basada en la autenticidad y la validación de la experiencia personal. Más allá de presentar un contenido como verdadero, este operador contribuye a legitimar determinadas vivencias y a reforzar su valor argumentativo dentro del discurso *body positive*. De este modo,

la apelación a la realidad deja de ser únicamente un mecanismo modal y se convierte en un recurso que fortalece la argumentación.

En el ejemplo (10), este operador enfatiza la importancia de la autodeterminación al presentar el disfrute personal como un derecho inherente. En cuanto al ejemplo (11), *realmente* contribuye a reforzar la idea de que el amor verdadero no está condicionado por la apariencia física, lo cual contrasta con la visión superficial promovida por la sociedad. Finalmente, en el ejemplo (12), *realmente* funciona como un mecanismo de legitimación de la experiencia personal, pues legitima la distinción entre la comida elegida libremente y aquella condicionada por normas dietéticas impuestas.

Desde la perspectiva de la argumentación en la lengua, el operador *realmente* orienta la interpretación del enunciado al presentar determinados contenidos como especialmente auténticos o legítimos. En el discurso *body positive*, esta orientación argumentativa permite reforzar la autoridad de la experiencia personal y convertirla en uno de los principales fundamentos de la argumentación de las *influencers*.

**B. Operador *en realidad***

El operador *en realidad* registra un total de 6 ocurrencias en el corpus analizado. Según Fuentes Rodríguez (ibid.: 141), funciona como un operador modal que introduce una rectificación o una precisión respecto de una interpretación previa. En contextos argumentativos, este operador adquiere, además, un claro valor contraargumentativo, ya que permite cuestionar una creencia previamente asumida y orientar la interpretación del enunciado hacia una conclusión distinta. En el corpus analizado, *en realidad* aparece principalmente asociado a procesos de rectificación y cuestionamiento de creencias socialmente compartidas, lo cual resulta especialmente relevante en el discurso *bodypositive*. Esta tendencia se observa en los siguientes ejemplos:

(13) […] A veces pensamos que sabemos más que nuestros cuerpos y lo que es mejor para ellos, pero en realidad, nuestros cuerpos son muy sabios y saben lo que necesitan. […] (@siendolorena, 28.04.2021)

(14) […] Porque nos han convencido que debemos de alcanzar la perfección a toda costa, Cuando en realidad, no tiene por qué ser así. […] (@siendolorena, 15.02.2021)

En los ejemplos citados, el operador *en realidad* orienta la interpretación del enunciado mediante la rectificación de una creencia previamente asumida. Más allá de introducir una simple corrección, este operador contribuye a cuestionar determinadas representaciones sociales y a legitimar una interpretación alternativa coherente con los principios del movimiento *body positive*. De este modo, la rectificación deja de ser únicamente un mecanismo modal y se convierte en un recurso que fortalece la construcción de la argumentación.

En el ejemplo (13), *en realidad,* se establece una oposición entre una creencia socialmente compartida –según la cual las personas pueden controlar plenamente su cuerpo– y la idea de que el propio cuerpo posee una sabiduría intrínseca. La presencia simultánea del conector contraargumentativo intensifica este efecto, ya que introduce un argumento de mayor fuerza argumentativa que modifica la orientación interpretativa del enunciado (Portolés 2014 [1998]). En el ejemplo (14), el operador rectifica la idea de que la perfección corporal constituye una exigencia legítima. Al presentar esta creencia como una construcción social y no como un hecho

objetivo, se orienta al receptor hacia una reinterpretación crítica de los estándares de belleza dominantes.

Desde la perspectiva de la argumentación en la lengua, el operador *en realidad* orienta la interpretación del enunciado mediante la rectificación de una conclusión implícita previamente activada. En el discurso *body positive*, esta orientación argumentativa permite cuestionar creencias socialmente naturalizadas y favorecer la construcción de una interpretación alternativa acorde con los valores de la autoaceptación y la diversidad corporal.

*4.2.3. Operadores enunciativos*

Los operadores enunciativos constituyen la tercera categoría más frecuente del corpus analizado (44 ocurrencias; 7,2 % del total). Su función consiste en expresar el grado de compromiso del hablante con el contenido del enunciado y en orientar la interpretación del mensaje mediante la manifestación explícita de la actitud del emisor respecto a lo que afirma (Fuentes Rodríguez 2018: 102, 201). En el presente apartado, se analizan los operadores enunciativos más frecuentes del corpus con el fin de explicar cómo contribuyen a reforzar la construcción de la argumentación en el discurso *body positive*.

En el corpus analizado, los operadores enunciativos más frecuentes son *de verdad* y *la verdad*. Ambos aparecen asociados principalmente a procesos de validación de la experiencia personal y de refuerzo del compromiso del hablante con el contenido del enunciado, contribuyendo así a consolidar la credibilidad del mensaje y favorecer la identificación del receptor con la argumentación desarrollada por las *influencers*.

**A. Operador *de verdad***

El operador *de verdad* registra un total de 8 ocurrencias en el corpus analizado. Según Fuentes Rodríguez (ibid.: 102), puede funcionar como intensificador que refuerza el compromiso del hablante con el contenido del enunciado. En el corpus analizado, de verdad aparece principalmente asociado a procesos de validación y de construcción de la autenticidad en torno a las experiencias personales, lo que refuerza la credibilidad de las afirmaciones formuladas por las *influencers*. Esta tendencia se observa en los siguientes ejemplos:

(15) […] Si tienes la oportunidad de adoptar o rescatar a un animalito, hazlo 💗 De verdad que les cambiará tanto la vida a él como a ti […] (@siendolorena, 14.06.2021)

(16) […] Porque se nos olvida entender que somos el amor de nuestra vida, que estamos completas y que lo único que necesitamos es amarnos de verdad. […] (@soycurvy, 9.06.2021)

En los ejemplos anteriores, el operador *de verdad* orienta la interpretación del enunciado, reforzando el compromiso explícito del hablante con aquello que afirma. Más allá de intensificar el contenido del mensaje, este operador contribuye a presentar las experiencias personales como auténticas y dignas de confianza, reforzando así su valor argumentativo dentro del discurso *body positive*.

En el ejemplo (15), *de verdad* legitima la afirmación relativa al impacto positivo de la adopción de un animal al presentarla como una experiencia vivida y plenamente asumida por la hablante. Aunque este fragmento no aborda directamente la imagen corporal, sí refleja una estrategia

discursiva característica del corpus: fundamentar la argumentación en experiencias personales vinculadas al bienestar emocional y a la autoaceptación.

En el ejemplo (16), el operador refuerza la autenticidad de la afirmación según la cual el amor propio constituye la base de la autoaceptación. De este modo, contribuye a presentar esta idea no como una simple opinión, sino como una convicción plenamente asumida por la hablante, lo que favorece la identificación del receptor con el mensaje.

Desde la perspectiva de la argumentación en la lengua, el operador *de verdad* orienta la interpretación del enunciado, reforzando el compromiso explícito del hablante con lo que afirma. En el discurso *body positive*, esta orientación argumentativa permite legitimar la experiencia personal como fuente de legitimidad discursiva y consolidar la credibilidad de los mensajes difundidos por las *influencers*.

**B. Operador *la verdad…***

El operador *la verdad* registra un total de 5 ocurrencias en el corpus analizado. Según Fuentes Rodríguez (ibid.: 201), este operador enunciativo permite reforzar el compromiso del hablante con el contenido del enunciado y presentar la información como especialmente sincera o digna de credibilidad. En el corpus analizado, *la verdad* aparece principalmente asociada a procesos de confesión personal y de explicitación de estados emocionales. A través de este operador, las *influencers* introducen experiencias especialmente íntimas o vulnerables, reforzando así la autenticidad del discurso *body positive*. Esta tendencia se observa en los siguientes ejemplos:

(17) […] La verdad es, que seguía sintiéndome completamente perdida y desconectada de mi cuerpo, porque todo el tiempo estaba tratando de cambiarlo. […] (@siendolorena, 21.04.2021)

(18) […] Yo la semana pasada empecé a salir un poco más de lo que he estado saliendo desde el confinamiento, vi a algunxs amigxs, y aunque eso me hace sentir muy feliz, la verdad es, que me dieron ataques de ansiedad. […] (@siendolorena, 12.04.2021)

En los ejemplos anteriores, el operador de la verdad orienta la interpretación del enunciado al presentar determinados contenidos como una confesión personal especialmente sincera. Más allá de introducir una reflexión subjetiva, este operador construye un espacio de proximidad entre la hablante y sus seguidores, en el que la experiencia personal adquiere valor argumentativo. De este modo, las vivencias narradas dejan de ser únicamente relatos autobiográficos y pasan a convertirse en argumentos que legitiman el posicionamiento defendido por las *influencers*.

En el ejemplo (17), *la verdad* introduce una confesión sobre la desconexión con el propio cuerpo, legitimando una experiencia de vulnerabilidad que contrasta con las representaciones idealizadas del cuerpo femenino difundidas en redes sociales. Al presentar esta experiencia como una confesión personal, la *influencer* reduce la distancia con el receptor y favorece un proceso de identificación basado en la vulnerabilidad compartida. En el ejemplo (18), la estructura introducida por *la verdad* pone de manifiesto una experiencia que contradice la expectativa generada previamente: aunque la interacción social produce felicidad, también desencadena episodios de ansiedad. De este modo, la *influencer* construye una representación más compleja y realista de su experiencia emocional, alejándose de los discursos simplificados sobre el bienestar.

Desde la perspectiva de la argumentación en la lengua, el operador «*la verdad»* orienta la interpretación del enunciado presentando determinados contenidos como confesiones personales auténticas. En el discurso *body positive*, esta estrategia permite transformar la experiencia individual en una fuente de legitimidad discursiva: la autoridad del mensaje no procede de conocimientos especializados, sino de la vivencia personal que la hablante comparte con sus seguidores.

*4.2.4. Operadores informativos*

Los operadores informativos constituyen la categoría menos frecuente del corpus analizado (24 ocurrencias; 3,9 % del total). Su función consiste en organizar la estructura informativa del enunciado y orientar la atención del receptor hacia aquellos contenidos que el hablante considera especialmente relevantes (ibid.: 355). En el presente apartado, se analiza el operador informativo más frecuente del corpus con el fin de explicar cómo contribuye a la construcción de la argumentación en el discurso *body positive*.

**A. Operador *único(-a)***

El operador *único (-a)* registra un total de 14 ocurrencias en el corpus analizado. Según Fuentes Rodríguez (ibid.: 355), este operador permite destacar un elemento dentro de la estructura informativa del enunciado, presentándolo como único o exclusivo. En el corpus analizado, aparece principalmente asociado a la focalización de principios que las *influencers* presentan como fundamentales para la construcción del discurso *body positive*. Esta tendencia se observa en los siguientes ejemplos:

(19) […] No busques la validación por fuera. La única validez que necesitas es la tuya. […] (@rebecagomezpolo, 27.04.2021)

(20) […] Porque la sociedad nos dijo que la única manera de ser aceptadxs,
Es ocultando nuestros cuerpos o mostrándonos de cierta manera. […] (@siendolorena, 10.03.2021)

En los ejemplos anteriores, el operador único (-a) orienta la interpretación del enunciado mediante la focalización de determinados contenidos presentados como especialmente relevantes. Más allá de destacar un único elemento, este operador contribuye a organizar la estructura informativa del discurso y a reforzar el valor argumentativo de aquellos principios que las *influencers* consideran esenciales dentro del movimiento *body positive*.

En el ejemplo (19), el operador focaliza la idea de que la única validación necesaria es la propia, desplazando la atención del reconocimiento externo hacia la autoaceptación. En el ejemplo (20), "único(-a)" introduce una representación de la presión social según la cual existiría una única forma legítima de alcanzar la aceptación. Al presentar esta idea como una creencia socialmente impuesta, la *influencer* abre la posibilidad de cuestionarla y proponer una interpretación alternativa coherente con los principios del movimiento *body positive*.

Desde la perspectiva de la argumentación en la lengua, el operador único(-a) orienta la interpretación del enunciado, focalizando aquellos contenidos que el hablante presenta como especialmente relevantes. En el discurso *body positive*, esta orientación argumentativa permite destacar determinados principios –como la autoaceptación o la crítica de los estándares corporales– y conferirles un papel central en la construcción de la argumentación.

## 5. DISCUSIÓN

El análisis cuantitativo y cualitativo evidencia que el discurso *body positive* en Instagram se sustenta en una estrategia argumentativa basada en la intensificación, la legitimación de la experiencia personal y la orientación de la interpretación del receptor. El claro predominio de los operadores argumentativos (480 ocurrencias; 78,7 % del total) constituye uno de los resultados más relevantes del estudio y confirma que la orientación argumentativa es el rasgo discursivo dominante del corpus analizado. Este resultado demuestra que el discurso analizado no cumple una función meramente expositiva, sino que orienta la interpretación del receptor y refuerza la validez de los mensajes en torno a la autoaceptación y el rechazo de los estándares estéticos tradicionales.

Desde una perspectiva teórica, el estudio confirma la hipótesis de que las *influencers body positive* emplean operadores discursivos no solo para estructurar la información, sino también para organizar el discurso, orientar la interpretación del enunciado y reforzar la construcción de la argumentación. En consonancia con el modelo de la argumentación lingüística de Anscombre y Ducrot (1994), se observa que el lenguaje utilizado en estas publicaciones orienta al receptor hacia determinadas interpretaciones, lo que refuerza la dirección hacia una interpretación específica del mensaje.

En el contexto de las redes sociales, donde el contenido visual tiene un peso significativo, el texto escrito adquiere una función diferenciadora. Instagram, aunque predominantemente visual, ha evolucionado hasta convertirse en un espacio de interacción discursiva en el que las *influencers* combinan imagen y palabra para construir un discurso persuasivo.

En este sentido, Instagram forma parte de un ecosistema más amplio de comunicación digital en el que el lenguaje positivo y la construcción de mensajes motivacionales desempeñan un papel cada vez más relevante (von Stecher, 2025).

Dentro de este contexto, los operadores modales y enunciativos no solo refuerzan la credibilidad tanto del emisor como del discurso, sino que también contribuyen a la construcción de una argumentación basada en la autenticidad, la confesión personal y la legitimidad de la experiencia vivida. Esta idea concuerda con los estudios de Fuentes Rodríguez (2018), quien señala que estos elementos lingüísticos no solo transmiten información, sino que también inciden en la percepción de credibilidad del emisor.

Los resultados muestran que los operadores informativos no solo organizan la estructura informativa del discurso, sino que también desempeñan una función argumentativa al focalizar los principios que las *influencers* presentan como esenciales para interpretar el movimiento *body positive*. En particular, el uso recurrente de *único(-a)* pone de manifiesto la tendencia a presentar determinados principios –como la autoaceptación o la validación personal– como elementos centrales del discurso.

Asimismo, el análisis cualitativo revela que el discurso *body positive* en Instagram se distingue por una argumentación experiencial (Drozd y Wiśniewska, 2024; Wiśniewska, 2023). En este sentido, la experiencia personal no constituye únicamente el contenido del mensaje, sino también el principal mecanismo de legitimación de la argumentación. A diferencia de otros discursos persuasivos más tradicionales, en los que la argumentación se basa en datos o referencias externas, en este caso, el discurso se legitima a través del testimonio personal de las *influencers*. Esta estrategia discursiva fortalece la autenticidad y la proximidad del mensaje, lo que se alinea con los estudios de Velar Lera (2019), quien señala que la argumentación en redes sociales tiende a fundamentarse en la subjetividad y en la experiencia vivida del emisor.

Los resultados sugieren que determinadas estrategias argumentativas tienden a presentar algunos principios como incuestionables. Aunque este aspecto excede los objetivos del presente estudio, constituye una línea de investigación especialmente interesante para futuros trabajos. Esta observación coincide con lo señalado por Urzędowska y Suchomska (2020), quienes subrayan que los discursos feministas en línea combinan estrategias de empoderamiento con formas de resistencia simbólica frente a las estructuras de poder discursivo.

En este sentido, futuras investigaciones podrían examinar hasta qué punto la argumentación desarrollada por el movimiento *body positive* favorece el pensamiento crítico o, por el contrario, contribuye a la consolidación de nuevas formas de normatividad relacionadas con la autoaceptación y la imagen corporal.

En términos generales, los resultados de este estudio confirman que los operadores discursivos desempeñan un papel esencial en la construcción argumentativa del discurso *body positive* en Instagram.

La combinación de estrategias lingüísticas identificadas en este estudio y el uso de la experiencia personal como fundamento argumentativo ponen de manifiesto que Instagram constituye un espacio privilegiado para la construcción y difusión de discursos persuasivos en torno a la imagen corporal y la autoaceptación.

## 6. CONCLUSIONES

El presente estudio ha permitido examinar cómo el movimiento *body positive* en Instagram emplea operadores discursivos para construir un discurso argumentativo basado en la legitimación de la experiencia personal y en la orientación de la interpretación del receptor. A través del análisis cuantitativo y cualitativo, se ha comprobado que los operadores argumentativos predominan en el corpus, lo que confirma que el propósito del discurso no es meramente expositivo, sino persuasivo. Asimismo, el análisis ha permitido identificar distintas funciones argumentativas asociadas a cada grupo de operadores discursivos, lo que evidencia que su contribución va más allá de la mera organización formal del discurso.

Los principales resultados del estudio pueden sintetizarse en los siguientes aspectos clave, destacando aquellos que aportan una nueva perspectiva sobre la argumentación en el discurso *body positive*:

1. Los operadores argumentativos constituyen el principal mecanismo de intensificación y orientación de la interpretación del discurso.

2. Los operadores modales y enunciativos contribuyen a construir una argumentación basada en la autenticidad, la confesión personal y la legitimación de la experiencia vivida.
3. Los operadores informativos focalizan aquellos principios que las *influencers* presentan como esenciales para la interpretación del discurso *bodypositive*, especialmente mediante el uso de «*único(-a)*».
4. La experiencia personal constituye el principal mecanismo de legitimación del discurso. Los operadores modales y enunciativos presentan estas vivencias como auténticas y dignas de credibilidad, lo que refuerza la construcción argumentativa.

Como posibles líneas de investigación futuras, se sugiere ampliar el análisis a otras plataformas digitales, como TikTok o YouTube, en las que el discurso *body positive* se configura de manera multimodal (Uc Fócil y Rodríguez Ocaña, 2022; Amondarain, 2024). Además, resultaría pertinente examinar la interacción de los seguidores con estos discursos mediante comentarios y reacciones, a fin de evaluar si la argumentación utilizada tiene un impacto real en la percepción del cuerpo y en la autoaceptación de la audiencia.

En síntesis, el presente estudio, como análisis preliminar, ha permitido profundizar en la dimensión argumentativa del discurso *body positive* en Instagram y en su incidencia en la construcción de significados en el entorno digital. No obstante, será necesario ampliar el corpus y extender el análisis a otros contextos digitales para comprobar la estabilidad de las tendencias observadas.

En conjunto, los resultados muestran que la construcción argumentativa del discurso *body positive* en Instagram se sustenta en gran medida en el uso estratégico de operadores discursivos, que permiten intensificar valoraciones, legitimar experiencias personales, focalizar determinados principios y orientar la interpretación del receptor.

**Bibliografía**

Amondarain, Ane. 2024. Impact of Influencers' Content on Youth Body Image. Body Positive and Fitspiration movements on Instagram. *VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review, Revista Internacional De Cultura Visual* 16(8), 157-173.

Anscombre, Jean-Claude y Oswald Ducrot. 1994. *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.

Anthony, Laurence. 2022. *AntConc*. Versión 4.2.0. https://www.lauren-ceanthony.net/software (15 de febrero de 2024).

Arévalo Iglesias, Lorena y Rut Martínez López de Castro. 2021. Instagram como dispositivo de normalización de representaciones identitarias desobedientes. Estudio de caso. *Vivat Academia* 154, 47-62. https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1363 (5 de mayo de 2026).

Briz, Antonio y Antonio Hidalgo. 1998. Conectores pragmáticos y estructura de la conversación. En María Antonia Martín Zorraquino y Estrella Montolío Durán (eds.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, 121-142. Madrid: Arco Libros.

Carrasco Polaino, Rafael, Ernesto Villar Cirujano y Miguel Ángel Martín Cárdaba. 2018. Artivismo y ONG. Relación entre imagen y 'engagement' en Instagram. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación* 57, 29-38. https://doi.org/10.3916/C57-2018-03 (10 de mayo de 2026).

Cwynar-Horta, Jessica. 2016. *Documenting femininity. Body positivity and female empowerment on Instagram*. Toronto: York University.

Datareportal. 2022. *Digital 2022 Global Overview Report*. https://datareportal.com/reports/digital-2022-global-overview-report (10 de mayo de 2026).

Deditius, Sabina. 2020. #Protegelosocéanos. Mecanismos lingüísticos de la argumentación utilizados en Instagram. *Linguistica Silesiana* 41, 67-83. https://doi.org/10.24425/linsi.2020.133265 (19 de octubre de 2025).

Domínguez García, María Noemí. 2007. *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Madrid: Arco Libros.

Drozd, Barbara y Natalia Wiśniewska. 2024. Metáfora conceptual en el discurso del movimiento bodypositive en Instagram. Análisis contrastivo español-polaco. *Linguistica Silesiana* 45(1), 195-214. https://doi.org/10.24425/linsi.2024.150396 (8 de junio de 2026).

Escandell Vidal, María Victoria. 2007. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

Fernández Gómez, Erika, Jessika Fernández Vázquez, Begoña Gutiérrez Martínez y Alba López Bolás. 2024. Microinfluencers: percepción sobre la relación con sus seguidores y acciones comerciales que incrementan su participación. *Cuadernos.Info* (57), 226-246. https://doi.org/10.7764/cdi.57.63765 (8 de junio de 2026).

Francisco, Evelina, Nadira Fardos, Aakash Bhatt y Gulhan Bizel. 2021. Impact of the COVID-19 Pandemic on Instagram and Influencer Marketing. *International Journal of Marketing Studies* 13(2), 20-35. https://doi.org/10.5539/ijms.v13n2p20 (10 de noviembre de 2025).

Fuentes Rodríguez, Catalina. 2018. *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco Libros.

Fuentes Rodríguez, Catalina y Esperanza R. Alcaide Lara. 2002. *Mecanismos lingüísticos de la persuasión: cómo convencer con palabras*. Madrid: Arco Libros.

Fuentes Rodríguez, Catalina y Esperanza R. Alcaide Lara. 2007. *La argumentación lingüística y sus medios de expresión*. Madrid: Arco Libros.

Gattario, Kristina Holmqvist y Ann Frisén. 2019. From negative to positive body image: Men's and women's journeys from early adolescence to emerging adulthood. *Body Image* 28, 53-65. https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2018.12.002 (7 de mayo de 2026).

Jiménez Iglesias, Estefanía, Angeriñe Elorriaga Illera, Sergio Monge Benito y Elena Olabarri Fernández. 2022. Exposición de menores en Instagram: instamadres, presencia de marcas y vacío legal. *Revista Mediterránea De Comunicación* 13(1), 51-63. https://doi.org/10.14198/MEDCOM.20767 (14 de mayo de 2026).

Landa, María Inés y Núria Calafell Sala. 2019. El cuerpo materno en la red: entre el orden de lo 'deseable' y el de lo real. *Arxius de sociologia* 41, 135-156. https://roderic.uv.es/handle/10550/76311 (13 de mayo de 2026).

Martín García, María Teresa y María Yolanda Martínez Solana. 2019. Mujeres ilustradoras en Instagram: Las influencers digitales más comprometidas con la igualdad de género en las redes sociales. *Revista Internacional de Cultura Visual* 6(2), 59-68. https://doi.org/10.37467/gka-revvisual.v6.1889 (10 de junio de 2026).

Martín Zorraquino, María Antonia y José Portolés. 1999. Los marcadores del discurso. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, t. 3, cap. 63, 4051-4213. Madrid: Espasa Calpe.

Montolío Durán, Estrella. 2001. *Conectores de la lengua escrita*. Madrid: Ariel.

Plantin, Christian. 2005. *La argumentación*. Barcelona: Ed. Ariel.

Plaza Berríos, Daniela y Eliana Gallardo Echenique. 2021. Amas de casa como storytellers y anunciantes de Instagram. *INDEX COMUNICACIÓN* 11(1), 219-238. https://doi.org/10.33732/ixc/11/01Amasde (2 de mayo de 2026).

Streeter, Rayanne. 2023. 'Bargaining with the status quo': Reinforcing and expanding femininities in the #bodypositive movement. *Fat Studies* 12(1), 120-134. https://doi.org/10.1080/21604851.2021.2006958 (6 de mayo de 2026).

Uc Fócil, Nayeli Mariela y Adriana Rodríguez Ocaña. 2022. El uso del body positive en las campañas de moda y su influencia en la autoestima de las mujeres. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar* 6(6), 4218-4236. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3770 (12 de octubre de 2025).

Urzędowska, Dominika y Joanna Suchomska. 2020. Feministki w sieci. *Dyskurs & Dialog* 2(4), 9-24. https://doi.org/10.5281/zenodo.3946531 (10 de noviembre de 2025).

Van Eemeren, Frans H., Scott Jacobs, Sally Jackson y Rob Gootendorst. 1997. Argumentación. En Teun A. van Dijk (ed.), *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*, 305-334. Barcelona: Gedisa.

Von Stecher, Pablo. 2025. "¡Hoy sin falta!": motivación, disponibilidad y lenguaje positivo en las respuestas inteligentes de Gmail. *Lengua y Habla* 29, 258-277. http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/21728/21921933587 (10 de mayo de 2026).

Velar Lera, Margarita. 2019. *La construcción de marca a través del relato: el caso de las marcas de moda de lujo en Instagram*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid.

Wiśniewska, Natalia. 2022. Los entrenadores personales en Instagram. El uso de los operadores discursivos en las cuentas de *influencers* españoles mas seguidas. En Raúl Fernández Jódar, Joanna Nowak-Michalska, Xavier Pascual-López, Małgorzata Sopychała-Wawrzyniak y Agata Wolarska-Sobocińska (eds.), *La lingüística hispánica como puente entre culturas*, 117-128. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Wiśniewska, Natalia. 2023. Lenguaje evaluativo en Instagram: el caso de los influencers del movimiento bodypositive. *Lengua y Habla* 27, 163-247. http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/19404 (5 de junio de 2026)

Wiśniewska, Natalia. 2024. *Reflexiones sobre la construcción de la autoimagen política en España. Análisis crítico del discurso desde la perspectiva la teoría de la argumentación lingüística*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Bielsko-Bialskiego.

Zeler, Ileana, Cristina Aguilera Morilla y Andrea Oliveira. 2020. La comunicación de los activistas en Instagram: el caso de los influencers de habla hispana. *Redmarka. Revista de Marketing Aplicado* 24(2), 26-43. https://doi.org/10.17979/redma.2020.24.2.6987. (3 de mayo de 2026).

**CORPUS ESTUDIADO**

@SIENDOLORENA, Instagram. https://www.instagram.com/siendolorena/. Recopilado el 10 de mayo de 2022.

@REBECAGOMEZPOLO, Instagram. https://www.instagram.com/rebecagomezpolo. Recopilado el 20 de mayo de 2022.

@SOYCURVY, Instagram. https://www.instagram.com/soycurvy/. Recopilado el 25 de mayo de 2022.

# La disponibilidad léxica en Colombia: revisión bibliográfica sistemática

***Lexical availability in Colombia: systematic bibliographic review***

**Cristina V. Herranz-Llácer**
*Universidad Rey Juan Carlos*
cristina.herranz@urjc.es

**Maribel Serrano Zapata**
*Universitat de Lleida*
maribel.serrano@udl.cat

## Resumen

Esta investigación presenta los resultados de una revisión bibliográfica sistemática, de carácter descriptivo, sobre los estudios de disponibilidad léxica realizados en Colombia. La información se ha recopilado mediante las herramientas Dialnet, SciELO, Google Scholar y DispoLex, siguiendo la metodología PRISMA. El corpus final, compuesto por 26 estudios, evidencia una evolución constante desde 2004, con aportaciones relevantes en sociolingüística, psicolingüística y didáctica. La mayoría de los trabajos se han realizado en Bogotá, Barranquilla y Medellín, impulsados por universidades colombianas, aunque también hay aportaciones de instituciones extranjeras. Esta investigación permite caracterizar la situación actual de la disponibilidad léxica en el país. Asimismo, se resaltan las particularidades metodológicas y temáticas, así como los desafíos pendientes, entre ellos la estandarización procedimental y la expansión geográfica. Se ofrece, así, un recurso preliminar para el control bibliográfico y una base sólida para futuras investigaciones.

*Palabras clave:* disponibilidad léxica, Colombia, revisión bibliográfica sistemática, sociolingüística

## Abstract

This research presents the results of a systematic, descriptive literature review of lexical availability studies conducted in Colombia. Information was collected from Dialnet, SciELO, Google Scholar, and DispoLex, following the PRISMA methodology. The final corpus, comprising 26 studies, shows steady growth since 2004 and has made significant contributions to sociolinguistics, psycholinguistics, and didactics. Most of the work has been carried out in Bogotá, Barranquilla, and Medellín, promoted by Colombian universities, although there are also contributions from foreign institutions. This research allows us to characterize the current state of lexical availability in the country. It also highlights methodological and thematic particularities, as well as pending challenges, such as procedural standardization and geographical expansion. It thus offers a preliminary resource for bibliographic control and a solid basis for future research.

*Keywords:* lexical availability; Colombia; systematic literature review; available lexicon; sociolinguistics

## 1. INTRODUCCIÓN

La disponibilidad léxica (DL) es una línea de investigación con una larga tradición en la lingüística hispánica. Su nacimiento se vincula a la obra de Gougenheim et al. (1964), cuyo objetivo era lograr una gramática y un léxico simplificados que pudieran utilizarse en la enseñanza del francés como lengua extranjera. Esta obra tenía que posibilitar la expresión en pocas palabras de cualquier noción esencial en lengua francesa, además de lograr un aprendizaje

rápido de la lengua. Tras constatar que la frecuencia no podía ser el único criterio contemplado para seleccionar el vocabulario, los profesores franceses utilizaron pruebas asociativas de fluidez semántica, con las que recopilaron el *léxico disponible* (Michéa, 1953). Con estas pruebas de enumeración, en un tiempo límite a partir de un estímulo, se recaban palabras que están a disposición del hablante, pero que solo se activan ante un estímulo verbal concreto, denominado *centro de interés* (CI). De esta forma sencilla, daban comienzo a un tipo de estudios, enmarcados en la léxico-estadística, con los que se obtiene el vocabulario más habitual y cotidiano, que raramente aparece en otros contextos de uso.

Los trabajos de disponibilidad en la tradición hispánica van ligados a la figura de Humberto López Morales, impulsor y director del *Proyecto panhispánico de estudio coordinado del léxico disponible,* creado en los años 90. Con este proyecto se establece una metodología común, basada en 16 CCII[1] y un tiempo de reacción de dos minutos por CI. Asimismo, se consensúan los criterios de edición (Samper Padilla, 1998).

El enfoque habitual de este tipo de trabajos ha sido el sociolingüístico, puesto que se contempla una serie de variables sociales al analizar de forma cuantitativa y cualitativa el léxico obtenido. Estos factores, principalmente, son el nivel socioeconómico de la familia, el sexo, el tipo de centro educativo y su ubicación. El hecho de contar con una metodología común permite estratificar el léxico de muchas comunidades de habla y llegar a conclusiones relevantes sobre la producción de este tipo de vocabulario. Por ejemplo, ya se ha demostrado que el nivel socioeconómico de los progenitores en informantes preuniversitarios ejerce una gran influencia en prácticamente todas las comunidades estudiadas (Samper Padilla y Samper Hernández, 2006). Asimismo, se posibilitan las comparaciones diatópicas, con las que se puede evaluar el porcentaje de léxico compartido y exclusivo de cada comunidad hispánica.

En la actualidad, este enfoque muy fecundo es la aplicación de este tipo de estudios a los futuros docentes, con la finalidad de describir y mejorar el léxico que transmitirán en el aula a su alumnado (Santos Díaz, 2020; Cruz Ventura y Samper Hernández, 2024). También se han aplicado estas pruebas a estudiantes no nativos, constatándose así su validez para evaluar la competencia y el desarrollo léxico (Carcedo González, 2000; Samper Hernández, 2002; Sánchez-Saus, 2016). En la actualidad, se sigue investigando en esta línea y se aplican pruebas a estudiantes de español de distintos tipos y en distintos contextos (Sánchez-Saus y Álvarez Torres, 2025; Calero Fernández, 2025; Trigo et al., 2025).

Tal como indica Sánchez-Saus (2025), es posible distinguir tres ámbitos diferenciados entre las líneas actuales de desarrollo de los estudios de DL. En primer lugar, se encuentran los trabajos que parten de las investigaciones de Hernández Muñoz (2006), abordan los CCII como categorías semánticas y estudian su representación en redes mediante grafos. Esta línea es especialmente prolífica hoy en día gracias al programa informático LexPro (Gómez-Devís, 2025; Medina Peñate y Samper Hernández, 2025). En segundo lugar, desde la Universidad de Málaga (Ávila Muñoz y Sánchez Sáez, 2011, 2014), se trabaja con el índice de centralidad, que permite establecer distintos niveles de prototipicidad de una palabra dentro de un CI. Con este índice se ha analizado la percepción de distintos aspectos sociales y se ha aplicado con éxito en

[1] Estos son *Partes del cuerpo humano; La ropa; Partes de la casa; Muebles de la casa; Alimentos y bebidas; Objetos colocados en la mesa para la comida; La cocina y sus utensilios; La escuela (muebles y materiales); Iluminación, calefacción y formas de airear un recinto; La ciudad; El campo; Medios de transporte; Trabajos del campo y del jardín; Animales; Juegos y distracciones,* y *Profesiones y oficios*.

una muestra de estudiantes andaluces (Ávila Muñoz y Segura Lores, 2024), lo que ha dado inicio a otra línea de investigación que también parte de las pruebas asociativas de disponibilidad. En tercer lugar, también se han empezado a realizar estudios de disponibilidad gramatical mediante CCII, que pretenden recabar diversas categorías gramaticales y utilizan etiquetas como «verbo» o «adjetivo» (Tomé Cornejo y Recio Diego, 2022; Ivanova y Bartol, 2025). Por otra parte, el hecho de que estas investigaciones cuenten ya con cierta trayectoria ha permitido iniciar otra línea de estudios: las comparaciones diacrónicas, en las que se cotejan los repertorios de DL recogidos en una misma comunidad en distintos periodos temporales (Lago Caamaño, 2024; Serrano Zapata, 2025). Aunque, como se ha mencionado, es en la tradición hispánica donde su desarrollo ha sido mayor, no faltan trabajos de DL sobre otras lenguas, principalmente el inglés (por ejemplo, Samper Hernández y Jiménez Catalán, 2014) y otras lenguas de la península ibérica, como el portugués (Prado Aragonés et al., 2010), el gallego (López Meirama y Álvarez de la Granja, 2014) o el catalán (Gómez-Devís y Serrano Zapata, 2021).

De este modo, se tiene como objetivo principal presentar una revisión bibliográfica sistemática de los estudios de DL desarrollados en Colombia. Esta revisión se articula siguiendo la metodología establecida en trabajos previos (Herranz-Llácer, 2019, 2022a, 2022b, 2023 y 2024). Esto no solo permite estructurar el conocimiento existente actualmente, sino también proveer una base sólida para los investigadores que deseen profundizar en esta temática. Con ello, se ofrece una panorámica del desarrollo de esta línea de estudio en el país, que se expone a lo largo de las siguientes secciones.

## 2. METODOLOGÍA

Para el desarrollo metodológico de esta revisión bibliográfica sistemática, se han seguido las recomendaciones para los estudios PRISMA (Page et al., 2021), que ayudan a comprender cómo se realiza la búsqueda, la identificación y la selección de los documentos, y cómo estos deben analizarse con el propósito de que las revisiones del estado del arte sean igualmente reproducibles. En cualquier caso, se han tenido que realizar pequeñas adaptaciones propias de la naturaleza de este estudio, que se detallan en los siguientes párrafos.

El primer paso al que hubo que enfrentarse fue la decisión de seleccionar las bases de datos de consulta que nos permitieran localizar los trabajos realizados sobre disponibilidad léxica en Colombia. Las seleccionadas por su amplitud y representatividad fueron Dialnet, SciELO, Google Scholar y DispoLex. El segundo fue la selección de los términos de búsqueda. En este caso, al querer localizar el léxico disponible de un país concreto, se consideró adecuado realizar la búsqueda a través de los departamentos. Así, en Dialnet y Google Scholar se introdujeron los nombres de todos los departamentos de Colombia de la siguiente forma: “Amazonas” + “disponibilidad léxica”; “Amazonas” + “léxico disponible”, etc. (tabla 3). En Google Scholar, además, se eliminó la casilla “Incluir citas”. En DispoLex, al ser un portal específico de DL, solo se buscaron los términos de los departamentos (tabla 1). Finalmente, en SciELO se buscaron únicamente “disponibilidad léxica” y “léxico disponible”, por tratarse de una base de datos con menos referencias (tabla 2).

La búsqueda se realizó entre agosto y diciembre de 2025. Una vez recogidas todas las investigaciones, se examinaron los registros anotando el número de estudios que se debían revisar (N.º doc.) y aquellos que trataban sobre disponibilidad léxica (DL). Para garantizar la coherencia metodológica de la revisión y siguiendo las recomendaciones PRISMA (Page et al.,

2021), se aplicaron los siguientes criterios de inclusión: (1) pertinencia temática: estudios cuyo objetivo central fuera el análisis del léxico disponible; (2) contexto geográfico: investigaciones realizadas explícitamente sobre hablantes de Colombia, independientemente de la ciudad, institución o nivel educativo; (3) tipo de documento: monografías, artículos, tesis, capítulos y actas con análisis empírico de disponibilidad léxica; y (4) accesibilidad: documentos disponibles en alguna de las bases consultadas. Los criterios de exclusión aplicados fueron principalmente dos: estudios que, aun tratándose de DL, no analizaban datos de Colombia, y registros duplicados detectados entre bases de datos. Durante la búsqueda se identificaron numerosos registros repetidos. Para evitar sobrecontar documentos, se realizó un cruce manual de títulos, autores y años, y, cuando un mismo documento aparecía en más de una base, solo se contabilizó una vez. Este procedimiento permitió depurar el corpus inicial y obtener el conjunto final de estudios objeto de la revisión sistemática.

El siguiente paso fue leer el título, el resumen y las palabras clave de todos los documentos, o el documento completo en los casos en que no constara el resumen. En este punto, volvimos a desechar los trabajos que, a pesar de ser de DL, no se correspondían con la zona estudiada. De esta forma, de un total de 5488 documentos (N.º Doc.), se leyeron en la segunda revisión 1373 (DL), y de estos, fueron 26 los trabajos que componen el corpus completo de investigaciones de DL realizadas sobre Colombia.

**Tabla 1** Resultados de DispoLex

| | N.º doc. | DL |
|---|---|---|
| Colombia | 2 | 2 |
| Amazonas | 11 | 3 |
| Antioquía | 1 | |
| Arauca | | |
| Atlántico | 8 | 7 |
| Bolívar | 10 | 6 |
| Boyacá | | |
| Caldas | | |
| Caquetá | 3 | 2 |
| Casanare | 4 | 2 |
| Cauca | 1 | |
| Cesar | 1 | |

| | N.º doc. | DL |
|---|---|---|
| Chocó | | |
| Córdoba | | |
| Cundinamarca | 1 | |
| Guainía | | |
| Guaviare | | |
| Dist. Capital | | |
| Huila | | |
| La Guajira | | |
| Magdalena | | |
| Meta | 4 | |
| Nariño | 3 | 1 |

| | N.º doc. | DL |
|---|---|---|
| N de Santander | 11 | |
| Putumayo | | |
| Quindío | 2 | |
| Risaralda | 5 | 4 |
| San Andrés | 20 | 6 |
| Santander | | |
| Sucre | | |
| Tolima | | |
| Valle del Cauca | | |
| Vaupés | | |
| Vichada | | |

**Tabla 2** Resultados de Scielo

| | N.º doc. | DL |
|---|---|---|
| disponibilidad léxica | 30 | 27 |
| léxico disponible | 23 | 19 |

**Tabla 3** Resultados de Dialnet y Google Scholar

| | Dialnet | | Google Sc. | |
|---|---|---|---|---|
| | **N.º doc.** | **DL** | **N.º doc.** | **DL** |
| Colombia+DL | 5 | 4 | 606 | 103 |
| Colombia+LD | 4 | 4 | 485 | 104 |
| Amazonas+DL | | | 33 | 5 |
| Amazonas+LD | | | 24 | 6 |
| Antioquía+DL | 8 | 7 | 122 | 19 |
| Antioquía+LD | 7 | 7 | 66 | 16 |
| Arauca+DL | 1 | 1 | 5 | 1 |
| Arauca+LD | | | 4 | 1 |
| Atlántico+DL | 6 | 5 | 248 | 105 |
| Atlántico+LD | 5 | 5 | 263 | 106 |
| Bolívar+DL | | | 14 | 1 |
| Bolívar+LD | | | 3 | 1 |
| Boyacá+DL | | | 1 | |
| Boyacá+LD | | | 1 | |
| Caldas+DL | | | 53 | 4 |
| Caldas+LD | | | 32 | 6 |
| Caquetá+DL | | | | |
| Caquetá+LD | | | | |
| Casanare+DL | | | 4 | 1 |
| Casanare+LD | | | 2 | 1 |
| La Cauca+DL | | | | |
| La Cauca+LD | | | | |
| Cesar+DL | 4 | 4 | 79 | 4 |
| Cesar+LD | | | 46 | 4 |
| Chocó+DL | | | 24 | 7 |
| Chocó+LD | | | 21 | 8 |
| Córdoba+DL | 6 | 4 | 376 | 127 |
| Córdoba+LD | 10 | 10 | 340 | 129 |
| Cundinamarca+DL | | | 17 | 1 |
| Cundinamarca+LD | | | 14 | 1 |
| Guainía+DL | | | | |
| Guainía+LD | | | | |
| Guaviare+DL | | | 2 | |
| Guaviare+LD | | | | |

| | Dialnet | | Google Sc. | |
|---|---|---|---|---|
| | **N.º doc.** | **DL** | **N.º doc.** | **DL** |
| Distrito Capital+DL | | | 5 | 1 |
| Distrito Capital+LD | | | 7 | 1 |
| Huila+DL | | | 11 | 2 |
| Huila+LD | | | 5 | 2 |
| La Guajira+DL | | | 15 | |
| La Guajira+LD | | | 6 | |
| Magdalena+DL | 3 | 3 | 154 | 36 |
| Magdalena+LD | 2 | 2 | 110 | 33 |
| Meta+DL | 11 | 9 | 854 | 131 |
| Meta+LD | 4 | 4 | 622 | 140 |
| Nariño+DL | | | 34 | 5 |
| Nariño+LD | | | 28 | 6 |
| N de Santander+DL | | | 6 | |
| N de Santander+LD | | | 5 | 1 |
| Putumayo+DL | | | 5 | |
| Putumayo+LD | | | 3 | |
| Quindío+DL | | | | |
| Quindío+LD | | | | |
| Risaralda+DL | | | 9 | 1 |
| Risaralda+LD | | | 7 | 1 |
| San Andrés+DL | 1 | 1 | 65 | 3 |
| San Andrés+LD | 1 | 1 | 46 | 4 |
| Santander+DL | 2 | 2 | 148 | 37 |
| Santander+LD | 1 | 1 | 146 | 37 |
| Sucre+DL | | | 33 | 7 |
| Sucre+LD | | | 20 | 7 |
| Tolima+DL | | | 23 | 2 |
| Tolima+LD | | | 10 | 2 |
| Valle del Cauca+DL | | | 5 | |
| Valle del Cauca+LD | | | | |
| Vaupés+DL | | | | |
| Vaupés+LD | | | | |
| Vichada+DL | | | | |
| Vichada+LD | | | | |

**DL = Disponibilidad léxica / LD = Léxico disponible*

## 3. DESCRIPCIÓN DEL CORPUS

Tras la delimitación del corpus por medio de la metodología PRISMA, se comienza este estudio con la descripción del corpus seleccionado, considerando factores como la cronología, las clases de documentos, las regiones y departamentos en los que se han llevado a cabo las encuestas y las instituciones académicas que han encabezado los análisis. De esta forma, respecto al eje temporal (Gráfico 1), se puede afirmar que la DL tiene un nacimiento tardío en Colombia, frente a lo que sucede en otros países, como Puerto Rico, República Dominicana o Chile, donde se cuenta con trabajos pioneros. A principios de los 2000 surgen las primeras investigaciones (2004, 2006 y 2008), a las que sigue un período silencioso de cinco años. Tras este lapso, las investigaciones renacen de la mano de Valdez Jiménez (2014).

**Gráfico 1** Visión panorámica de los trabajos de Colombia




Con respecto al tipo de trabajos publicados (Gráfico 2), más de la mitad son trabajos de grado (31%) y de maestría (23%), lo que corrobora el interés de las universidades en estas investigaciones, que forman parte del proceso formativo del alumnado. Tampoco es desdeñable la cantidad de artículos de revistas científicas, que representan el 31% de la producción sobre este tema. Los capítulos de libros y las actas de congresos hallados ocupan un lugar más residual (el 11% y el 4%, respectivamente).

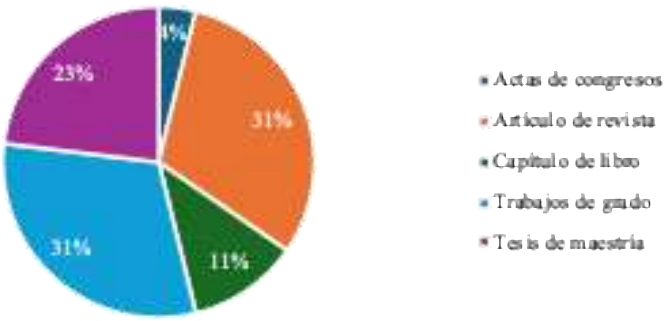



**Gráfico 2** Tipos de trabajos publicados

En relación con los lugares donde se han realizado estas investigaciones, basadas en muestras de hablantes, en el Gráfico 3 se observa la preponderancia de la capital, de donde surge el mayor número de trabajos, liderados por un equipo de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional. En realidad, como se irá viendo, son distintas explotaciones del corpus que recogen Mateus Ferro y Santiago Galvis en 2006. Con 911 estudiantes, este es el conjunto de datos más numeroso que se recaba en Colombia sobre DL. Por otra parte, Barranquilla es el segundo lugar con más estudios sobre disponibilidad: concretamente, se elaboran tres corpus distintos, que conforman un trabajo de grado y dos tesis de maestría (Valdez Jiménez et al., 2008; Valdez Jiménez, 2014; y Ruiz Barrios, 2023). La actualidad del último estudio denota el interés que sigue teniendo el tema en la Universidad del Atlántico, desde donde se dirigen las tres investigaciones. El tercer lugar más estudiado es la ciudad de Medellín, donde se realizan dos estudios en la Universidad de Antioquia, basados en el mismo corpus de DL de estudiantes de ELE (Metaute Arango, 2020, y Metaute Arango y Ortiz Rúa, 2020). En el resto de los territorios, se lleva a cabo una sola investigación. Aunque puede parecer que los trabajos están dispersos en el territorio andino, realmente se concentran en el Distrito Capital y en los departamentos de Meta, Antioquia y Atlántico (Gráfico 4).

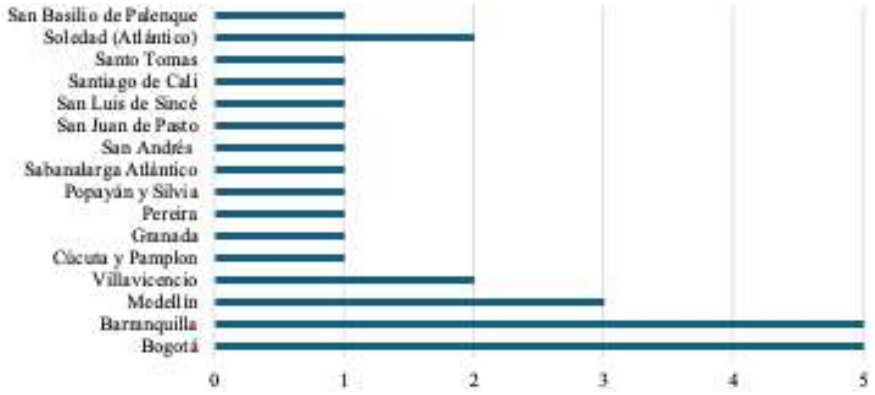



**Gráfico 3** Localidades

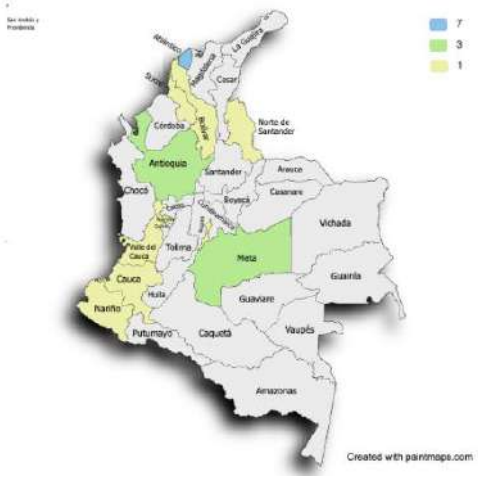



**Gráfico 4** Departamentos

Al analizar las muestras de las investigaciones (Tabla 4 [N]), como se irá viendo en el apartado 4, la más numerosa es la de Mateus Ferro y Santiago Galvis (2006). También es destacable la muestra de Portilla Guerrero y Rosero Tumal (2015), quienes manejan el vocabulario de 381 estudiantes, y la de Garcés-Rojas y Pérez-García (2015), de 184 estudiantes, también explotada por Garzón Segura y Penagos López (2016). Con respecto al tipo de informantes (Tabla 4

[Niv]), la inmensa mayoría toma a estudiantes preuniversitarios (undécimo grado), aunque también hay estudios con escolares de otras franjas de edad y comparaciones de estos con estudiantes mayores (González Gómez, 2017). Más escasas son las investigaciones basadas en adultos (Amaranto Mendoza et al., 2020), algunos de ellos estudiantes universitarios de distintos semestres (Jaime-Parada y Vergara-Fernández, 2018). Con respecto a los CCII (Tabla 4 [CCII]), en general, se respetan los dieciséis campos clásicos del Proyecto o al menos casi siempre se considera alguno de ellos, junto con los dos minutos que se establecen para recopilar la información[2].

**Tabla 4** Tamaño, nivel de la muestra y centros de interés

| Autor/a y año | N | Niv | CCII | |
|---|---|---|---|---|
| | | | Trad | Nov |
| Bonilla Rengifo (2004) | 117 | 11 | 16 | |
| Mateus Ferro y Santiago Galvis (2006) | 911 | 5-11 | 16 | |
| Valdez Jiménez et al. (2008) | 60 | 10-11 | 3 | 2 |
| Valdez Jiménez (2014) | 72 | 10-11 | 4 | 1 |
| Portilla Guerrero y Rosero Tumal (2015) | 381 | 11 | 16 | |
| Ríos Mendoza y Vargas Pacheco (2015) | 60 | 11 | 4 | 2 |
| Garcés Rojas y Pérez García (2015) | 184 | univ. | 16 | 5 |
| Garzón Segura y Penagos López (2016) | | | | |
| Henríquez Guarín et al. (2016) | 192 | 5-11 | 1 | |
| Hurtado Iles (2016) | 44 | 11 | | |
| Mahecha Mahecha y Mateus Ferro (2017) | 192 | 5-11 | 6 | |
| Coronado Cabarcas (2017) | 60 | 11 | 3 | 3 |
| González Gómez (2017) | 60 | 6-8-10 | 5 | 2 |
| González Gómez (2017) | 60 | 6-8-10 | 5 | 2 |

| Autor/a y año | N | Niv | CCII | |
|---|---|---|---|---|
| | | | Trad | Nov |
| Mateus Ferro et al. (2018) | 96 | 11 | 9 | |
| Jaime-Parada y Vergara-Fernández (2018) | 35 | 13 prof<br>22 univ | | 4 |
| Calderón Zubieta y Mosquera Morato (2018) | 54 | adult. | | |
| Amaranto et al. (2020) | 36 | adult. | 3 | 2 |
| Bartens Adawonu (2020) | 98, 192, 36 | 9<br>5-11<br>adult. | 16<br>6<br>3 | 2 |
| Mateus Ferro y Mahecha Mahecha (2020) | | | | |
| Metaute Arango (2020) | 32 | A2/B2 | 3 | |
| Metaute Arango y Ortiz Rúa (2020) | | | | |
| Córdoba Zúñiga et al. (2020) | 68 | univ. | 3 | 1 |
| Guerrero Cordero (2022) | 127 | univ. | | 12 |
| Ruiz Barrios (2023) | 30 | 9 | 8 | 5 |
| Bastidas Sequea et al. (2025) | 295 | univ. | | 6 |
| Valdez Jiménez et al. (2025) | 40 | 5-11 | 16 | 1 |

## 4. LAS INVESTIGACIONES SOBRE DISPONIBILIDAD LÉXICA EN COLOMBIA

Este tipo de estudios comienza en 2004 en Colombia, con el trabajo de Bonilla Rengifo, quien analiza el léxico disponible en Popayán y Silvia, dos municipios del departamento del Cauca. En este trabajo de grado, la autora trabaja con una muestra de 117 estudiantes del último curso de bachillerato pertenecientes a seis instituciones educativas de este mismo departamento. A partir de una encuesta que sigue los presupuestos del Proyecto Panhispánico, recoge un corpus de 32.271 palabras, con una media de 275,82 por informante. Entre los resultados principales, destaca cómo las mujeres superan a los varones en quince de los dieciséis CCII. En cuanto al total de palabras evocadas, sin embargo, los varones presentan un léxico más variado. Otro hallazgo importante es que los estudiantes rurales, especialmente los de Silvia, obtienen mejores resultados que los urbanos en la mayoría de las áreas asociativas, contrariamente a lo que suele ocurrir en este tipo de estudios (Samper Padilla y Samper Hernández, 2006). Finalmente, los estudiantes de alto nivel sociocultural obtienen mejores resultados en nueve de los dieciséis centros, confirmando, una vez más, la influencia de esta variable en la DL.

Tan solo dos años después, Mateus Ferro y Santiago Galvis (2006) presentan un estudio con estudiantes bogotanos de quinto y undécimo grado. En él se analiza el léxico disponible en relación con factores como la edad, la productividad, la riqueza o la cohesión léxica. La muestra se compone de 911 estudiantes de 46 colegios de distintas localidades de Bogotá. La prueba

[2] Algunos nombres cambian ligeramente, por ejemplo, Metaute Arango (2020) incorpora *Lugares de la ciudad*, en vez de *La ciudad*, o Mateus Ferro et al. (2018) utilizan *La escuela y útiles escolares*, en lugar de *La escuela: muebles y materiales*.

comprende los dieciséis CCII tradicionales, de acuerdo con el Proyecto Panhispánico. El corpus final está compuesto por 228.012 unidades léxicas y 16.662 vocablos. Con estos primeros datos, los autores confirman que no hay correlación entre productividad y riqueza léxicas. En relación con los dos grupos de contraste (quinto vs. undécimo), los estudiantes de undécimo muestran una mayor productividad y riqueza léxicas, así como una cohesión superior. No obstante, las diferencias de carácter cualitativo (por ejemplo, los CCII más o menos productivos, cohesionados, etc.) son mínimas. Finalmente, se comparan las veinte primeras palabras más frecuentes en cada CI y grupo de edad: se concluye que, en la mitad de los CCII, se observa un alto porcentaje de coincidencia, de casi el 90%.

En 2008, Valdez Jiménez et al. terminan su trabajo de pregrado titulado *"Disponibilidad léxica de los estudiantes de educación media de la ciudad de Barranquilla»*. El objetivo de este estudio es realizar un análisis diagnóstico de la DL que permita conocer la competencia léxica de los estudiantes de educación media de Barranquilla. Para ello, las autoras se sirven de encuestas socioculturales, que preceden a la prueba de disponibilidad y con las que se recaba información sobre el alumnado, y de cuestionarios de competencia léxica, en los que se pregunta de forma directa por vocabulario relacionado con los CCII. La prueba de léxico disponible se articula en torno a cinco campos: tres del Proyecto Panhispánico —*Partes del cuerpo, La ropa* y *Alimentos y bebidas*— y dos más: *Defectos físicos y morales,* y *Ciencia y tecnología*. La muestra de estudiantes se compone de 60 individuos, estratificados según las variables sexo, nivel sociocultural y calidad de la enseñanza. Se recogen en total 6.514 respuestas y 1.401 palabras distintas o vocablos. Llama la atención la cantidad de vocabulario evocado alrededor de *Defectos físicos y morales*, que, paradójicamente, es el centro menos productivo en respuestas. En cuanto a los resultados, las mujeres y los estudiantes de centros con un nivel educativo superior consiguen mejores promedios. Otro punto relevante de este trabajo es el análisis cualitativo, en el que se examinan las relaciones asociativas que se crean en los listados de palabras; se analizan las marcas, los extranjerismos, los tecnicismos, los eufemismos, etc., así como la relación del vocabulario con la lengua estándar. Finalmente, se concluye que, tanto en la prueba de disponibilidad como en el cuestionario de competencia léxica, hay un porcentaje alto de norma culta.

La primera autora del trabajo recién relatado, Valdez Jiménez, finaliza, años después (2014), su tesis de maestría. Para realizarla, analiza a estudiantes de los grados décimo y undécimo de tres centros educativos de la ciudad de Barranquilla. En total, la muestra se compone de 72 individuos, distribuidos por cuotas uniformes según sexo y nivel sociocultural. Mediante el test de disponibilidad, se documentan un total de 6.847 respuestas y 1.672 palabras distintas. El vocabulario disponible gira en torno a cinco CCII, cuatro del Proyecto Panhispánico —*Partes del cuerpo, Alimentos y bebidas, La escuela* y *La ciudad*— y otro más —*Defectos físicos y sociológicos*—. El análisis de las variables sociales no parece revelar diferencias acusadas en función del sexo o el nivel sociocultural. En cambio, la variable calidad de la enseñanza, mediante la cual se clasifican los centros educativos que participan en la prueba, sí incide en la fluidez del léxico disponible.

La autora lleva a cabo un análisis cualitativo completo en el que, siguiendo a Galloso Camacho (1997), se determinan las relaciones asociativas que se establecen en los listados de palabras, según si hay semejanza en el significante, en el significado o en ambos, lo que da lugar a procesos morfológicos como la derivación o la composición. Además, se analiza el léxico estándar y no estándar que aparece en los CCII, así como los eufemismos y los disfemismos,

para corroborar el predominio de la variedad neutra en el léxico recogido. El análisis se completa con los neologismos, los cambios de significado y la aparición de términos, según las variables sociales consideradas.

Al año siguiente, en 2015, Portilla Guerrero y Rosero Tumal presentan su trabajo final de grado, en el que analizan el léxico disponible en San Juan de Pasto. En concreto, estudian los resultados de 381 estudiantes de último año de secundaria de ocho instituciones distintas (cuatro privadas y cuatro públicas), que contestan a los dieciséis CCII tradicionales. El corpus se compone de 63.939 palabras y 2.792 vocablos. Al analizar la incidencia del sexo y del nivel sociocultural —establecido según el tipo de centro al que acude el alumno—, no se detectan diferencias significativas. Como aspecto destacado, las autoras señalan que existen ciertos problemas ortográficos frecuentes entre el estudiantado. Por ejemplo, la confusión entre b/v y c/s/z, el uso inadecuado de mayúsculas, la falta de tildes, la omisión de letras, etc. Con la información recopilada, crean una herramienta digital para mejorar la ortografía llamada '¿Cuál es tu palabra?'. Esta herramienta, basada en el autoaprendizaje, está inspirada en tres juegos tradicionales. Por otro lado, en este trabajo, a diferencia de los anteriores, se presenta una consigna sobre los criterios de edición del corpus.

En ese mismo año, Garcés-Rojas y Pérez-García (2015) estudian las diferencias de género de 184 informantes (92 varones y 92 mujeres) de carreras de pregrado de la Universidad Cooperativa de Colombia (sede Villavicencio) desde una perspectiva psicolingüística y sociocultural. Analizan los dieciséis CCII, a los que añaden otros cinco (*Los deportes*, *La higiene y el cuidado personal*, *Saludos y despedidas*, *Temas de conversación* y *Los colores*). Los resultados indican que, del total de 12.385 palabras diferentes recopiladas, los varones escriben un mayor número de palabras (6658 palabras) que las mujeres (5737). Sin embargo, son estas las que muestran una mayor cohesión léxica en la mayoría de los campos. A pesar de estos datos, los autores no encuentran diferencias significativas entre los sexolectos: en el análisis de las veinte primeras palabras, se constata que más del 50 % del vocabulario es común. Las mayores coincidencias se dan en *Partes de la casa* y *Colores*, mientras que en *Juegos y distracciones*, *Profesiones y oficios* y *Temas de conversación* se aprecian más diferencias. Con respecto al análisis cualitativo, en la Tabla 5 se resumen las diferencias halladas en cada CI.

Cabe indicar también que este es el primer trabajo que utiliza el programa Dispolex para el análisis y procesamiento de los datos[3], tradicionalmente utilizado en las investigaciones españolas sobre disponibilidad.

También en 2015, vio la luz el trabajo de grado de Ríos Mendoza y Vargas Pacheco, basado en una muestra de 60 estudiantes de undécimo grado de tres instituciones educativas de Soledad, en el departamento del Atlántico. Se analizan seis CCII: cuatro del Proyecto Panhispánico (Partes del cuerpo, La ropa, Medios de transporte y Alimentos y bebidas) y dos más (Tecnología y Apodos). Se recoge un total de 7.479 palabras y 1.934 vocablos. Cabe notar que el centro con más palabras distintas es Apodos. El estudio de la incidencia de las variables sexo, nivel de enseñanza y nivel socioeconómico revela que los varones poseen índices superiores de léxico disponible en comparación con las mujeres, al igual que los jóvenes estudiantes pertenecientes a instituciones de nivel superior en comparación con los de nivel medio y muy superior, y los del nivel socioeconómico medio en comparación con los de los niveles socioeconómicos bajo

[3] Dispolex (www.dispolex.com) también es un banco de datos y fue creado en 2003 por investigadores de la Universidad de Salamanca (Bartol Hernández y Hernández Muñoz, 2004).

y alto. A pesar de estos datos, las diferencias entre los distintos grupos sociales no son relevantes. El análisis cualitativo aborda las relaciones asociativas entre las palabras, así como la presencia de extranjerismos, marcas, electrodomésticos, tecnicismos, neologismos y algunos problemas ortográficos. Con respecto a la naturaleza del léxico, al igual que en el estudio de Valdez Jiménez (2014), se comprueba que predomina el estándar, aunque en Apodos se detecta una gran cantidad de eufemismos y disfemismos.

**Tabla 5** Tipos de palabras evocadas por varones y mujeres

| CI | Varones | Mujeres |
|---|---|---|
| *El cuerpo humano* | Términos de la genitalidad | Palabras de maternidad y emociones |
| *La ropa* | Mayor evocación de marcas | Asociadas con la comodidad |
| *Partes de la casa* | Palabras asociadas a la construcción | Léxico es más general |
| *Los muebles de la casa* | Muebles con entretenimiento | Elementos de la casa y la cocina |
| *Comidas y bebidas* | Bebidas alcohólicas, marcas | Comida chatarra, frutas |
| *La cocina y sus utensilios* | Sin diferencias relevantes | |
| *La escuela* | Profesora, llorar | Profesores, estudiantes, seguridad |
| *La ciudad* | Burdeles, inseguridad | Hospitales, compras |
| *El campo* | Herramientas, ideología de derecha | Verbos, ideología de izquierda |
| *Medios de transporte* | Añaden marcas y modelos de moto | Incluyen términos de su coste |
| *Trabajos del campo y del jardín* | Se focalizan en tareas del campo | Añaden tareas cotidianas |
| *Juegos y distracciones* | Videojuegos, sexo | Juegos infantiles, relaciones |
| *Profesiones y oficios* | Gigoló, amo de casa | Ama de casa, azafata |
| *Saludos y despedidas* | Informales, soeces | Formales, educados |
| *Temas de conversación* | Fútbol, sexo, alcohol | Familia, amor, emociones |
| *Los colores* | Variedad de tonos | Asociaciones emocionales |
| *Los deportes* | Equipos de fútbol | Deportes autóctonos |
| *La higiene y el cuidado personal* | Afeitar, marcas | Cabello, jabones íntimos |

En 2016, Garzón Segura y Peñagos López complementan y amplían el análisis de Garcés-Rojas y Pérez-García (2015), basándose en la misma muestra de informantes. Los autores indican que el corpus general de léxico disponible producido alrededor de los 21 CCII se compone de 50.444 respuestas, lo que supone una media de 13,05 por participante y CI, y de 9.423 vocablos. Con respecto a las palabras, el centro más fecundo es *Animales*, como viene siendo habitual (Samper Padilla y Samper Hernández, 2006). Sobre el total de vocablos (o palabras diferentes), el campo con mayor riqueza de vocabulario es uno de los cinco añadidos en esta investigación: *Temas de conversación*. Los autores también ofrecen datos sobre la cohesión y destacan que priman los campos abiertos. Tras ofrecer las diez palabras más frecuentes en total y las cinco de cada CCII, estudian las divergencias en función de las variables contempladas, a partir del promedio de respuestas de cada grupo. Las diferencias generales en relación con el sexo, el nivel socioeconómico y el área de procedencia son escasas, aunque sí se perciben al analizar algún campo en concreto. Con respecto al tipo de colegio, los datos favorecen a las instituciones públicas; en relación con la edad, "el número de palabras es directamente proporcional a las edades de los informantes" (p. 81). En general, las disimilitudes halladas se relacionan más con la naturaleza de los CCII que con las variables sociodemográficas.

Por su parte, Henríquez Guarín et al. publicaron en 2016 un artículo en el que analizan los mecanismos semántico-cognitivos y lingüístico-formales que subyacen a la organización del léxico alrededor del CI *El cuerpo humano*. Su análisis se basa en los datos de 192 estudiantes

(96 de quinto grado y 96 de undécimo) de Bogotá, quienes, a su vez, forman parte de los 911 participantes del proyecto de DL de Mateus Ferro y Santiago Galvis (2006). El análisis se lleva a cabo con el programa DispoGrafo, creado por Echeverría et al. (2008), mediante el cual se identifican distintas redes semánticas por asociación espacial, asociación general y coordinación. Asimismo, en la comparación entre los dos niveles educativos, los autores confirman que las redes de los estudiantes de grado once son más complejas que las de quinto y que predominan los mecanismos semántico-cognitivos en los dos niveles, especialmente los de coordinación y asociación general.

En 2016, también presenta Hurtado Iles su trabajo de fin de grado, que lleva por título "*Disponibilidad léxica representada de los estudiantes preuniversitarios de la institución educativa Inem Felipe Pérez de la ciudad de Pereira», a partir de un análisis lexicográfico aplicado*. A pesar de su título, no se trata de un estudio clásico de disponibilidad, sino que el corpus del trabajo se compone de dos textos escritos a partir de dos preguntas abiertas. A partir del análisis de los sustantivos extraídos de dichos textos, se estudian la morfología y la sintaxis de estas palabras; y se pide de nuevo a las personas participantes en el estudio (44 estudiantes de undécimo grado) que den un sinónimo de estos términos para conseguir una definición lexicográfica, de acuerdo con el objetivo último del trabajo, que es crear un diccionario para profundizar en el estudio de la variedad lingüística y cultural.

En 2017, Coronado Cabarcas defendió su tesis de maestría con el objetivo de determinar la DL de sesenta estudiantes de grado once (30 varones y 30 mujeres) de tres centros educativos de Sabanalarga (Atlántico) en seis CCII: *Tecnología*, *partes del cuerpo*, *alimentos y bebidas*, *prendas de vestir*, *apodos* y *deportes.* Los datos, analizados con Goldvarb, muestran cómo los varones superan a las mujeres en el cómputo global, al igual que los estudiantes provenientes de centros educativos privados y de calidad de enseñanza superior frente a los de centros públicos y con calidad de enseñanza baja. En el análisis cualitativo, al igual que en los trabajos de Valdez Jiménez et al. (2008), Valdez Jiménez (2014) y Ríos Mendoza y Vargas Pacheco (2015), se estudian las relaciones asociativas, las palabras que aparecen según las variables sociales, los cambios de significado, los neologismos, así como las marcas comerciales y los extranjerismos.

González Gómez también concluye en 2017 su tesis de maestría, para la cual cuenta con 60 estudiantes de la Institución Educativa Diversificada de Santo Tomás, distribuidos en cuotas fijas según el sexo y el grado (sexto, octavo o décimo). El corpus se compone de 9.121 respuestas y 2.602 vocablos, en torno a siete CCII: cinco asociados al Proyecto Panhispánico (*Alimentos y bebidas, Animales, Partes del cuerpo, La casa* y *Profesiones y oficios*) y dos más (*La naturaleza* y *Tecnología*). En relación con las variables consideradas, cuyos datos se analizan con Goldvarb, las mujeres muestran un mayor número de respuestas y vocablos. El grado escolar resulta relevante como variable: el crecimiento en la disponibilidad de los jóvenes se evidencia al aumentar el nivel de estudio. La autora, asimismo, compara sus datos con los de otras investigaciones colombianas y españolas. El estudio del léxico se complementa con los resultados de encuestas aplicadas a estudiantes, docentes y familiares, en las que se indaga sobre su contacto con la lectura y la escritura.

Mahecha Mahecha y Mateus Ferro (2017) analizan nuevamente los mecanismos de asociación que subyacen a la activación de la DL en 192 estudiantes bogotanos de quinto y undécimo grado, a partir del uso de grafos que representan las relaciones entre los vocablos. En esta

ocasión, ejemplifican su clasificación con palabras de seis CCII (*partes del cuerpo*, *prendas de vestir*, *alimentos y bebidas*, c*iudad*, *profesiones y oficios,* y *escuela y útiles escolares*). A lo largo del texto, los autores explican los distintos mecanismos existentes, que se dividen en dos grupos que, a su vez, engloban otras categorías: (1) lingüístico-formales: composición sintagmática, derivación y asociación fonética; y (2) semántico-cognitivos: categorización (coordinación, asociación funcional, asociación espacial, parte-todo, asociación cultural emergente y asociación general), hiperonimia, sinonimia y oposición. Además de esta propuesta, los autores analizan los grafos y observan que la mayor parte de las asociaciones léxicas son de tipo semántico-cognitivo y, en concreto, de coordinación. Asimismo, se confirma que el léxico disponible sigue patrones cognitivos y lingüísticos.

Mateus Ferro et al. (2018) retoman las redes léxicas y sus mecanismos de asociación. En esta ocasión analizan 864 encuestas de nueve CCII de 96 estudiantes de undécimo grado. Al relacionar los centros con el índice de cohesión, consideran que algunos son compactos (Animales, Partes del cuerpo y Prendas de vestir), otros de coincidencia media (La escuela y útiles escolares, La cocina y Los muebles de la casa) y otros difusos (Profesiones y oficios, Juegos y distracciones, y Trabajos del campo y del jardín). Como resultado, revisan la propuesta defendida en Henríquez Guarín et al. (2016) y presentan una nueva clasificación de los mecanismos asociativos, que sirve para "explicar las relaciones asociativas entre las unidades del léxico disponible" y en la que "hay mecanismos analógicos cuya base de asociación está en el hecho de compartir rasgos experienciales o mecanismos basados en modelos más cercanos a esquemas o reglas lógicas" (p. 139), e ilustran con ejemplos de grafos cada uno de los mecanismos propuestos. En general, predominan en todos los campos los mecanismos analógicos frente a los lógicos; además, al relacionar esta tipología con el tipo de centro según el índice de cohesión, se concluye que los mecanismos lógicos tienen un mayor peso porcentual en los CCII de coincidencia media y en los difusos.

En el mismo año, Calderón Zubieta y Mosquera Morato (2018) terminan su tesis de maestría sobre la DL del español hablado en Granada (Meta). En este trabajo, se pretende conocer cuáles son las palabras más frecuentes en el español cotidiano sirviéndose del corpus PRESEEA. Las palabras se extraen de 54 entrevistas semidirigidas transcritas de habla informal. Al tratarse de un estudio sociolingüístico, los resultados se relacionan con la edad, el género y el nivel de instrucción. Esta última variable tiene poca incidencia; el género y la edad, por el contrario, sí parecen influir.

Jaimes-Parada y Vergara-Fernández (2018) describen la DL de 35 informantes del programa de Fonoaudiología de la Universidad de Pamplona, con sede en Pamplona y en Cúcuta. Se trata de 13 docentes y 22 estudiantes, quienes responden a CCII específicos: *Lenguaje y habla*, *Voz*, *Motricidad orofacial* y *Audición y equilibrio*. Para el cálculo de la disponibilidad se emplea el programa Dispogen[4]. A partir de un corpus de 903 palabras (del profesorado) y 351 (del estudiantado), se concluye que, a mayor nivel académico, mayor riqueza léxica. Asimismo, se evidencian carencias léxicas en áreas como la motricidad orofacial y la voz.

En 2020, Amaranto Mendoza et al. defienden la tesis de pregrado *"Disponibilidad léxica en el municipio de San Luis de Sincé–Sucre"*. En esta investigación, analizan la DL de 36 hablantes del municipio de San Luis de Sincé (Sucre) desde una perspectiva sociolingüística. Estas

[4] Programa creado por Echeverría para calcular el IDL por medio de la fórmula de López Chávez y Strassburguer (1991).

personas se distribuyen equitativamente por género (hombre/mujer), edad (20-34, 35-54 y más de 55) y nivel educativo (bajo, medio, alto). Los CCII trabajados son *defectos físicos y morales*, *alimentos y bebidas*, *partes del cuerpo*, *animales* y *tecnología*. El corpus se compone de 2.158 palabras y 673 vocablos, y para su análisis se usan Excel y Goldvarb. En torno al CI «*defectos físicos y morales»,* se recoge el mayor número de palabras distintas, a pesar de tener una productividad baja, como ya habían notado Valdez Jiménez et al. (2008). En relación con las variables sociales, los datos ponen de manifiesto que las mujeres presentan promedios superiores, al igual que las personas de segunda generación y con mayor nivel de instrucción. El análisis cualitativo contempla las relaciones asociativas entre las palabras, los neologismos, los cambios de significado, el léxico estándar y la ortografía. Finalmente, con los datos recogidos, los investigadores desarrollan una secuencia didáctica completa con siete talleres que permiten reforzar el vocabulario, reconocer la riqueza léxica y desarrollar la competencia comunicativa.

En 2020, Bartens Adawonu escribe un capítulo en torno a las encuestas de DL en contextos multilingües y analiza el caso de San Andrés. La autora explora los desafíos que enfrentan los investigadores al aplicar las encuestas asociativas en contextos con varias lenguas, como sucede en la isla de San Andrés, donde conviven el español, el inglés y el criollo sanandresano (lengua derivada del inglés y con influencias africanas). Se estudian los 16 CCII tradicionales mediante una encuesta que completan 98 estudiantes de noveno grado en dos ocasiones: la primera, en español; y la segunda, en inglés o criollo, según su preferencia. La autora muestra cómo muchos de los informantes no comprenden qué deben responder, por lo que escriben algunas frases completas. Además, presenta claras inconsistencias ortográficas entre el inglés y el criollo.

Tras el trabajo de Mahecha Mahecha y Mateus Ferro (2017) y el de Mateus Ferro et al. (2018), Mateus Ferro y Mahecha Mahecha (2020) retoman el estudio de la tipología de mecanismos cognitivos y lingüísticos que caracterizan el léxico disponible de 192 estudiantes de 5.º y 11.º grado de Bogotá y, junto al análisis, proponen una tipología de mecanismos cognitivos y lingüísticos para explicar las asociaciones léxicas en encuestas de disponibilidad. Los autores localizan doce mecanismos de asociación agrupados en dos grandes categorías. La primera representa el 94 % de los mecanismos empleados en las encuestas y contiene procedimientos de coordinación, de hiponimia/hiperonimia, de sinonimia, de oposición, de asociación funcional, espacial, parte-todo, cultural emergente y general. La segunda supone el 6 % de casos y agrupa los mecanismos lingüístico-formales, es decir, de composición sintagmática, derivación y asociación fonética.

En el mismo año, Metaute Arango (2020) y Metaute Arango con Ortiz Rúa (2020) estudian tanto la disponibilidad como la riqueza léxica de 32 estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) en Medellín, distribuidos según el curso en el que se encuentran (18 de A2 y 14 de B2). Sus resultados se comparan con los de un grupo control de hablantes nativos, compuesto por 23 estudiantes de la Universidad de Antioquia. Los datos se recopilan en torno a *comidas y bebidas*, *lugares de la ciudad* y *medios de transporte*, y se contrastan con un texto expositivo escrito por cada participante sobre su ciudad. Los resultados ponen de manifiesto que los estudiantes de nivel B2, en contraste con los de A2, presentan índices superiores de léxico disponible y escriben textos más largos. Sin embargo, el nivel B2 y el grupo control no presentan diferencias significativas. Todos los grupos incorporan vocablos propios de la ciudad de Medellín en los tres CCII. Por otro lado, el mecanismo de asociación más utilizado es el de tipo semántico-cognitivo. Asimismo, se detectan interferencias de otras lenguas, sobre todo del

inglés, errores léxicos y palabras no relacionadas con los CCII. Finalmente, los autores confirman que quienes tienen una mayor productividad muestran una mayor riqueza léxica en el texto escrito.

Córdoba Zúñiga et al. (2020) analizan cómo la DL puede utilizarse como herramienta para comprender el trasfondo sociocultural de 68 estudiantes universitarios de primer semestre de la Corporación Universitaria Adventista UNAC. Para ello, exploran palabras, frases, expresiones y regionalismos que emplean los estudiantes, provenientes de distintas regiones de Colombia, con el fin de comprender mejor sus contextos culturales y sociales. Aunque la encuesta comprende un total de 20 CCII (los 16 del Proyecto Panhispánico, más cuatro que se añaden), en este trabajo solo se analizan cuatro centros (*Palabras de tu región, Juegos y distracciones, Partes del cuerpo* y *La ropa*). Los autores ofrecen el total de respuestas de cada uno de estos campos, así como las diez palabras con mayor frecuencia. Asimismo, detectan variantes dialectales y sociales, así como préstamos lingüísticos (como *bóxer*, *leggings* o *parcero*).

Guerrero Cordero finaliza en 2022 su tesis de maestría, en la que estudia la incidencia del uso de las redes sociales en el léxico disponible mediante el análisis de las respuestas de 127 estudiantes de dos grados de la Universidad de Santiago de Cali. Estos completan una encuesta que se acompaña de imágenes y en la que tienen que enumerar palabras relacionadas con las redes sociales e internet (*Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *WhatsApp*, *TikTok*, *Zoom*, *Meet*, *Chat*, *emojis*, *memes*, t*endencias* y *challenges*). Además, cada estudiante responde también a un formulario con sus datos demográficos y de uso de redes e internet. Los resultados, procesados con Dispogen y con DispoGrafo, muestran cómo los estudiantes proporcionan un total de 12.018 palabras y 5.062 vocablos, la mayoría asociados con la estructura y las funciones de las redes sociales (por ejemplo, *amigos*, *vídeos* o *fotos*). *Instagram* se postula como el campo más rico, tanto en respuestas como en vocablos, mientras que *WhatsApp* es el centro más cohesionado. También se ofrece información acerca de los centros más y menos fecundos según las variables (género, estudios, semestre, si aprenden vocabulario en redes y si lo usan). En el análisis cualitativo, se incluyen los grafos con las principales asociaciones de cada CI y se concluye que los mecanismos de asociación semántico-cognitivos predominan en las respuestas de los estudiantes.

En 2023 se localiza la tesis de maestría *"Disponibilidad léxica de los estudiantes de noveno grado de la IED Sarid Arteta, de la ciudad de Barranquilla–Atlántico*", de Ruiz Barrios. La autora determina la DL de 30 estudiantes de noveno grado (15 varones y 15 mujeres), considerando variables sociales como el género y el nivel sociocultural, a partir de diez CCII: *Ropa*, *Alimentos*, *Tecnología*, *Ciencias*, *Oficios*, *Transporte*, *Animales*, *Lugares*, *Profesiones* y *Escuela*. A estos centros se añaden tres estímulos en forma de imágenes asociativas que representan una oficina, un parque y una cocina. Se recoge un corpus de 3600 palabras y 1851 vocablos. Las tres imágenes, en comparación con los CCII tradicionales, presentan índices bajos de evocación de respuestas. En relación con las variables sociales, los varones presentan índices superiores en palabras y vocablos, aunque las mujeres destacan en el número de palabras distintas en ciertos CCII; el nivel sociocultural no muestra diferencias relevantes a favor de alguno de los tres estratos considerados. En el análisis cualitativo, se describe el tipo de vocabulario de los cinco CCII más productivos (*Animales, Alimentos, Profesiones, Ropa* y *Lugares/Ciudad*), y se abordan aspectos como la categoría gramatical de las palabras, su composición morfológica y la presencia de marcas comerciales o extranjerismos. Finalmente,

se constata que el contexto tiene una clara influencia en el léxico disponible, dado que se evocan términos familiares en la cultura propia del territorio.

Hasta 2025, Valdez Jiménez et al. publican un artículo en el que analizan la DL en criollo palenquero en estudiantes bilingües (criollo-español) de quinto y undécimo grado de la Institución Etnoeducativa Benkos Biohó, en San Basilio de Palenque. La muestra está compuesta por 40 estudiantes, distribuidos por género y nivel escolar. La prueba de DL se articula en torno a 17 CCII: los dieciséis tradicionales del Proyecto Panhispánico y un centro adicional, *La familia*, incorporado por la relevancia sociocultural de este ámbito en la comunidad palenquera. El análisis de los resultados muestra que los dominios familiares y comunitarios presentan los valores más altos de productividad y cohesión, mientras que los campos técnicos registran una menor densidad léxica, en consonancia con el contexto de contacto y diglosia con el español. En cuanto a las variables sociales, no se observan diferencias significativas por género; en cambio, sí se registran diferencias por grado escolar.

En ese mismo año, Bastidas Sequea et al. (2025) presentan un estudio centrado en la DL matemática de estudiantes del ciclo técnico de la Institución Universitaria de Barranquilla. La muestra está compuesta por 295 estudiantes matriculados en el primer cuatrimestre de 2025. A diferencia de los trabajos adscritos al Proyecto Panhispánico, este estudio no emplea los dieciséis centros tradicionales, sino seis dimensiones vinculadas al pensamiento matemático: *pensamiento numérico y sistemas numéricos*; pensamiento espacial y sistemas geométricos; *pensamiento métrico y sistemas de medida*; *resolución de problemas; comunicación matemática;* y *razonamiento matemático*. Metodológicamente, el trabajo combina una entrevista estructurada, una prueba piloto y un cuestionario y, a partir de los datos recogidos, los autores calculan índices de DL y describen el desempeño del estudiantado. Entre los resultados, se registra un dominio léxico-matemático de bajo a moderado (con un promedio general de acierto del 37,5 % en la identificación y el uso de símbolos), mayor accesibilidad de los símbolos comparativos y mayores dificultades en contenidos asociados a la lógica.

Antes de cerrar este apartado descriptivo de los trabajos desarrollados en Colombia, es pertinente indicar que se tiene conocimiento de que la profesora de la Universidad del Norte, Wendy Paola Valdez Jiménez, está llevando a cabo su tesis doctoral basada en el estudio de la DL en San Basilio de Palenque. Su objetivo es analizar y comparar los repertorios de DL en español y en criollo palenquero. Para ello, se han aplicado encuestas a alrededor de diecisiete CCII: los tradicionales y *La Familia*; y se han considerado el sexo, la edad y el nivel de instrucción. Los primeros resultados de esta investigación se expusieron en las IV Jornadas Científicas de Investigación sobre DL, celebradas en Braga (Portugal) en mayo de 2025.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La disponibilidad léxica en Colombia parece haber tomado cierta relevancia en las dos últimas décadas. Los trabajos analizados han permitido explorar no solo la riqueza y productividad léxica de distintos grupos poblacionales, sino también los factores socioculturales, educativos y lingüísticos que inciden en la evocación del vocabulario. A través del análisis realizado, se han identificado patrones comunes, avances metodológicos y vacíos en la literatura. Específicamente, en cuanto al enfoque de los trabajos realizados, en el gráfico 5 se puede ver cómo predomina el análisis sociolingüístico de los datos, aunque también hay estudios que lo combinan con la aplicación didáctica de los resultados obtenidos, como el de Portilla Guerrero

y Rosero Tumal (2015), quienes crean una herramienta informática de aprendizaje de vocabulario, o el de Amaranto Mendoza et al. (2020), quienes diseñan una secuencia didáctica completa.

**Gráfico 5** Enfoque de los trabajos por autor y año

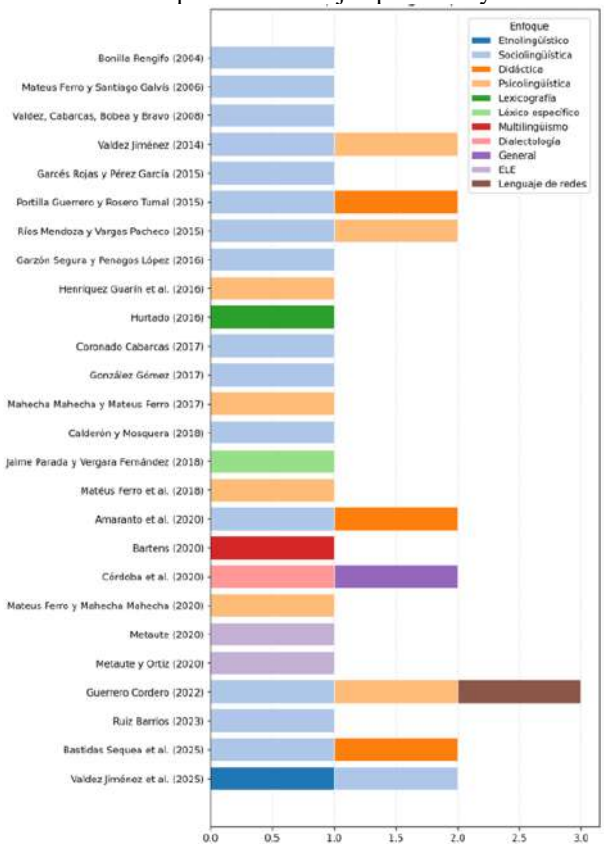
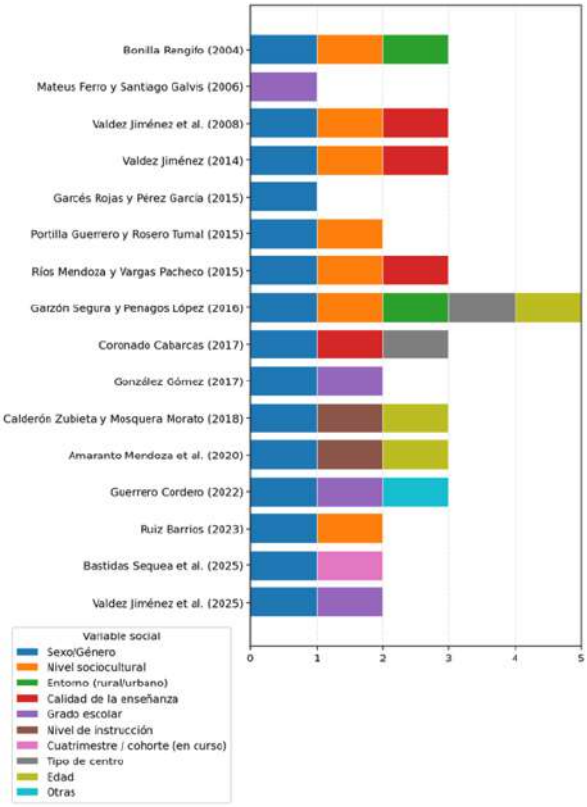



**Gráfico 6** Variables sociales (trabajos ociolingüístico)




Tras el enfoque sociolingüístico, son interesantes los trabajos dedicados a la psicolingüística, en los que se utilizan grafos con los que se representan las relaciones entre las distintas unidades léxicas. Estos estudios, llevados a cabo sobre todo desde la Universidad Pedagógica Nacional, han sentado las bases para el análisis de las relaciones entre las palabras y han tenido repercusión en el análisis del léxico disponible desde esta perspectiva. Además, también se encuentran investigaciones que abordan el análisis del vocabulario desde otras ópticas, como la lexicografía, el léxico específico, el multilingüismo, la dialectología o la enseñanza del español como lengua extranjera. El panorama colombiano dialoga con líneas internacionales recientes de la DL. La incorporación de grafos, métricas de centralidad y herramientas de análisis conecta con el desarrollo de modelos cognitivos de asociación léxica. Asimismo, el interés por la DL específica, la atención a contextos de contacto lingüístico y el surgimiento de aproximaciones diacrónicas muestran una convergencia clara con tendencias actuales del ámbito hispánico y europeo. En este sentido, Colombia ofrece un escenario especialmente fértil para observar cómo se adaptan y evolucionan metodologías y preguntas de investigación en contextos sociolingüísticamente complejos.

En el Gráfico 6, además, pueden verse las variables sociales contempladas en los estudios de corte sociolingüístico, que siguen la tradición de la primera investigación de disponibilidad en lengua española, realizada por López Morales (1979), y estudian la covariación entre los datos obtenidos y distintos factores sociales. Como se puede apreciar, el factor más estudiado es el

sexo/género, al que se dedica algún trabajo de forma exclusiva (Garcés-Rojas y Pérez-García, 2015), seguido del nivel socioeconómico, basado generalmente en la profesión, el barrio y las condiciones del alojamiento. Otros factores considerados son la calidad de la enseñanza (medida a través de la institución educativa), la edad o el nivel de instrucción de los progenitores. Cabe notar que otras variables, tradicionalmente estudiadas en los trabajos españoles de disponibilidad, como el tipo de centro (público o privado) o el entorno (rural o urbano), no reciben tanta atención en los trabajos sobre Colombia. Paralelamente, se observa una tendencia al uso de herramientas digitales para el cálculo de índices y la representación de redes, lo que refuerza el papel del enfoque psicolingüístico en la consolidación del campo.

En términos generales, los resultados colombianos se inscriben en las prácticas metodológicas comunes del Proyecto Panhispánico (centros tradicionales, tiempo de respuesta, variables de análisis). No obstante, se aprecian rasgos distintivos: concentración geográfica de estudios, incorporación creciente de centros novedosos y expansión hacia enfoques didácticos y tecnológicos. Estas particularidades, lejos de ser un límite, abren posibilidades comparativas para evaluar convergencias y divergencias diatópicas con repertorios más homogéneos en otras comunidades hispánicas. Con todo, se puede afirmar que entre los hallazgos más relevantes se constata que factores como el sexo, el nivel socioeconómico o el grado escolar influyen significativamente en la riqueza léxica de los hablantes. Asimismo, se evidencia una tendencia al uso de herramientas digitales para la elaboración de grafos y la realización de diversos cálculos. El enfoque psicolingüístico también presenta gran interés y se ha convertido en un apoyo teórico sólido para trabajos de este tipo.

Esta revisión también evidencia la importancia de considerar contextos multilingües y el impacto de fenómenos contemporáneos como las redes sociales en la configuración del léxico disponible. No obstante, persisten desafíos como la necesidad de mayor cobertura geográfica, la inclusión de poblaciones diversas y la estandarización de metodologías en algunos estudios. En conjunto, en esta revisión no solo se sistematiza el conocimiento existente, sino que también se proponen líneas de investigación futuras que fortalezcan la comprensión del léxico en contextos educativos y socioculturales colombianos.

A partir del análisis realizado, se identifican diversas líneas de trabajo que pueden orientar el desarrollo futuro de los estudios de DL en Colombia, como la ampliación geográfica y poblacional, incorporando territorios y comunidades aún no estudiadas (p. ej., Amazonía, litoral Pacífico y Llanos Orientales), así como poblaciones diversas (comunidades indígenas y migrantes). Asimismo, sería relevante promover estudios contrastivos sistemáticos entre Colombia y otras regiones hispánicas que permitan identificar coincidencias, divergencias y patrones panhispánicos en la activación del léxico, así como profundizar en comunidades bilingües o multilingües (San Andrés y Palenque), analizando cómo inciden la diglosia y los préstamos en la organización de la DL.

Antes de concluir este estudio, es esencial señalar algunas limitaciones. La dispersión de los trabajos en distintas bases de datos y la duplicación de registros dificultaron la consolidación del corpus, lo que podría haber excluido algunas investigaciones importantes. Asimismo, el hecho de que haya un alto número de trabajos tanto de pregrado como de posgrado indica que estas investigaciones no han pasado por estrictos procesos de revisión por pares, lo cual puede afectar la calidad y la comparabilidad de los resultados, aunque probablemente se integren en estudios futuros consolidados. Por último, la limitada cobertura geográfica impide que el

fenómeno estudiado sea representativo a nivel nacional, por lo que resulta necesario extender las investigaciones futuras a áreas menos exploradas.

Finalmente, se confirma que se han logrado alcanzar los objetivos planteados al comienzo de este trabajo. Se ha organizado la producción académica en Colombia acerca de la DL, reconociendo la metodología y los CCII empleados, y se han identificado las variables sociales consideradas. Además, se han visibilizado los desafíos, vacíos y progresos que afronta este ámbito en el país. De esta forma, el recorrido realizado a lo largo de los distintos estudios de DL en Colombia pone de manifiesto que este es un campo en crecimiento, caracterizado por una diversidad de enfoques metodológicos y temáticos. La mayoría de los trabajos son de iniciación a la investigación, por lo que cabe esperar que este campo siga siendo productivo en los próximos años.

## Referencias

Ávila-Muñoz, Antonio Manuel, & José María Sánchez Sáez. 2011. La posición de los vocablos en el cálculo del índice de disponibilidad léxica: procesos de reentrada en las listas del léxico disponible de la ciudad de Málaga. *ELUA* 25. 45–74.

Ávila-Muñoz, Antonio Manuel, & José María Sánchez Sáez. 2014. Fuzzy sets and prototype theory: Representational model of cognitive community structures based on lexical availability trials. *Review of Cognitive Linguistics* 12(1). 133–159.

Ávila-Muñoz, Antonio Manuel, & Alba Segura Lores. 2024. *Los estudiantes andaluces ante los nuevos retos de una sociedad en transformación*. Valencia: Tirant lo Blanc.

Amaranto Mendoza, Janer Junior, Fabián Andrés Atencia Pérez, & Miguel Ospino Mendoza. 2020. D*isponibilidad léxica en el municipio de San Luis de Sincé* [Tesis de pregrado]. Universidad del Atlántico, Barranquilla.

Bartens Adawonu, Angela. 2020. De la problemática en torno a las encuestas de léxico disponibles en contextos multilingües: el caso de San Andrés, Colombia. En Francisco Gimeno Menéndez (ed.), *Lengua, Sociedad, Cultura*, 25–40. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Bartol Hernández, José Antonio, & Natividad Hernández Muñoz. 2004. Dispolex: banco de datos de la disponibilidad léxica. Panel de investigación presentado en el *VI Congreso de Lingüística General*, Santiago de Compostela, 3–7 de mayo de 2004.

Bastidas Sequea, Julio, Francisco Asprilla Mosquera, & Jonathan Castro Mercado. 2025. Disponibilidad léxica de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en el ciclo técnico de la IUB. *Revista LexEnlace* 2(4). 380–394.

Bonilla Rengifo, Sandra. 2004. *Disponibilidad léxica en estudiantes de bachillerato en Popayán y Silvia* [Trabajo de grado]. Universidad de Salamanca, Salamanca.

Calderón Zubieta, David Jesús, & Jesús Mosquera Morato. 2018. *Disponibilidad léxica del español hablado en Granada (Meta)* [Trabajo de maestría]. Universidad Pedagógica y Tecnológica, Tunja.

Calero Fernández, María Ángeles. 2025. Léxico disponible frente a competencia activa en estudiantes de ELE de origen chino. *Caplletra. Revista Internacional de Filologia* 78. 5–31.

Carcedo González, Alberto. 2000. *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*. Turun Yliopisto.

Córdoba Zúñiga, Eulices, Licenia Yaneth Perea Santos, & Esteban Mayorga Muñoz. 2020. Disponibilidad léxica: una herramienta para la comprensión socio-cultural de estudiantes de la Corporación Universitaria UNAC. En Eulices Córdoba Zúñiga & Esteban Mayorga Muñoz (eds.), *Enhancing meaningful teaching and learning process through conducting research*, 55–72. Bogotá: SedUnac.

Coronado Cabarcas, Vilkin Fer. 2017. *Disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios de Sabanalarga Atlántico* [Tesis de maestría]. Universidad del Atlántico, Barranquilla.

Cruz Ventura, Sarai de Regla, & Marta Samper Hernández. 2024. Palabras en torno a la educación en las aulas de formación del profesorado: un acercamiento a través del léxico disponible. *Lenguas Modernas* 64. 11–35.

Echeverría, Max Sergio, Roberto Vargas, Paula Urzúa & Roberto Ferreira. 2008. DispoGrafo: una nueva herramienta computacional para el análisis de relaciones semánticas en el léxico disponible. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada* 46(1). 81–91. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832008000100005

Galloso Camacho, María Victoria. 1997. Tratamiento y perspectivas del léxico disponible: el caso de la provincia de Zamora. *REALE: Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española* 8. 23–34.

Garcés-Rojas, Diego Alejandro, & Laura María Pérez-García. 2015. *Diferencias léxicas entre hombres y mujeres estudiantes de primer semestre de carreras de pregrado de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Villavicencio* [Trabajo de Grado] Universidad Cooperativa de Colombia, Villavicencio. Disponible en https://hdl.handle.net/20.500.12494/5870

Garzón Segura, Anni Marcela, & Luis Alberto Penagos López. 2016. Disponibilidad léxica en estudiantes de primer semestre de pregrado de una institución universitaria de Villavicencio, Colombia. *Forma y Función* 29(2). 63-84. https://doi.org/10.15446/fyf.v29n2.60189

González Gómez, Rosiris del Carmen. 2017. *Disponibilidad léxica del habla de los estudiantes de la Institución Educativa Diversificada Oriental de Santo Tomás* [Tesis de maestría]. Universidad del Atlántico, Barranquilla.

Gómez-Devís, María Begoña. 2025. Disponibilidad léxica de escolares valencianos de 8 años: efectos de la variable sexo/género. *Caplletra. Revista Internacional de Filología* 78. 131–151. https://doi.org/10.7203/caplletra.78.30268

Gómez-Devís, María Begoña, & Maribel Serrano Zapata. 2021. Variación léxica en el catalán occidental a partir del léxico disponible de estudiantes preuniversitarios: la influencia del español. En Maribel Serrano Zapata & María de los Ángeles Calero Fernández (eds.), *Aplicaciones de la disponibilidad léxica*, 147–171. Tirant Lo Blanch.

Gougenheim, Georges, René Michéa, Paul Rivenc, & Alain Sauvageot. 1964. *L'élaboration du français fondamental (I Degré). Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris: Didier.

Guerrero Cordero, Melissa Paola. 2022. *Incidencia del uso de las redes sociales en el léxico disponible de estudiantes universitarios* [Tesis de maestría]. Universidad del Valle, Cali.

Henríquez Guarín, María Clara, Viviana Mahecha Mahecha, & Geral Eduardo Mateus Ferro. 2016. Análisis de los mecanismos cognitivos del léxico disponible de cuerpo humano a través de grafos. *Lingüística y Literatura* 69. 229–251.

Hernández Muñoz, Natividad. 2006. *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica: el léxico disponible de los estudiantes castellano-manchegos*. Universidad de Salamanca, Salamanca.

Hernández Muñoz, Natividad, Carmela Tomé, & Miguel López García. 2025. Análisis de las herramientas automáticas para el léxico disponible: LexPro. En Inmaculada Clotilde Santos Díaz & Antonio Manuel Ávila Muñoz (eds.), *Avances y desarrollo de los estudios sobre el léxico disponible: una aproximación desde la variación léxica*, 71–92. Berlín: Peter Lang.

Herranz-Llácer, Cristina Victoria. 2019. Estado actual de los estudios de disponibilidad léxica en España. *Lingüística Española Actual* 1. 93–130.

Herranz-Llácer, Cristina Victoria. 2022a. La disponibilidad léxica en Argentina: revisión bibliográfica sistemática. *Signo y Seña* 42. https://doi.org/10.34096/sys.n42.11426

Herranz-Llácer, Cristina Victoria. 2022b. Revisión bibliográfica de los estudios sobre disponibilidad léxica en Centroamérica: Costa Rica, Guatemala, Panamá y El Salvador. *Káñina. Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa* Rica 46(3). 79–100.

Herranz-Llácer, Cristina Victoria. 2023. Revisión de los estudios de disponibilidad léxica en Bolivia, Perú, Ecuador y Venezuela. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades* 20(4). 1–9.

Herranz-Llácer, Cristina Victoria. 2024. Revisión de los estudios de disponibilidad léxica desde el 2000 en Antillas Mayores: Puerto Rico, República Dominicana y Cuba. *Literatura y Lingüística* 50. https://doi.org/10.29344/0717621X.50.3463

Hurtado Iles, Vivian Marcela. 2016. *Disponibilidad léxica representada de los estudiantes preuniversitarios de la institución educativa INEM Felipe Pérez de la ciudad de Pereira, a partir de un análisis lexicográfico aplicado* [Trabajo de grado]. Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira.

Ivanova, Olga, & José Antonio Bartol Hernández. 2025. Léxico disponible y su disponibilidad combinatoria: un estudio con sustantivos. En Inmaculada Clotilde Santos Díaz & Antonio Manuel Ávila Muñoz (eds.), *Avances y desarrollo de los estudios sobre el léxico disponible: una aproximación desde la variación léxica*, 121–142. Berlín: Peter Lang.

Jaimes-Parada, Yanela Paola, & Viviana Vergara-Fernández. 2018. Disponibilidad léxica en estudiantes y docentes de fonoaudiología. *Revista Científica Signos Fónicos* 4(1). 1–17.

Lago Caamaño, Clara. 2024. *Cambio lingüístico en tempo real no léxico dispoñible do galego: a alimentación* [Tesis doctoral]. Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

López Chávez, Juan, & Carlos Strassburguer Frías. 1991. Un modelo más para el cálculo de disponibilidad léxica individual. En *La enseñanza del español como lengua materna*, 91–112. Universidad de Puerto Rico, San Juan.

López Meirama, Belén, & María Álvarez de la Granja. 2014. *Léxico disponible do galego*. Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

López Morales, Humberto. 1979. Disponibilidad léxica y estratificación socioeconómica. En *Dialectología y sociolingüística: temas puertorriqueños*, 173–181. San Juan: Hispanova.

Mahecha Mahecha, Viviana, & Geral EduardoMateus Ferro. 2017. El léxico disponible y sus mecanismos de asociación: un análisis con grafos. En Florencio del Barrio de la Rosa (ed.), *Palabras Vocabulario Léxico: la lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía*, 123–142. Venecia: Edizioni Ca' Foscari.

Mateus Ferro, Gloria Elena, & Viviana Mahecha Mahecha. 2020. Tipología de mecanismos cognitivos y lingüísticos que caracterizan el léxico disponible. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación* 82. 165–178.

Mateus Ferro, Geral, & Álvaro William Santiago Galvis. 2006. Disponibilidad léxica en estudiantes bogotanos. *Folios. Revista de la Facultad de Humanidades* 24. 3–26.

Mateus Ferro, Geral, Laura Marcela Castiblanco, & Pedro Augusto Álvarez Bermúdez. 2018. Mecanismos lógicos y analógicos en la producción del léxico disponible. *Folios. Revista de la Facultad de Humanidades* 47. 133–152.

Medina Peñate, Inmaculada, & Marta Samper Hernández. 2025. Evolución de las redes semánticas en el léxico disponible de "Partes del cuerpo" en escolares de Gran Canaria. En Inmaculada Clotilde Santos Díaz & Antonio Manuel Ávila Muñoz *Avances y desarrollo de los estudios sobre el léxico disponible: una aproximación desde la variación léxica*, 93–120. Berlín: Peter Lang.

Metaute Arango, Sindy Melissa. 2020. *Disponibilidad y riqueza léxicas de un grupo de aprendientes de español como lengua extranjera de A2 y B2 en la ciudad de Medellín, Colombia* [Trabajo de grado]. Universidad de Antioquia, Medellín.

Metaute Arango, Sindy Melissa, & Diego Alexander Ortiz Rúa. 2020. Disponibilidad y riqueza léxicas de un grupo de aprendientes de español como lengua extranjera de niveles A2 y B2 de una institución universitaria de Medellín. En *Actas III Congreso Internacional de Lingüística Computacional y de Corpus*, 114–116. Universidad de Antioquia, Medellín.

Michéa, René. 1953. Mots fréquents et mots disponibles: un aspect nouveau de la statistique du langage. *Les Langues Modernes* 47. 338–344.

Page, Matthew J., et al. 2021. Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología* 74(9). 790–799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016

Portilla Guerrero, Laura Fernanda; & Claudia Maritza Rosero Tumal. 2015.*¿Cuál es tu palabra? Un estudio de disponibilidad léxica en estudiantes preuniversitarios de la ciudad de Pasto* [Trabajo de grado]. Universidad de Nariño, Pasto. https://sired.udenar.edu.co/1101/

Prado Aragonés, Josefina, María Victoria Galloso Camacho, & Manuel Célio Conceição. 2010. *La disponibilidad léxica en situación de contacto de lenguas en las zonas limítrofes de Andalucía y Extremadura (España) y Algarve y Alentejo (Portugal)*. Huelva : Universidad de Huelva.

Ríos Mendoza, Hayellis Karil, & Jean Carlos Vargas Pacheco. 2015. *La disponibilidad léxica de los estudiantes soledeños de educación media: un estudio de estratificación sociolingüística* [Trabajo de grado]. Universidad del Atlántico, Barranquilla.

Ruiz Barrios, Deysi Sofía. 2023. *Disponibilidad léxica de los estudiantes de noveno grado de la IED Sarid Arteta, de la ciudad de Barranquilla—Atlántico* [Tesis de maestría]. Universidad del Atlántico, Barranquilla.

Samper Hernández, Marta. 2002. *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE.

Samper Hernández, Marta, & Rosa María Jiménez Catalán. 2014. Researching lexical availability in L2: some methodological issues. En Rosa María Jiménez Catalán (ed.), *Lexical Availability in English and Spanish as a Second Language*, 189–205. Nueva York: Springer.

Samper Padilla, José Antonio. 1998. Criterios de edición del léxico disponible. *Lingüística* 10. 311–333.

Samper Padilla, José Antonio, & Marta Samper Hernández. 2006. Aportaciones recientes de los estudios de disponibilidad léxica. *Lynx. Panorámica de Estudios Lingüísticos* 5. 5–95.

Sánchez-Saus Laserna, Marta. 2016. *Léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera en las universidades andaluzas*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, colección Lingüística.

Sánchez-Saus Laserna, Marta. 2025. Evolución de los centros de interés en la investigación sobre disponibilidad léxica: orígenes y nuevas perspectivas. En Natividad Hernández Muñoz & Carmela Tomé Cornejo (eds.), *Más allá de la palabra: investigaciones en torno a la organización y recuperación del léxico*, 17–42. Madrid: Visor.

Sánchez-Saus Laserna, Marta, & Verónica Álvarez Torres. 2024. Influencia de los contextos de aprendizaje en lexicón mental: productividad léxica y redes semánticas en estudiantes de ELE. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 19. 204–217.

Santos Díaz, Inmaculada Clotilde. 2020. *El léxico bilingüe del futuro profesorado: análisis y pautas para estudios de disponibilidad léxica*. Peter Lang.

Serrano Zapata, Maribel. 2025. Variación diacrónica del léxico disponible de una comunidad bilingüe. *Studia Romanica Posnaniensa* 52(3). 33–49.

Tomé Cornejo, Carmela, & Álvaro Recio Diego. 2022. De la disponibilidad léxica a la disponibilidad gramatical: desarrollos metodológicos y aplicación didáctica. *Tejuelo* 35(3). 299–336.

Trigo Ibáñez, Ester, Pedro Dono López, & Isabel Virginia Fernández Gómez. 2025. Contribuciones al estudio del léxico disponible del profesorado de español como lengua extranjera en Portugal. En Inmaculada Clotilde Santos Díaz & Antonio Manuel Ávila Muñoz (eds.), *Avances y desarrollo de los estudios sobre el léxico disponible: una aproximación desde la variación léxica*, 167–194. Berlín: Peter Lang.

Valdez Jiménez, Wendy Paola. 2014. *Disponibilidad léxica del habla de los jóvenes de la ciudad de Barranquilla* [Tesis de maestría]. Universidad del Atlántico, Barranquilla.

Valdez Jiménez, Wendy Paola, Yoiseth Cabarcas, Edy Bobea, & Johanna Bravo. 2008. *Disponibilidad léxica de los estudiantes de educación media de la ciudad de Barranquilla* [Trabajo de pregrado]. Universidad del Atlántico, Barranquilla.

Vadez Jiménez, Wendy Paola, Miriam Díaz Pérez, Juan Diego Pulgarín Rivera, & Javier de la Rosa Yacomelo. 2025. Disponibilidad léxica en los hablantes jóvenes del criollo palenquero: un análisis sociolingüístico. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* 30(3).

# El discurso oral en la universidad española, 2024-2026

## *Evaluación de la competencia oratoria en 93 estudiantes de la Universidad San Pablo CEU al egresar de la universidad*

**María Jesús Nieto y Otero**
*Universidad Carlos III*
chusnietoyotero@gmail.com

**Bárbara Caffarel-Rodríguez**
*Universidad Rey Juan Carlos*
barbara.caffarel@urjc.es

**Lidia Jiménez Rodríguez**
*Universidad San Pablo CEU*
lidia.jimenez@ceu.es

## Resumen

Este estudio analiza la competencia en oratoria en L2 de estudiantes que finalizan los grados de Comunicación Audiovisual y Periodismo en la Universidad San Pablo CEU (Madrid) durante la defensa oral de sus trabajos finales. Desde el análisis del discurso, la oratoria se concibe como una práctica pragmático-discursiva situada que articula el conocimiento y construye la interacción con la audiencia mediante el discurso y la imagen escénica. El marco teórico integra aportes de la pragmática y del análisis del discurso (Van Dijk, 1995; Escandell-Vidal, 1996; Brown y Levinson, 1987), así como de la pedagogía comunicativa y de la formación por competencias (Timperley, 2007; Salcines Talledo et al., 2012). El corpus está formado por las presentaciones del Pitch Day y las defensas finales en L2 ante el tribunal y los pares. Se aplicó el modelo Speak & Flow® como instrumento mixto, con dos estrategias: (I) discurso (inicio y cierre, organización argumentativa y desarrollo del contenido) y (II) imagen escénica (voz, gestos, presencia y lenguaje). Los resultados preliminares evidencian carencias pragmalingüísticas. En la imagen gestual, se aprecia que el 20,6 % de los alumnos depende del soporte visual, lo que se manifiesta en miradas prolongadas a la pantalla o en una orientación corporal desviada hacia ella (23,7 %), así como en episodios en los que dan parcialmente la espalda a la audiencia y generan ruido al desplazarse. Estos comportamientos no verbales reducen la eficacia comunicativa. Asimismo, se aprecian señales de nerviosismo que, en el 52,85 % de los casos, impiden que los alumnos finalicen adecuadamente la presentación en tiempo y forma. No obstante, el 79,4 % domina de manera intencional y moderada su imagen escénica, lo cual refuerza la comprensión. Se proponen entrenamientos transversales en oratoria y estudios comparativos.
*Palabras clave:* oratoria; discurso oral; competencia comunicativa; pragmalingüística; educación superior, análisis del discurso.

## Abstract

This study analyzes the L2 public speaking skills of graduating students in Audiovisual Communication and Journalism at San Pablo CEU University (Madrid) during the oral defense of their final projects. From a Discourse Analysis perspective, public speaking is conceived as

a situated pragmatic-discursive practice that articulates knowledge and builds interaction with the audience through discourse and stage presence. The theoretical framework integrates contributions from pragmatics and Discourse Analysis (Van Dijk, 1995; Escandell-Vidal, 1996; Brown and Levinson, 1987) and from communicative pedagogy and competency-based education (Timperley, 2007; Salcines Talledo et al., 2012). The corpus consists of presentations from Pitch Day, the final L2 defense before a panel and peers. The Speak & Flow® model was applied as a mixed-methods instrument, employing two strategies: (I) Speech (introduction and conclusion, argumentative organization, content development) and (II) Stage presence (voice, gestures, presence, and language). Preliminary results reveal pragmalinguistic deficiencies. Regarding gestural presentation, 20.6% of students relied on visual support, as evidenced by prolonged glances at the screen or by averted body orientation toward it (23.7%), episodes of partially turning their backs to the audience, and making noise while moving. These nonverbal behaviors reduce communicative effectiveness. Similarly, signs of nervousness were observed, preventing 52.85% of students from completing their presentations adequately and on time. However, 79.4% intentionally and moderately controlled their stage presence, which enhanced comprehension. Cross-curricular training in public speaking and comparative studies is proposed.
*Keywords:* Public Speaking; oral discourse; communicative competence; pragmalinguistics; higher education; discourse analysis.

## 1. INTRODUCCIÓN

La oratoria ha ido recuperando progresivamente un lugar en la sociedad durante las últimas décadas, lugar que había sido central en los primeros estadios de la cultura humana, especialmente en el mundo antiguo (Steiervalt, 2023; Asali, 2024). Además, la universidad española ha ido devolviéndole su papel como competencia comunicativa transversal que articula contenidos, permite estructurar argumentativamente y favorece la construcción de una presencia discursiva ante la audiencia (Van Dijk, 1995; Escandell-Vidal, 1996; Masferrer, 2013; Noblecilla et al., 2025). En este sentido, la tradición retórica grecolatina —de Aristóteles, Isócrates y Cicerón— ha servido de base para comprender la oratoria como una práctica en la que el orador, además de intentar convencer, muestra juicio práctico, responsabilidad ética y capacidad para actuar en el espacio público (Aristóteles, 1999; Isócrates, 2000; Cicerón, 2002; Herrick, 2017).

En el contexto contemporáneo, la pragmática y el análisis del discurso aportan nuevos "insights" a la oratoria, como el concepto de *face* (Brown & Levinson, 1987), que resulta fundamental, o el de discurso como proceso comunicativo que construye conocimiento en la interacción (Van Dijk, 1992; Escandell Vidal, 1996). Ambos enriquecimientos ayudan a repensar la definición de la oratoria. En definitiva, cuando los estudiantes intervienen para defender oralmente sus proyectos de final de grado, el discurso, además de ser un texto en uso social, construye conocimiento a partir de la interacción con el contexto y les brinda la oportunidad de proyectar y desarrollar su imagen escénica.

En línea con lo anterior y siguiendo el modelo de Speak & Flow® de Nieto y Otero (2018), se define la oratoria como una práctica situada, en cuanto a la capacidad de producir discurso oral de forma estratégica y consciente, en un contexto comunicativo. Esta combina dos estrategias: el discurso y la imagen escénica, que pueden evaluarse mediante indicadores y evidencias lingüísticas. Los indicadores específicos del discurso oral en este modelo son la estructura

argumentativa, el desarrollo del contenido y la claridad expositiva, que incluye un inicio y un cierre de la presentación. En cuanto a la imagen escénica, esta comprende la voz, el gesto, el lenguaje y la presencia, que influyen directamente en la credibilidad y la recepción del mensaje (López Pérez, 2001; Martínez Menéndez, 2001).

En el ámbito universitario, la enseñanza de la oratoria también se ha articulado desde la pedagogía comunicativa, con énfasis en la práctica deliberada, la retroalimentación formativa y la progresión de tareas (Hattie y Timperley, 2007; Asali, 2024; Ruiz Muñoz, 2012). Modelos como las rúbricas de comunicación oral (AAC&U, s. f.) y enfoques heredados de los *progymnasmata* y del principio de andamiaje (Vygotsky, 1978; Wood et al., 1976; Kennedy, 2003) han contribuido a sistematizar la formación en oratoria como un proceso escalonado, centrado en el estudiante y en resultados de aprendizaje explícitos (Salcines Talledo et al., 2012; Crowley & Hawhee, 2004).

En resumen, este trabajo se nutre de:

- la tradición retórica grecolatina (Aristóteles, 1999; Isócrates, 2000; Cicerón, 2002),
- la pragmática y el análisis del discurso (Van Dijk, 1995; Escandell-Vidal, 1996; Brown & Levinson, 1987),
- la pedagogía comunicativa y la formación basada en competencias (AAC&U, s. f.; Hattie & Timperley, 2007; Salcines Talledo et al., 2012).

Sobre la síntesis de estos pilares, se actualiza la definición de oratoria, pues se ha dilatado su alcance desde la concepción clásica de práctica discursiva hacia una práctica pragmático-discursiva situada. Calificarla como situada, como veremos, se debe a su adecuación al "hoy, aquí y ahora". También el marco metodológico y el modelo Speak & Flow® reciben este dictamen.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. La enseñanza de la oratoria en el ámbito universitario: tradición, competencias y prácticas contemporáneas

Tabla 1. Oratoria. Indicadores de Discurso e Imagen escénica

| ESTRATEGIA DISCURSO | ESTRATEGIA IMAGEN ESCÉNICA |
|---|---|
| **Estructura: Inicio y Final** | **Voz** |
| Organización del Discurso | Gestos |
| Desarrollo del Contenido | Presencia |
| Ajuste al tiempo | Lenguaje |

La enseñanza universitaria de la oratoria hunde sus raíces en la tradición retórica grecolatina, para la cual el acto de hablar en público se concebía como una práctica en la que convergían las dimensiones intelectuales, éticas y cívicas, orientadas a la deliberación y a la construcción de lo común (Aristóteles, 1999; Cicerón, 2002; Quintiliano, 2004). Desde esta perspectiva, extraemos como aportación para nuestros días que la oratoria puede entenderse como una forma de acción discursiva que transmite contenido y que, además, escenifica el significado a través de la voz y el cuerpo en la interacción con una audiencia. Así, hablar en público hoy sigue implicando movilizar de manera integrada competencias cognitivas, expresivas y relacionales. El dominio del discurso se entrelaza con la gestión de los recursos verbales y no verbales para generar efectos de sentido e influencia en contextos específicos (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989; Herrick, 2017; Lucas, 2020).

Ya en la *Retórica*, Aristóteles (384 a. C.-322 a. C.) definía la retórica como la facultad de observar los medios de persuasión disponibles en cada caso, vinculándola estrechamente con el razonamiento lógico, el carácter del orador y la gestión de las emociones del auditorio (Aristóteles, s. f., I.2). Esa concepción anticipaba una visión integral del desempeño oral que rige en el contexto universitario actual: aprender oratoria implica estructurar argumentos, adecuarse a la audiencia y manejar conscientemente la imagen comunicativa.

La tradición isocrática (436 a. C.-338 a. C.) había defendido la enseñanza del *logos* como parte de una *paideia* orientada a la vida pública, en la que la formación retórica se concebía como un proceso formativo vinculado al juicio práctico y al bien común (Isócrates, 2000; Kennedy, 2007). En *Antidosis*, Isócrates planteaba la elocuencia como una competencia indisociable de la responsabilidad moral y social del orador, subrayando que el uso de la palabra implicaba necesariamente una toma de posición en el espacio público. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente en el contexto universitario contemporáneo, en la medida en que permite entender la oratoria como una habilidad comunicativa y una práctica que articula la ciudadanía, la ética profesional y la deliberación responsable.

En la Roma clásica, esta concepción se amplió y se sistematizó. Para Cicerón, el orador ideal requería una formación integral que trascendiera la técnica discursiva e incorporara saberes humanísticos, el conocimiento del comportamiento humano y una comprensión profunda de los afectos del auditorio (Cicerón, 2002; Herrick, 2017). La elocuencia, en este sentido, debe sustentarse en una base intelectual y cultural que le permita al orador interpretar, situar y construir sentido en cada intervención. Esta idea anticipa uno de los principios clave de la enseñanza universitaria de la oratoria: la eficacia discursiva emerge precisamente de la articulación entre el contenido y su imagen.

Tras la Antigüedad, la retórica se institucionalizó como parte del *trivium* medieval —junto con la gramática y la lógica—, consolidándose durante siglos como uno de los pilares de la formación superior en Europa (Murphy, 2001; Kennedy, 1999). Esta herencia explica que la universidad contemporánea mantenga una doble tensión productiva: por un lado, la oratoria como disciplina humanista de carácter transversal; por otro, como herramienta aplicada a contextos académicos y profesionales específicos, donde el discurso se adapta a lógicas situadas de comunicación y evaluación.

### 2.2. La oratoria como competencia formativa en la universidad contemporánea

Desde esta tradición histórica, se consolida un principio que sigue vigente: un orador puede nacer, pero también hacerse**.** Aunque algunas personas posean de forma innata ciertas habilidades comunicativas —desinhibición, liderazgo y facilidad expresiva—, la oratoria requiere entrenamiento sistemático, práctica deliberada y dominio técnico, como cualquier otra disciplina artística o académica (Yagosesky, 2019). En este sentido, la universidad se configura como un espacio privilegiado para el desarrollo consciente y reflexivo de la competencia oral.

En el ámbito universitario actual, la oratoria adquiere una relevancia importante por su vinculación con la formación integral del estudiante. Tal como señala Masferrer (2013), el universitario no se forma únicamente para el beneficio económico personal, sino para contribuir a valores humanos como la verdad y la justicia. Desde esta perspectiva, la tradición del *ars bene dicendi* incluye otras dimensiones, como la ética y la social. Hoy, la retórica se inserta dentro de la pragmática.

La oratoria cumple, además, múltiples objetivos: permite establecer relaciones interpersonales, expresar ideas y emociones y, especialmente en el contexto educativo, persuadir y comunicar conocimientos de manera eficaz. En la universidad, estas funciones se concretan en prácticas como exposiciones orales, defensa de trabajos académicos, presentaciones científicas o participación en debates; situaciones en las que el dominio de la comunicación oral resulta bastante determinante.

### 2.3. La oratoria en la universidad desde el Análisis del Discurso y la Pragmática

El análisis del discurso (AD), que estudia el uso que se hace del lenguaje en determinados contextos y que ofrece herramientas para su examen, facilita definir la oratoria en el contexto de la formación universitaria. Así, la oratoria cabría entenderla como una práctica discursiva situada, analizable desde la lingüística del discurso y la pragmática.

Esta perspectiva permite comprender el discurso oral como una habilidad social en la que el estudiante, además de transmitir información, proyecta su imagen como hablante ante la audiencia y construye una interpretación del conocimiento.

Brown y Levinson (1987) partieron del concepto de *imagen* de Goffman (1967) para explicar que los actos de habla informan y proyectan una imagen social o *'face'* del hablante. Desde la pragmática, cuando se le pide al estudiante que integre en su oratoria, además del lenguaje, la voz, los gestos, la postura y su presencia, se trata de componentes pragmáticos que contribuyen a la expresión y percepción de confianza, seguridad y preparación. Por tanto, la oratoria, además de la atención clásica que prestaba al discurso —su estructura, organización (cohesión), desarrollo del contenido (coherencia) y ajuste al tiempo—, hoy más que nunca requiere entrenamiento en habilidades de presentación o estrategias comunicativas que tienen efectos directos sobre la recepción y la credibilidad del mensaje (Brown y Levinson, 1987; Martínez Menéndez, 2001).

Llegados a este punto, la necesidad de formar en oratoria en las universidades responde a una competencia comunicativa integral, en la que el estudiante aprenda a gestionar su discurso y a construir su imagen escénica ante la audiencia. Esta doble dimensión justifica que el marco metodológico del trabajo incluya una rúbrica que evalúe tanto la organización discursiva como las habilidades discursivas para construir una imagen escénica efectiva mediante la voz, los gestos, la presencia y el manejo del lenguaje verbal y no verbal (López Pérez, 2001).

### 2.4. La oratoria como práctica discursiva situada: de la retórica clásica a la pragmática del discurso universitario

El marco clásico de la oratoria, que bebía de la tradición grecolatina, como se ha visto, giraba en torno a tres ejes: la estructura del discurso, la organización del contenido y las técnicas de persuasión. Pero no siempre se hacía cargo del contexto (Aristóteles, 1999; Cicerón, 2002; Quintiliano, 2004). Se consideraba buenos oradores a quienes dominaban reglas, esquemas y figuras retóricas.

Con la ampliación del campo lingüístico hacia la pragmática y el análisis del discurso, la oratoria ha recuperado dimensiones que resultaban periféricas en el mundo clásico, como la relevancia del discurso oral situado y su función social. En esta línea, la oratoria deja de ser un simple ejercicio de exposición de contenidos para convertirse en una forma de acción discursiva articulada entre el sujeto, el texto y el contexto.

La oratoria situada implica que el estudiante debe gestionar cada aspecto de su imagen: la voz, los gestos y la presencia en función de las expectativas del entorno académico y del contexto; debe aprender a negociar su posición y su legitimidad ante la audiencia, y así adquirir una reflexión sobre los efectos performativos del discurso (Celce-Murcia et al., 1995; Van Dijk, 1995).

Tomás Albaladejo insiste en que el discurso oral eficaz se ajusta dinámicamente y apropiadamente a las características del auditorio, al espacio físico o digital, al propósito de la intervención y a las normas implícitas del contexto (Albaladejo, s. f.). Desde esta perspectiva, la elocuencia no es una mera técnica, sino una capacidad para interpretar y responder a las demandas situadas de la interacción. En la universidad, cada presentación, cada Pitch Day o defensa de trabajo constituye un evento de habla particular, con sus propias condiciones y consecuencias sociales, más allá de una simple exposición formal.

La práctica y la retroalimentación se convierten en elementos clave para que los estudiantes aprendan oratoria. Enfoques como el andamiaje educativo (Vygotsky, 1978; Wood et al., 1976) o las secuencias de microexposiciones y debates (Asali, 2024; Crowley & Hawhee, 2004) permiten también adquirir habilidades escénicas. Es la manera de entrenar el discurso y la proyección de las cualidades de la imagen en escena: la voz, los gestos, la postura, la presencia y el manejo del lenguaje verbal y no verbal. Son componentes pragmáticos de su imagen como hablante (Martínez Menéndez, 2001; López Pérez, 2001).

Finalmente, la naturaleza situada de la oratoria se refuerza en contextos plurilingües o tecnológicos, donde las variables de lengua, cultura y soporte digital transforman la manera de hablar en público (Council of Europe, 2020; Ocaña, 2024). Los estudiantes necesitan adaptar su discurso a una lengua no materna y a una audiencia con intereses y expectativas diferentes en programas bilingües o de English-Medium Instruction, y por ello la oratoria también es una competencia situada que se desarrolla en dicha práctica. En este marco, la oratoria puede definirse, en el presente trabajo, como una práctica discursiva situada en la que el estudiante articula contenido, estructura y recursos no verbales de manera contextualizada, con el fin de informar, proyectar su imagen y construir una interpretación socialmente compartida del conocimiento ante un auditorio específico.

## 2.5. Enseñar oratoria en la universidad: rol del profesorado y diseño didáctico

Desde el punto de vista pedagógico, la enseñanza de la oratoria universitaria puede analizarse en dos vertientes complementarias: la del profesorado y la del alumnado. En el caso del docente, la competencia comunicativa se convierte en un factor clave para la transmisión de contenidos, la motivación del estudiantado y la creación de un clima propicio para el aprendizaje. Tal como señalan Del Barrio et al. (2009), la capacidad comunicativa del profesorado es una de las características más relevantes para mejorar la calidad educativa, especialmente en contextos en los que la interacción oral desempeña un papel central.

Manejar eficazmente la voz, la expresión corporal, la estructura del discurso y la cercanía con la audiencia son elementos clave de un programa de entrenamiento en oratoria. Cuando este conjunto de caracteres se actualiza con la intención de entablar lazos, de unir, es lo que Nieto y Otero ha llamado vinculación (Nieto y Otero, 2026). Investigaciones recientes subrayan que variables como la claridad, la credibilidad y la cercanía comunicativa del profesorado se asocian con niveles más altos de motivación y compromiso de los estudiantes (Zheng, 2021).

Desde la perspectiva de los estudiantes, aprender oratoria en la universidad implica un proceso progresivo de adquisición de habilidades que combina la práctica experiencial, la regulación emocional y la retroalimentación formativa. En los últimos años, la oralidad ha sido recuperada como eje de la enseñanza sistemática, reconociéndose como una competencia comunicativa clave en la formación superior (Steiervalt, 2023). Desarrollar habilidades de oratoria permite a los estudiantes expresar ideas con claridad, estructurar el pensamiento de manera coherente y fortalecer su capacidad de liderazgo y de pensamiento crítico.

Autores como Asali (2024) destacan que, durante la etapa universitaria, el entrenamiento para hablar en público resulta especialmente propicio para el desarrollo profesional. Este autor propone una secuencia clásica de preparación del discurso que incluye la investigación y estructuración del contenido, la introducción orientada a captar la atención, el desarrollo argumentativo, la conclusión sintética, el uso consciente del lenguaje corporal, la interacción con el público y la incorporación estratégica de recursos audiovisuales.

Estas fases conectan con la tradición pedagógica de los *progymnasmata*, entendidos como una secuencia de ejercicios graduados que combinaban imitación, práctica recurrente, progresión de dificultad y retroalimentación sistemática (Kennedy, 2003; Fleming, 2016). Lejos de ser una mera repetición mecánica, este modelo articulaba un proceso de aprendizaje basado en el acompañamiento progresivo del estudiante, facilitando el tránsito desde tareas simples hacia formas discursivas más complejas. En este sentido, puede interpretarse como un antecedente temprano de lo que actualmente se conceptualiza como andamiaje educativo, en el que la intervención pedagógica se ajusta al nivel de competencia del alumno para favorecer su desarrollo (Vygotsky, 1978; Wood et al., 1976). En el contexto universitario contemporáneo, este principio se traduce en la incorporación de dinámicas escalonadas, como microexposiciones, presentaciones breves o debates progresivos, que permiten entrenar la competencia discursiva de manera situada, en lugar de exigir directamente producciones finales de alta complejidad (Crowley & Hawhee, 2004).

## 2.6. Aprender oratoria en la universidad: práctica experiencial, feedback y regulación emocional

La retroalimentación constituye un elemento central en el aprendizaje de la oratoria, ya que permite al estudiante tomar conciencia de su propia práctica discursiva y ajustarla en función

de criterios explícitos de mejora. En esta línea, el feedback resulta especialmente eficaz cuando es específico, oportuno y orientado a la acción (Hattie y Timperley, 2007). En el contexto universitario, estrategias como la autoevaluación mediante vídeo y el feedback entre pares introducen una dimensión reflexiva que trasciende la mera corrección técnica. El visionado de grabaciones, por ejemplo, sitúa al estudiante en la posición del auditorio, favoreciendo procesos metacognitivos sobre su desempeño y su presencia escénica (Yamkate & Intratat, 2012). De forma complementaria, el feedback entre iguales, cuando se articula mediante rúbricas compartidas, contribuye a generar marcos comunes de interpretación y a consolidar dinámicas de aprendizaje cooperativo (van Ginkel et al., 2017).

Ahora, la enseñanza de la oratoria universitaria no está exenta de tensiones. La exposición pública del discurso activa con frecuencia factores como la ansiedad escénica o el temor a la evaluación, que pueden condicionar el flow. Por ello, las prácticas más eficaces procuran ambientes seguros, donde la retroalimentación se plantea como un proceso de acompañamiento y no como un mecanismo sancionador, lo que favorece que el estudiante del estudiante (Shute, 2007).

En el contexto europeo, la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supuso un desplazamiento hacia modelos formativos basados en competencias, en los que la comunicación oral adquirió un carácter transversal y estratégico (Salcines Talledo et al., 2012). Este cambio ha impulsado metodologías centradas en el estudiante y orientadas a los resultados de aprendizaje y a los criterios de evaluación, reforzando la dimensión aplicada del discurso en entornos académicos y profesionales. En titulaciones vinculadas a la comunicación, esta orientación se traduce en la incorporación de tareas auténticas como presentaciones de proyectos, *pitching* o defensa de trabajos, que sitúan al estudiante en escenarios próximos a la práctica profesional (Ruiz Muñoz, 2012).

En este marco, la incorporación de instrumentos como la rúbrica VALUE de comunicación oral contribuye a hacer visibles los estándares de calidad del discurso, definiendo la presentación como una intervención preparada, con propósito y evaluable en dimensiones como el mensaje central, la organización, el lenguaje o la puesta en escena (AAC&U, s. f.). Este tipo de modelos refuerza una idea clave en la enseñanza de la oratoria: aprender a hablar en público implica también aprender a reconocer, interpretar y aplicar criterios compartidos de calidad discursiva.

### 2.7. Tecnologías digitales y nuevos enfoques en la enseñanza de la oratoria universitaria

Finalmente, la enseñanza universitaria de la oratoria se ve atravesada por la incorporación de nuevas tecnologías. Tal como señalan Del Barrio et al. (2009), las tecnologías digitales poseen un papel relevante en los sistemas de enseñanza y ofrecen ventajas tanto para docentes como para estudiantes. En este contexto, emergen enfoques como el *neotelling*, que plantea la adaptación de la comunicación verbal y no verbal a entornos digitales, como videoconferencias, asistentes de voz o realidad aumentada (Ocaña, 2024). Más que una técnica concreta, este enfoque propone una filosofía de aprendizaje continuo orientada a mantener la eficacia comunicativa en escenarios tecnológicos en constante cambio.

Desde esta perspectiva integradora, la oratoria universitaria se configura como una competencia compleja que articula la tradición retórica, las exigencias académicas contemporáneas y los desafíos tecnológicos, y se consolida como un eje fundamental de la formación integral del estudiante y de la práctica docente universitaria.

### 2.8. La oratoria en otras lenguas: competencia plurilingüe, retórica intercultural y oralidad académica

La enseñanza universitaria de la oratoria adquiere rasgos específicos cuando se desarrolla en una lengua distinta de la materna de los estudiantes, especialmente en contextos de L2, en programas bilingües o en *English-Medium Instruction* (EMI). La oratoria aquí implica gestionar la construcción del discurso académico añadiendo la producción en una lengua no materna. Cuando se añade tener que exponer en una lengua que no está automatizada, se incrementa la carga cognitiva y la oratoria se ve afectada en cuanto a la fluidez, la precisión, la organización del mensaje y la imagen.

Desde el marco europeo, la competencia oral en otras lenguas se vincula con una concepción ampliada de la competencia comunicativa que incorpora la interacción, la mediación y la dimensión plurilingüe/pluricultural (Council of Europe, 2020). Sin embargo, esta ampliación también introduce dificultades, ya que el estudiante debe adaptar su discurso a contextos y expectativas comunicativas que no siempre domina. En este sentido, la retórica intercultural ha demostrado que aspectos como la organización del discurso, la explicitación de la tesis o la relación con la audiencia están culturalmente situados, lo que puede generar desajustes en la producción y la evaluación del discurso en L2 (Connor, 2004; Kaplan, 1966).

En términos didácticos, estas tensiones hacen necesario un enfoque progresivo que combine práctica gradual, criterios explícitos y retroalimentación formativa. Herramientas como la autoevaluación mediante vídeo favorecen la conciencia del propio desempeño, especialmente en la pronunciación, la claridad y el lenguaje corporal, mientras que el feedback entre pares, adecuadamente estructurado, contribuye a mejorar las presentaciones (Day et al., 2022).

La oratoria en L2, por tanto, evidencia que la competencia oral académica es a la vez lingüística y pragmática. Su adquisición comporta dificultades específicas, como la carga cognitiva, la inseguridad lingüística y la adaptación discursiva, lo que requiere un acompañamiento pedagógico explícito y progresivo.

## 3. METODOLOGÍA

Se adoptó un enfoque mixto cualitativo-cuantitativo con el propósito de evaluar la competencia oratoria en L2 de alumnos de 4.º año de carrera durante la defensa pública de los proyectos finales.

### 3.1. Contexto, participantes y etiquetados

El estudio se desarrolló en la Facultad de Comunicación Audiovisual de la Universidad San Pablo CEU (Moncloa, Madrid) durante dos años académicos consecutivos: 2024-2025 y 2025-2026.

La población objeto de estudio estuvo constituida por 93 estudiantes del último curso (4.º) de los grados en Comunicación Audiovisual y Periodismo, distribuidos en dos cohortes correspondientes a los cursos académicos 2024–2025 y 2025–2026. Se distribuyeron en tres grandes grupos, etiquetados como A, B y C, para presentar sus trabajos finales en el llamado Pitch Day.

Curso 2024-25.

GRUPO A. 29 alumnos distribuidos en 12 grupos.

GRUPO B. 24 alumnos distribuidos en 13 grupos.

Curso 2025-2026.

GRUPO C. 40 alumnos distribuidos en 15 grupos.

La actividad Pitch Day consistió en un ejercicio evaluativo en el que los alumnos defendieron oralmente un proyecto de negocio, de acuerdo con las pautas explicadas en clase y compartidas con el tribunal. Los proyectos se presentaron en inglés y en grupos integrados por entre 2 y 4 estudiantes. El tribunal estuvo constituido por miembros internos y externos a la institución. Los miembros externos fueron empresarios y profesionales del ámbito de los negocios, así como docentes universitarios especialistas en oratoria y en elaboración de proyectos de negocio.

### 3.2. Diseño del procedimiento

El diseño metodológico se mantuvo constante en ambos periodos y estuvo conformado por dos etapas: institucional e investigativa

1. La etapa institucional consistió en la formación de alumnos y la presentación del Pitch day - Evaluación presencial de oratoria.

2. La etapa de investigación incluyó: descarga de videos, etiquetado de grupos y alumnos, registro en Cuadro 1 por estudiante, procesamiento estadístico, análisis de datos y conclusiones.

Durante la primera fase de la Etapa Institucional, los estudiantes participaron en un entrenamiento teórico-práctico de oratoria previo a la defensa oral. Recibieron una sesión de una hora con el contenido del Modelo Speak & Flow®. Se les entregó y explicó la rúbrica en la que el tribunal recogería la información de su nivel de competencia oral (Cuadro 2). Los indicadores se evaluaron mediante la presencia de ciertas evidencias lingüísticas, como se ve en el mismo Cuadro 2.

Las defensas se realizaron en el horario lectivo habitual y en el aula asignada para la presentación de los trabajos finales de la asignatura. Las intervenciones fueron grabadas mediante registro audiovisual, lo que permitió contrastar las anotaciones tomadas “in situ” con las evidencias videográficas. Las grabaciones fueron codificadas con el fin de identificar, para la imagen escénica, las marcas lingüísticas, paralingüísticas y performativas relevantes en la ejecución oral.

### 3.3. Modelo de análisis

El corpus está compuesto por las 93 presentaciones del Pitch Day, etiquetadas por cohorte (año y curso, grupo y nombre del estudiante). Los datos de cada estudiante están recogidos en el cuadro 1.

Para la interpretación de los resultados, se aplicó el Modelo Speak & Flow®, diseñado para la evaluación de oratoria, en sus dos estrategias: Discurso e Imagen. Y para cada estrategia, se analizó la presencia de sus indicadores: Imagen (voz, gesto, presencia, lenguaje) y Discurso (inicio y final, organización del discurso, desarrollo del contenido). Cada estrategia y cada indicador se midieron a través de la presencia de evidencias lingüísticas, como se explica a continuación.

## ESTRATEGIA I. DISCURSO

## INDICADORES

**I.1 Inicios y finales**: Tanto el inicio como el final deben estar planificados intencionalmente y no omitirse para que el discurso tenga completitud. Lo determinante para su pertinencia es la adecuación al momento, al contenido y a la audiencia. Las evidencias lingüísticas que indican su presencia o ausencia van desde el uso del saludo (o despedida, si es el cierre) o el agradecimiento hasta las frases célebres, los ejemplos y el recurso al humor, entre otros.

**I.2. Organización del discurso:** Hace referencia a la macroestructura y la lógica elegidas por los estudiantes para la secuencia global de su presentación: argumentación, descripción, narración, etc., de modo que exista cohesión global. Es necesario que la selección pueda evaluarse mediante evidencias lingüísticas del tipo: a) marcadores de cohesión (sin embargo, por lo tanto, etc.); b) expresiones evaluativas y modalizadores que muestren patrones como problema-solución o causa-efecto; c) marcadores de cohesión.

**I.3 Desarrollo del contenido**: Se refiere al nivel microsemántico, es decir, a cómo se enriquece el núcleo proposicional con progresiones internas e inferencias. Para medirlo, se buscan evidencias como cadenas léxicas, repeticiones anafóricas que profundizan las ideas y marcadores de coherencia.

**I.4. Ajuste al tiempo**. Someterse estrictamente al tiempo asignado expresa el dominio y el control de los estudiantes sobre su presentación, en cuanto al discurso, y sobre sí mismos, en cuanto a la imagen. Refleja no un **chronos**, sino el **kairós**: su madurez como oradores al final de su etapa formativa de grado. Se mide pragmalingüísticamente por cierres fluidos, no sorpresivos ni abruptos, con marcadores de despedida («voy a finalizar con»), agradecimientos o invitaciones a preguntas. Gestualmente, se evalúa la presencia tanto al inicio como al cierre, si el estudiante presenta una imagen con la mirada dirigida al público, desplazamiento al centro del escenario y postura firme y erguida.

## ESTRATEGIA II. IMAGEN ESCÉNICA

## INDICADORES

**II.1 Presencia**: Evalúa el empoderamiento personal del orador, considerando como indicadores para su evaluación cómo proyecta, a través de la imagen en escena, que en su ser interior posee confianza y aceptación de la forma de su cuerpo, de lo que dice, de su pasado y de su presente. Esto le hace proyectar credibilidad. Existen más evidencias, pero las seleccionadas para atender son:

**II.1.1. Postura** aplomada cuyos rasgos para identificarla son la espalda erguida, como si un hilo halase desde la coronilla al orador y lo atravesara hasta suspenderlo, con el pecho erguido hacia el cielo, el mentón y el abdomen recogidos y la pelvis en retroversión. El pubis sube ligeramente, la zona lumbar se aplana y se reduce la curvatura natural (lordosis lumbar). Esta postura comporta estar en el presente, aquí y ahora, con naturalidad.

**I.1.2. Gestión de la mirada** que permite hacer contacto visual con la audiencia y no solo mirar. Una mirada centrada y regulada activa la confianza, mientras que una mirada dispersa activa la incertidumbre. Las evidencias que se observan para medir son:

1. Ojos centrados y estables que se dirigen al frente y transmiten foco y coherencia interna, sin mirar hacia el techo o los lados, lo que se asocia a procesos como recordar o imaginar.

2. Mirada blanda, con los párpados relajados y sin rigidez, para no intimidar y proporcionar seguridad emocional y cercanía.

3. Contacto visual sostenido durante unos segundos antes de alternar entre diferentes personas, respetando a los participantes y sin invadir.

4. Coordinación con el discurso. Para reforzar la credibilidad del discurso, la mirada acompaña a lo que se dice.

5. Sin parpadeo excesivo ni bajar la mirada, lo cual transmite inseguridad o desconexión.

**II.2. Gestos**: Se valora si los gestos que se ven en escena dan sentido al discurso, lo acompañan y lo ordenan. Las evidencias que conviene atender son las que muestran la coherencia del orador entre lo que dice y lo que muestra. Esta se mide a través de los siguientes aspectos: 1. Coordinación gesto-discurso. Los gestos aparecen en momentos clave del discurso y no lo contradicen. 2. Movimiento atemperado. Las manos y los brazos se mueven con un ritmo moderado. No hay agitación constante ni inmovilidad rígida. El gesto tiene inicio, desarrollo y cierre. Transmite autorregulación y control. 3. Intencionalidad en el desplazamiento. Los movimientos en el espacio responden a una idea (cambio de tema, transición o énfasis). No hay deambulación sin sentido. El orador se detiene cuando comunica algo relevante.

**II.3 Imagen escénica vocal** (la voz): Se examina la intencionalidad y el dominio expresivo de la voz. Se consideran evidencias el **timbre, el ritmo, la entonación y las pausas**. Se valora la capacidad del orador para modular la voz en función del espacio, la emoción y el contenido, manteniendo credibilidad y conexión con la audiencia.

**II.4 Imagen del lenguaje** (la palabra): En la escena, se evidencia la competencia lingüística a través de aspectos como la **morfología, la sintaxis, el léxico y el uso de muletillas**. Se busca una comunicación clara, precisa y coherente, conforme a las características formales del contexto académico.

Tabla 2. Modelo Speak & Flow® NIVEL DE COMPETENCIA: ORATORIA

| **ESTRATEGIAS e Indicadores** | **EVIDENCIAS Pragmalingüísticas** |
|---|---|
| **ESTRATEGIA I. DISCURSO** | |
| **Indicadores** | **Evidencias Pragmalingüísticas** |
| I. 1.Estructura: Inicio y Final | A.Saludo y B.Despedida/ -Agradecimiento, -Preguntas,- Humor, -Frases célebres |
| I. 2. Organización del Discurso | -marcadores de cohesión, -expresiones evaluativas -modalizadores |
| I.3 Desarrollo del Contenido | -cadenas léxicas, -anáfora, -marcadores de coherencia |
| I.4 Ajuste al Tiempo | A. DISCURSO: -cierre fluido, -agradecimiento, -invitación a preguntas<br>B. IMAGEN: -desplazamiento central, -contacto visual -postura firme y erguida |
| **ESTRATEGIA II. IMAGEN** | |
| **Indicadores** | **Evidencias** |
| II.1. Presencia | -Postura Erguida/, -Contacto Visual |
| II.1. Voz | -Entonación, -Ritmo, -Pausas, -Timbre |
| II.2. Gestos | -movimiento manos,brazos, pies, ojos<br>-desplazamiento |
| II.4. Lenguaje | -léxico<br>-muletillas<br>-morfología<br>-sintaxis |

### 3.4. Instrumentos y registro

El registro de la evaluación de las "Presentaciones Orales" el día del Pitch day se consignó en el Cuadro 1, ya conocido por los alumnos, tanto en el momento del Pitch day "in situ" como al revisar las grabaciones.

El total de indicadores es 10, al contabilizar que el I.1 Estructura incluye dos indicadores a contabilizar: Inicio y Final. Así como el Indicador 4, que consiste en ajustar el tiempo, lo cual implica evaluar con sus respectivas evidencias tanto el discurso como la imagen.

La integración de la observación presencial, el registro en video y el volcado de datos cuantitativos permitió realizar un análisis que combinó la observación empírica, el registro cuantitativo y la interpretación cualitativa.

## 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

### 4.1. Análisis general de las defensas orales en lengua extranjera (L2)

Desde una perspectiva global los resultados muestran un patrón consistente:

1. El 80,5 % de los estudiantes presenta un buen dominio de la estrategia discursiva en lo que se refiere al desarrollo del contenido, y un 71,1 % lo hace en la organización del discurso. Sin embargo, cuando deben marcar un inicio y un final a la estructura, los valores resultan más débiles: sólo el 48,5 % logra cerrar el discurso de forma natural, lo que implica que en el 51,5 % de los casos el discurso no tiene cierre y queda suspendido. Se hacen notar los Grupos A y B, ambos más rezagados (30 %) frente al 73 % del Grupo C, lo cual se explica porque en esa primera cohorte comenzaban directamente a hablar del proyecto sin introducción previa y, además, seguían hablando del mismo hasta que, al desbordar el límite del tiempo, se les cortaba.

El resto de los participantes generalmente abre el discurso presentándose personalmente o introduciendo el tema y, al finalizar su tiempo de exposición, probablemente debido a la tensión acumulada por sostener la intervención en L2 o por no haber interiorizado suficientemente el valor de un buen cierre en el conjunto de la intervención, tiende a omitir un cierre final efectivo, dejando la estructura en suspenso.

2. En cuanto a la estrategia Imagen, la dimensión con menor rendimiento es la voz (74,5 %). A continuación se sitúan la presencia (76,3 %) y el lenguaje (77,1 %), mientras que los gestos obtienen el valor más elevado (79,4 %), lo que sugiere un desempeño relativamente más consolidado al expresarse .

3. Esta diferencia refuerza la idea de que la eficacia del discurso no depende únicamente de la organización argumentativa, sino también de su puesta en escena comunicativa.

### 4.2. Inicio: saludo, captación del interés y definición del propósito. Final y cierre.

En el conjunto de la muestra, los grupos tienden a iniciar la defensa con fórmulas de saludo y presentación del proyecto que permiten contextualizar el tema. No obstante, se observan diferencias en los recursos que emplean para captar la atención desde el inicio y en la explicitación del propósito comunicativo. En algunos casos, el inicio activa a la audiencia y marca con claridad el objetivo de la intervención; en otros, adopta un tono más descriptivo, lo que retrasa la implicación del público.

- Ejemplo 1 Grupo C 1 "Hello everyone, my name is Magda, this Belen and today we will present our project"
- Ejemplo 2 Grupo C12: "Has everyone else felt this way in their first corporate job?"
- Ejemplo 3 Grupo A8: "Sorry, I´m very moving…" No pudo continuar al estar demasiado nerviosa.

En el primer ejemplo, los estudiantes se presentan a sí mismos y se sitúan como el foco principal del mensaje. En el segundo, en cambio, el foco se desplaza hacia la audiencia y el tema de la exposición, lo que incrementa el grado de implicación del público; por ello, el segundo inicio resulta más envolvente.

En el Grupo A, el menor valor, del 69 %, se observó en el ritmo más lento. En el Grupo B, el menor valor también se observó en la imagen vocal, pero en el tono de la voz, que era demasiado agudo en general. En común, los grupos A y B tuvieron como mayor valor la imagen gestual. Destacaron las evidencias de saber mirar a la audiencia y de caminar con seguridad. En estos dos grupos, coincidieron en que no se ajustaron bien al tiempo, con un 58 % para el Grupo A y un 57 % para el Grupo B. Estos datos explican el resultado antes mencionado de que omitieran un cierre o final en su discurso.

Cabe destacar, además, que los alumnos de los grupos A y B no realizaron un cierre adecuado. En el mejor de los casos, concluyeron con fórmulas mínimas como "es todo" o "se acabó", lo que evidencia un dominio limitado de la escena en el tramo final. Esta carencia justifica las puntuaciones bajas en este apartado, ya que se pierde una parte sustancial de la función del cierre, que debería sintetizar, reforzar el mensaje y dejar una impresión final significativa.

### 4.3. Desarrollo del contenido

El desarrollo del contenido presenta valores altos y bastante homogéneos entre los tres bloques: el Grupo A alcanza un 79 %, el Grupo B un 78 % y el Grupo C un 83 %. Esto sugiere que, en general, el alumnado logra sostener la relevancia y coherencia de las ideas principales del proyecto, con una ligera ventaja del Grupo C.

- Ejemplo 4 Grupo C3: "because making friends in University shouldn't be harder than passing exams". Esto manifiesta la incorporación de emociones también en la organización del discurso. Se observan así ejemplos con cierres más empáticos, como es el caso del del Grupo C3 quienes acaban diciendo

### 4.4. Contenido: relevancia y argumentación

En cuanto al contenido, los proyectos se presentan con un nivel de relevancia y adecuación acorde con el formato académico. Los grupos demuestran comprensión del tema y una selección pertinente de ideas principales. Las diferencias se manifiestan, sobre todo, en el grado de apoyo argumentativo y en la capacidad de reforzar el discurso mediante ejemplos o demostraciones, lo cual incide en su fuerza persuasiva.

Dado que se trataba de propuestas que debían ser evaluadas por un jurado experto, se observa una tendencia a mantener una estructura común, acompañada de apoyos audiovisuales, unos más trabajados que otros. No obstante, la viabilidad de las ideas de negocio varía entre equipos, aspecto que corresponde al jurado valorar en función de criterios de pertinencia, factibilidad e

innovación. En este sentido, el Grupo C 8 (Oda Style) fue uno de los premiados, al presentar una propuesta original y, a la vez, relativamente sencilla de implementar.

## 4.5. Habilidades de presentación

### *4.5.1. Imagen vocal*

La imagen vocal alcanza resultados desiguales entre los grupos. Aunque la intensidad y la dicción suelen ser suficientes para comprender el mensaje, se detectan con frecuencia problemas de fluidez oral que se deben al nivel de L2. En el 80 % de los grupos, el ritmo no tiene la velocidad adecuada para una presentación debido a las muletillas, los titubeos, las autocorrecciones o los bloqueos puntuales, que fragmentan el ritmo del discurso y afectan la percepción de seguridad del orador. Aunque el análisis no se centró en evaluar la competencia lingüística, el uso del inglés como lengua vehicular puede haber incrementado la carga cognitiva de la tarea y favorecido la aparición de estas disfluencias, sin que ello implique atribuir causalidad directa.

Tabla 3. Resultados Generales Evaluación de Oratoria

| **NIVEL DE ORATORIA** | **2024-2025** | **2024-2025** | **2025-2026** | **TOTALES** |
|---|---|---|---|---|
| ***ESTRATEGIA DISCURSO*** | **GRUPO A 29 alumnos** | **GRUPO B 24 alumnos** | **GRUPO C 40 alumnos** | **93 alumnos** |
| Estructura: Inicio y Final | 30% | 30% | 73% | **48,15%** |
| Organización del Discurso | 53% | 56% | 93,3% | **71,1%** |
| Desarrollo Contenido | 79% | 78% | 80 % | **80,5%** |
| Ajuste del tiempo | 58% | 57% | 59 % | **58,2%** |
| ***ESTRATEGIA IMAGEN ESCÉNICA*** | | | | |
| Voz | 69% | 72% | 80% | **74,5%** |
| Gestos | 72% | 76% | 86,7% | **79,4%** |
| Presencia | 71% | 75% | 81% | **76,3%** |
| Lenguaje | 70% | 81% | 80% | **77,1%** |

Se evaluó el ritmo de habla de los estudiantes con un metrónomo. Los resultados muestran que la mayoría mantiene un ritmo considerado normal, con valores aproximados de 150 a 200 palabras por minuto.

- Ejemplo 4, en el Grupo C7, el alumno 2, en el minuto 2:03, produce una secuencia de planificación audible marcada por muletillas y repetición: “eh… our solution, ehhh our solution, is learning solutions in WhatsApp”. En términos de ritmo, su velocidad se sitúa en 167 palabras por minuto, un rango adecuado para que la audiencia procese las ideas. Sin embargo, la efectividad informativa se reduce porque una parte significativa del

tiempo de habla se ocupa con muletillas, repeticiones y pausas no funcionales, lo que disminuye la densidad de contenido y debilita la claridad del mensaje: "eh… our solution, ehhh our solution".

- Ejemplo 5: en el Grupo C9 la alumna 1 presenta una imagen vocal superior a la media, proyecta la voz y además, se le une un dominio de L2 superior a la media, lo que le hace sentirse segura con lo que proyecta ser una oradora enérgica.

- Ejemplo 6: En el Grupo C15 sucede lo mismo, en la alumna 2 quien al dominar L2, es capaz de jugar con la audiencia e improvisar con seguridad.

- Ejemplo 7. En el Grupo A3, la alumna 3 no había corregido su tono agudo por lo que llevaba a distraer de lo interesante de su trabajo.

De todos los alumnos de los grupos A, B y C, solamente el alumno 11 del Grupo B7 presentó un ritmo excesivamente rápido, difícil de seguir. Su idioma materno era el inglés.

### *4.5.2. Imagen gestual*

La imagen gestual es uno de los aspectos más difíciles de ejecutar para los alumnos. La media de recurrencia a los gestos se situó en el 79,4 %, lo que implica que manejan adecuadamente los brazos y las manos; a pesar de ello, se observó una dependencia excesiva del soporte visual, manifestada en miradas prolongadas a la pantalla, orientación corporal desviada y episodios de dar parcialmente la espalda al público. Asimismo, se detectó ruido kinésico, producido especialmente por movimientos reiterados de los pies y las piernas, así como por la gestualidad manual. Estos comportamientos no verbales reducen la eficacia comunicativa. El uso del cuerpo durante la presentación para entrar y desplazarse, así como el exceso de tics nerviosos y de gesticulación, dan lugar a una imagen gestual descontrolada.

- Ejemplo 8. En el Grupo C6, la alumna 1 evidencia un control sostenido de la presentación. Expone el proyecto orientándose a la audiencia, mantiene una postura estable (sin desplazamientos) y acompaña el discurso con una gesticulación contenida y funcional. El contacto visual se mantiene focalizado, lo que refuerza la percepción de seguridad y contribuye a la claridad comunicativa.

- Ejemplo 9. En contraste, en el Grupo C 5 la alumna 2 inicia su intervención en el minuto 1:23 y se observa un patrón inverso: dirige la mirada de forma recurrente hacia la pantalla, lo que implica dar la espalda a parte de la audiencia. Además, presenta movimientos corporales asociados a nerviosismo y una gesticulación excesiva, factores que pueden distraer y debilitar la interacción con el público.

### *4.5.3. Imagen escénica personal*

La imagen personal, entendida como presencia, seguridad y naturalidad en escena, muestra una notable variabilidad entre los grupos. En algunos casos, se proyecta una presencia comunicativa sólida, mientras que en otros se observan señales visibles de nerviosismo que condicionan la presentación. Este indicador aparece estrechamente relacionado con la gestión del cuerpo, la fluidez vocal y la experiencia previa en situaciones de exposición pública.

- Ejemplo 10. En el grupo C11 se observa que las alumnas optaron por un vestuario oscuro y elegante, que permitía destacar el proyecto. Existía una coherencia entre la presencia que daban con su vestuario; con la imagen vocal, que proyectaba tranquilidad; con la imagen gestual que transmitía calma gracias al autodominio y con la imagen del lenguaje que generaban de manera precisa, sin titubeos. La integración de las evidencias de todos los indicadores, transmitía una armonía entre las cuatro imágenes que irradiaba confianza a la audiencia.

- Ejemplo 11. En el Grupo C10 optaron por un atuendo verde acorde con el contenido de su propuesta: un retiro en una casa de campo, donde se busca la paz y el contacto con la naturaleza.

- Ejemplo 12. El grupo menos eficaz en su comunicación fue el Grupo C13, a quienes les faltó naturalidad al presentar su proyecto. La suma de los resultados de las diferentes imágenes resultó negativa en confianza y seguridad, por lo tanto, su presencia e imagen personal transmitían menos impacto a la audiencia.

#### *4.5.4. Imagen del lenguaje*

En cuanto al lenguaje empleado, la mayoría de los grupos utiliza un registro acorde con el contexto académico. No obstante, la presencia de muletillas, formulaciones poco precisas o un uso limitado de conectores afecta, en algunos casos, a la cohesión del discurso y al seguimiento de la argumentación. Estas muletillas están presentes en todos los alumnos y se repiten más en aquellos que dominan menos la L2. Como la presentación evaluada es técnica, se requiere un léxico acorde a los temas que se exponen, por lo que los alumnos que dominan el idioma proyectan una imagen del lenguaje con más energía y entusiasmo, mientras que los que tienen menos fluidez introducen muletillas como "hum", hacen pausas o cometen repeticiones, incorrecciones gramaticales como la "s" del singular, omiten el sujeto y les faltan marcadores textuales.

- Ejemplo 13. En el Grupo 15, la alumna 2 ofrece un claro ejemplo de competencia en la dimensión "imagen del lenguaje". Su intervención evidencia precisión léxica y un uso variado del vocabulario, evitando repeticiones innecesarias. Este manejo de las palabras contribuye a una expresión más fluida y eficaz y refuerza la percepción de dominio del contenido durante la presentación.

### 4.6. Ajuste al tiempo

Se tenía estipulado que la duración de las defensas del pitch fuera de un máximo de 5 minutos y no menos de 4, con el objetivo de que hubiera igualdad de condiciones para la evaluación del jurado. En relación con la gestión del tiempo, la media simple de ajuste entre los tres bloques (A, B y C) se sitúa en un 58,0 %, lo que indica que, en promedio, algo más de la mitad del alumnado logra ceñirse a los márgenes temporales establecidos, mientras que el resto presenta dificultades para planificar y cerrar dentro del tiempo previsto. En relación con la gestión temporal, el grupo 2 es el que excede de forma más notable el tiempo previsto, alcanzando una duración de 7:10.

El ajuste del tiempo constituye una competencia clave en la formación en presentaciones, dado que, en el ámbito profesional, las exposiciones suelen estar condicionadas por límites estrictos. En el contexto evaluativo, superar el tiempo establecido supone una desventaja clara: el jurado, una vez rebasado el límite, tiende a reducir su atención o a no escuchar en igualdad de

condiciones; del mismo modo, el resto de compañeros, al asumir que la intervención finalizaría en el momento fijado, percibe la prolongación como una ruptura de la norma compartida y una alteración del ritmo del conjunto de las defensas.

El análisis por grupos muestra que la organización y el contenido se mantienen en niveles adecuados en la mayoría de los casos. Las diferencias más relevantes en el desempeño se concentran en las habilidades de presentación, especialmente en la imagen gestual y vocal. Estos resultados confirman que la oratoria universitaria debe abordarse como una competencia integral que combine estructura discursiva, presencia escénica y gestión consciente de la interacción con la audiencia.

## 5. CONCLUSIONES

Este artículo ha mostrado los resultados de un estudio de evaluación de la enseñanza de la oratoria en el último curso de la universidad. Se evaluaron las defensas orales de los trabajos de fin de grado en L2 de 93 estudiantes a través de una actividad llamada Pitch Day en la Universidad San Pablo CEU de Madrid, durante dos cohortes, de 2024 a 2026, siguiendo el modelo Speak & Flow®, que mide las estrategias de discurso e imagen escénica.

Los resultados evidencian que es imprescindible reforzar el entrenamiento de los alumnos para que logren ajustar sus contenidos al tiempo asignado y también mejorar la competencia en el uso de conectores para completar y cerrar el discurso. Si bien logran iniciarlo con un saludo, una presentación o una llamada a la audiencia, el promedio de quienes logran desarrollarlo hasta el desenlace no supera el 48,15 %.

En cuanto al desarrollo del contenido y a la organización del discurso, presentaron resultados notables, del 71,1 % al 80,5 %, que muestran que son áreas de larga tradición en la educación universitaria. Las estrategias de imagen escénica, más vanguardistas, no alcanzan en el Grupo C (curso 2025/26) ni 10 puntos menos que en los otros grupos, A y B. Estas cifras bajas coinciden con un menor dominio de la L2. Asimismo, el desplazamiento en escena resulta armónico y preciso cuando los estudiantes se expresan fluidamente en inglés.

La diferencia entre un 76 % del Grupo A y un 86,7 % del Grupo C en cuanto a una buena gestión de la mirada, la postura y el desplazamiento y, en general, de la expresión gestual, que oscila entre la inseguridad y la confianza.

En cuanto a la voz, la media de los tres grupos es del 74,5 %. Un resultado bueno, ya que es difícil alcanzar el tono agudo, por ejemplo, si se entona en inglés del Reino Unido o de Irlanda, frente al tono grave de Estados Unidos. También se incluye en este dato el ritmo, que se sitúa entre 150 y 200 palabras por minuto. Sin embargo, la diferencia entre el grupo A y los grupos B y C, de hasta un 11 %, se debe a las disfluencias producidas por repeticiones, pausas y muletillas que disminuyen la densidad de contenido y debilitan la claridad del mensaje.

Los resultados de un 76,3 % de media en el indicador llamado «presencia», como parte de la estrategia de imagen escénica, arrojan la información de que los estudiantes, que presentan un empoderamiento personal notable, aún pueden desarrollar, mediante actividades de entrenamiento en oratoria, mayor confianza y aceptación para proyectar más credibilidad en sus presentaciones. En concreto, aunque varios hablen con una postura erguida, otros podrían realizar ejercicios para lograr una puesta en escena más natural y espontánea, más en el aquí y ahora.

El análisis global muestra que los estudiantes organizan bastante bien el contenido, pero la media baja cuando se toma en cuenta la estrategia de la imagen escénica, especialmente en lo que respecta a los indicadores de la imagen gestual. En consecuencia, la eficacia de la defensa depende menos de la estructura en papel y más de cómo se sostiene la imagen escénica ante la audiencia en L2 (voz, gestos, presencia y lenguaje).

Se recomienda incluir más prácticas de oratoria en los programas universitarios, especialmente cuando la defensa debe ser en L2. Así como ofrecer a los profesores formaciones prácticas en oratoria que les capaciten para atender las necesidades de sus alumnos.

**Referencias**

Aristóteles. 1999. *Retórica*. Trad. A. Tovar. Madrid: Gredos.

Asali Serio, J. 2024. *Oratoria: el arte de hablar en público*. Cuaderno 56. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Association of American Colleges and Universities (AAC&U). s. f. *Oral communication VALUE rubric*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

Beebe, S. A. & S. J. Beebe. 2018. *Public speaking: An audience-centered approach*. 10th ed. Boston: Pearson.

Brown, P. & S. C. Levinson. 1987. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cicerón, M. T. 2002. *De oratore*. Trad. E. Sánchez Salor. Madrid: Alianza.

Connor, U. 2004. Intercultural rhetoric research: Beyond texts. *Journal of English for Academic Purposes* 3(4). 291–304.

Council of Europe. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe.

Crowley, S. & D. Hawhee. 2004. *Ancient rhetorics for contemporary students*. 4th ed. Boston: Pearson.

Day, I. N. Z., F. M. van Blankenstein, P. M. Westenberg & W. Admiraal. 2022. Explaining student performance in oral presentations: The role of peer feedback and self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 47(2). 262–276.

Del Barrio, J. A., A. Borragán & A. I. García. 2009. *El proceso de comunicación en la enseñanza*.

Enos, R. L. (ed.). 1993. *Greek rhetoric before Aristotle*. Long Grove, IL: Waveland Press.

Escandell-Vidal, V. 1996. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

Fleming, D. 2016. *The productive student: Progymnasmata and the development of writing ability in classical rhetoric*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Fuentes, C., E. Rodríguez & L. Alcaide. 2022. *Mecanismos lingüísticos de la persuasión*. Madrid: Arco/Libros.

Goffman, E. 1967. *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. Garden City, NY: Anchor Books.

Hattie, J. & H. Timperley. 2007. The power of feedback. *Review of Educational Research* 77(1). 81–112.

Herrick, J. A. 2017. *The history and theory of rhetoric: An introduction*. 6th ed. New York: Routledge.

Hock, R. F. & E. N. O'Neil (eds.). 2002. *The chreia in ancient rhetoric: Classroom exercises*. Atlanta: Society of Biblical Literature.

Isócrates. 2000. *Discursos*. Trad. J. M. Guzmán Hermida. Madrid: Gredos.

Kaplan, R. B. 1966. Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning* 16(1–2). 1–20.
Kennedy, G. A. 1999. *Classical rhetoric and its Christian and secular tradition from ancient to modern times*. 2nd ed. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
Kennedy, G. A. 2003. *Progymnasmata: Greek textbooks of prose composition and rhetoric*. Atlanta: Society of Biblical Literature.
Kennedy, G. A. 2007. *On rhetoric: A theory of civic discourse*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.
López Pérez, J. 2001. Retórica, pragmática y lingüística de la comunicación. *Verba* 28. 7–16.
Lucas, S. E. 2020. *The art of public speaking*. 13th ed. New York: McGraw-Hill.
Martínez Menéndez, J. 2001. Lingüística, pragmática y análisis del discurso. En *Lingüística, pragmática y análisis del discurso*. Salamanca: Editorial Universidad de Salamanca.
Masferrer, A. & J. A. Obarrio. 2013. *Expresión oral y proceso de aprendizaje en la universidad del siglo XXI*. Madrid: Dykinson.
McQuillen, J. S. 1982. *The basic course in speech communication*. ERIC Document ED259414. Washington, DC: ERIC.
Murphy, J. J. 2001. *Rhetoric in the Middle Ages: A history of rhetorical theory from Saint Augustine to the Renaissance*. Berkeley: University of California Press.
Noblecilla, K., M. Mendoza-Pacheco & J. Noblecilla. 2025. Mejora de las competencias comunicativas en la educación superior. *Dialnet*. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10069449.pdf
Nieto y Otero, M.J. & Hidalgo Downing, R. 2021. "Political persuasion in a Spanish electoral debate: Intonation and affectivity in openings and closings". Amsterdam: Spanish in context. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam
Perelman, C. & L. Olbrechts-Tyteca. 1989. *Tratado de la argumentación: La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
Preci, C. 2013. La enseñanza de la oratoria en el aula: El método de autoconfianza. *Revista de la Universidad de Palermo*.
Ruiz Muñoz, M. J. 2012. El desarrollo de competencias orales y escritas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): Reflexiones, propuestas y experiencias. *Vivat Academia* 117E. 133–144.
Salcines Talledo, I., N. González Fernández & E. Briones Gómez. 2012. Competencias comunicativas en la educación superior en el marco del EEES. *Revista Complutense de Educación* 23(1). 191–210.
Sánchez Prieto, G. A. 2015. *Educar en la palabra: Manual de técnicas de debate, oratoria y argumentación*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
Shute, V. J. 2007. Focus on formative feedback. *Review of Educational Research* 78(1). 153–189.
Too, Y. L. 1995. *The rhetoric of identity in Isocrates: Text, power, pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
Van Dijk, T. A. 1992. *Discurso y contexto: Una teoría sociocognitiva del uso del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
Van Ginkel, S., J. Gulikers, H. Biemans & M. Mulder. 2017. Fostering oral presentation competence through a blended learning approach. *Educational Research Review* 22. 1–19.
Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wood, D., J. S. Bruner & G. Ross. 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17(2). 89–100.
Yagosesky, R. 2016. *El poder de la oratoria*. Ciudad de México: Diana.
Yamkate, K. & C. Intratat. 2012. Using video recordings to facilitate the students' development of oral presentation skills. *Language Education in Asia* 3(2). 146–158.
Zheng, J. 2021. A functional review of research on clarity, immediacy, and credibility of teachers and their impacts on motivation and engagement of students. *Frontiers in Psychology* 12. 712419.

# Enfoques performativos para la enseñanza-aprendizaje de español en contextos de migración: efectos sobre la ansiedad lingüística y la autopercepción de la competencia comunicativa

***Performative approaches to the teaching-learning of Spanish in migration contexts: effects on language anxiety and self-perception of communicative competence***

**María Eugenia Flores**
*Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales*
*(CONICET-Universidad Nacional del Comahue)*
mariaeugeniafloresmeyer@gmail.com

## Resumen

Esta investigación tiene como objetivo principal analizar el impacto de un *enfoque performativo* de enseñanza y aprendizaje del español como lengua adicional en un contexto migratorio, con foco en su efecto sobre dos factores psicoafectivos específicos: la ansiedad lingüística y la autopercepción de la competencia comunicativa. Para ello, se realizó un estudio preexperimental con un grupo intercultural de quince estudiantes con nivel de español B1. La implementación consistió en una propuesta didáctica diseñada para favorecer la creación de un *espacio afectivo* de aprendizaje, llevada a cabo durante cuatro semanas de manera presencial. En ella, se realizaron grabaciones de audio y video, observaciones de clase y entrevistas poscurso con los participantes, y se implementaron pretest y postest sobre la autopercepción de los alumnos respecto a los factores psicoafectivos. Se analizaron los resultados mediante una metodología mixta, considerando tanto datos cuantitativos como cualitativos. El análisis estadístico reveló que el tratamiento influyó significativamente en las variables de autopercepción de la competencia comunicativa y de la ansiedad lingüística fuera de clase, aunque no se observaron resultados significativos en la ansiedad lingüística dentro de clase. El análisis cualitativo identificó la creación de personajes, la música y la expresión corporal como las principales técnicas que inciden positivamente en los factores psicoafectivos.

*Palabras clave:* enfoques performativos, ansiedad lingüística, autopercepción de la competencia comunicativa, migración, español como lengua adicional.

## Abstract

This research examines the impact of a performative approach to teaching and learning Spanish as an additional language in a migration context, focusing on its effects on specific psycho-affective factors (language anxiety and self-perception of communicative competence). A pre-experimental study was conducted with an intercultural group of fifteen students at the B1 level of Spanish proficiency. The intervention consisted of a didactic proposal designed to create an affective learning space, implemented over four weeks in a face-to-face setting. We collected data through audio-video recordings, class observations, post-course interviews with participants, and pre- and post-tests measuring self-perception of psycho-affective factors. Results were analyzed using a mixed-methods approach, integrating quantitative and qualitative data. Statistical analysis showed that the treatment significantly influenced self-perception of communicative competence and language anxiety

outside the classroom, but no significant effects were observed for in-class language anxiety. Qualitative analysis highlighted character creation, music, and embodiment as the main techniques affecting psycho-affective factors.

*Keywords:* Performative approaches, language anxiety, self-perception of communicative competence, migration, Spanish as an additional language.

## 1. INTRODUCCIÓN

En la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas (ASL), existe una larga tradición que ha prestado considerable atención a los factores psicoafectivos y a su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Dewaele et al., 2018; Donate, 2022). Entre estos factores, la ansiedad lingüística, entendida como la preocupación y las reacciones emocionales negativas durante el aprendizaje y el uso de una lengua adicional (LA) (Gregersen et al., 2014), ha sido uno de los aspectos más analizados, probablemente debido a sus efectos perjudiciales en el logro de un aprendizaje exitoso (Arnold y Brown, 2000). Tanto la ansiedad lingüística como la autopercepción de la propia competencia comunicativa, entendida como la autoevaluación de la propia habilidad comunicativa al utilizar la lengua meta en un momento determinado (MacIntyre et al., 1998), son factores constitutivos de la confianza en uno mismo que todo aprendiente requiere para estar dispuesto a comunicarse en la lengua meta.

Investigaciones recientes han evidenciado que los factores psicoafectivos, que muchas veces se consideraban características estables de la personalidad, son fluctuantes y se interrelacionan con el contexto de aprendizaje (Gnokou, Daubney y Dewaele, 2017). Así, el rol del profesor, las prácticas pedagógicas y los enfoques metodológicos adoptados juegan un papel fundamental en la creación de un ambiente afectivo propicio para el desarrollo de la competencia comunicativa. Esta dimensión emocional cobra una relevancia crucial en el contexto de la enseñanza de la lengua extranjera a migrantes y refugiados. Aquí, la inclusión de factores emocionales es esencial para el bienestar de los aprendientes, pues incide tanto en la expresión y la comprensión de las emociones como en la reelaboración de su identidad (Simón y Martín Leralta, 2018). En este contexto, resulta fundamental reconocer que el aprendizaje de lenguas ya no puede considerarse solo un proceso cognitivo, sino que también está profundamente afectado por la emocionalidad que se experimenta en él (Swain, 2013). De este modo, revisar el efecto de los enfoques didácticos empleados en la enseñanza de la lengua extranjera es particularmente importante en el contexto migratorio, donde la necesidad de abordar los aspectos afectivos resulta aún más urgente.

Desde los años setenta, el uso de técnicas dramáticas ha ganado popularidad en la enseñanza de la lengua extranjera debido a su adecuación a las necesidades del *Enfoque Comunicativo*, que promueve la comunicación real y contextualizada, en la que el estudiante desempeña un rol activo como agente social. El teatro se presenta, así, como un método para ensayar esta comunicación real y contextualizada y, a su vez, se destaca como un espacio para la expresión de ideas, emociones, pensamientos y visiones del mundo. Si bien el drama se utiliza en diversos contextos de la enseñanza de lenguas extranjeras (Stinson y Winston, 2011; Crutchfield y Schewe, 2017), cobra un significado especial en el contexto migratorio, donde su facultad expresiva lo posiciona como un enfoque didáctico propicio para abordar los factores psicoafectivos en el aula.

En este trabajo, adoptaremos la terminología de Schewe (2013), quien propone aunar diversas actividades dramáticas y teatrales bajo el paraguas de los *enfoques performativos para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas* (a partir de ahora, EP), que se basan en la estética, la creación de un espacio afectivo, la figura del profesor como artista en sí mismo y la experiencia corporal como punto de partida para desarrollar la competencia lingüística. De este modo, los EP utilizan técnicas y procesos estéticos adaptados de las artes performativas, presentando una serie de mecanismos y estrategias que permiten crear, mantener y gestionar el espacio afectivo en el aula. El objetivo de este trabajo recae, por tanto, en analizar el impacto de un EP sobre los factores psicoafectivos en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua adicional en un contexto migratorio.

## 2. EL IMPACTO DE LOS EP SOBRE LOS FACTORES PSICOAFECTIVOS EN EL AULA DE LENGUAS

La dimensión emocional ha sido ampliamente estudiada en ASL, donde autores ya clásicos como Krashen (1982) y Gardner (1985) han sentado las bases de su importancia en el aula, postulando la inseparabilidad entre lo cognitivo y lo afectivo (Damasio, 1994; Swain, 2013). Actualmente, se cuenta con un amplio cuerpo de bibliografía que busca conocer en profundidad los factores psicoafectivos que influyen no solo en la comunicación, sino también en el aprendizaje y en sus implicancias pedagógicas. Entre ellos se incluyen diversos aspectos *internos al individuo* que pueden ser *positivos* para el aprendizaje, como la motivación (Dörnyei, 2020), la confianza (Ożańska-Ponikwia y Dewale, 2012), la autopercepción comunicativa (Sadeghi et al., 2017), la disposición a comunicarse (MacIntyre, 2020) o la autoestima (Rubio, 2017), o *perjudiciales*, entre los que destaca con creces la ansiedad lingüística (Gregersen, MacIntyre y Meza, 2014; Gkonou, Daubney y Dewaele, 2017), así como cuestiones *externas al individuo*, como el contexto de aprendizaje (Clement, Baker y MacIntyre, 2003) o el rol del profesor (Dewaele, Magdalena y Saito, 2019).

Considerando las implicaciones didácticas de sus investigaciones, estos autores insisten en que los profesores deberían aplicar una serie de estrategias para favorecer el ambiente en clase y, así, influir positivamente en los factores psicoafectivos (Dewaele y Dewaele, 2018). Al mismo tiempo, enfatizan la influencia del enfoque aplicado y de la actitud del profesor sobre la variabilidad de los aspectos individuales, como la reducción de la ansiedad o el aumento de la confianza (Gregersen, MacIntyre y Meza, 2014). Frente a ello, los EP se presentan como una alternativa muy atractiva en la enseñanza de la lengua extranjera, ya que posibilitan un tipo de aprendizaje experiencial que integra lo cognitivo, lo físico y lo emocional.

> We can say that positive emotions are desirable for learning, since they enhance the brain's receptiveness, its eagerness to learn, to link and store new entries. In a positive state of mind, we experience learning as enjoyable and rewarding. Based on this, it makes sense to discuss ways to make teaching moving, both emotionally and physically. Drama in Education is one such method (Sambanis, 2016: 216).

Finalmente, resulta esencial tener en cuenta que, pese a que los factores psicoafectivos o emocionales puedan ser *aislados* para su estudio y definidos, así, con características específicas como constructos individuales, se trata de aspectos que, en los individuos, suelen

estar estrechamente relacionados entre sí (Arnold y Brown, 2000; Gkonou, Daubney y Dewaele, 2017). Por ello, en esta investigación decidimos centrarnos en dos factores complementarios: la ansiedad lingüística y la autopercepción de la competencia comunicativa.

### 2.1. Factores psicoafectivos negativos: ansiedad lingüística

Como hemos comentado, la ansiedad es uno de los aspectos psicoafectivos más estudiados y destacados en la bibliografía por su frecuencia e impacto negativo en el proceso de aprendizaje (Gkonou, Daubney y Dewaele, 2017). La ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera (*Foreign Language Anxiety)* ha sido definida como la preocupación y las reacciones emocionales negativas durante el aprendizaje y el uso de una lengua extranjera, y esto resulta "especially relevant in a classroom where self-expression takes place" (Gregersen et al., 2014: 3). Por tanto, a la hora de operativizar esta variable, es conveniente diferenciar la ansiedad que se puede sentir en cualquier intercambio lingüístico cotidiano *fuera de clase* (como iniciar una conversación, hablar por teléfono, tener que dar una dirección en la calle o estar en una reunión con muchas personas) de aquella que se siente específicamente dentro del aula (*Foreign Language Classroom Anxiety)*, definida como "a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process" (1986, citado en Horwitz y Young, 1991: 31).

Al respecto, diversos estudios han analizado el impacto de los EP en la reducción de la ansiedad. Entre ellos, podemos destacar el impacto de una obra de teatro en el descenso de la ansiedad, acompañado del aumento de la confianza y el coraje frente al público (Zerey, 2008); el aumento de la seguridad, el descenso del miedo escénico y la eficacia de los calentamientos (Saglamel y Kayaoglu, 2013); la disminución de la ansiedad y, concretamente, del miedo a cometer errores (Atas, 2015), todos ellos desarrollados con estudiantes universitarios turcos de inglés LE; la eficacia de la improvisación, los juegos y el rol del profesor en la reducción de la ansiedad lingüística (Punsiri, 2011); la disminución de la ansiedad, junto con el aumento del disfrute, la confianza y el interés por la cultura a través del *Process Drama* (Inphoo y Nomnian, 2019), con estudiantes tailandeses universitarios y de secundaria de inglés LE, respectivamente; o la reducción de la ansiedad lingüística, en concreto, la eficacia de los roles en el aumento de la sensación de comodidad y la superación de la timidez, con adolescentes brasileños aprendientes de inglés LE (Galante, 2018). No obstante, observamos que todos estos estudios se centran en la educación reglada (superior o secundaria) y en la enseñanza de inglés LE, pero no encontramos bibliografía dedicada al estudio de la ansiedad lingüística en contextos de migración ni, concretamente, a la enseñanza de español.

### 2.2. Factores psicoafectivos positivos: autopercepción de la competencia comunicativa

Según el modelo sociocontextual de Clement (1980), la confianza en uno mismo a la hora de comunicarse en una lengua extranjera se crea a partir de una conjunción de dos factores fundamentales: por un lado, la percepción de niveles bajos de ansiedad y, por otro, una autopercepción positiva sobre la propia competencia comunicativa (*Self-perception of Communicative Competence,* a partir de ahora, APCC), entendida como «the feeling that one has the capacity to communicate effectively at a particular moment" (MacIntyre, 1998: 549). Estos dos componentes —afectivo y cognitivo, respectivamente— influyen directamente en

la confianza del hablante y, por tanto, en su actuación. En efecto, si los hablantes no sienten confianza en sus capacidades y habilidades lingüísticas (APCC) y, al mismo tiempo, se sienten preocupados, nerviosos o avergonzados, es decir, con ansiedad lingüística, esto se traducirá en una reducción de su disposición a comunicarse de forma espontánea y voluntaria, y el éxito de los intercambios comunicativos en su LA se desvanecerá (MacIntyre, 1998).

En este aspecto, diversos estudios también han analizado el impacto de los EP en factores psicoafectivos positivos. Entre ellos, destacan los resultados de Nawi (2014) sobre el aumento de la motivación en relación con la creación de personajes y la protección del profesor en rol con alumnos malayos de inglés L2 en secundaria, así como el aumento del disfrute, el ambiente agradable y la motivación en estudiantes canadienses de francés L2 (Dicks y Le Blanc, 2009). En este punto, sí se cuenta con algunos estudios cualitativos que observan el impacto de los EP en factores psicoafectivos positivos, específicamente en contextos migratorios. En ellos, resalta el impacto favorable del enfoque en el aumento de la confianza, la empatía, la autoestima y la sensación de pertenencia, así como en la disminución de la inhibición. Estos efectos se acompañan de una sensación de empoderamiento al representar personajes con mujeres migrantes aprendientes de inglés en el Reino Unido (Smith, 2016); de sentimientos positivos, una sensación de espacio seguro y un aumento de la creatividad con niños refugiados aprendientes de griego L2 (Vitsou et al., 2020); y del desarrollo del sentimiento de agencia mediante el uso del *teacher in role* con solicitantes de asilo aprendientes de italiano L2 (Dalziel y Piazzoli, 2019).

En suma, si bien la evidencia empírica sobre los efectos de los EP es cada vez más abundante, sigue desarrollándose mayoritariamente en el ámbito del inglés L2/LE. En el ámbito específico de la enseñanza del español, la bibliografía es casi inexistente y se centra en los efectos del teatro/drama sobre aspectos lingüísticos concretos (de Ágreda, 2016; Nowarowska y de Dios, 2021). A su vez, estas investigaciones se desarrollan en contextos de educación formal reglada (colegios y universidades) y, en efecto, el ámbito específico de la enseñanza en contextos migratorios sigue relegado a la marginalidad en la investigación. En este sentido, esperamos que nuestro estudio aporte datos empíricos al análisis de variables psicoafectivas en el ámbito específico de la enseñanza de ELE/L2 mediante EP.

## 3. METODOLOGÍA

Se realizó un estudio preexperimental mixto de corte transversal, desarrollado dentro del paradigma de la investigación en el aula (Mackey, 2017), con un grupo intercultural de quince estudiantes migrantes y refugiados con nivel de competencia en español B1.

### 3.1. Variables y objetivos específicos

El estudio contó con una variable independiente, que se corresponde con el tratamiento experimental (la implementación de la propuesta didáctica basada en los EP), la cual se analizó en relación a dos variables dependientes:

- *Autopercepción de la competencia comunicativa* (APCC), operativizada mediante la aplicación de un pretest y un postest del Test de McCroskey y McCroskey (1988).
- *Ansiedad lingüística*, operativizada mediante la implementación de pretest y postest del test de Clément, Dörnyei y Noels (1994) para *fuera de clase* y del test de Dewaele y MacIntyre (2014) para *dentro de clase*

De este modo, los objetivos específicos se centraron en:

(1) Determinar si se observa una diferencia estadísticamente significativa en el nivel de *autopercepción de la competencia comunicativa* de los participantes tras la instrucción.

(2) Observar cómo la implementación didáctica (EP) incide en la *autopercepción de la competencia comunicativa*.

(3) Determinar si se observa una diferencia estadísticamente significativa en el nivel de *ansiedad lingüística* de los participantes, tanto dentro como fuera de clase, tras la instrucción.

(4) Observar cómo la implementación didáctica (EP) afecta a la *ansiedad lingüística tanto* dentro como fuera de clase.

### 3.2. Contexto y participantes

El grupo estuvo compuesto por 15 participantes, migrantes y refugiados, provenientes de 14 países diferentes (Palestina, Rusia, Turquía, Marruecos, Etiopía, Eritrea, Camerún, Malí, República del Congo, Costa de Marfil, Nigeria, Irán, Azerbaiyán y Siria), de los cuales nueve eran hombres y seis, mujeres, con edades comprendidas entre 20 y 39 años (M = 28,8). Las clases fueron impartidas por la investigadora en su rol de *profesora artista*[1] y contaron con la presencia de dos observadoras participantes, ambas especialistas en la enseñanza de lenguas en contextos de migración.

### 3.3. Implementación y propuesta didáctica

La implementación consistió en una propuesta didáctica diseñada a través de los EP para favorecer la creación de un espacio afectivo de aprendizaje y se llevó a cabo durante cuatro semanas, de forma presencial, en Madrid. Constó de diez sesiones, distribuidas dos veces por semana: una sesión inicial de pretest, ocho sesiones de clase (de dos horas y media cada una) y una sesión final de posttest.

En la propuesta didáctica, se utilizó un hilo narrativo ficcional (la historia del planeta TMM87) para estructurar el curso completo y, a su vez, se dividió cada clase en calentamiento, ejercicios exploratorios, creación, muestra y cierre. Por otro lado, se realizó un diseño exhaustivo de la microestructura de cada sesión, en la que se integraron detalladamente los contenidos lingüísticos del nivel y se incluyeron y especificaron las competencias dramático-teatrales que se trabajaban en cada ejercicio.

### 3.4. Herramientas de toma de datos

Las variables autopercepción de la competencia comunicativa y ansiedad lingüística se analizaron de forma cuantitativa y cualitativa mediante la triangulación de datos y la consideración de las tres perspectivas (docente-investigadora, observadoras y alumnos). La perspectiva de la investigadora-docente se recopiló a través de un diario de investigación (cualitativo) y una rúbrica de observación (mixta); la de las observadoras, mediante la rúbrica de observación (mixta) y entrevistas pre- y poscurso (cualitativas); y, finalmente, la

[1] El desarrollo de la *artisticidad* del profesor es uno de los fundamentos principales de los EP, donde se busca aunar el arte con la planificación del aprendizaje, estimulando de igual manera lo afectivo y lo cognitivo. El profesor debe ser constantemente consciente de los elementos dramáticos y manejar los roles de actor, director, dramaturgo y profesor, tanto en la planificación como en la implementación.

perspectiva de los alumnos se registró a través de reflexiones de clase (recogidas en las grabaciones de audio y vídeo de las sesiones), entrevistas poscurso (cualitativas) y pruebas de autopercepción pre- y poscurso (cuantitativas).

El test de APCC seleccionado (McCroskey y McCroskey, 1988)[2] se basa en una escala del 0 al 100 % para que el encuestado valore su competencia comunicativa; es decir, lo importante es la propia percepción de los participantes y no la de un observador externo. El cuestionario contiene doce ítems con cuatro contextos básicos de comunicación (público, reunión, grupo, pareja) y tres receptores (extraños, conocidos, amigos). Para calcular los resultados, es necesario sumar y dividir entre tres los resultados de los ítems relacionados con extraños, conocidos y amigos. Los puntajes más altos indican una APCC más alta (>87: alta; <59: baja).

Para medir la ansiedad lingüística en el aula, se seleccionó el test de Dewaele y MacIntyre (2014). El test cuenta con 8 ítems que deben evaluarse mediante una escala de Likert de 5 puntos (de 1 = totalmente en desacuerdo a 5 = totalmente de acuerdo). Dos ítems están diseñados para indicar baja ansiedad y seis para indicar ansiedad alta. Por otro lado, se seleccionó el test de Clément, Dörnyei y Noels (1994) para medir la ansiedad fuera del aula. Este test cuenta con 4 ítems y una escala de Likert de 6 puntos, que va de (1) totalmente en desacuerdo a (6) totalmente de acuerdo, y los resultados con puntajes más altos implican mayor ansiedad lingüística.

## 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con los datos obtenidos a través del pretest y el postest de ansiedad lingüística y APCC, se realizó un análisis descriptivo y estadístico inferencial con el apoyo del programa SPSS, versión 26. Se llevaron a cabo pruebas de normalidad y, en consecuencia, se seleccionaron la prueba paramétrica *T-Student* para muestras relacionadas para el caso de la ansiedad lingüística dentro de la clase (ANX DC) y fuera de la clase (ANX FC), así como la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para el caso de la autopercepción de la competencia comunicativa (APCC). El análisis cualitativo, por su parte, se realizó principalmente con el apoyo del software de análisis cualitativo MAXQDA 2020, mediante un proceso de segmentación y codificación de los documentos (texto, audio y video), la creación de códigos y categorías, la medición de frecuencias, la búsqueda de patrones y su posterior interpretación.

### 4.1. Autopercepción de la competencia comunicativa

Los resultados de los tests de APCC (tabla 1) reflejan un aumento de la media (M) de 8,17 a 9,14 en una escala de Likert de 10 puntos.

[2] El test implementado en el presente estudio contó con una escala de Likert de 0 a 10, siendo 0 totalmente incompetente y 10 totalmente competente, la versión original es en inglés y fue traducida y pilotada en español en un estudio exploratorio previo (Flores, 2022).

Tabla 1. Puntajes de los resultados obtenidos en los test de APCC por informante.

| Informante | Pretest | Postest |
|---|---|---|
| **I1** | 6,50 | 6,08 |
| **I2** | 9,08 | 9,67 |
| **I3** | 7,92 | 8,92 |
| **I4** | 7,67 | 7,75 |
| **I5** | 10,00 | 10,00 |
| **I6** | 8,42 | 9,50 |
| **I9** | 7,42 | 9,50 |
| **I11** | 8,33 | 9,58 |
| **I15** | 7,08 | 8,67 |
| **I17** | 7,58 | 9,67 |
| **I18** | 9,83 | 9,50 |
| **I19** | 7,75 | 9,50 |
| **I20** | 8,92 | 9,42 |
| **I22** | 7,42 | 9,67 |
| **I23** | 8,58 | 9,67 |
| **MEDIA** | 8,17 | 9,14 |
| **DT** | 0,99 | 0,92 |

*Nota:* los valores se encuentran en una escala de Likert de 1 a 10.

Sumado a ello, los resultados de la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas (tabla 2) mostraron una diferencia estadísticamente significativa entre las muestras (p = .003), por lo que se puede determinar que el aumento de la APCC en los estudiantes no se debe al azar, sino a la instrucción.

Tabla 2. Prueba de muestras relacionadas de Wilcoxon para la APCC.

**Estadísticos de prueba[a]**

| | pos - pre |
|---|---|
| Z | -2,983[b] |
| Sig. asin. (bilateral) | ,003 |

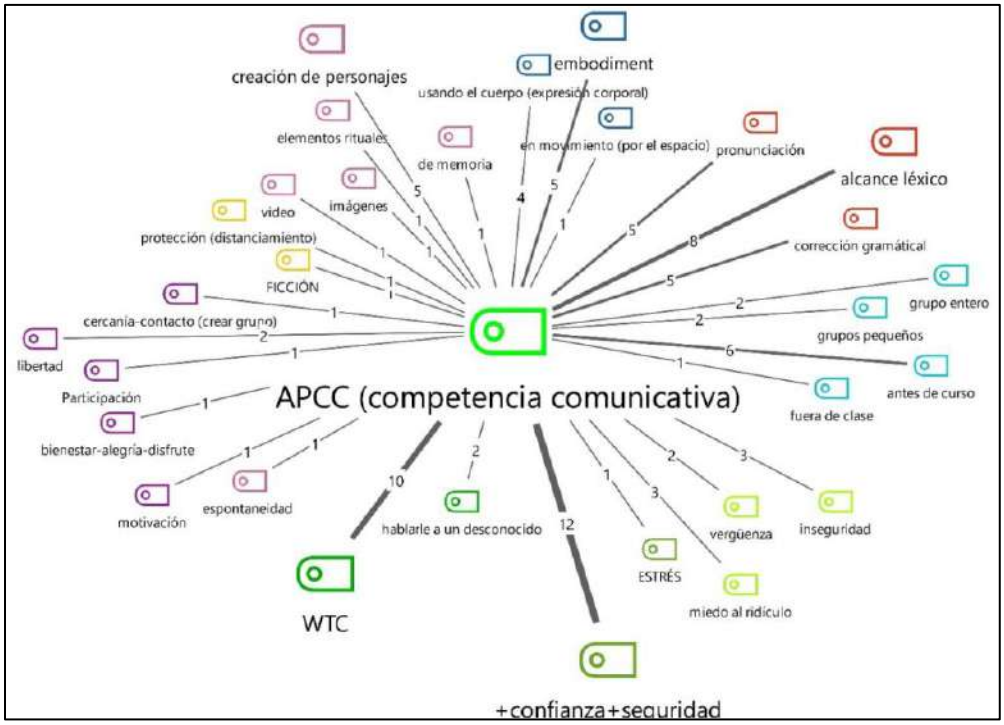
a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Una vez comprobada la significatividad estadística de los datos, resulta necesario analizarlos cualitativamente para responder al segundo objetivo de esta variable: de qué manera la instrucción implementada influyó en el aumento de la APCC en el aula.

Al profundizar en los datos de las entrevistas, se observó cuáles fueron los aspectos específicos que los estudiantes relacionaron con su competencia comunicativa (Figura 1). Por un lado, se destacaron aspectos relacionados con otros factores psicoafectivos, como la sensación de mayor confianza y seguridad (12) y el deseo de comunicarse (10), así como la motivación, la participación, el disfrute, entre otros (7). Por otro lado, se registró el uso de técnicas dramáticas específicas, como la creación de personajes (5), así como aspectos relacionados con el cuerpo (10). Finalmente, el aprendizaje de vocabulario (8), la mejora en la pronunciación (5) y la corrección gramatical (5) fueron los aspectos más mencionados por los estudiantes que indicaron que su competencia había mejorado tras la instrucción.

Figura 1. Mapa de coocurrencia de la variable APCC.




*Nota:* los valores representan el número de segmentos con coocurrencia entre los códigos.

En primer lugar, si cotejamos estos datos con los resultados de los tests analizados por descriptor (Tabla 3), observamos que este aumento de confianza y seguridad, al que hacen mención los estudiantes, se ve impactado por el aumento de su APCC respecto a las categorías *hablar en grupo grande* (7,80>8,78) y *hablar con desconocidos* (7,48>8,74), que habían obtenido la media de menor puntaje en el pretest.

Tabla 3. Medias de los resultados de los pre-postest de APCC por descriptor.

| | Test | Presentación | Grande | Pequeño | Una persona | Media |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **D** | **pre** | 7,67 | 7,00 | 7,93 | 7,33 | 7,48 |
| | **pos** | 8,80 | 7,87 | 8,53 | 8,67 | **8,47** |
| **C** | **pre** | 8,33 | 8,33 | 8,40 | 8,87 | 8,48 |
| | **pos** | 9,33 | 9,40 | 9,47 | 9,60 | 9,45 |
| **A** | **pre** | 8,60 | 8,07 | 8,40 | 9,07 | 8,53 |
| | **pos** | 9,53 | 9,07 | 9,60 | 9,80 | 9,50 |
| **M. pre** | | 8,20 | 7,80 | 8,24 | 8,42 | 8,17 |
| **M.pos** | | 9,22 | **8,78** | 9,20 | 9,36 | 9,14 |

*Nota:* D (desconocidos); C (conocidos); A (amigos). Los valores se encuentran en una escala de 1 a 10.

Este punto es interesante porque, en las entrevistas, los estudiantes hablan de la pérdida del miedo a hablar frente a desconocidos o de la capacidad de expresarse mejor delante de grupos sin tener vergüenza:

> E: ¿Crees que en algo mejoró tu competencia en español?
> **I4:** Yo creo que sí, por supuesto, **perdí un poco el miedo** de hablar en frente de algunos desconocidos.
> -
> **I22: La lengua ahora se mejora** que antes, ahora **podemos expresar** bien delante del grupo, delante de cualquier persona, podemos hablar directamente sin...**sin vergüenza**.

Al cotejar nuestros resultados con la bibliografía existente, podemos comprobar que, si bien otras investigaciones presentan datos cualitativos sobre el efecto de una instrucción performativa en situaciones relacionadas con la APCC, como el coraje para hablar frente al público (Zerey, 2008) o la disminución del miedo escénico —relacionada con el aumento de la confianza para hablar frente a un grupo y frente a desconocidos- (Saglamel y Kayaoglu, 2013), nuestro estudio es el primero en incluir la medición cuantitativa de esta variable, que, complementada con el análisis cualitativo, enriquece y permite dar mayor profundidad a los datos derivados de los tests.

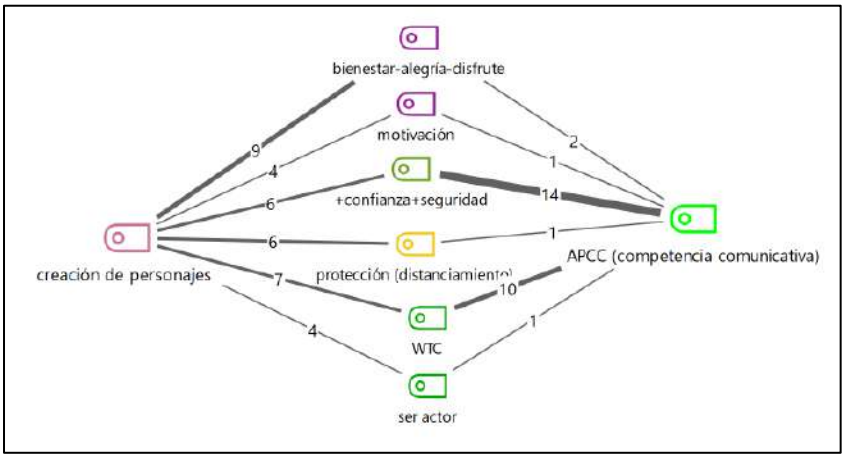
Por otro lado, gracias a la triangulación (profesora, alumnos y observadoras), los datos indicaron que aquellos alumnos que se mostraron más conscientes de su propia competencia (haciendo, por ejemplo, más alusiones a ella durante las entrevistas) fueron también los más participativos, más motivados y más dispuestos a comunicarse durante la clase, según las observaciones de la investigadora y las observadoras, lo cual podría sugerir que sean justamente estos factores los que los inciten a indagar más sobre su propia competencia para mejorarla. Sobre este punto, Kao (1994) argumentaba que la APCC no era solo un predictor psicológico de la autoconfianza de los estudiantes, sino que también podía predecir su desenvolvimiento y su participación oral.

En vista de los resultados, se podría aventurar la hipótesis de que los estudiantes con una mayor APCC serán más participativos y estarán más dispuestos a comunicarse; en

consecuencia, si la instrucción aumenta la APCC, esto tendrá un impacto concreto en su actuación comunicativa.

En segundo lugar, en cuanto a las técnicas propias del enfoque que más impactaron en la APCC, lo más destacado fue la creación de personajes.

Figura 2. Efectos positivos de la creación de personajes en la APCC desde la perspectiva de los estudiantes.




*Nota:* los valores representan el número de segmentos con coocurrencia entre los códigos.

Al respecto, en las entrevistas se observa un aumento de la *confianza* asociado a la competencia comunicativa al trabajar en rol: "se me da bien la comunicación utilizando personajes imaginarios" (I4). Este comentario resulta especialmente revelador: por un lado, destaca la utilización de personajes imaginarios como favorecedores de la comunicación y, por otro, emplea la estructura *"se me da bien"*, practicada ese día en clase. De manera similar, I2 comenta que, al estar en rol, "se me da bien expresarme delante de la gente sin tener ningún problema", mientras que I5 hace una referencia explícita al aprendizaje de léxico en rol: "he aprendido muchas palabras y vocabulario nuevo". Por otro lado, I20 subraya la sensación de bienestar al poder expresarse en rol: "como creador, me siento muy bien porque puedo expresar lo que quiero a mi androide».

Finalmente, cabe mencionar la incidencia de la utilización del cuerpo en clase en la APCC de los estudiantes. La expresión corporal, como técnica de aprendizaje, surge como una actividad que los ayuda a "abrir la mente" al asociar el movimiento físico con lo cognitivo.

> **I22:** …aquí tenemos muchas actividades y hablamos entre nosotros, pongamos marchando, hacemos también deportes, **actividad física,** que **nos permiten *abrir la mente*,** aquí también podemos **hablar frente al grupo** y podemos cambiar la comunicación entre nosotros.

Y, a su vez, lo corporal se presenta como una competencia comunicativa en sí misma que favorece la interacción; aquí, los componentes afectivo, cognitivo y físico se relacionan explícitamente.

> **E:** y lo de hacer actividades con el cuerpo y aprender español usando más el cuerpo en clase, ¿qué te pareció?
> **I6:** todas las maneras del cuerpo, como hemos andado, hemos corriendo, todas las maneras de cuerpo, hemos utilizado muchas maneras, pero todo fue para mí poder acercar a los otros

> humanos, y es también un tipo de comunicación, entonces se puede decir también que mejoró mi español, es otra cosa, otra más actitud, más poder de comunicación, hemos ganado muchas cosas de eso.

Por su parte, la participante I3 hace hincapié explícitamente en el uso del cuerpo como elemento comunicativo, pero también como una práctica motivadora: "Fue divertido e interesante pensar en cómo puedo mostrar algo con mi cuerpo".

Finalmente, resulta pertinente el comentario de I23, quien destaca no solo el vocabulario aprendido a través de la ficción, sino también la relación entre la fijación de dicho vocabulario y el ejercicio físico ritual de cierre, *el cohete*[3].

> E. ¿y aprendiste español?
> I23: sí, yo aprendo mucho vocabulario, como catástrofe, y aquí yo aprendo cosas como terremoto y todo eso antes yo no sabía y hay mucho vocabulario.
> E: ¿alguna parte fue tu favorita?
> I23: sí, es la cuando nosotros terminar la clase.
> E: ¿el cohete?, ¿por qué es tu parte favorita?
> I23: porque cuando tú haces esto, por ejemplo, cuando yo fui en casa me pone la manera de siempre recordar las cosas que hacemos.

Estos resultados concuerdan con los reportados por Nawi (2014) sobre la eficacia de utilizar personajes, incluido el *teacher in role*, para generar implicación y motivación en los estudiantes y garantizar la protección, así como con los resultados obtenidos por El-Bassouny (2010) sobre el aumento de la implicación y la motivación mediante la asignación de roles. Se podría hipotetizar que la creación de personajes (y su inmersión en el mundo ficcional) es una técnica óptima no solo para mejorar la APCC, sino también para desarrollar conciencia sobre ella. Por un lado, porque brinda la seguridad del rol para expresarse libremente, alejándose de su *propio yo* y resguardándose en el lugar de *otro;* y, por otro, porque crea diferentes situaciones inmersivas —marcos contextuales— en las que se experimenta una gran variedad de interacciones, en las que los estudiantes pueden poner en práctica —y en situación— sus habilidades y autoevaluar su desempeño. A su vez, en el contexto específico de la migración, Smith (2016) destaca la creación de un *sentimiento de empoderamiento* a partir de la construcción de personajes por parte de sus participantes, relacionado con el aumento de la confianza, la autoestima y el sentido de pertenencia.

[3] Todos ubicados en un gran círculo, sin hablar, mirándonos a los ojos, comenzamos golpeando el suelo con un zapateo, subimos el golpeteo haciendo palmas en nuestros muslos con las manos, la energía sigue subiendo, comenzamos a frotarnos las manos, aplaudimos fuerte, nos pasamos la mano en círculo por el frente de la boca haciendo un zumbido (como encendiendo algo), mientras que nos agachamos hasta el suelo y a la cuenta de 3: ¡BOOM! Saltamos por los aires y explota el cohete.

Imagen 1. Secuencia del ejercicio de cierre 'El Cohete'.



### 4.2. Ansiedad lingüística dentro y fuera del aula

Los resultados del pretest muestran una media de ansiedad lingüística *baja*, tanto dentro de la clase (ANX DC) como fuera de la clase (ANX FC) (Tabla 4). En los postest se observa que la ANX DC ha disminuido levemente (de 2,33 a 2,13), mientras que la ANX FC ha disminuido considerablemente (de 2,56 a 1,93), pasando de baja a muy baja.

Tras comprobar la distribución normal de los datos (prueba de *Shapiro-Wilk*) tanto en los pretest DC ($p = .083$) y FC ($p = .324$) como en los postest DC ($p = .883$) y FC ($p = .142$), se seleccionó la prueba paramétrica *t de Student* para muestras relacionadas. Los resultados mostraron que, para la variable ANX DC, la diferencia entre los resultados del pretest y del postest no es estadísticamente significativa ($p = .256$), mientras que en la variable ANX FC sí lo es ($p = .008$). Por tanto, se comprueba que la instrucción ha incidido positivamente en la disminución de la ansiedad lingüística en situaciones comunicativas FC; sin embargo, ello no se reflejó de manera significativa en DC (objetivo 3).

Tabla 4. Resultados del test de autopercepción de la ansiedad lingüística dentro y fuera del aula.

| Informante | DC | | FC | |
|---|---|---|---|---|
| | pre | pos | pre | pos |
| **I1** | 1,75 | 2,75 | 2,75 | 2,25 |
| **I2** | 1,13 | 1,38 | 1,25 | 1 |
| **I3** | 3,13 | 1,88 | 2,5 | 2 |
| **I4** | 2,63 | 2,63 | 3,25 | 3 |
| **I5** | 1,00 | 1,25 | 1,25 | 1,25 |
| **I6** | 2,13 | 2,25 | 2,63 | 2 |
| **I9** | 1,88 | 1,88 | 2,75 | 2,5 |
| **I11** | 4,00 | 3,13 | 3,25 | 2,25 |
| **I15** | 2,75 | 2,00 | 3,25 | 2 |
| **I17** | 3,29 | 2,50 | 2,75 | 1 |
| **I18** | 2,38 | 2,75 | 1,75 | 2 |
| **I19** | 2,50 | 2,75 | 2,5 | 2 |
| **I20** | 2,00 | 1,50 | 1,25 | 1,25 |
| **I22** | 2,13 | 1,38 | 3,75 | 1 |
| **I23** | 2,13 | 2,00 | 3,5 | 3,5 |
| **MEDIA** | 2,32 | 2,13 | 2,56 | 1,93 |
| **DT** | 0,78 | 0,60 | 0,83 | 0,64 |

*Nota:* los valores dentro de clase se encuentran en una escala de Likert de 1 a 5 y los fuera de clase, de 1 a 6.

Tabla 5. Prueba de muestras relacionadas T-Student para las variables ansiedad dentro y fuera de clase.

**Prueba de muestras emparejadas**

| | | Diferencias emparejadas | | | | | | | Significación | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | 95% de intervalo de confianza de la diferencia | | | | | |
| | | Media | Desviación estándar | Media de error estándar | Inferior | Superior | t | gl | P de un factor | P de dos factores |
| Par 1 | ANXDpre - ANXDpost | ,18571 | ,60725 | ,15679 | -,15057 | ,52200 | 1,184 | 14 | ,128 | ,256 |
| Par 2 | ANXFpre - ANXFpost | ,62500 | ,78916 | ,20376 | ,18798 | 1,06202 | 3,067 | 14 | ,004 | ,008 |

En este punto, resulta pertinente contrastar estos resultados con los obtenidos mediante el análisis cualitativo para aportar mayor consistencia y fiabilidad al estudio, y comprender de qué manera el enfoque ha podido afectar esta variable. Es conveniente tener presente que el propio constructo de ansiedad cuenta tanto con descriptores negativos, que aumentan la ansiedad (vergüenza, inseguridad, nerviosismo, confusión, miedo al ridículo, incomodidad, estrés y timidez), como con positivos, que disminuyen la ansiedad (tranquilidad, relax,

confianza y seguridad). Al observar la percepción de estos descriptores desde las tres perspectivas (Figura 3), se destaca que los positivos son notablemente más mencionados que los negativos.

Figura 3. Triangulación de la percepción sobre los subcódigos de ansiedad lingüística.

| Sistema de códigos | INVESTIGADORA | OBSERVADORAS | ALUMNOS |
|---|---|---|---|
| Factores psicoafectivos | | | |
| ANSIEDAD | | | |
| +tranquilidad+relax | 5 | 3 | 16 |
| +confianza+seguridad | 19 | 15 | 43 |
| vergüenza | 4 | 5 | 7 |
| inseguridad | | 3 | 6 |
| nervios | 5 | | 5 |
| confusión | 1 | | |
| miedo al ridículo | 2 | 3 | 5 |
| incomodidad | 2 | 1 | 5 |
| ESTRÉS | | | 3 |
| timidez | 2 | 9 | 2 |

Nota: los valores indican el número de segmentos codificados.

Al analizar los negativos, comprobamos que los alumnos mencionaron mayormente estos al referirse a momentos *previos al curso*.

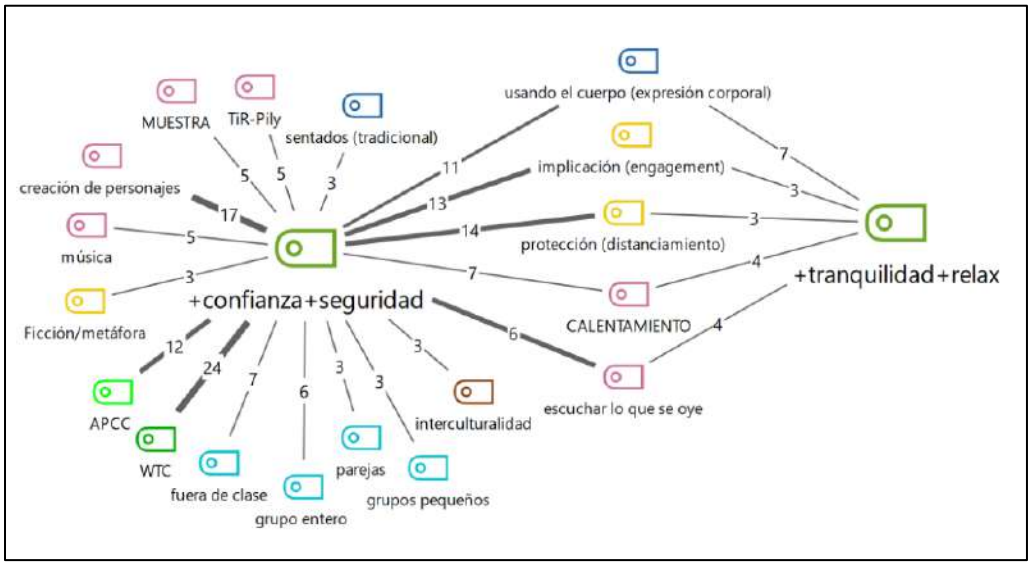
Figura 4. ANX FC antes del curso.

| Sistema de códigos | antes de curso |
|---|---|
| Factores psicoafectivos | |
| ANSIEDAD | |
| +tranquilidad+relax | |
| +confianza+seguridad | |
| vergüenza | 6 |
| inseguridad | 4 |
| nervios | 3 |
| confusión | |
| miedo al ridículo | 5 |
| incomodidad | 1 |
| ESTRÉS | 2 |
| timidez | |

Lo interesante en este punto, para dilucidar de qué manera la instrucción ha podido afectar a esta variable (objetivo 4), es identificar las dinámicas y técnicas performativas que contribuyeron al descenso de la ansiedad y al aumento de la confianza (Figura 5).

En primer lugar, se destaca la técnica de *creación de personajes*, incluida la función del *TIR* y la función de la *ficción* (es decir, el marco ficcional como creador de protección e implicación), a las que se suman los momentos específicos de *calentamiento* y el elemento *musical*, como componentes performativos que generaron un mayor aumento de la confianza y la seguridad y, por consiguiente, favorecieron la reducción de la ansiedad lingüística.

Figura 5. Técnicas que influyeron en la disminución de la ansiedad lingüística.




En este punto, resulta pertinente señalar la relación que los estudiantes establecen entre la seguridad y la libertad otorgadas por la creación de personajes:

> E: Y cuando empezaron a conocer a sus compañeros, ¿sienten que pudieron meterse en su personaje?
> Todos: sí, sí, sí…
> I2: sí, y ser seguro
> E: ¿cómo?
> I2: sentir seguro
> E: ¿te sentías seguro en el personaje?
> I2: sí
> E: el resto, ¿qué tal?
> I17: sí, lo mismo
> I15: sí
> E: ¿pudieron sentirse seguros y expresarse en los personajes?
> T: sí, sí…
> E: ¿piensan que es más fácil expresarse o trabajar haciendo de otra persona que no soy yo?
> I15: sí, porque podemos ser lo que queremos; no hay límite.
> I4: yo creo que es más fácil y más divertido estar en los zapatos de otra persona. (Sesión 6, grabación de clase).

Estos resultados se alinean con los presentados por Piazzoli (2011) sobre la incidencia de la utilización de personajes y de la tensión dramática en la creación de un espacio afectivo de aprendizaje y en el consecuente descenso de la ansiedad. En la misma línea, el estudio de Galante (2018) identifica el uso de diferentes roles como la técnica que brinda mayor comodidad a los estudiantes y permite superar la timidez, lo cual concuerda plenamente con nuestros resultados. Este aspecto también es mencionado por Bora (2017), quien argumenta que, a través de los personajes, incluso los estudiantes más introvertidos están dispuestos a asumir riesgos porque, pese a ser un desafío, perciben sus beneficios lingüísticos, en particular los relacionados con la pronunciación y la fluidez.

En segundo lugar, el aumento de la tranquilidad y el relax se asoció a la implicación y la protección generadas por la ficción y al *embodiment*, incluida la expresión corporal en general y, concretamente, los ejercicios realizados en los calentamientos. De este modo, esta relajación física del cuerpo se traduce en una percepción de tranquilidad mental y en un aumento de la confianza. Un ejemplo de esta relación puede verse en las *reflexiones* tras los calentamientos, a partir de la pregunta: «*¿Cómo se sienten después de activar el cuerpo?».* Los estudiantes destacan, al mismo tiempo, el ánimo y la relajación corporal.

> E: ¿qué tal?, ¿cómo se sienten ahora?
> I18: divertido, muy divertido.
> I6: divertido.
> I18: relajado.
> E: ¿Están relajados?
> I18: sí.
> I4: Más relajados.
> I22: Mucho ánimo.
> I6: Me siento un poquito más cerca a los compañeros.
> (Sesión 3, grabaciones de clase).

Sumadas a estas percepciones recogidas en acción, los estudiantes aluden a esta relación en las entrevistas poscurso para destacar la función relajante y desestresante de usar el cuerpo en clase.

> E: y en relación con los ejercicios que hacíamos con el cuerpo, o aprender usando el cuerpo, ¿qué te parece esta técnica?
> I15: por ejemplo, había un día que venía a la clase muy estresada, tenía muchas cosas y todo esto, y después de este ejercicio me sentía muy relajada.
> -
> I9: pues es lo que más me gusta, como estas cosas del cuerpo, para relajar, para muchas cosas, y ahora mismo estoy en casa haciendo estos ejercicios.

Por su parte, la investigadora señala los ejercicios de calentamiento como los que más favorecieron la relajación física y la concentración de los estudiantes: "El ejercicio de respiración los mantiene tranquilos y relajados, y también están muy concentrados" (Sesión 3, plantilla de observación). Esto se refuerza en I20, que menciona los ejercicios de ritmo (Imagen 2) de los calentamientos como facilitadores de la tranquilidad, la concentración y la memoria.

> E: y en relación a las cosas de teatro, ¿te daba vergüenza?
> I20: no, tranquilo, y muy bien, con deporte también, y lo de dar un nombre con ritmo.
> E: ¿te parece una buena manera de aprender?
> I20: sí, sí, de aprender con tempo para no olvidar una cosa, para estar concentrado.
> E: ¿crees que con esto vamos a recordar mejor?
> I20: sí, sí, con ritmo.
> (Entrevista poscurso).

Imagen 2. Ronda de calentamiento: juego del 1 al 10



*Nota:* este ejercicio de ritmo y coordinación se utilizó en todas las clases como *elemento ritual* de concentración y motivación.

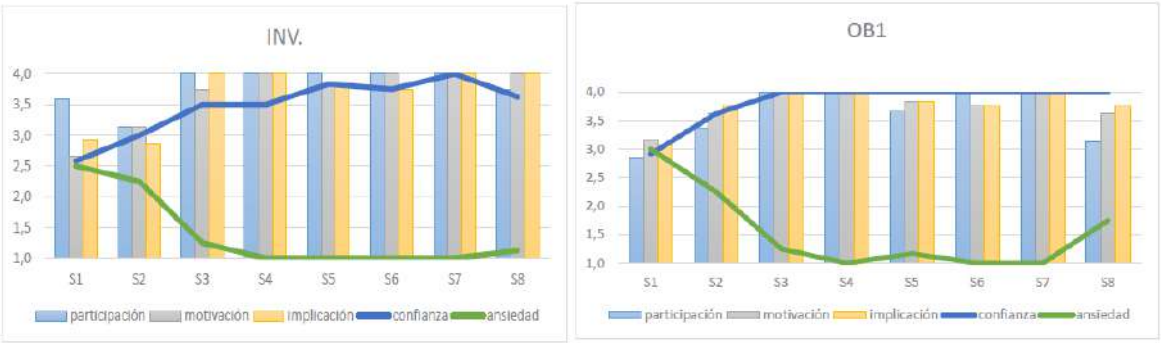
Otro punto en el que nuestros resultados coinciden con los reportados por Punsiri (2011) es la identificación de los juegos en los calentamientos como reductores de ansiedad, gracias al sentido de competición y disfrute que generan. En esta misma línea, Saglamel y Kayaoglu (2013) destacan la eficacia de los juegos y los calentamientos sobre el *engagement*. Teniendo en cuenta tanto esta función motivadora como la función de compromiso, nuestro análisis arroja luz sobre el papel de los calentamientos como el momento de la clase en el que más se favorece la creación de un espacio afectivo, estimulando un buen ambiente, la confianza y el disfrute. Al mismo tiempo, los calentamientos se presentaron como los momentos que más favorecieron la *desmitificación del error*, uno de los mayores predictores de ansiedad lingüística en clase.

En cuanto a los descriptores negativos, es decir, aquellos que generan un aumento de ansiedad, no se registró una incidencia significativa del enfoque sobre ellos, a excepción de su mención en situaciones anteriores a la clase (como comentamos en el análisis de la APCC) y en la primera clase. Al respecto, cuando la investigadora preguntó si habían sentido vergüenza o nervios durante el curso, estos se refirieron únicamente a la primera clase.

> I17: El primer día del curso sí tenía vergüenza de hablar, todo eso, y después me acostumbré y ya está.
> -
> I4: al inicio estaba un poco nervioso, y estaba observando, por ejemplo, si la profesora hacía alguna pregunta yo estaba observando si alguien iba a responder o no, si nadie respondía yo puedo responder, pero no quería ser el primero…, pero después no tenía ningún problema porque yo vi que toda la gente es muy amable.
> -
> I9: la primera clase sí, un poco nervioso, pero segunda clase no.
> E: ¿solo la primera clase?
> I9: sí, porque para conocer la gente la primera vez y eso, pero después no.
> -
> I23: no, solo el primer día, el segundo ya no.

En este punto, la percepción de los alumnos coincide con la recogida mediante la rúbrica de observación por la investigadora y las observadoras (Figura 6), quienes registran altos niveles de ansiedad en la primera clase, que disminuyen hacia la tercera sesión, junto con niveles de confianza, participación, motivación e implicación que aumentan en la tercera sesión.

Figura 6. Evolución de la ansiedad lingüística en relación con el aumento de la confianza y la creación del EA percibida por la OB1 y la investigadora.




Nota: elaboración propia con base en los datos recogidos a través de las plantillas de observación. Los factores se registraron mediante una escala de Likert de 1 (nada) a 4 (completamente).

En conclusión, los resultados obtenidos en nuestra investigación refuerzan los reportados por los estudios previos realizados en otras lenguas sobre la disminución de la ansiedad en relación con el aumento de diferentes factores positivos, como la confianza y la seguridad (Zerey, 2008; Saglamel y Kayaoglu, 2013; Atas, 2015; Inphoo y Nomnian, 2019), la disposición a comunicarse (Piazzoli, 2011) o el aumento de la comodidad y la superación de la timidez (Galante, 2018), y revelan, tal como sugiere la bibliografía (Arnold y Brown, 2000; Gnokou, Daubney y Dewaele, 2017), que los factores psicoafectivos son, en gran medida, interdependientes entre sí.

## 5. CONCLUSIONES

Este estudio ha explorado diferentes técnicas performativas, con el fin de contribuir al establecimiento, desarrollo y consolidación de la enseñanza del español a través de EP, que aún es incipiente. Desde una perspectiva afectiva y corporeizada, se ha intentado propiciar que nuestros estudiantes tomen la decisión de comunicarse en español.

Tras el análisis, se comprobó que el tratamiento influyó significativamente en las variables de *autopercepción de la competencia comunicativa* y de la *ansiedad lingüística*, mostrando un aumento de la confianza y la seguridad, así como de la motivación y el bienestar, al mismo tiempo que una disminución de la vergüenza, los nervios y el miedo. De este modo, nuestros resultados permiten iluminar estas variables desde una nueva perspectiva, ya que presentan un análisis mixto de variables tanto positivas como negativas que resulta inédito en el estudio de la EP, tanto en el contexto de migración como en el de aprendizaje de español.

Las implicaciones didácticas de una instrucción a través de EP ponen en relación la dimensión emocional y corporizada con la competencia comunicativa, ya que la creación de contextos ficcionales, además de brindar protección e implicación, ofrece un abanico de escenarios en los que puede darse una comunicación más espontánea y motivada. A su vez,

la creación de personajes y el uso de elementos multimodales permiten el desarrollo de diversas dinámicas y relaciones en la clase, así como la variación de registros gracias al uso de distintos personajes. Finalmente, los mecanismos de protección brindados por el drama también ofrecen un espacio de reflexión en el que los estudiantes pueden autoevaluarse.

Sumado a ello, en este primer acercamiento al fenómeno se pudo observar una percepción de la expresión corporal como parte esencial de la competencia comunicativa, donde se destacaron el movimiento y los ejercicios rituales como elementos que favorecen la memorización de estructuras léxicas, gramaticales o fonéticas. En este sentido, los EP en la enseñanza del LA se presentan como enormemente prometedores, sin duda, en relación con el desarrollo de investigaciones multimodales que indaguen de manera extensa el efecto específico del *embodiment,* tanto en su conexión con factores psicoafectivos como en los aspectos estrictamente lingüísticos.

Esto, evidentemente, también conlleva implicaciones para la formación del profesorado, quienes debemos tener una mayor conciencia de las dinámicas que incrementan la motivación y favorecen la fluctuación de las emociones en el aula. A su vez, debemos aumentar nuestra conciencia sobre la corporeización en el aprendizaje de la lengua, ya que aprender *en acción* favorece la interacción y esta multimodalidad permite la práctica del uso "real" de la lengua y propicia que los estudiantes desarrollen una conciencia corpórea, como un elemento que ya no es "extra", sino parte esencial de la competencia comunicativa.

El impacto positivo del tratamiento en los factores psicoafectivos nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de realizar más investigación en el área de la ASL en contextos migratorios en español. De este modo, es necesario avanzar para superar la hegemonía del inglés, aumentar la representación de perfiles y así derribar la marginalización en la que suele encontrarse este grupo meta, brindándole una educación lingüística de calidad.

Dada la propia naturaleza de la *investigación en el aula*, el estudio se enfrenta a una limitación en cuanto al número de participantes y se limita a un nivel específico de dominio de la lengua (B1), por lo que sería conveniente replicarlo con grupos similares en todos los niveles del MCER. Por otro lado, nos centramos en variables psicoafectivas fluctuantes, por lo que en futuras investigaciones se puede profundizar en la relación entre aspectos de la personalidad y dichos factores. Finalmente, en futuros estudios, sería relevante analizar la incidencia que la formación artística del profesor (Dunn y Stinson, 2011) puede tener en el aprendizaje de los estudiantes en el contexto del español como lengua adicional (LA).

Para concluir, cabe decir que la intención de esta investigación al trabajar con migrantes estuvo enfocada en brindar herramientas lingüísticas a través de los EP, considerando que la *dimensión afectiva* y la corporeización son dos cuestiones clave en la adquisición para alcanzar un sentimiento de *empoderamiento lingüístico*, es decir, no solamente dominar la lengua meta, sino también sentir que se tiene la capacidad, la libertad y el derecho a usarla. En definitiva, saber más sobre el efecto preciso que ciertas técnicas o estrategias tienen sobre las diferencias psicoafectivas individuales ayudará a diseñar propuestas didácticas más efectivas al momento de enfrentar estos fenómenos en el aula e incidir sobre ellos, con el objetivo de brindar a los estudiantes migrantes un contexto seguro para *ensayar* sus interacciones, donde puedan desenvolverse con agencia y aprender a expresarse libremente, atendiendo al fin último de facilitar su participación activa en la sociedad de acogida.

## Financiación

Esta investigación se desarrolló en el marco del proyecto IN.MIGRA3-CM (ref. H2019/HUM5772), financiado por la Comunidad de Madrid y cofinanciado por el Fondo Social Europeo, y el proyecto EMILIA (FFI2017-83166-C2-2-R), financiado por FEDER/Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, y bajo el auspicio de un contrato de investigación doctoral (FPI) financiado por la Cátedra global Nebrija-Santander del español como lengua de migrantes y refugiados.

## Referencias

Arnold, J. & Brown, H. D. 2000. El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo. En: Arnold, J. (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas,* 19-41. Madrid: Cambridge University Press.

Atas, M. 2015. The reduction of speaking anxiety in EFL learners through drama techniques. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 961-969

Clément, R. 1980. Ethnicity, contact, and communicative competence in a second language. In: Giles, H., Robinson, W P. & Smith, P. M. (Eds.) *Language: Social psychological perspectives,* 147-154. Oxford: Pergamon.

Clément, R., Baker, S. C. & MacIntyre, P. D. 2003. Willingness to communicate in a second language: The effects of context, norms, and vitality. *Journal of language and social psychology*, *22*(2), 190-209.

Clément, R., Dörnyei, Z. & Noels, K. A. 1994. Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language learning*, *44*(3), 417-448.

Crutchfield, J. & Schewe, M. (Eds.). 2017. *Going performative in intercultural education: International contexts, theoretical perspectives and models of practice.* Bristol: Multilingual Matters.

Damásio, A. 1994. *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain.* New York: Avon.

De Agreda Coso, E. 2016. *La representación teatral como técnica didáctica para la enseñanza de la gramática en el texto dialógico en ELE.* Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, España.

Dalziel, F., & Piazzoli, E. 2019. "It comes from you": Agency in adult asylum seekers' language learning through Process Drama. *Language Learning in Higher Education,* 9(1), 7-32.

Dewaele, J. M., Magdalena, A. F. & Saito, K. 2019. The effect of perception of teacher characteristics on Spanish EFL learners' anxiety and enjoyment. *The Modern Language Journal*, *103*(2), 412-427.

Dewaele, J. M. & MacIntyre, P. D. 2014. The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4 (2), 237-274.

Dicks, J. E. & Le Blanc, B. 2009. Using Drama for Learning to Foster Positive Attitudes and Increase Motivation: Global Simulation in French Second Language Classes. *Journal for Learning through the Arts*, *5*(1), 9.

Donate, Á. 2022. Task anxiety, cognition and performance on oral tasks in L2 Spanish. *Journal of Spanish Language Teaching* 9 (1): 1–18. https://doi.org/10.1080/23247797.2022.2090661

Dörnyei, Z. 2020. *Innovations and Challenges in Language Learning Motivation.* London: Routledge.

Dunn, J. & Stinson, M. 2011. Not without the art!! The importance of teacher artistry when applying drama as pedagogy for additional language learning. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 617-633. https://doi.org/10.1080/13569783.2011.617110

El-Bassuony, J. M. E. B. 2010. The role of Readers Theatre in Developing Speaking Skills and Reducing Speaking Anxiety of EFL Secondary School Students (An experimental study), *Journal of the College of Education Port Said*, 8 (8), 57-107.

Flores, M. E. 2024. TMM-87, una odisea espacial: propuesta didáctica basada en un enfoque performativo de enseñanza y aprendizaje de español en contextos de migración. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, 5(11), 7-34

Flores, M. E. 2022. *Enseñanza performativa de español en contextos de migración: efectos en la competencia comunicativa oral y en factores psicoafectivos.* Tesis Doctoral. Universidad Nebrija.

Galante, A. 2018. Drama for L2 speaking and language anxiety: Evidence from Brazilian EFL learners. *RELC Journal*, 49(3), 273-289.

Gardner, R.C. 1985. *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation.* UK: Edward Arnold.

Gkonou, C., Dewaele, J. M. & King, J. (Eds.). 2020. *The emotional rollercoaster of language teaching*. Multilingual Matters.

Gregersen, T., MacIntyre, P. D. & Meza, M. D. 2014. The motion of emotion: Idiodynamic case studies of learners' foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, *98*(2), 574-588.

Horwitz, E. K. & Young, D. J. (eds.). 1991. *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Inphoo, P., y Nomnian, S. 2019. Dramatizing a Northeastern Thai Folklore to Lessen High School Students' Communication Anxiety. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 57, 33-66.

Kao, S. 1994. *Classroom interaction in a drama-oriented English conversation class of first-year college students in Taiwan: a teacher-researcher study.* PhD Thesis, Ohio-State University, Columbus, OH, USA.

Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* University of Southern California: Pergamon Press.

MacIntyre, P. 2020. Expanding the theoretical base for the dynamics of willingness to communicate. *Studies in Second Language Learning and Teaching,* 10(1), 111-131.

MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z. & Noels, K. A. 1998. Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal, 82,* 545-562.

Mackey, A. 2017. Classroom-Based Research. In: Loewen, S. & Sato, M. (Eds.). *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (541-560). New York: Routledge.

McCroskey, J. C. & McCroskey, L. L. 1988. Self-report as an approach to measuring communication competence. *Communication Research Reports, 5,* 108-113.

Nawi, A. M. 2014. *Applied drama in English language learning.* PhD diss., University of Canterbury, New Zealand. http://dx.doi.org/10.26021/9444

Nowakowska, P., y Villanueva Roa, J. D. D. 2021. La dramatización como eje vertebrador en el aula de ELE de la Universidad de Lublin. *Porta Linguarum,* 35, 43-50. https://doi.org/10.30827/portalin.vi35.16860

Ożańska-Ponikwia, K. & Dewaele, J. M. 2012. Personality and L2 use: The advantage of being open-minded and self-confident in an immigration context. *Eurosla Yearbook*, *12*(1), 112-134.

Piazzoli, E. 2011. Process Drama: The Use of Affective Space to Reduce Language Anxiety in the Additional Language Learning Classroom, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16:4, 557-573.

Punsiri, B. 2011. *The effectiveness of drama techniques on foreign language classroom anxiety reduction of Thai EFL students*. Thesis, M.A, Srinakharinwirot University, Bangkok.

Rubio-Alcalá, F. D. 2017. The Links Between Self-Esteem and Language Anxiety and Implications for the Classroom. In: Gkonou, C., Daubney, M., and Dewaele, J.-M. (eds) *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications,* 198-216. Bristol: Multilingual Matters.

Sadeghi, K., Azad Mousavi, M. & Javidi, S. 2017. Relationship between EFL learners' self-perceived communication competence and their task-based and task-free self-assessment of speaking. *Journal of Research in Applied Linguistics*, *8*(2), 31-50.

Sambanis, M. 2016. Drama activities in the foreign language classroom- considerations from a didactic-neuroscientific perspective. In: Even, S. & Schewe, M. (Eds.), *Performative Teaching, Learning, Research – Performatives Lehren, Lernen, Forschen,* 206-221. Berlin: Schibri Verlag.

Sağlamel, H. & Kayaoğlu, M. N. 2013. Creative drama: A possible way to alleviate foreign language anxiety. *RELC Journal*, 44(3), 377-394.

Schewe, M. 2013. Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture. *Scenario: Journal for Performative Teaching, Learning and Research* 7(1), 5–23.

Simón, T. & Martín, S. 2018. Expresión de la emoción en español por aprendices sinohablantes en interacción oral y en relato autobiográfico. En Taboada, P. (Presidencia), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2*. Simposio llevado a cabo en el XXIX Congreso Internacional de ASELE, Santiago de Compostela, España.

Smith, A. 2016. Creative English: Balancing creative and functional language needs for adult refugees, asylum seekers, and migrants. *Scenario: Journal for Performative Teaching, Learning and Research* 10(1), 3–17. https://doi.org/10.33178/scenario.10.1.1

Stinson, M. & Winston, J. 2011. Drama education and second language learning: a growing field of practice and research, *Research in Drama Education*, 16 (4), 479-488. https://doi.org/10.1080/13569783.2011.616395

Swain, M. 2013. *The inseparability of cognition and emotion in second language learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

Vitsou, M., Papadopoulou, M. & Gana, E. 2020. Getting them back to class: A project to engage refugee children in school using drama pedagogy. *Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research*, 14(2), 42-59. https://doi.org/10.33178/scenario.14.2.3

Zerey, Ö. G. 2008. *Impact of theater production on EFL students' foreign language speaking anxiety.* Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

# La didáctica de la lengua oral en la Educación Primaria: principios básicos y propuestas de actividades para trabajar las habilidades orales

***The Didactics of Oral Language in Primary Education: Basic Principles and Activity Proposals for Developing Oral Skills***

**María del Pilar Núñez Delgado**
*Universidad de Granada*
ndelgado@ugr.es

**María Santamarina Sancho**
*Universidad de Granada*
mssancho@ugr.es

## Resumen

Este artículo aborda la didáctica de la lengua oral en la etapa de Educación Primaria, en la que pretendemos destacar su relevancia curricular y pedagógica para el desarrollo integral del alumnado. A partir de una revisión teórica y normativa, se analizan los principios básicos que deben guiar la enseñanza de las habilidades orales. Asimismo, se evidencia la persistencia de una tradición escolar silente que relega la oralidad frente a la escritura, y se argumenta la necesidad de una planificación sistemática y contextualizada. El artículo presenta una propuesta de actividades para trabajar la comprensión, el vocabulario y la expresión oral, derivada de una investigación realizada con alumnado de 5.º de Primaria, cuyos resultados evidencian mejoras significativas en las competencias orales y escritas. Esta contribución busca fomentar prácticas educativas innovadoras que promuevan el uso consciente, crítico y creativo de la lengua oral.

*Palabras clave:* lengua oral, Educación Primaria, propuestas didácticas, habilidades orales.

## Abstract

This article addresses the teaching of oral language in primary education, highlighting its curricular and pedagogical relevance to students' holistic development. Drawing on a theoretical and regulatory review, it analyzes the fundamental principles that

should guide instruction in oral skills. It also reveals the persistence of a silent educational tradition that relegates orality in favor of writing and argues for the need for systematic, contextualized planning. The article presents activities to develop oral comprehension, vocabulary, and expression, based on research with fifth-grade students. The results demonstrate significant improvements in oral and written competence. This contribution aims to foster innovative educational practices that promote the conscious, critical, and creative use of oral language in the classroom.
*Keywords:* oral language, Primary Education, didactic proposals, oral skills.

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación primaria en España es una etapa educativa que abarca desde los seis hasta los doce años de edad. La finalidad de la misma es facilitar al alumnado los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, las habilidades lógicas y matemáticas, la adquisición de nociones básicas de la cultura y el hábito de convivencia, así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, y todo ello con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad (Educagob, 2025). En el currículo de la etapa (ley LOMLOE), la enseñanza de la lengua oral ocupa un lugar explícito en el área de Lengua Castellana y Literatura. Se subraya que esta área se organiza "en torno a las estrategias relacionadas con hablar, escuchar, leer y escribir en lengua castellana". En concreto, se habla de "escuchar y hablar" como parte fundamental de la competencia comunicativa del alumnado.

Los cambios sociales y legislativos en los sistemas educativos coinciden en atribuir una importancia crucial al desarrollo de las habilidades orales de la lengua en los primeros años de escolarización de niñas y niños. Se demandan, por tanto, nuevas formas y planteamientos para abordar la enseñanza y, en particular, la lengua oral. A tenor de lo expuesto, es más que evidente que el profesorado de Educación Primaria debe

actualizar constantemente los métodos, técnicas y contenidos de enseñanza de las destrezas orales en el alumnado para garantizar un proceso educativo óptimo que responda a las finalidades de la etapa educativa y del período vital. En efecto, nadie discute hoy la importancia de promover las destrezas orales en todas las etapas de la educación escolar, desde la inicial hasta la secundaria e incluso la universitaria. Sin embargo, numerosos estudios muestran que en las aulas sigue predominando una tradición escolar "silente" (Núñez Ruiz, 1996 y 2022) que prioriza las actividades escritas y de lectura frente a las orales (Núñez Delgado, 2003; Calderón, 2022; Sedova & Sedlacek, 2023).

Este estado de cosas responde a causas complejas: el excesivo número de estudiantes por aula, que dificulta que todos hablen y que todos reciban retroalimentación sobre lo que deben mejorar; la creencia de que la lengua oral se desarrolla de manera natural solo por el simple hecho de usarla; el mayor prestigio de la lengua escrita; la persistente creencia de que el alumno bueno es aquel que trabaja en silencio y que solo interviene cuando se le da la palabra; las dificultades de algunos docentes para tolerar niveles de "ruido" mayores en sus aulas; o la falta de formación del profesorado para diseñar y poner en práctica de manera programada, continuada y coordinada actividades orales sobre los distintos géneros discursivos hablados e híbridos (Gutiérrez Ríos, 2012; De Vasconcellos, Gründler, Piña y Torres, 2022).

Por otro lado, más allá del ámbito escolar, un motivo no menos importante es que la sociedad contemporánea ha modificado nuestro papel como emisores y receptores de mensajes escritos y, sobre todo, orales. Es casi general la queja de que cada vez se habla menos y de que la expresión se empobrece y anquilosa; como contrapartida, los medios de comunicación de masas, las redes sociales y las tecnologías asociadas a ellos nos han convertido en receptores de un número cada vez mayor de mensajes orales, frecuentemente asociados a otros códigos, que requieren capacitación para interpretarlos de forma crítica y reflexiva.

Estas premisas fundamentan la propuesta de actividades para trabajar la lengua oral en Primaria que se presenta aquí. Todas ellas forman parte de un programa de intervención educativa que actuó como variable independiente en una investigación llevada a cabo durante dos cursos académicos, en la que su eficacia quedó demostrada, pues conllevó repercusiones positivas (con significatividad estadística) en aspectos específicos de la competencia oral, como la coherencia referida a la lógica y a la construcción del discurso, la cohesión discursiva en las relaciones semánticas y a través del uso de conectores, etc., y también en la competencia escrita (mejoras en la composición de textos narrativos y descriptivos, precisión en el uso del vocabulario, etc.). La muestra estaba compuesta por dos grupos de estudiantes de 5.º de Educación Primaria: un grupo de control con 30 alumnos y otro experimental con 28.

## 2. LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA ORAL: PRESENCIA CURRICULAR

La mayoría de los autores que se enfocan en la didáctica de la lengua oral coinciden en los motivos que justifican la realización de esta labor educativa. Palou y Bosch (2005: 35) destacan dos propósitos fundamentales que, según palabras textuales, "subyacen a la enseñanza de lo oral":

- Por el papel mediador que desempeña en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Porque uno de los objetivos generales de cualquier centro educativo ha de ser la formación de futuros ciudadanos.

Enseñar lengua oral es mucho más que hacer prácticas y actividades. De hecho, la mayoría de las tareas que se trabajan en el aula no son suficientes para el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales del alumnado (González Hernández, s. f.). De igual forma, la mayor parte de las estrategias que persiguen favorecer la expresión y comprensión orales del infante son escasas y poco variadas, y se quedan anquilosadas en aquellas que no profundizan lo suficiente en algunos aspectos fundamentales de la lengua oral, como la intensidad de la voz, la respiración, las pautas del habla, el tiempo del habla y otros elementos

relacionados con la expresión y la comprensión orales (Guzmán & Cózar, 2024).

Llegados a este punto, creemos que es importante detallar, aunque sea de forma sucinta, qué se entiende por habilidades orales de la lengua. Para Cassany, Luna y Sanz (1994 [2019]), *hablar*, *escuchar*, *leer* y *escribir* son las cuatro grandes habilidades de la lengua, resultantes del entrecruzamiento de los códigos oral y escrito con las capacidades expresivas y comprensivas, que intervienen en el dominio de la lengua y permiten al individuo comunicarse con eficacia. Estas cuatro grandes habilidades también se conocen como macrohabilidades, destrezas o capacidades comunicativas. Las habilidades que forman parte de la modalidad oral de la lengua son hablar (expresión oral), escuchar (comprensión oral) e interaccionar, considerada esta última como la acción necesaria para que se produzca ese intercambio de información, ya sea de forma oral o escrita. Las habilidades lingüísticas no actúan de forma aislada; todo lo contrario, guardan una estrecha relación entre sí en su funcionamiento. Cada una de estas habilidades requiere el dominio de destrezas más específicas. Estas, a su vez, y de orden inferior, se denominan microhabilidades y estructuran cada una de las macrohabilidades de la lengua (Cassany, Luna y Sanz, 1994 [2019]).

La dimensión curricular de la lengua oral está estrechamente vinculada a la dimensión pedagógica. Este último término podría definirse como el aspecto o faceta de algo, en este caso, de la lengua oral. En líneas generales, la didáctica de la lengua puede entenderse como el conjunto de actuaciones destinadas a planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos lingüísticos. A pesar de que la introducción de las competencias en el currículo educativo español ha otorgado una mayor presencia de la lengua, sobre todo la oral, los docentes no planifican de forma sistemática las actividades, los métodos y, en resumen, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral (Santamarina y Núñez, 2022).

El currículo de la Educación Primaria en el sistema educativo español ha experimentado diversas transformaciones. Las enseñanzas mínimas aparecen recogidas en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, en el que se establecen los objetivos, fines y principios generales de la etapa. En la mayor parte de los objetivos, el papel que juega el lenguaje, específicamente la lengua oral, es crucial para que el alumnado consiga el resto de los aprendizajes, así como un desarrollo personal y académico adecuado, y que le permita desenvolverse de forma autónoma en la sociedad. Sin embargo, creemos que la lengua oral debe tener una presencia más destacada en el currículo de Primaria y, por tanto, en la formación inicial universitaria de los futuros docentes. En países europeos como Finlandia, país con uno de los mejores sistemas educativos de la Unión Europea, el *lenguaje* y la *interacción* se erigen como uno de los núcleos básicos de esta etapa educativa. Se le atribuye una importancia vital para que el alumnado construya una opinión del entorno que le rodea. Además, se especifica que el lenguaje refuerza el entorno emocional, la autoestima y la creatividad durante el desarrollo del alumnado.

## 3. PRINCIPIOS BÁSICOS PARA LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA ORAL

Para lograr una práctica educativa óptima en lo que respecta a la enseñanza de las habilidades orales de la lengua, es fundamental disponer de una serie de principios y criterios que ayuden a alcanzar los objetivos previstos; estos deben derivarse de un modelo de competencia oral que dé coherencia tanto a la programación como a la práctica en el aula. En este sentido, Vilá y Castellá (2015:36) abordan los problemas conceptuales y prácticos que presenta la enseñanza de la lengua oral en el aula.

- La falta de un modelo teórico de la lengua oral, con descripciones detalladas de sus elementos y características fundamentales.
- La ausencia de una tradición didáctica en la enseñanza y en la evaluación sistemática de las habilidades orales.

- Los factores vinculados a la relación social en el aula. El desequilibrio entre la autoridad y la proximidad social entre el alumnado y el docente, la indisciplina verbal, la gestión social del aula, entre otros, son factores que entorpecen o, en su caso, facilitan el tratamiento de la oralidad en clase.

A pesar de que numerosas investigaciones (Bigas, 2008; Pérez Fernández, 2009; Comanjoan y Vilá, 2013) han constatado el valor de trabajar y planificar la enseñanza del discurso oral en la escuela, esta aún no tiene un papel primordial en el ámbito educativo (Esposito, Lervåg y Hulme, 2024).

En primer lugar, es fundamental llevar a cabo una programación que parta de un modelo de competencia oral específico para la Educación Primaria, el cual ha de orientarse a lograr la utilización progresiva de los mecanismos que subyacen al dominio de la coherencia, la cohesión, la corrección y la adecuación como propiedades textuales básicas (Coseriu, 1992), con especial atención a los aspectos sociales del uso, como la cooperación en la construcción de las interacciones (Sperber y Wilson, 1986; Grice, 1975), el manejo de las fórmulas de cortesía (saludos, despedidas, agradecimientos…) (Haverkate, 1996) o el uso ajustado y expresivo de elementos no verbales, como la entonación, el ritmo, la postura corporal, los gestos, etcétera. Las dinámicas de aula tendrán como objetivo primordial convertir al alumnado en hablantes y oyentes activos, fomentando su actitud crítica ante las manifestaciones orales y capacitándolos para seleccionar el registro adecuado de la lengua oral en cada situación comunicativa. En esta misma línea, y siguiendo a Prieto y Cantón (2015:47), es importante destacar que.

> (…) se tiende a ver la expresión oral como una actividad que puede resultar incontrolada en el aula, una situación que se le escapa de las manos al profesor. Sería conveniente, pues, aprovechar en beneficio del educador esas ganas de expresarse del alumno para introducir en el área de Lengua espacios de comunicación, de diálogo. En cualquier caso,

> siempre integrados dentro de actividades en las que el alumno tenga constancia de que está realizando un aprendizaje, y aplicando unas normas de diálogo que deberán ser respetadas. Es importante que el alumno adquiera cierta soltura para expresarse en público y aprenda a intercambiar ideas, ya que va a pasar una parte de su vida en un contexto académico. Sin olvidar, igualmente, que la técnica oral le resultará imprescindible, también, para el contexto social.

Es esencial que, antes de poner en práctica una intervención educativa en el aula, se planifiquen adecuadamente las actividades y los recursos que se emplearán. El docente debe tener en cuenta que la finalidad es crear un entorno de trabajo que propicie situaciones de uso más formal de la lengua oral. Los niños aprenderán vocabulario específico de los temas que se desarrollen, utilizarán diferentes registros según la situación comunicativa en la que se encuentren y, así, un largo etcétera. Vilá y Castellá (2015) proponen un amplio abanico de criterios didácticos para la enseñanza del discurso oral en el aula, aplicables a todas las etapas educativas y, lógicamente, adaptables a las edades y niveles del alumnado.

1. Dar clases que se conviertan en auténticas experiencias de vida y que aporten seguridad y confianza. El docente debe procurar que las intervenciones orales en clase sean gratificantes, variadas y motivadoras para el alumnado.
2. Crear en el aula situaciones reales o verosímiles de comunicación en una amplia variedad de géneros. Es esencial que se desarrollen prácticas discursivas contextualizadas y con una finalidad clara, que promuevan una comunicación óptima entre el alumnado y diferencien entre situaciones formales e informales.
3. Otorgar un espacio central a la planificación e interrelacionar la lengua oral y la escrita. Como hemos comentado previamente, la planificación se convierte en un pilar básico para la didáctica de la lengua oral en la escuela.
4. Efectuar la doble planificación didáctica de la expresión oral y de la escucha.

5. Mantener una relación pedagógica equilibrada en el aula. El docente estará más cerca de lograr una enseñanza eficaz de la lengua oral si es capaz de combinar la flexibilidad y la firmeza en la medida justa.
6. Programar secuencias didácticas para el aprendizaje del discurso oral. La secuencia didáctica hace referencia a la unidad de programación que parte de una producción inicial que favorece la presencia de los conocimientos previos del alumnado y continúa con una serie (secuencia) de actividades y tareas relacionadas entre sí, hasta finalizar con la elaboración de un producto final y una reflexión metacognitiva del proceso realizado. Su presencia en la clase de lengua se justifica con actividades comunicativas complejas que los alumnos aún no son capaces de realizar de manera autónoma y que son descompuestas para permitirles abordar de una en una aquellas que les supongan un problema (Sempere, 2023).
7. Evaluar en todas las fases y hacerlo siguiendo unas pautas adecuadas. La evaluación de la lengua oral en el aula debe ser concreta y explícita, y debe incluir una evaluación inicial, continua y final.
8. Utilizar rúbricas o plantillas de evaluación. Al evaluar la adquisición de la lengua oral en el alumnado, el docente puede encontrar dificultades, ya que los elementos que intervienen en el discurso oral formal son numerosos, y por ello, el uso de rúbricas o plantillas de evaluación puede ser de gran utilidad para evaluar de forma amplia y objetiva.

Otro de los factores a tener en cuenta durante la enseñanza de la lengua oral en el aula se refiere a la organización del ambiente de aprendizaje (materiales, tiempos y espacios), que también adquiere una relevancia destacable. Será necesario planificar las actividades teniendo en cuenta los espacios y los tiempos adecuados para que los niños puedan fortalecer las destrezas comunicativas de forma estructurada, lo que les supondrá un claro avance en el desarrollo de estas habilidades. El niño necesita conectar, o más bien sentir, que las vivencias en el aula le son conocidas.

Es incuestionable que, a lo largo de la educación obligatoria, el proceso de construcción y adquisición de las competencias orales es complejo. Por ello, la mejor manera de establecer bases sólidas para lograrlo es un inicio educativo óptimo que asegure un desarrollo adecuado del alumnado en este sentido, garantizando su crecimiento mediante el desarrollo del lenguaje y la comunicación. La etapa de Educación Primaria tiene como propósito impulsar ese crecimiento, y el papel del docente será crucial en este aspecto.

## 4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA TRABAJAR LA LENGUA ORAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Una de las principales preocupaciones del profesorado de cualquier etapa educativa es averiguar qué elementos hacen que su práctica profesional sea eficaz y permita alcanzar los objetivos propuestos. Entre los factores más importantes para lograr este propósito se encuentran las actividades; por ello, habrán de planificarse y estructurarse previamente. En general, la planificación y elaboración de actividades que trabajen contenidos específicos de lengua y literatura son una tarea compleja. Si además el objetivo es trabajar la lengua oral en el alumnado, el cometido se vuelve aún más difícil debido, en parte y entre otros motivos, a la creencia de que la lengua oral se desarrolla de forma espontánea.

La metodología está formada por el conjunto de criterios y decisiones que estructuran el proceso de enseñanza y aprendizaje educativo en el aula; por tanto, incluye aspectos como el rol que desempeñan el profesorado y el alumnado, el empleo de herramientas y recursos, la cantidad y el tipo de actividades, la organización de los espacios y del tiempo, los agrupamientos, etc., que, además, delimitan la puesta en práctica y el perfil del docente. Las actividades son, a tenor de lo expuesto, uno de los elementos que forman parte de la metodología educativa, pero se erigen como un factor fundamental que debe estar correctamente estructurado y planificado, ya que condicionará el resto de elementos metodológicos. En este sentido, la investigación realizada por Escarbajal y Martínez Galera (2023) concluye que la metodología tradicional desmotiva al alumnado, ya que no

adquiere los conocimientos y capacidades necesarios para resolver los problemas que puedan presentarse en su día a día. Además, el estudio revela que los docentes, en general, no están preparados para el cambio metodológico necesario. En suma, es fundamental que los docentes dispongan de un conocimiento actualizado al respecto y utilicen metodologías que se adecuen a las demandas, no solo de los estudiantes, sino también a las suyas propias.

En la literatura, podemos encontrar repertorios de actividades que el docente puede utilizar y adaptar para conseguir, de la forma que considere más apropiada, los objetivos que atañen a la didáctica de la lengua oral en esta etapa. De estos y otros, de los que se puede disponer fácilmente, el docente podrá adaptar y planificar las que considere más adecuadas para el alumnado. Otros ejemplos de obras dedicadas a trabajar la lengua oral los encontramos en la tabla que hemos elaborado a continuación.

| TÍTULO/AÑO | AUTOR/ES |
|---|---|
| *Cuentos y actividades para estimular el lenguaje oral* (2018). | J.C. Arriaza |
| *Didáctica de la lengua y la literatura en Educación Primaria* (2016). | Juli Palou y Montserrat Fons |
| *Juegos de expresión oral y escrita* (2005). | Dolors Badiá y Montserrat Vilá |
| *La lengua oral en la escuela: 10 experiencias didácticas* (2005). | Juli Palou y Carmina Bosch (coord.). |
| *Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar* (2005). | Catalina Barragán y Anna Camps (coord.) |
| *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso* (2004). | Antonio García del Toro |

Tabla 1. *Recursos bibliográficos para trabajar la lengua oral en Educación Primaria. Fuente: elaboración propia.*

## 4.1. Actividades para trabajar la comprensión oral

La comprensión oral es una destreza activa, ya que, para comprender, tenemos que poner en marcha una serie de mecanismos lingüísticos y no lingüísticos. El proceso se inicia con la percepción del lenguaje, pasa por la comprensión del

significado general de la enunciación y culmina en la comprensión de aspectos parciales; es decir, el receptor nunca se propone comprender palabras o frases aisladas, sino captar el significado global de toda la comunicación, su sentido interno. La comprensión de un mensaje requiere su decodificación, que a su vez implica conocer el significado de los signos percibidos. Martín Vegas (2015: 62) sostiene, al respecto, que la decodificación de un mensaje es mucho más que eso, pues "no implica solo el conocimiento del vocabulario, sino también el de las estructuras sintácticas que ligan las palabras y el valor pragmático del mensaje".

Las actividades que se utilicen para trabajar la comprensión oral en el alumnado de Educación Primaria deben incluir textos orales que tengan en cuenta su nivel evolutivo y de competencia en vocabulario y estructuras discursivas. Para la selección de los textos orales, cabe destacar que, en el primer ciclo de la etapa, el niño puede, en general, entender la idea principal de un discurso narrativo o descriptivo; por tanto, se aconseja utilizar este tipo de textos más sencillos para su comprensión. El docente podrá introducir paulatinamente estructuras sintácticas y textos más complejos para avanzar en el desarrollo de la habilidad oral. Asimismo, ha de tener en cuenta las dificultades que pueden surgir durante estas actividades.

Estas dificultades y muchas otras que pueden surgir durante la práctica educativa pueden abordarse y solucionarse desde los primeros años de escolarización del infante a través de un trabajo sistemático y planificado de la comprensión oral. La práctica de las habilidades orales debe ser activa, pues si se le concede un papel predominante y básico en la comunicación, ello supondrá un estímulo para el desarrollo óptimo de la comprensión lectora y de la expresión escrita. En los primeros años de aprendizaje, podemos iniciar con actividades que desarrollen la discriminación auditiva. Para trabajarla, Martín Vegas (2015) sugiere, por ejemplo, crear una sonoteca para la clase de lengua. De esta forma, el docente puede disponer de archivos organizados por categorías y niveles para enseñar a escuchar. El trabajo con diferentes sonidos debe ser sistemático en el aula; asimismo, es

más efectivo trabajar con ejercicios breves y focalizados en la escucha al principio e ir aumentando el grado de dificultad. También pueden realizarse actividades que consistan en narrar el argumento de una película o en que el maestro seleccione una palabra y el alumno cuente una historia o las sensaciones que le produzca. Cuesta Arana (2021), por ejemplo, ofrece en su blog audios con preguntas de comprensión, fichas interactivas y propuestas para trabajar la escucha comprensiva con textos narrativos, descriptivos y expositivos. En definitiva, se pueden utilizar tareas tales como:

- Escucha activa: usar audios breves y pedir a los alumnos que identifiquen personajes, lugares o acciones.
- Juegos de roles: simular situaciones cotidianas (ir al médico, hacer una compra) para practicar la comprensión en contexto.
- Narración colaborativa: construir historias en grupo donde cada estudiante añada una parte, de esta forma estaremos fomentando la atención y la coherencia en el discurso.
- Debates guiados: sobre temas sencillos y cercanos, para trabajar la argumentación oral y los turnos de palabra.

### 4.2. Aprender vocabulario en la escuela

Enseñar vocabulario en la escuela es una tarea compleja, a pesar de que existen numerosos recursos de los que el docente puede disponer para crear actividades destinadas a tal fin. Se debe tener en cuenta una serie de indicaciones previas para desarrollar actividades que ayuden al alumnado a adquirir vocabulario.

1. Nunca ha de enseñarse de forma casual, todo lo contrario, ha de tener una planificación ordenada.
2. Conocer bien el vocabulario que poseen los niños antes de iniciar la tarea.
3. Establecer objetivos claros y concisos.

Enseñar vocabulario que los alumnos ya conocen es una pérdida de tiempo y debilita su interés. Es recomendable, entonces, partir

de una preevaluación que permita diseñar los materiales más idóneos para el desarrollo del léxico.

Aparte de las actividades que el docente puede crear o adaptar e incluso de recursos bibliográficos como los indicados previamente, existe una amplia gama de páginas web con actividades digitales para desarrollar el vocabulario. El Instituto Cervantes ofrece en su sitio web recursos digitales interactivos para aprender vocabulario de forma lúdica. 'Mi mundo en palabras', por ejemplo, es un recurso interactivo para aprender vocabulario de forma lúdica. Está diseñado para niños de entre 7 y 9 años que empiezan a estudiar español como lengua extranjera. Otras ideas que podemos utilizar para ello son, por ejemplo:

- 'Palabra del día': elegir una palabra nueva, definirla, ilustrarla y usarla en una frase.
- 'Bingo de palabras': con sinónimos, antónimos o campos semánticos.
- 'Historias encadenadas': cada estudiante añade una frase usando una palabra nueva.
- 'Detectives del diccionario': buscar palabras desconocidas en un texto y compartir sus significados.

La motivación del alumnado es fundamental para despertar su interés por el aprendizaje y los recursos educativos, digitales o no, como los expuestos previamente, pueden ayudar a alcanzar los objetivos propuestos. Se constata, en definitiva, que existen abundantes compilaciones que el docente puede utilizar para desarrollar la comprensión oral en el aula.

### 4.3. Actividades para trabajar la expresión oral

Bourdieu (1985 [2008:12]) afirmaba que hablar se refiere a la "capacidad lingüística de producir infinitos discursos gramaticalmente conformes y a la capacidad social que permite usar adecuadamente esta competencia en una situación determinada". Es decir, la expresión surge de la necesidad de comunicar algo.

Es indiscutible que hablar de forma clara y coherente, con un mínimo de correcciones, es un objetivo primordial en la escuela para asegurar un desarrollo óptimo del niño en la sociedad. Ahora bien, ¿qué objetivos de expresión oral se pretenden alcanzar en esta etapa educativa y qué actividades pueden realizar los docentes para ello? En un primer momento, podemos resaltar como objetivos algunos de los que se detallan a continuación: usar correctamente el vocabulario básico adecuado al nivel, pronunciar correctamente palabras relacionadas con acciones o nombres, realizar descripciones orales de objetos, animales, personas y situaciones, dialogar con el profesor y los compañeros respetando el turno y siguiendo comprensivamente la conversación, conocer y utilizar fórmulas de saludo y despedida, realizar narraciones orales acerca de situaciones vividas o hechos inventados, expresar oralmente los propios sentimientos y un largo etcétera.

En la literatura, podemos encontrar un amplio abanico de actividades para trabajar y lograr los objetivos anteriormente citados, así como otros muchos relacionados con la expresión oral en el aula. Algunos de los ejercicios que podemos llevar a la práctica son, entre otros, dramas (técnica de expresión para motivar al alumno a interactuar con los compañeros), trabalenguas sencillos, juegos de transformaciones de palabras (cambiamos una letra y así obtenemos otra palabra totalmente diferente), escenificaciones, juegos de rol o diálogos dirigidos. En este sentido, es importante destacar que el juego se convierte en una potente herramienta educativa para trabajar los contenidos de forma activa y motivadora para el alumnado. Se trata, sin duda, de una actividad inherente al ser humano, sobre todo en las primeras etapas del desarrollo de la persona, en la infancia, ya que aprendemos a relacionarnos con nuestro ámbito familiar, material, social y cultural y, además, puede proporcionar información acerca de ciertas destrezas, actitudes y comportamientos del niño. Por todo ello, la actividad lúdica es un instrumento idóneo para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los centros escolares, contribuyendo especialmente a alcanzar las finalidades educativas que

establecen los diseños curriculares actuales de la Educación Primaria.

Esta etapa educativa se debate entre un modelo didáctico cooperativo e interactivo en el que el juego tiene, al menos así ha de ser, un papel relevante, coherente con el discurso didáctico sobre su importancia vital y educativa. La cuestión que nos cabe plantear en este contexto es cómo debe ser ese juego para que, sin dejar de serlo, resulte realmente educativo. Para ello, es necesario que se den y se creen una serie de condiciones, tales como que el juego ha de potenciar la creatividad, que debe permitir el desarrollo global del niño para, posteriormente, potenciar aspectos más concretos, que debe ser gratificante y motivador, y que debe ayudar a desarrollar de forma óptima todos los ámbitos del desarrollo del alumno, entre otras (Sarlé, 2006). Queremos insistir en que el juego constituye una herramienta pedagógica fundamental para generar en el aula espacios comunicativos que favorezcan la expresión oral del alumnado. Esta estrategia resulta eficaz tanto por el atractivo que supone su componente lúdico y el desafío que implica como por la posibilidad de regular su dinámica para garantizar la implicación activa de todos los estudiantes, promoviendo, a su vez, un uso consciente y reflexivo del lenguaje.

Aparte de los ejercicios indicados anteriormente, que pueden ayudar a trabajar la expresión oral en el aula, tales como los trabalenguas, juegos de rol o escenificaciones, podemos adaptar juegos tradicionales o utilizar el amplio repertorio que nos brindan numerosos autores, entre ellos Badia y Vilá (1992 [2009]). A continuación, recogemos algunos de ellos, a los que hemos adaptado para trabajarlos en Educación Primaria.

- Juego de encadenar historias. Con esta actividad se trabajará, además de la expresión oral (hablar), la comprensión oral (escuchar). Las autoras añaden que se desarrollarán diversos elementos de la competencia lingüística, pero ciñéndonos al segundo ciclo de la etapa, se trabajarán el vocabulario, la pronunciación y la complementación de la frase. Para comenzar el juego,

podemos partir de dos situaciones, esto es, o bien partir de cuentos conocidos por el alumnado, a ser posible, algún cuento o historia que se haya leído y trabajado recientemente en clase, o comenzar relatando algún cuento que sea inventado, de forma que cada alumno vaya continuando la historia por turnos.

EJEMPLO: cuento inventado.
Docente: "Érase una vez una niña que vivía en un castillo…".
Alumno 1: "El castillo era muy grande".
Alumno 2: "Y la niña estaba siempre aburrida".
Alumno 3: …

- El comodín. El juego consiste en decir, por turnos, palabras que empiecen por la letra que indique el docente. Podemos apuntar a quien diga el mayor número de palabras para averiguar quién es el ganador, aunque puede desarrollarse sin necesidad de un ganador final. Con esta actividad, trabajaremos la expresión oral del niño y, por ende, el vocabulario. Si algún alumno no conoce el significado de ciertas palabras, aprovecharemos la ocasión para que otro compañero las explique, en la medida de lo posible.

  EJEMPLO:
  Docente: Vamos a pensar todos en una palabra que empiece por la letra *c* (la escribiremos también en la pizarra).
  Alumno 1: *Casa*
  Alumno 2: *Coche*
  Alumno 3: …

- Caja sorpresa. Para llevar a cabo esta actividad, necesitaremos una caja forrada. El juego consiste en introducir un objeto que sea familiar para la clase en una caja a la que el docente recortará una abertura para que el alumno introduzca la mano y, a través del tacto, describa el objeto. El resto de sus compañeros tendrá que adivinar

> de qué objeto se trata. Ganará el juego el primero que adivine el objeto. Con esta actividad, trabajaremos esencialmente la expresión oral del alumnado, el vocabulario y la descripción como tipos de texto oral.

Pugliese (2009:12) apunta que las habilidades expresivas precisan de un trabajo continuado y planificado, sobre todo desde los primeros años de escolarización. Además, las actividades que se lleven a cabo deben contemplar:

- Un espacio físico agradable y estable, con objetos personales del niño o de la niña.
- Prácticas diarias de juego con el lenguaje o con estereotipos gestuales (onomatopeyas, juegos de ocultamiento, entonación de nanas o breves canciones, juegos con las manos y palmoteos, expresiones de asombro, alegría, enojo, etc.).
- Actitud entusiasta del adulto ante las respuestas ocasionales de los niños.
- Usos de la palabra con variaciones tonales para anticipar situaciones cotidianas.
- Reiteración de fórmulas, frases y sonidos onomatopéyicos, con el fin de que exploren las potencialidades de su aparato fonador y articulen sonidos con fluidez.
-

A la luz de lo detallado previamente, cabe concluir que existe un amplio repertorio de juegos y actividades que pueden llevarse a cabo para trabajar la expresión oral en clase, a los que el docente puede, sin duda, recurrir para ajustarlos a las necesidades y demandas del alumnado. Investigaciones como las realizadas por Guzmán y Cózar (2024:75) abordan la relevancia de la instrucción en expresión oral durante la etapa de Educación Primaria: "Los resultados obtenidos revelan que la enseñanza de habilidades orales en el contexto del aula en Educación Primaria ha sido objeto de escaso estudio, siendo una temática poco explorada. En resumen, esta revisión sistemática evidencia una atención académica limitada a la enseñanza de la expresión oral en dicha etapa educativa."

### 4.4. Actividades para trabajar la interacción y el papel de la lengua oral en la gestión del aula

Para Vygotsky (1934 [2010]), la interacción es el lugar por excelencia donde toda la capacidad creadora, instrumental y reguladora del lenguaje se pone de manifiesto. De esta forma, las situaciones o los espacios de interacción se convierten en escenarios privilegiados de comunicación con los demás. La interacción oral es una destreza fundamental para el correcto desarrollo del lenguaje. A través de la interacción, la persona puede actuar de forma alterna, es decir, como hablante y oyente con uno o más interlocutores; se construye, por tanto, un diálogo. De esta forma, las actividades que persigan desarrollar la interacción oral en el aula deben implicar un proceso de comunicación "bidireccional que no consiste solo en la suma de expresión más comprensión" (Laborda, 2013: 575).

Durante la etapa de la Educación Infantil el docente podrá evaluar la interacción oral valorando aspectos tales como:

- El alumno participa en conversaciones sencillas.
- Plantea y contesta cuestiones fáciles y poco elaboradas.
- Se comunica durante tareas cotidianas que requieren un intercambio lingüístico sencillo y directo.
- Participa espontáneamente en conversaciones de diversa índole: familia, escuela, hábitos cotidianos…

Nussbaum (2005) sostiene que, para trabajar la interacción en clase, pueden llevarse a cabo actuaciones que propicien los usos discursivos de la lengua. En esta misma línea, Laborda (2013) asevera que dichas actividades deben poseer dos características básicas.

- Facilitadoras de la creación conjunta de significado y la cooperación del alumnado.
- Significativas, de modo que aborden temas cotidianos, reales y lo más cercanos posible al alumnado.

En la planificación, se deben incluir los objetivos y contenidos que se desean trabajar a través de la interacción oral. El docente puede comenzar con objetivos más simples que promuevan el diálogo en actividades cotidianas para, paulatinamente, avanzar

hacia contenidos y objetivos más complejos. Se pueden iniciar temas que interesen al alumnado para fomentar su interés y, por consiguiente, su participación. Son cruciales las actividades en las que el docente promueva tareas de investigación de problemas que obliguen a observar el mundo desde perspectivas diversas y a expresar el alumno su punto de vista y sus experiencias. Se trata, por tanto, de tareas de exploración que precisen la búsqueda de ideas y respuestas, y que establezcan un diálogo con los propios saberes y con los del resto de compañeros. En suma, las actividades que propicien debates y diálogos son las más adecuadas para trabajar la interacción oral en el aula (Santamarina y Núñez, 2022).

Por lo que respecta al papel de la lengua oral en la gestión del aula, la organización social de la conversación en el aula es muy distinta, por inusual que parezca, al resto de los ambientes humanos. Según el informe de la OCDE (2025) titulado 'Promover la interacción en el aula: claves para una enseñanza de alta calidad', la interacción entre docentes y estudiantes —y entre los propios alumnos— es esencial para fomentar el pensamiento crítico, la participación activa y el desarrollo de competencias comunicativas. El documento subraya, además, que las preguntas abiertas, las discusiones en grupo y las rutinas de colaboración generan un entorno equitativo y estimulante. Por su parte, Rojas, Guevara y Treviño (2025) evidencian cómo las interacciones bien estructuradas mejoran la comprensión conceptual y el compromiso del alumnado. Estos autores destacan, igualmente, que la interacción no solo transmite contenidos, sino que construye significados compartidos.

En definitiva, se deben diseñar actividades que promuevan el diálogo: debates, entrevistas simuladas y trabajo en parejas. Además, se debe fomentar la participación equitativa mediante turnos de palabra, roles rotativos y dinámicas inclusivas. A tenor de todo lo expuesto, se debe utilizar la interacción como herramienta de evaluación mediante la observación de las intervenciones, la autoevaluación oral y las rúbricas de participación.

## 5. CONCLUSIONES

La enseñanza de la lengua oral constituye uno de los pilares fundamentales para el desarrollo integral del alumnado en la etapa de Educación Primaria. Hablar, escuchar e interactuar son habilidades que, además de favorecer la competencia comunicativa, impulsan la socialización, la autonomía personal y el pensamiento crítico. Sin embargo, la realidad educativa muestra que la enseñanza de las habilidades orales, tal y como hemos evidenciado, sigue ocupando un lugar secundario en muchas programaciones escolares, pese a la relevancia que se le otorga en los marcos normativos y curriculares actuales. Con este trabajo pretendemos evidenciar la necesidad de una planificación sistemática y coherente de las prácticas orales en el aula, apoyada en modelos de competencia comunicativa que integren la coherencia, la cohesión, la adecuación y la corrección, así como los aspectos pragmáticos y sociales del discurso. La lengua oral debe entenderse como objeto de enseñanza y aprendizaje, no solo como un instrumento de comunicación. La incorporación de metodologías activas, el uso del juego, la dramatización, las secuencias didácticas y la evaluación formativa contribuyen de manera decisiva al desarrollo de las habilidades orales. Estas estrategias potencian la motivación, la creatividad y la participación del alumnado, al tiempo que fortalecen la figura del docente como mediador del aprendizaje.

En definitiva, enseñar a hablar y a escuchar exige una renovación metodológica que contemple la oralidad como eje transversal de la enseñanza lingüística. Solo desde una práctica reflexiva, planificada y contextualizada será posible formar hablantes competentes, críticos y capaces de desenvolverse con éxito en la sociedad actual.

## Bibliografía

Adlerstein, Cynthia, Marcela Pardo, Carmen Díaz, Carmen & Malva Villalón. 2016. Formación para la enseñanza del lenguaje oral y escrito en carreras de educación parvularia: variedad de aproximaciones y similares dilemas. *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 17-36. http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v42n1/art02.pdf

Avedaño, Fernando & María Luisa Miretti. 2007. *El desarrollo de la lengua oral en el aula. Estrategias para enseñar a escuchar y hablar.* Sevilla: MAD.

Badiá, Dolores & Montserrat Vilá. 1992 [2009]. *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona: Graó.

Bigas, Montserrat. 2008. El lenguaje oral en la escuela infantil. *Glosas Didácticas*, 17, 33-39. http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/03.pdf

Cassany, Daniel; Luna, Marta; y Sanz, Glòria. 1994 [2019]. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

De Vasconcellos, Mauricio, Virginia Gründler, Lorena Piña & Cecilia Torres. 2022. Abordaje de la interacción oral en la clase de ELSE para migrantes. *Lengua y habla*, 26, 293-312. http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/18486

Comanjoan, Llorenç y Montserrat Vilá. 2013. La sociolingüística a primària i a secundària. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 60, 5-74.

Coseriu, Eugenio. 1992. *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos.

Cuesta Arana, Aránzazu. 2021. Comprensión oral y comprensión lectora. [Blog] https://www.educa2.madrid.org/web/aranzazu.cuesta/expresion-oral-y-escrita

Escarbajal, Andrés & Gemma Martínez. 2023. Uso de las metodologías activas en los centros educativos de educación infantil, primaria y secundaria. *International Journal of New Education*,11, 5-25. https://doi.org/10.24310/IJNE.11.2023.16452

Esposito, Rosanne, Arne Lervag & Charles Hulme. 2024. Oral language intervention in the late primary school years is effective: evidence from a randomized control trial. The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 66(6), 775-784. https://doi.org/10.1111/jcpp.14084

González Hernández, Belén. (s. f.). La producción oral en el aula de secundaria. Factores que la determinan. IES Adeje. https://revista.academiacanarialengua.org/la-produccion-oral-en-el-aula-de-secundaria-factores-que-la-determinan

Grice, Herbert Paul. 1975 [1991]. *Lógica y conversación. La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos.

Gutiérrez Ríos, Yolima. 2012. Ausencia de una enseñanza reflexiva y sistemática de la oralidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 1-14. https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a11.htm

Guzmán Mora, Jesús & Ana Isabel Cózar Cuesta. 2024. Enseñanza de Expresión Oral en la Educación. Primaria: una revisión sistemática. *Educatio Siglo XXI*, 42(3), 75-96.

Haverkate, Henk. 1994. *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.

Laborda, Isabel. 2013. Español para niños: cómo evaluar la interacción oral. *Publicaciones Instituto Cervantes*, 575-583

Martín Vegas, Rosa Ana. 2015. *Recursos didácticos en lengua y literatura: el desarrollo del lenguaje en la Educación Infantil*. Madrid: Síntesis.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, n.º 52, de 2 de marzo de 2022, pp. 24376–24548. https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157

Núñez Delgado, María del Pilar. 2003. *Comunicación y expresión oral: hablar, escuchar y leer en secundaria*. Madrid: Narcea.

Núñez Ruiz, Gabriel. 1996. Tradición silente y comunicación oral en la Educación Secundaria. *Lenguaje y Textos*, 9, 83-92.

Núñez Ruiz, Gabriel. 2022. De la enseñanza del discurso oral a nuestra tradición silente. En José Luis Ortega Martín (ed. lit.), Stephen Pearse Hugues (ed.lit.) & Silvia Corral Robles (ed.lit.), *Investigación e innovación en didáctica de la lengua y la literatura: Homenaje a Daniel Madrid Fernández,* 237-248. Editorial Universidad de Granada.

Nussbaum, Luci. 2005. La transcripción de la interacción en contextos de contacto y de aprendizaje de lenguas. En Yvette Bürki y Elisabeth de Steffani (eds.), *Transcriptio*. Berna: Peter Lang.

OCDE. 2025. Education at a Glance 2025: OECD Indicators, OECD Publishing. Paris, https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en.

Palou, Juli & Carmina Bosch (coords.). (2005). *La lengua oral en la escuela.* Barcelona: Graó.

Pérez Fernández, Carmen. 2009. La lengua oral en la enseñanza. Propuesta para la programación de lengua oral y el diseño de tareas orales. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 297-318.

Prieto, Luis Ángel & Isabel Cantón. 2015. La expresión oral en primaria: a propósito de una experiencia práctica en el aula. *Foro educacional*, 25, 31-52.

Pugliese, Montserrat. 2009. *Las competencias lingüísticas en la Educación Infantil: escuchar, hablar, leer y escribir*. Madrid: CEP.

Rojas, Tatiana, Marlenny Guevara & Ernesto Treviño. Interacciones en el aula: un programa de intervención en clases de ciencias naturales de primaria. *RMIE*, 30(104), 59-86.

Santamarina, María y M.ª Pilar Núñez (2022). Principios básicos y propuestas de actividades para trabajar las habilidades orales en educación infantil. En José Luis Ortega Martín (ed. lit.), Stephen Pearse Hugues (ed.lit.) & Silvia Corral Robles (ed.lit.), *Investigación e innovación en didáctica de la lengua y la literatura: Homenaje a Daniel Madrid Fernández,* 489-504. Editorial Universidad de Granada.

Sedova, Klara & Martin Sedlacek. 2023. How vocal and silent forms of participation in combination relate to student achievement. *Instr Sci*, 51, 343-361. https://doi.org/10.1007/s11251-022-09609-1

Sempere, Joan. 2023. Una secuencia didáctica para aprender a escribir. En busca de la reflexión metalingüística. *Linha D Água*, 36(2), 187-209. 10.11606/issn. 2236-4242.v36i2p187-209

Sperber, Dan & Wilson, Deirdre. 1986. *Relevance: Communication and cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, Lev. 1934 [2010]. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Vilá, Montserrat & Castellá, Josep Maria. (2015). La lengua oral formal: características lingüístico-discursivas y reflexiones sobre su enseñanza. En Juan Mata, María Pilar Núñez & José Rienda (coords. y eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura*, 17-38. Madrid: Pirámide.

# Dificultades y retos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura: aportaciones de un estudio de caso colectivo

*Difficulties and challenges in the teaching and learning of reading and writing: insights from a collective case study*

**María Santamarina Sancho**
*Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura*
*Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada)*
mssancho@ugr.es

## Resumen

Pese a que desde finales del siglo XX se cuenta con abundantes avances en investigación sobre cómo funcionan los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura, la práctica de los docentes parece seguir anclada en métodos y actividades anticuados. Para conocer a qué se debe que el profesorado no aplique estos avances de investigación que harían más eficaz el proceso, se ha diseñado este estudio. Se ha seleccionado una metodología de corte cualitativo, concretamente un estudio de caso colectivo, como la más adecuada para acceder a las concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. El instrumento de recogida de información ha sido una entrevista clínica semiestructurada de corte piagetiano. Las evidencias halladas nos permiten poner de manifiesto que hay una urgente necesidad de mejorar y actualizar la formación inicial y permanente del profesorado de educación inicial desde el punto de vista científico y didáctico en lo relativo a la enseñanza de la lectura y la escritura y de las habilidades lingüísticas en general y, además, que las concepciones previamente adquiridas y los saberes poco actualizados impiden una práctica educativa que sea eficaz para conseguir un desarrollo más exitoso y motivador del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en el siglo XXI.
*Palabras clave:* lectura y escritura, prerrequisitos de los lectoescritores, estudio de caso colectivo, formación docente, educación inicial.

## Abstract

Despite abundant advances in research on how the processes of learning to read and write work since the end of the 20th century, teachers' practice continues to be anchored in outdated practices and methods. To study why teachers don't use these research advances to make the process more efficient, we have designed this research. To access teachers' conceptions about the teaching of literacy, we have selected a qualitative methodology, specifically a collective case study. The instrument used to collect information has been a Piagetian semi-structured clinical interview. The evidence found in this study shows that there is an urgent need to improve and update the initial and ongoing training of teachers of initial education from a scientific and didactic point of view in relation to the teaching of literacy and literacy language skills in general. Furthermore, previously acquired conceptions and limited up-to-date knowledge prevent an educational practice that is effective in achieving a more successful and motivating development of the literacy learning process in the 21st century.
*Keywords:* literacy, literacy prerequisites, collective case study, teacher training, initial education.

## 1. EL APRENDIZAJE INICIAL DE LA LECTURA Y ESCRITURA Y LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES: PROBLEMAS Y RETOS

Leer y escribir son dos de los aprendizajes más complejos que realizamos en la infancia, especialmente para quienes crecemos en sociedades alfabetizadas; el dominio de la lectura y la escritura es indispensable para desempeñarse como ciudadanos y, sobre todo, para adquirir conocimientos. Si bien es cierto que el concepto de alfabetización se ha actualizado y ampliado con la introducción de la tecnología y los medios de comunicación de masas (UNESCO, 2011), la lectura y la escritura constituyen la base de este proceso, lo que implica que una persona adquiera los conocimientos necesarios en lectura y escritura para poder comunicarse de manera efectiva con la comunidad en la que se encuentra (López Bonilla & Pérez Fragoso, 2017).

Es habitual que en la educación infantil o preescolar los niños lleguen al aula con un uso de la lengua oral más o menos rico, adquirido por imitación en el contexto familiar. Sin embargo, en el caso de la lengua escrita, la situación es diferente, pues esta debe ser expresamente enseñada y aprendida; además, esta tarea la tiene asignada la escuela. A este respecto, Tamayo (2017) coincide con la afirmación de Benedet (2013), cuando esta última señala que, a diferencia del lenguaje oral –que se adquiere por imitación, de forma natural, con facilidad y rapidez–, el lenguaje escrito debe ser aprendido mediante procesos de instrucción más o menos formales, durante los cuales, además, se van configurando las redes neuronales necesarias para que el cerebro pueda alcanzar estas habilidades.

Si bien es cierto que el inicio del aprendizaje de la lectura y escritura en el sistema educativo español debe comenzar en el primer curso de la educación primaria (6-7 años), el currículo educativo detalla que, a partir de los tres años, se llevará a cabo una "aproximación al lenguaje escrito" destinada a acercar al alumnado a sus usos y funciones sociocomunicativas según el nivel de desarrollo y la madurez de cada individuo. Esto requiere, sin duda, una capacitación específica de los docentes que imparten clase en esta etapa porque, como señalan Hernández Ortega y Rovira (2018: 556):

> De los múltiples aprendizajes que el alumnado desarrolla durante la etapa de Educación Infantil, posiblemente la lectura y escritura sea uno de los más complejos, con varias vertientes metodológicas y muchas perspectivas para su desarrollo. […] desde los primeros momentos, se continúa dedicando muchas horas a trabajar actividades para el desarrollo lectoescritor. Es por ello que consideramos estos aprendizajes un campo idóneo para desarrollar la competencia profesional del alumnado de Grado en Maestro Educación Infantil.

Por todo ello, la formación de los docentes en este ámbito ha de contar con saberes sólidos –tanto teóricos como metodológicos– que deben ser constantemente actualizados a partir de las evidencias aportadas por la investigación; de esta manera, estarán capacitados para planificar y llevar a la práctica una enseñanza óptima del código escrito que tenga en consideración la multitud de complejos factores de distinto tipo que intervienen en este aprendizaje tan relevante en la vida de las personas (Constanza, 2019). En efecto, los estudios más recientes muestran que el profesorado ha de dominar, en relación con la enseñanza de la lectura y escritura, aspectos relativos a: a) el desarrollo psicológico y lingüístico del niño; b) las etapas que jalonan

el aprendizaje lector y escritor (Panalés y Palazón, 2020); c) la repercusión de la conciencia metalingüística en general –y de la fonológica en particular– en el éxito del proceso (Defior y Serrano, 2011); d) los prerrequisitos de distinto tipo que lo sustentan (Lozano y Cruz, 2017); e) los métodos y materiales (incluidas las TIC) más eficaces para lograrlo (Belda y García-Blay, 2020); así como f) la elaboración, puesta en práctica y evaluación de diseños didácticos con este fin (Castro, Casado y Pérez Pueyo, 2017).

En estos ámbitos ha sido fundamental el amplio bagaje de investigaciones previas acumuladas, como las de Ferreiro y Teberosky (1979), que establecieron con detalle las fases del aprendizaje del código escrito; las aproximaciones de tipo funcional y cognitivo al funcionamiento del proceso lector de Karmiloff-Smith (1979) o Morais (1998); las de Cuetos (1991), Vallés (1998), Defior y Serrano (2011) sobre conciencia fonológica; las de Santana y Carlino (1994) o las de Díez (1998) sobre materiales y actividades para llevar los enfoques constructivistas a la enseñanza de la lectura y la escritura o, por fin, las de Conejo y Carmiol (2017) sobre cómo las concepciones y los conocimientos docentes afectan la práctica y esta, a su vez, influye en los logros en lectura y escritura de los niños. Sin embargo, mientras cada vez son más numerosas las investigaciones sobre estos aspectos que se han identificado como directamente implicados en el aprendizaje de la lectura y la escritura, las cuales coinciden en poner de manifiesto la enorme importancia del tema, cabe destacar que los avances disponibles en este terreno apenas llegan a las aulas, donde se siguen utilizando materiales y métodos tradicionales que generan los mismos problemas en el alumnado (dislexia, disortografía, etc.) y la misma insatisfacción en el profesorado (Subaldo, 2012; Sanjuán, 2011).

Esta constatación está en la base de la investigación que aquí se presenta, pues con ella se pretende, por un lado, acceder a los saberes y concepciones del profesorado que tiene a su cargo el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, para conocer la formación de la que dispone al respecto y, por otro, saber cómo los aplica en sus prácticas de aula, así como las dificultades que afronta en esta tarea. Una comprensión más profunda de la situación permitirá formular propuestas de mejora para reducir el desfase observado entre los resultados de la investigación y las actuaciones docentes.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Preguntas de investigación y paradigma

Con base en las inquietudes formuladas y asumiendo como base epistemológica la definición de los conceptos de *lectura, escritura, prerrequisitos, conciencia fonológica* y *habilidades metalingüísticas* que proponen Núñez y Santamarina (2014), nuestro estudio parte de las siguientes preguntas de investigación.

a) ¿Cuándo consideran los docentes de educación inicial (infantil o preescolar) que debe iniciarse el aprendizaje de la lectura y la escritura?
b) ¿Sienten los docentes presión social para iniciar cuanto antes este proceso con el alumnado?
c) ¿Qué concepciones y saberes poseen los docentes de esta etapa sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura?

d) ¿Conocen y trabajan con algunos prerrequisitos facilitadores de la adquisición de la lectura y la escritura? En caso afirmativo, ¿cuáles se trabajan y cómo? En caso negativo, ¿por qué no?
e) ¿Realizan una planificación previa al inicio de estos procesos?
f) ¿Qué tipo de actividades se realizan para iniciar y desarrollar la lectura y la escritura en el alumnado?
g) ¿Se lleva a cabo una evaluación del proceso? ¿Cómo?

Para profundizar en las concepciones que los docentes participantes en el estudio tienen acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura, seleccionamos una metodología de corte cualitativo, concretamente un estudio de caso colectivo, por la demostrada valía de los datos que estos aportan para la investigación educativa (Latorre, Rincón y Arnal, 2012). Además, esta metodología etnográfica proporciona una información que, procesada a través del análisis de contenido, facilita la comprensión de los temas abordados y la detección de los aspectos clave que subyacen a los discursos. Es por ello que los estudios de caso se conforman como la herramienta más idónea para tratar de comprender en profundidad constructos y procesos de implementación e interpretación de situaciones propias de los contextos escolares, y evaluarlos para tomar decisiones.

El estudio que presentamos se conforma, asimismo, como una investigación educativa de corte descriptivo porque "estudia una realidad con la intención de interpretarla según las necesidades y objetivos planteados" (Rodríguez Arteche, Martínez Aznar & Garitagoitia, 2014: 332). En definitiva, hemos seleccionado el estudio de caso como método de investigación por la posibilidad que ofrece de adentrarnos en el conocimiento de una realidad educativa para comprenderla y, si es el caso, intentar mejorarla.

### 2.2. Objetivos

La meta global que orienta nuestro estudio deriva de su carácter de investigación educativa: indagar en los factores que inciden en los procesos didácticos relacionados con la lectura y la escritura, identificarlos e interpretarlos, con la finalidad principal de identificar las dificultades y retos que estos afrontan.

Para establecer los objetivos de nuestra investigación, partimos de las preguntas que los han generado.

Así, el objetivo principal responde a este enunciado:

- Conocer y analizar las concepciones, saberes y prácticas de los docentes sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la etapa de educación infantil o preescolar (alumnado de 3 a 6 años).

De este objetivo principal se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Indagar en los elementos formativos que los docentes consideran imprescindibles para alcanzar una práctica educativa de calidad en relación con la lectura y escritura.
- Obtener información sobre si los docentes conocen y trabajan con los prerrequisitos para el aprendizaje de la lectura y la escritura.
- Detectar qué actividades realizan los docentes al iniciar y desarrollar la lectura y la escritura, y cómo planifican el proceso.

- Proporcionar una serie de consideraciones didácticas que ayuden a los docentes a mejorar la práctica educativa en relación con la lectura y escritura.

### 2.3. Población y muestra

Las personas entrevistadas son diez docentes de la etapa de 3 a 6 años que trabajan en diferentes centros públicos de Andalucía (España). Como criterios de selección se han aplicado los siguientes:

a) Que ejerzan en centros de titularidad pública para evitar experiencias y —por lo tanto— concepciones muy distintas en su formación.
b) Que el sexo de las personas entrevistadas refleje la proporción real de esta población. El predominio de mujeres (80% del total) no constituye un sesgo en la selección de la muestra; refleja la realidad de que, en esta etapa, la presencia de hombres es mucho menor que la de mujeres. Estudios recientes de la Unión Europea (Eurostat, 2015), constatan que el 95% del profesorado de Educación Infantil son mujeres.
c) Que hayan estudiado la especialidad de Magisterio en Educación Infantil en planes de estudio diferentes, para ver si algunas descoincidencias en sus percepciones podrían deberse a este factor. Seis de los maestros estudiaron con los planes de estudio del 2000 y cuatro han cursado sus estudios de Magisterio dentro de los Grados derivados del Plan Bolonia (2011), los tres de menor edad y el caso 8-I, que hizo esta carrera tras haber trabajado como sanitario y que por eso cuenta con poco tiempo de ejercicio profesional docente.

La tabla 1 recoge otros datos de los diez profesionales entrevistados para este estudio de caso múltiple.

Tabla 1
Códigos, edades y sexo de los docentes entrevistados. Fuente: elaboración propia.

| Código del docente entrevistado | Edad | Sexo |
|---|---|---|
| 1-A | 39 | Femenino |
| 2-B | 58 | Femenino |
| 3-C | 52 | Femenino |
| 4-D | 57 | Femenino |
| 5-F | 27 | Femenino |
| 6-G | 54 | Femenino |
| 7-H | 47 | Femenino |
| 8-I | 55 | Masculino |
| 9-J | 55 | Femenino |
| 10-K | 29 | Femenino |
| 11-L | 44 | Masculino |
| 12-M | 45 | Femenino |

### 2.4. Instrumento

El instrumento de recogida de información ha sido una entrevista clínica semiestructurada de corte piagetiano. Este tipo de entrevista es la más apropiada para lograr nuestros objetivos por su apertura (no se trata de un cuestionario de preguntas cerradas, sino de una guía para la

interacción; Kvale, 2011), por las posibilidades de profundizar en las declaraciones de las personas de la muestra, además de por la flexibilidad de poder ajustarse sobre la marcha para atribuir sentido con más certeza a los conceptos y a sus conexiones, incorporando lo que vaya emergiendo en su transcurso (Moore, Gómez y Kurtz, 2011). Gallego, García Guzmán y Rodríguez Fuentes (2015: 4) califican este tipo de entrevista como la "técnica fundamental de recogida de información e instrumento idóneo para una investigación cualitativa de estas características".

La guía de entrevista elaborada (tabla 2) se organiza en dos bloques estructurales: en el primero se incluyen ítems sobre la biografía personal y profesional de los docentes, que permiten crear un ambiente distendido y empezar más como una conversación que como una encuesta; en el segundo, se abordan los ítems básicos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en la etapa educativa que nos concierne. Es importante recordar que el protocolo de entrevista es únicamente una guía para iniciar los temas, pero, por supuesto, y dada la estructura abierta de esta, durante el proceso surgen puntos que el entrevistador "captura" y sobre los que interroga, lo cual ha permitido obtener, con mayor detalle, las concepciones de los docentes al respecto a través de categorías emergentes no previstas en principio.

La entrevista se ha diseñado atendiendo a las tres dimensiones que conforman la Didáctica de la Lengua como disciplina científica, en cuyo ámbito se ubica esta investigación: formación del profesorado, prácticas de aula (diseño, ejecución y evaluación de actividades) e investigación.

Tabla 2
Protocolo de entrevista clínica para acceder a las concepciones de los docentes de Educación Infantil sobre el proceso de lectura y escritura. Fuente: elaboración propia.

| **Bloque 1. Biografía** |
|---|
| a. Estudios primarios.<br>b. Estudios secundarios.<br>c. Estudios universitarios.<br>d. Otros estudios realizados.<br>e. Experiencia profesional: tiempo de servicio, ámbitos y niveles de la experiencia.<br>f. Personas no docentes –esencialmente familiares– que más influyeron en sus estudios.<br>g. Profesores que han dejado huella positiva y por qué.<br>h. Profesores que han dejado huella negativa y por qué.<br>i. Razones de elección de carrera.<br>j. Materias que más le gustó estudiar y por qué.<br>k. Materias que menos le gustaron y por qué. |
| **Bloque 2. Lectura y escritura: concepto e inicio** |
| 1. ¿Cuáles son, en su opinión, los fines de la enseñanza de la lengua en la etapa de Educación Infantil?<br>2. ¿Qué entiende por lectura y escritura?<br>3. ¿A qué edad considera que se ha de iniciar la enseñanza formal de la lectura y escritura? |

4. ¿Se siente presionado socialmente con respecto al inicio de la enseñanza de la lectura y escritura?

**Bloque 3. Prerrequisitos de la lectura y la escritura**

5. ¿Qué entiende por prerrequisitos para la lectura y la escritura?
6. ¿Trabaja algunos de estos prerrequisitos en su aula? ¿Cuáles? ¿Cómo lo lleva a cabo?

**Bloque 4. Planificación**

7. ¿Cuánto tiempo dedica al día/a la semana a trabajar la lectura y escritura en su clase?
8. ¿Trabaja la lectura y escritura en las otras áreas del currículo de Educación Infantil? ¿Qué estrategias utiliza para ello?

**Bloque 5. Actividades**

9. ¿Lleva a cabo actividades de enseñanza de la lectura y escritura en su clase? ¿De qué tipo? ¿Puede explicar alguna?
10. ¿Qué recursos y materiales utiliza para las actividades relacionadas con la lectura y escritura?
11. De las siguientes propuestas, ¿utiliza alguna en su aula?: lectura en voz alta, asamblea, memorización de textos y articulación de sonidos.
12. ¿Trabaja la lengua oral previamente al inicio de la lectura y escritura? ¿Cómo lo hace? ¿Qué tipos de textos orales utiliza?

**Bloque 6. Evaluación**

13. ¿Lleva a cabo algún tipo de evaluación de las actividades de lectura y escritura en su aula? ¿Cómo lo hace?
14. ¿Utiliza rúbricas de evaluación?

Las cuestiones que se incluyen en este apartado aportan, además, la posibilidad de realizar análisis comparativos en función de algunas de ellas, lo cual permite aquilatar con más exactitud las interpretaciones, como detallaremos en posteriores epígrafes.

### 2.5. Procedimiento y recogida de análisis de datos

Las entrevistas, una vez grabadas, han sido transcritas y sometidas a un proceso de análisis de contenido a través de la categorización del significado y de la correspondiente asignación inductiva de códigos. Las fases del análisis de contenido de las entrevistas se han basado en los dos principios descritos por Álvarez Gayou (2003): identificar en los datos las categorías y sus propiedades (categorización de la información) e incorporar las categorías y los datos a través de un proceso de comparación constante en busca de similitudes y diferencias entre los discursos de los entrevistados. Para este segundo paso se ha usado el programa *QDA Miner,* que brinda una amplia gama de herramientas de exploración para identificar patrones en la categorización y relaciones entre códigos asignados y otras propiedades numéricas o categoriales.

Se ha finalizado el análisis de la información una vez alcanzada la saturación teórica, es decir, cuando el programa muestra que las categorías no presentan diferencias ni distinciones conceptuales importantes y, por tanto, dejan de aparecer informaciones significativas o nuevas relaciones. Dado que el carácter de la medida utilizada en la investigación es cualitativo, hemos empleado la TEORÍA FUNDAMENTADA, entendida como una postura para el análisis y la reducción de las evidencias. La Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) surge en 1967 de la mano de los investigadores Bernie Glaser y Anselm Strauss. Álvarez-Gayou (2003: 90) resume que "el planteamiento básico de esta revolucionaria postura de investigación en las ciencias sociales consiste en que la teoría se elabora y surge de los datos obtenidos en la investigación, y no como tradicionalmente se hacía, en el sentido inverso". Siguiendo los principios básicos de esta teoría, hemos realizado un análisis del contenido de las entrevistas, es decir, un análisis inductivo de la información.

A partir de la categorización del contenido en el programa indicado, se han obtenido diversas gráficas, como la de las categorías establecidas para el análisis de las entrevistas. Sin embargo, para aclarar más el procedimiento seguido en el análisis del contenido, se propone la tabla 3, donde quedan recogidas las metacategorías, las categorías y los códigos empleados para la organización y el análisis inductivo del discurso de los doce docentes entrevistados.

Tabla 3
Metacategorías, categorías y códigos utilizados en el análisis de contenido. Fuente: elaboración propia.

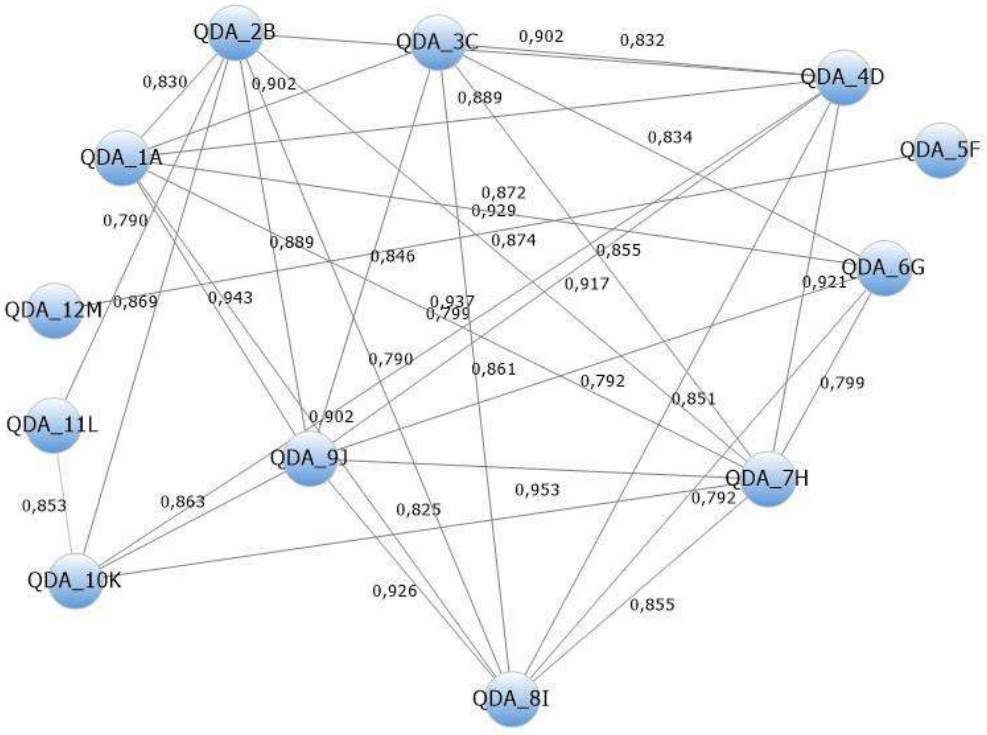
| N.º | Metacategorías | Categorías | Códigos asignados |
|---|---|---|---|
| 1 | Biografía personal-profesional | Estudios primarios | EP |
| | | Estudios secundarios | ES |
| | | Estudios universitarios | EU |
| | | Otros estudios realizados | OES |
| | | Experiencia profesional | EXP |
| | | Personas no docentes que influyeron en sus estudios | PND |
| | | Docentes que le dejaron huella positiva | DHP |
| | | Docentes que le dejaron huella negativa | DHN |
| | | Razones elección de la carrera | REC |
| | | Materias que le agradó estudiar | MLE |
| | | Materias que no le agradó estudiar | MNE |
| 2 | Lectura y escritura: concepto e inicio | Fines de la enseñanza de la lengua en EI | LEI |
| | | Concepto de lectura y escritura | CLE |
| | | Edad de inicio de la lectura y escritura | ELE |
| | | Presión social | PS |
| 3 | Prerrequisitos para la lectura y la escritura | Concepto de prerrequisitos para la lectura y la escritura | CPL |
| | | Prerrequisitos para la lectura y la escritura en el aula | PLE |
| 4 | Planificación | Tiempo de trabajo de la lectura y escritura | TLE |
| | | Lectura y escritura en otras áreas curriculares | LEA |
| 5 | Actividades | Actividades de enseñanza de lectura y escritura | ALE |
| | | Recursos y materiales para las actividades | RMA |
| | | Propuestas de actividades | PA |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | Actividades de lengua oral | ALO |
| 6 | Evaluación | Tipo de evaluación | TEV |
| | | Rúbricas de evaluación | REV |

## 3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Para iniciar la presentación de los resultados obtenidos, se ofrece información sobre el estudio de la similitud de los discursos de los profesionales entrevistados, pues este parámetro refuerza la validez y la consistencia del instrumento de investigación, así como la de los propios resultados. En la imagen 1 se muestra la similitud de los discursos de todos los docentes entrevistados mediante un análisis de enlaces.

Imagen 1
Caso similitud: análisis de enlace. Fuente: *QDA Miner*.




Para medir la similitud entre los casos del estudio, se ha utilizado el ÍNDICE DE JACCARD (IJ), que se define como la relación entre el tamaño de la intersección de ambos conjuntos y el tamaño de su unión: $J(A, B)=|A\cap B||A\cup B|$ (Lorenzetti, 2012). Los valores varían de 0 a 1: 0 es el valor que indica menor similitud y 1, el que indica mayor similitud. Lógicamente, solo se obtiene un valor de 1 si se compara un caso consigo mismo. En la imagen previa se observa que todos los valores están próximos a 1; de hecho, el más bajo es 0,790. Los dos casos con mayor similitud entre sí son 1-A y 9-J, con un índice de 0,943. Estos valores muestran que en los discursos de los docentes entrevistados se abordan las mismas cuestiones, aunque se ha utilizado una entrevista clínica semiestructurada, con la posibilidad de tratar otros temas no previstos que surgen de la propia interacción durante la conversación. Además, se constata que todos los profesionales dedican una mayor parte del discurso a tratar ciertas categorías que

otras. Esto sucede, adelantándonos a un análisis posterior, porque la mayoría de ellos, cuando se trata de detallar y hablar acerca del tipo de enseñanza que llevan a cabo sobre lectura y escritura en sus aulas, se centran básicamente en describir el tipo de actividades que realizan (ALE), semejantes en todas las entrevistas. Cabe añadir que, por el contrario, no concretan temas incluidos en el protocolo relacionados con los prerrequisitos, la planificación, los elementos curriculares o la evaluación, entre otros, lo que permite inferir que no están muy presentes en su saber ni en su hacer.

A continuación, exponemos los principales resultados del análisis de contenido, siguiendo el orden de las metacategorías recogidas en la tabla 2, acompañados de su comparación con los de estudios similares recientes, en busca de similitudes y diferencias que puedan ayudar a establecer líneas de actuación para afrontar los problemas y los retos pendientes.

### 3.1. Biografía personal-profesional

La metacategoría "Biografía personal-profesional" es de suma importancia porque no solo sirve para establecer el clima del encuentro como una conversación entre colegas profesionales más que como un interrogatorio, sino que posibilita el acceso de forma más detallada a la realidad escolar; García Fernández (2004: 91) resume esta cuestión en la siguiente cita.

> La utilización de la indagación Biográfica en Educación, nos permite conocer diversos factores que influyen en la micropolítica escolar. La edad, experiencia y desarrollo profesional están estrechamente ligadas con cada historia personal y parece seguir unas pautas comunes de desarrollo que permiten discernir fases, ciclos o etapas. Estas teorías han encontrado repercusión en la investigación educativa, en trabajos como los de Sikers (1985) y Huberman (1989).

En esta primera metacategoría destacan varios aspectos. En primer lugar, el hecho de que, además del profesorado universitario, para la totalidad de los entrevistados sus profesores de Primaria y Secundaria tuvieron impacto en la elección de sus estudios, ya fuera de forma positiva o negativa. Así, el entrevistado 11-L comenta: "Hubo uno, pero esto fue por culpa de él. Era profesor de Química, y el hombre era la primera vez que daba clase […]. Lógicamente, a mí dejó de gustarme esa asignatura y eso también, pues, influyó en la elección de mi carrera universitaria", manifestando implícitamente sus concepciones sobre la influencia de los modos de actuar de los docentes en las decisiones de su alumnado y sobre la idea de que los docentes noveles son peores que los veteranos en su trabajo.

En segundo lugar, se observa que los docentes entrevistados presentan una diferencia de edad notable (entre los 27 y los 58 años), lo que explica la disparidad en los estudios realizados y en los años de experiencia profesional: entre algo más de un año (profesional 4-D) y 36 años (profesional 2-B). Sin embargo, este factor apenas influye, pues todos concuerdan en numerosos puntos de la entrevista; por ejemplo, en que la formación universitaria les ha resultado inadecuada en algunos aspectos, sobre todo en lo relacionado con la didáctica de la lengua oral y escrita. Este resultado respalda los de otras investigaciones que concluyen que, a pesar de la importancia del desarrollo de la competencia comunicativa y de las destrezas lingüísticas en la educación escolar, en los planes de estudio actuales para la formación de maestros la presencia de estos contenidos es insuficiente (Santamarina & Núñez, 2018).

Los docentes también coinciden en la escasa presencia de aprendizajes prácticos y en la desactualización de los contenidos, pues afirman que estudiaron las asignaturas de forma tradicional, con exceso de clases magistrales y temarios poco orientados didácticamente. Llama la atención que esa percepción sea compartida por todos los entrevistados, incluso por los que han cursado un grado, es decir, con los planes de estudio más recientes, de 2011. En suma, el análisis de contenido acerca de esta cuestión revela que, para la mayor parte de los entrevistados, la formación universitaria no ha sido de calidad porque los elementos prácticos son escasos y los teóricos no son válidos por obsoletos en contenido y metodología. Remarcan con insistencia que los primeros los han adquirido con la experiencia profesional: "Al final, donde más se aprende a enseñar es en el aula, con tu día a día, al resolver los problemas que te surgen" (Entrevistado 10-K). El problema que se pone aquí de manifiesto es que, si este aprendizaje basado en la propia actividad profesional no tiene bases sólidas y actualizadas, se perpetúan modos tradicionales de trabajo que dejan fuera las novedades aportadas por la investigación e impiden la innovación y la mejora.

El 58,3 % (Imagen 2) de los entrevistados, sobre todo aquellos con menor experiencia profesional, se sienten presionados socialmente (por las familias, sobre todo, pero también por compañeros que ejercen en la etapa posterior, la primaria o básica) para introducir la lectura y la escritura desde los primeros momentos de la etapa, a los 3 años. La docente 7-H apunta sobre esta cuestión: "Sin duda, nosotros, vamos, por lo menos yo y muchas de mis compañeras, sentimos bastante presión social porque, claro, los padres siempre te preguntan: "¿Y cuándo les va a enseñar a leer y a escribir? ¿Y mi niño todavía no lee?", sobre todo si ven que algún otro niño va más adelantado en eso. Pero es que no todos los niños aprenden al mismo tiempo. Eso es bastante estresante". Mientras, el maestro 11-L apunta: "Los compañeros de primaria se han acostumbrado a que los niños lleguen a 1.º sabiendo más o menos leer y escribir, y parece que, si alguno no va bien preparado, la culpa es de los de infantil, que no hacemos bien nuestra tarea». Un reciente trabajo de Escobar (2017: s/n) confirma que, en efecto, se está olvidando cuándo y cómo hay que abordar el aprendizaje de la lectura y la escritura según el marco normativo.

> En una sociedad letrada como la nuestra, es imposible que los chicos no muestren interés por los textos escritos que están presentes en el aula, es impensable que en un ambiente de calidez no deseen participar de las situaciones de lectura que se les propongan, salvando el hecho de que —en contra de lo que expresan los criterios de evaluación aludidos— leer letras no es leer. Y es que el salto cualitativo que se exige en estos epígrafes no podemos dejar de considerarlo una auténtica aberración. Es más, sería más adecuado pensar que se trata de objetivos de primer ciclo de Primaria o, incluso, de Secundaria. […] Los objetivos de aprendizaje de la lectura y escritura corresponden a la educación primaria, a pesar de lo cual, en el Grado correspondiente no se enseña su didáctica.

Acerca de la formación continuada o permanente (la que se adquiere una vez que se empieza el ejercicio de la profesión), hemos de reseñar que todos los entrevistados admiten que quizá necesitan actualizar ciertos aspectos de su formación inicial y, paradójicamente, mencionan los contenidos teóricos, que se han quedado anticuados, pero declaran que no lo hacen por varios motivos: falta de tiempo, exceso de trabajo y porque consideran que la teoría no es muy útil. Prefieren renovarse a partir del ejercicio de la profesión y del intercambio cotidiano de experiencias con los compañeros antes que hacer cursos, pues es lo práctico lo que más valoran.

Tan solo el docente 8-I actualiza su formación participando en proyectos de su centro y realizando lecturas especializadas fuera del horario de trabajo; las otras nueve personas están satisfechas con la aplicación de los conocimientos adquiridos en los primeros años de su ejercicio profesional y declaran que no mantienen actualizada su formación, lo cual refuerza el peso del problema de la desconexión entre las aportaciones de la investigación y su aplicación en las aulas. Afirman que estas actividades formativas tendrían que impartirse en las propias escuelas y que al profesorado deberían dársele más facilidades a la hora de participar en ellas; la entrevistada 2-B lo expresa así: "Es que, claro, no tenemos tiempo, ¿cuándo te pones si también tienes que hacer papeleo, que si las notas…? […] Cuando llegas a tu casa, pues, te lo digo con sinceridad, ponerte a hacer también actividades de cursos no te apetece mucho".

Esta situación de falta de conocimiento actualizado se confirma al ver que estos nueve maestros y maestras no concretan en su discurso qué cambios aplican en sus clases derivados de la formación permanente. Sí, afirman que, aunque en esto no están muy actualizados, cuando acuden a cursos, la información teórica les parece secundaria e incluso innecesaria; ninguna de las personas entrevistadas hace mención a los fundamentos teóricos de sus actividades o programaciones.

Sin duda, la formación actualizada en el tema que nos atañe adquiere un rol crucial, ya que con frecuencia aparecen nuevas investigaciones y formas de abordar su enseñanza desde perspectivas que pueden mejorar este aprendizaje. Así ocurre, por poner un ejemplo, con la reciente investigación de Rodríguez Gambín (2020), que explora y demuestra las ventajas del uso de la tecnología para la enseñanza de la lectura y de la escritura a alumnado de 5 años. Nuestros entrevistados no hacen mención alguna, al hablar de las actividades y los recursos, a la utilización de las TIC, por lo que cabe deducir que —a diferencia de los docentes estudiados por Rodríguez Gambín— no las usan en sus aulas para estos fines, quizá por falta de formación actualizada.

### 3.2. Lectura y escritura: concepto e inicio

Acerca de los conceptos de lectura y escritura, once de los entrevistados coinciden en la definición. Únicamente el entrevistado número 9 varía e introduce una definición más actualizada debido, en gran parte, a la formación permanente a la que asiste y a las lecturas que realiza de forma voluntaria. La definición en la que concuerdan el resto de los entrevistados es escueta, puesto que solamente atiende al concepto de lectura como proceso de descodificación del texto y al de escritura como proceso de codificación. La entrevistada 5-F manifiesta: "Pues, el concepto está formado, claramente, por la lectura y la escritura. Leer consiste en tener la capacidad para saber qué significan las letras que estás viendo escritas y escribir, pues, el proceso justo al contrario: convertir los sonidos en letras". En este sentido, cabe destacar que, de forma tradicional, el concepto de lectura solía definirse como la capacidad de una persona para decodificar un texto. Sin embargo, y como acertadamente sostienen Gómez Villalba y Núñez (2007), gracias a las aportaciones de diversas disciplinas, como la Lingüística, la Psicolingüística, la Psicología Cognitiva o la Sociolingüística, hoy en día el término aparece unido al de comprensión de lo escrito (Núñez y Santamarina, 2014). El entrevistado 8-I varía con respecto a la definición tradicional y añade, precisamente, la comprensión lectora como algo intrínseco al concepto de lectura: "Bueno, es que, a ver, leer no es solo trasladar esos signos que ves escritos, sino entender, comprender, lo que te dice el texto. Esa parte es la más difícil, creo yo, porque es la que más cuesta a los alumnos de todos los niveles educativos". Solo este

profesor atribuye a la lectura el valor de la comunicación y la comprensión del contenido, por lo que cabe suponer que el resto desaprovecha el enorme poder de motivación que tiene para el alumnado que constantemente se le recuerde para qué aprende a leer y a escribir: para comunicarse.

La edad de inicio más apropiada para este aprendizaje, según los docentes entrevistados, corresponde a los cinco años (33,3 %), aunque no es un porcentaje muy distante del resto de las edades inferiores. "Es en Infantil, fundamentalmente; o sea, que cada uno tenemos una función. Jamás, hasta ahora, los compañeros de Primaria han protestado porque los niños no vayan escribiendo o leyendo, la mayoría, que no es obligatorio en Infantil, pero está dentro de las capacidades y nosotros lo hacemos. Entonces, de lo que jamás han dicho que falte es sobre lenguaje oral. Jamás han podido decir tampoco que no han escrito en cuadrícula, que no leen, ¿no? Pero jamás que los niños no tengan buena comunicación oral, de lo que yo he vivido en mis 25 años de maestra, ¿eh?", comenta la entrevistada 3-C.
La imagen 2 muestra los resultados que arroja *QDA Miner* en relación con los factores implicados en esta pregunta del protocolo.

Imagen 2
Frecuencia de codificación en función de la edad de inicio de la lectura y la escritura. Fuente: *QDA Miner.*

| | Cuenta | % Códigos | Casos | % CASOS |
|---|---|---|---|---|
| Edad de inicio | | | | |
| 3 años | 3 | 1,4% | 3 | 25,0% |
| 4 años | 3 | 1,4% | 3 | 25,0% |
| 5 años | 4 | 1,8% | 4 | 33,3% |
| 6 años | 1 | 0,5% | 1 | 8,3% |
| Educación Primaria | 2 | 0,9% | 2 | 16,7% |
| Presión social | 15 | 6,8% | 7 | 58,3% |

Llama la atención que, pese a que los docentes participantes en nuestro estudio se sienten presionados por los compañeros de primaria, parecen haber terminado por asumir que es muy poco apropiado dejar el inicio del aprendizaje de la lectura y la escritura hasta los seis años (solo el 8,3 % opina que esta es la edad adecuada), lo cual nos permite realizar una constatación importante: aunque en la mayoría de los discursos los docentes defienden la importancia del aprendizaje de aspectos previos fundamentales antes de iniciar al alumnado en la lectura y la escritura, acaban por ceder a la presión que sobre ellos se ejerce y abordan este aprendizaje, aun a costa de quitarle tiempo a contenidos y destrezas más propios de la etapa y que, además, forman parte de los prerrequisitos que la investigación muestra como claves para el éxito en la adquisición del lenguaje escrito. En este sentido, nuestros hallazgos coinciden con los de otros muchos estudios al respecto (Lozano Fernández & Cruz Cruz, 2017; Monarque-Sáenz, 2018; Villoria, 2019), que muestran que trabajar al menos algunos de los prerrequisitos, sobre todo las habilidades orales, debe ser irrenunciable para garantizar un proceso educativo de calidad y para evitar y detectar posibles dificultades en la lectura y la escritura.

### 3.3. Prerrequisitos para el aprendizaje de la lectura y la escritura

El concepto de prerrequisitos para la lectura y la escritura hace referencia al conjunto de condiciones previas necesarias para que se puedan iniciar y desarrollar con éxito y eficacia la enseñanza y el aprendizaje de ambos procesos (Gallego, 2006). La importancia de identificar y describir cuáles son estos prerrequisitos (Núñez & Santamarina, 2014) reside en que nos permitirán conocer la secuencia en el desarrollo de la adquisición y, de esta manera, se podrá orientar la enseñanza de las habilidades lingüísticas hacia un aprendizaje comunicativo y funcional, que es el que demanda el enfoque competencial, ajustar más los diseños didácticos en el aula, así como identificar a los estudiantes que presentan retrasos o déficits en este desarrollo y que, por tanto, necesitarán una intervención temprana que prevenga futuras dificultades lectoras y de escritura (Beltrán, López-Escribano & Rodríguez, 2006; Belda & García-Blay, 2020).

No existe todavía un consenso claro acerca de cuáles son estos prerrequisitos y la lista varía en las investigaciones realizadas por diversos autores (García Vidal & González Manjón, 1993; González Manjón, 2004; Gallego, 2006; Darias & Fuertes, 2010). En algunos casos se priorizan los factores emocionales y cognitivos; en otros, se hace mayor hincapié en el desarrollo de la motricidad o en la adquisición de la conciencia fonológica. Lo cierto es que los estudios han aumentado notablemente (García-Blay, 2020). En nuestra investigación mantenemos lo establecido por Núñez & Santamarina (2014): desarrollo de la motricidad, procesos cognitivos (memoria a largo y a corto plazo), habilidades o destrezas orales de la lengua (expresión, comprensión e interacción orales) y desarrollo de la conciencia fonológica.

En la siguiente imagen podemos distinguir qué porcentaje de los casos estudiados en esta investigación alcanza las diferentes categorías del bloque 3, "Prerrequisitos para la lectura y la escritura".

Imagen 3
Frecuencia de codificación en la metacategoría 3: "Prerrequisitos para la lectura y la escritura". Fuente: *QDA Miner*.

| | Cuenta | % Códigos | Casos | % CASOS |
|---|---|---|---|---|
| Prerrequisitos lectoescritores | | | | |
| Concepto de prerrequisitos lectoescritores | 11 | 5,0% | 8 | 66,7% |
| Listado de prerrequisitos lectoescritores | 13 | 5,9% | 9 | 75,0% |
| Motricidad (P1) | 30 | 13,5% | 12 | 100,0% |
| Memoria a largo plazo (P2) | 18 | 8,1% | 11 | 91,7% |
| Memoria a corto plazo (P3) | 11 | 5,0% | 8 | 66,7% |
| Comprensión oral (P4) | 21 | 9,5% | 9 | 75,0% |
| Expresión oral (P5) | 56 | 25,2% | 12 | 100,0% |
| Interacción oral (P6) | 11 | 5,0% | 6 | 50,0% |
| Consciencia fonológica (P7) | 23 | 10,4% | 8 | 66,7% |

Como vemos, el 100 % de los entrevistados menciona en su discurso el trabajo de la motricidad como un prerrequisito fundamental para el inicio de la lectura y la escritura (señalan la motricidad fina, la lateralidad y la coordinación óculo-manual), aunque no todos los docentes le atribuyen el mismo peso ni todos la trabajan de la misma forma: "Nosotros en clase siempre trabajamos cómo se tiene que coger el lápiz, hacemos actividades con el punzón, por ejemplo" (entrevistada 6-G). "A mí me parece que todos los niños tienen que trabajar la lateralidad, la

motricidad, sobre todo antes de empezar a leer y a escribir. En el colegio tenemos una sala de motricidad y allí, pues, nos vamos un par de veces a la semana y trabajamos con materiales diferentes que ayudan a mejorar la motricidad de los niños. En Educación Física también se trabaja" (entrevistada 12-M).

El siguiente prerrequisito más mencionado en las entrevistas es el 5, es decir, "expresión oral", si bien los docentes no nombran aspectos concretos hasta que se les pregunta directamente en las cuestiones 11 y 12:

- De las siguientes propuestas, ¿utiliza alguna en su aula? Lectura en voz alta, asamblea, memorización de textos y articulación de sonidos.
- ¿Trabaja la lengua oral previamente al inicio de la lectura y escritura? ¿Cómo lo hace? ¿Qué tipos de textos orales utiliza?

En la mayoría de los discursos, se confunde hablar en clase, por ejemplo, durante la asamblea, con la enseñanza sistemática y programada de la lengua oral. En el caso de la interacción oral, la menciona el 50 % de los entrevistados; el resto no la trabaja en el aula. No atribuyen la misma importancia a las habilidades orales; de esta forma, hay docentes que otorgan prioridad a la expresión oral, al habla, y otros, aunque en menor número, a la comprensión oral y a la escucha. No se hace mención explícita a cómo se trabaja la interacción ni se la caracteriza como una destreza específica; varios docentes consideran que se trabaja más bien de forma espontánea (de los seis que la citan en su discurso, cinco coinciden en esta idea).

El resto de prerrequisitos posee una frecuencia de aparición mayor al 50 % en los discursos de nuestros entrevistados, pero también lo veremos en la metacategoría "actividades"; no se trabajan de forma sistemática y actualizada. De todos ellos, queremos destacar, por su importancia demostrada en el aprendizaje de la lectura y la escritura, las habilidades orales de la lengua y su relación con la conciencia fonológica. Se aprecia en el discurso de los docentes que no suelen hacer actividades que ayuden a los niños a establecer relaciones entre el código oral y el escrito, con lo cual se pierde la potencialidad de esta conexión y no se favorece el desarrollo de la conciencia fonológica, aspecto clave del aprendizaje de la lectura y la escritura, según demuestran múltiples estudios, como los de Sánchez Rivero y Fidalgo (2020) o los de Defior y Serrano (2011: 2), que ya señalaban: "El desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica, en sus distintos niveles, (…) tiene un valor predictivo respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura»

Para trabajar las habilidades lingüísticas orales en sí mismas y como base de las destrezas escritas, son necesarias diversas estrategias que favorezcan la comprensión, la expresión y la interacción del alumnado. En este sentido, las utilizadas por los docentes entrevistados son escasas y poco variadas, y se limitan a aquellas que, aunque sin duda son necesarias en esta etapa, no profundizan lo suficiente en aspectos fundamentales de la lengua oral, tales como la intensidad de la voz, la entonación, la coherencia, la adecuación, los distintos géneros discursivos, el tiempo del habla y otros elementos. En los relatos de los casos investigados en este trabajo no aparece ningún modelo de competencia oral que sirva de marco para las actuaciones educativas destinadas a desarrollar de forma planificada y sistemática las destrezas orales de la lengua. Si bien es cierto que algunos de los docentes —el último, por ejemplo— trabajan las habilidades metalingüísticas a través de ejercicios fonoarticulatorios derivados de los aprendizajes adquiridos durante su formación permanente, de modo general se puede

afirmar que el proceso de enseñanza de la lengua oral en el aula de Infantil de estos maestros está presente, pero carece de sistematicidad y planificación: "Sí, nosotros siempre estamos trabajando la lengua oral, leemos cuentos, aprendemos poesías, la asamblea la hacemos todos los días, y es un momento muy importante para trabajar la oralidad", sostiene el entrevistado 11-L, sin aportar más concreciones. Algunos de los entrevistados tienen claros los objetivos y el valor de la competencia oral en los aspectos personales y sociales del desarrollo del niño, pero no saben diseñar actividades específicas con objetivos claros y graduados que marquen un trayecto de progresión ni evaluar el avance de los alumnos. Todo ello evidencia, en definitiva, la clara necesidad de enseñar adecuadamente los usos formales de la lengua en las aulas y de formar mejor al profesorado en este campo.

### 3.4. Planificación

Otro aspecto importante sobre el que hemos preguntado y del que –como acabamos de ver– también adolece la enseñanza de las destrezas orales es la planificación de la enseñanza de la lectura y la escritura, aspecto fundamental para garantizar el éxito y la calidad de las acciones en la educación, como afirman Carriazo, Pérez Reyes y Gaviria (2020: 87-88):

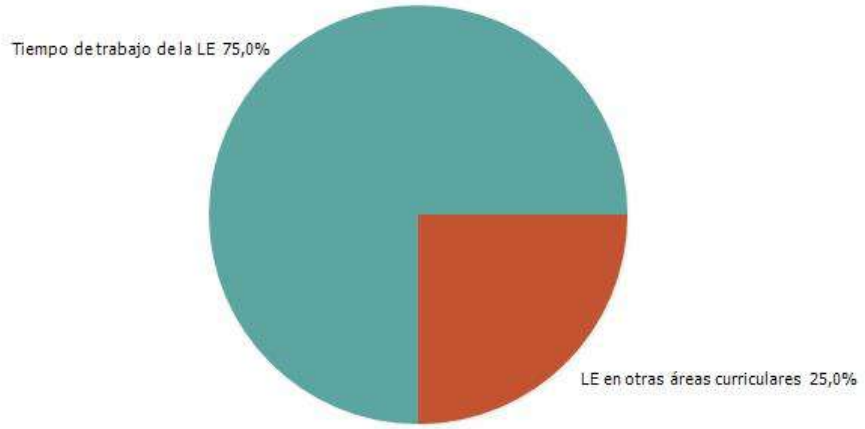
> Educar sin planificar, es como construir una casa sin plano o escribir una novela sin borrador. El arte de educar requiere esfuerzo, análisis racional, pensamiento crítico y creatividad. […] La planificación estratégica en la educación consiste en un plan el cual sistematiza los objetivos a mediano plazo de una institución educativa. La planificación estratégica representa una herramienta de gestión muy eficaz y útil para trabajar con perspectiva de futuro.

En el caso de los docentes entrevistados, un 75 % menciona la planificación en su discurso, aunque hay diferencias en las formas de entenderla. Desde el concepto más abierto que manifiesta la entrevistada 1-A: "Pues tanto en trabajo, trabajar profesionalmente la lengua y la literatura, yo creo que la lengua siempre se trabaja, no enfocado en cómo concibe uno la lengua y la literatura en ámbitos más de mayor, pero la lengua siempre intentas trabajarla a nivel de que se expresen los niños, de la comunicación, ¿no? La literatura, pues, siempre canciones, poesías, siempre está también reflejada en la Educación Infantil, creo yo. Entonces creo que siempre se trabaja, aunque creas que no la trabajas de una manera u otra, ¿no?" (1-A); hasta la mayor sistematización expresada por la entrevistada 2-B, que apunta: "[habla sobre la asamblea], ya empiezo yo a meter en la asamblea aquellos temas que yo quiero hablar ese día, que, por supuesto, está programado porque yo tengo la programación de lo que voy a trabajar en el día, y, entonces, en función de lo que vaya a trabajar ya enfoco yo también la asamblea". La entrevistada 3-C afirma que "desde el primer momento que entran por la puerta, ya están usando el lenguaje oral; terminamos este momento calendario para situarnos en el día, para que ellos controlen en qué día estamos, dónde estamos; alguna canción, sobre todo con los pequeñitos, los días de la semana para ir situándose; y luego empezamos presentación del trabajo, ¿vale? Un día toca cuento, otro día toca bits de inteligencia, otro día toca libro, como ha tocado hoy… Pues cada día empezamos el trabajo de una forma, pero todo verbal: la poesía. Por quincena también tenemos poesías de cada centro de interés; entonces, memorización, lenguaje oral y entonación, ¿eh? Los signos de admiración saben lo que significan: es que mi voz tiene que ser más fuerte por eso; el signo de interrogación es porque te estoy preguntando; es que es todo". En los tres casos, parece haber una identificación de las rutinas y dinámicas ya

establecidas en el aula con la planificación o, quizá, con la falta de ella por no considerarla necesaria.

En suma, en los discursos de los casos investigados, no se parte de un modelo en el que se incluyan actuaciones educativas que desarrollen de forma planificada y sistemática las destrezas de lectura y escritura, así como los aspectos que estas llevan asociados (los prerrequisitos). Todos mencionan que la programación que siguen es la que aporta la editorial cuyos libros de texto utilizan, sin hacer modificaciones, salvo el docente 8-I, que añade actividades de conciencia fonológica aprendidas durante su formación continuada. Los tiempos dedicados a estas actividades quedan recogidos en la imagen 4, que distingue entre el tiempo empleado en enseñar a leer y a escribir y la aparición de tareas de lectura o escritura en otros momentos del desarrollo de las clases.

Imagen 4
Frecuencia de "Tiempo de trabajo de la lectura y escritura" y "Lectura y escritura en otras áreas curriculares": Planificación. Fuente: *QDA Miner.*




El dato recogido en el gráfico, es decir, que el 75,8 % del tiempo dedicado a actividades relacionadas con la competencia en comunicación lingüística corresponde a lectura y escritura, es sumamente esclarecedor, pues, por una parte, ayuda a entender la forma insuficiente en que se trabajan las destrezas orales, pero, sobre todo, hace pensar que el tiempo necesario para enseñar a leer y a escribir en edades tempranas es excesivo y termina por restar espacios a otros tipos de tareas relevantes en esta etapa y por crear sensaciones negativas en los niños en relación con los frutos de su esfuerzo.

### 3.5. Actividades

Las actividades de lectura y escritura están determinadas por las fichas de trabajo de los materiales utilizados, publicados por editoriales con gran presencia en el país, ya que ninguno de los docentes de nuestro estudio menciona otros, salvo en el caso, ya mencionado, de las actividades de conciencia fonológica añadidas por el maestro 8-I. Todos los entrevistados

poseen este tipo de materiales en sus aulas; cada niño tiene su propio ejemplar. Se suelen organizar en tres libros, uno para cada trimestre del curso escolar. La metodología para la enseñanza inicial de la lectura es la del método sintético (silábico o fono-silábico), cuyo objetivo principal es el dominio mecánico del código escrito en un proceso que, comenzando por las vocales y las sílabas directas (CV), permite deletrear, silabear, entender palabras y frases aisladas en lugar de priorizar la comprensión de los textos. La práctica es diaria y se basa en el entrenamiento mediante repetición. Los niños dedican la mayor parte del tiempo a oralizar fragmentos escritos, guiados por el maestro, quien corrige los errores y les hace repetir una y otra vez si los cometen.

En el caso de la escritura, hay casi unanimidad (el maestro 8-I es la excepción) en cuanto a la importancia que los maestros entrevistados conceden a la caligrafía: "Es que, claro, no pueden pasar a la siguiente etapa con una letra horrorosa", sostiene, por ejemplo, la entrevistada 5-F. Por su parte, la entrevistada 3-C detalla: "Empezamos con mayúsculas, pero antes de hacer las mayúsculas ya sabemos qué dirección es para arriba, para abajo, para la derecha; se va trabajando todo a la vez porque al niño, al hacer la P, se le dice: "Es para abajo y barriguita"; o, para hacer la M, "para arriba y para abajo, para arriba y para abajo". ¡Contra! "¡Que me ha salido una letra, pero si es una letra!". ¿Vale? Es una asociación continua de contenido y trabajo; por eso te digo que las cosas no salen de la nada. Al niño se le dice: "Venga, el puntito de la letra para dentro". La referencia del puntito es muy importante para la escritura, pero es que va todo unido porque… "Seño, es de la M de Manuel". Claro, pues ya estás trabajando lectura, escritura, fonética". No hay en el discurso de ninguno de los maestros alusión alguna a las conceptualizaciones más recientes de la escritura como comunicación, ni a los componentes o fases de los procesos de composición de textos escritos de diversos géneros, ni al aprendizaje basado en los principios del constructivismo establecidos por Teberoski y otros muchos especialistas.

Los materiales que utilizan para la enseñanza de la lectura y la escritura son fichas de una página, bien para practicar trazos de distinto tipo (rectos, curvos, etc.) y orientación, antes de pasar a copiar palabras, o para leer conjuntos de palabras que comparten el fonema o grafía que toca en cada momento. No se mencionan las TIC. El profesorado tiene la percepción de que trabaja la lectura y la escritura de forma adecuada; además, todos coinciden de forma unánime en que es uno de los aprendizajes que más desarrollan en el aula.

Cabe destacar que, si bien es cierto que estos métodos tradicionales de enseñanza de la lectura y la escritura alcanzan, en la mayoría de los casos, el objetivo propuesto, no debemos olvidar que los principios metodológicos que guían el proceso de aprendizaje del alumnado de tres a seis años aconsejan convertir al niño en constructor de su aprendizaje y buscar la motivación mostrándole el sentido de lo que aprende. El método elegido ha de considerar todos los aspectos lingüísticos (fonéticos, morfosintácticos y semánticos) de la lengua y las funciones de esta, es decir, la comunicativa, la expresiva y la de acceso a cualquier tipo de información, por lo que, en las prácticas declaradas por los maestros de nuestra investigación, se echan en falta actividades derivadas de uno de los enfoques que más han contribuido a situar al infante en un papel protagonista y a la innovación en este ámbito: el constructivista, pues, en palabras de Álvarez Gil (2020: 246):

> […] aprovecha todos esos contenidos que son percibidos por los niños, generalmente sin ser conscientes de ello, como estímulo para favorecer un

> aprendizaje de la lectura y escritura sin realizar grandes esfuerzos, sin traumas y sobre todo sin que perciban el proceso como un deber u obligación sino al contrario, que conciban el proceso de aprendizaje como algo totalmente natural.

Únicamente el entrevistado 8-I hace uso de actividades incluidas en este enfoque, que posee una visión más actual: "A mí me parece que es importante partir, sobre todo, de lo que los alumnos ya conocen. Ellos, desde pequeños, ya tienen contacto con la lectura y la escritura porque lo están viendo en su casa, en los libros, en todo… […] Me gusta mucho trabajar antes con ellos actividades sonoras". Distintas investigaciones, como las de Magán y Barrio (2017) o Ibáñez Corales (2017), han demostrado que las actividades audiomusicales, motrices y relacionadas con la conciencia fonológica influyen de forma satisfactoria y son muy rentables educativamente en la adquisición de la lectura y la escritura.

### 3.6. Evaluación

La evaluación educativa demanda diversos instrumentos y estrategias que posibiliten el acceso al conocimiento acerca de lo que ocurre a lo largo de cada secuencia didáctica y al final de esta, observando aquello que se pretende conseguir y lo que realmente se logra, con la finalidad de tomar decisiones de mejora.

Los docentes entrevistados no detallan en exceso el sistema que emplean para evaluar en sus clases. Reconocen sus carencias y las achacan, como la entrevistada 3-C, a la falta de "recursos y aspectos prácticos que me dio mi formación universitaria". Destacan especialmente la entrevistada 7-H, quien elabora una rúbrica para evaluar si el alumnado ha logrado los objetivos propuestos al inicio del trimestre, y la 1-A, que lleva a cabo una "evaluación final" a través de un juego con el que puede comprobar si los alumnos han conseguido los objetivos prefijados. Priman dos aspectos que menciona la maestra 7-H: "A ver, claro, siempre tienes que evaluar lo que han conseguido los alumnos para saber, sobre todo, si van bien o no. Nosotros hacemos un examen final, entonces, yo les voy preguntando, pues, que lean esta letra, la otra, o, incluso, algunos ya a final de curso se atreven a escribir su nombre. Para eso es muy importante también la observación porque yo sé cómo va cada uno". En el resto de los casos, la observación también se erige como la principal herramienta de evaluación, pero no es sistemática ni suele recogerse en ningún instrumento *ad hoc*. No hay un criterio planificado y elaborado para evaluar el progreso y los conocimientos adquiridos por parte del alumnado y, en general, los docentes entrevistados utilizan la evaluación ante todo para diagnosticar alteraciones.

Esta evaluación es insuficiente si no se acompaña, además, de otros tipos que incluyan la revisión de la actuación del docente, de los materiales, los tiempos, etc. Como señalan los estudios al respecto, ha de conformarse como una labor intrínsecamente vinculada a las tareas de enseñanza y a las prácticas de aprendizaje de la lectura y la escritura. Paris *et al.* (2014: 15) proponen un marco de referencia para la evaluación de la lectura y la escritura basado en cinco fases: "1) decidir qué atributos o aspectos de la lectura y la escritura es necesario evaluar; 2) identificar estos atributos con indicadores específicos; 3) recopilar todas las muestras de trabajo en lectura y escritura producidas durante un período y realizar una entrevista individual sobre el material recogido; 4) puntuar cada atributo; y 5) interpretar los datos". Seguir una serie de fases encaminadas específicamente a evaluar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura es crucial en esta etapa; sin embargo, ninguno de los docentes lo menciona. El entrevistado 8-I comenta acerca de esta cuestión: "Bueno, es que, verás, también te digo que, a

no ser que tú luego te formes y aprendas, por ejemplo, recursos para evaluar, yo, desde luego, no es algo que recuerde que me hayan enseñado en mi formación universitaria»

El no contar con un modelo de competencia escrita que genere, de forma graduada, los objetivos y contenidos que se persiguen en los aspectos clave para la enseñanza de la lectura y la escritura implica que tampoco se posee un referente para evaluar de forma rigurosa y sistemática en qué y cuánto han avanzado los discentes en su dominio de estas habilidades. Sin duda, las rúbricas de evaluación son muy efectivas para este propósito, pues ayudan a valorar los aprendizajes y los productos realizados desde la perspectiva competencial y aportan, según señalan Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta (2012: 61), «los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento. Indican el logro de los objetivos curriculares y las expectativas de los docentes".

## 4. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Si partimos de las preguntas y objetivos iniciales planteados en esta investigación, podemos formular sus conclusiones más destacadas.

En relación con el objetivo global de nuestro estudio, destaca la constatación de que los profesores de la muestra están anclados, en buena medida, en pautas, métodos y materiales tradicionales en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, y que ello se debe a que, tal y como declaran, no poseen una formación actualizada en este tema.

En lo referente a las concepciones y los conocimientos de los docentes entrevistados acerca del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y de su didáctica, cabe destacar que se ajustan más a modelos tradicionales de enseñanza de la lengua que a los requerimientos de los actuales enfoques comunicativos y funcionales exigidos por los currículos basados en competencias. Esto se refleja tanto en los procesos de planificación, faltos de sistematicidad y de aplicación de criterios de progresión basados en aportaciones de la investigación, como en las actividades realizadas en el aula y en la evaluación. Esta última adolece de falta de sistematicidad y de utilización de técnicas e instrumentos rigurosos, debido también, en parte, a la formación poco actualizada de la mayoría de los docentes entrevistados. La mayoría de los participantes utilizan como materiales únicos o prioritarios los proporcionados por las editoriales comerciales, que aplican métodos silábicos sintéticos sin incluir actividades u otros recursos que promuevan aspectos como, por ejemplo, el desarrollo de la conciencia fonológica o una mayor motivación de los aprendices.

Con respecto al objetivo de obtener información sobre si los docentes conocen y trabajan los prerrequisitos de la lectura y la escritura, la atención y el tiempo dedicados a estos y, sobre todo, a las habilidades orales de la lengua y a la conciencia fonológica son escasos en relación con las necesidades del alumnado de este nivel educativo. Es más que evidente que existen disparidades notables en las formas de entender, planificar y llevar a la práctica la enseñanza de la lengua en el aula, más aún si atendemos a las edades y trayectorias de los profesionales estudiados. No hay, en suma, una unidad formativa al respecto. Se evidencian diferencias notables entre quienes mantienen su práctica educativa actualizada y quienes no desarrollan su formación permanente y reproducen las pautas habituales. La formación de los docentes de Educación Infantil en relación con las competencias básicas, y específicamente con la competencia en comunicación lingüística y la forma de lograr su desarrollo en el alumnado, es

anticuada e insuficiente, y el cambio de este estado de cosas debe abordarse como un reto urgente tanto en los centros de formación inicial (facultades y escuelas normales) como en las instancias que se ocupan de la formación continuada. En todos los aspectos, los maestros y maestras investigados reconocen la necesidad de actualizar su formación, pero afirman que el exceso de trabajo y las cargas familiares les impiden hacerlo.

Por último, llama la atención un hallazgo curioso por lo paradójico: los docentes participantes en esta investigación han asumido, pese a lo establecido por la normativa y por ciencias como la psicología evolutiva, que la adquisición de la lectura y la escritura debe comenzar en las primeras edades de escolarización: tres, cuatro y, sobre todo, cinco años; más de la mitad de nuestros entrevistados confiesa sentir una presión social por iniciar este proceso cuanto antes. Esto supone que no se está realizando el comienzo del proceso en el momento madurativo óptimo y que los prerrequisitos, que son los que en realidad deberían trabajarse a fondo en esta etapa, no se están abordando de manera suficiente, lo cual implica "saltos" de consecuencias sin duda negativas para muchos niños y niñas. La presión de enseñar a leer y a escribir acaba pervirtiendo la totalidad de los fines y contenidos de la etapa anterior a la primaria, que es donde se debe realizar el aprendizaje de la lectura y la escritura. El coste de no respetar los momentos evolutivos puede traducirse, además de en la aparición de dificultades y trastornos, en actitudes de rechazo ante tareas en las que los niños no obtienen un éxito proporcional a su esfuerzo, y ese rechazo a escribir y a leer no es en modo alguno admisible. Sin duda, los docentes deben reflexionar sobre esto.

En suma, como consecuencia de las evidencias encontradas, queremos poner de manifiesto, por una parte, que hay una urgente necesidad de mejorar y actualizar tanto la formación inicial como la formación permanente del profesorado de la educación infantil o preescolar en lo relativo a la enseñanza de la lectura, la escritura y las habilidades lingüísticas en general; y, por otra parte, que las concepciones previamente adquiridas y los saberes poco actualizados impiden una práctica educativa que realmente sea eficaz para conseguir un desarrollo más exitoso y motivador del proceso de aprendizaje del código escrito en pleno siglo XXI. Lograr que llegue a las aulas todo lo que la investigación está en condiciones de aportar a la innovación sigue siendo un reto complejo, inaplazable y, en cualquier caso, siempre apasionante, en tanto que forma parte del compromiso ético que asumimos todos los que trabajamos por mejorar la educación.

## 5. Referencias bibliográficas

Álvarez-Gayou, José Luis. 2003. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.

Álvarez Gil, Francisco José. 2020. Estudio de la enseñanza de la lectura y escritura desde un enfoque constructivista. En David Cobos et al. (eds.*), Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos. Respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*. 246-253. Octaedro.

Belda, Mónica & M.ª Gloria García-Blay. 2020. Lectura y escritura en tiempos de COVID. Libros interactivos de las letras: propuesta de innovación en el Grado de Educación Infantil. *Edunovatic*. 532-535. Disponible en https://repositorioinstitucional.ceu.es/handle/10637/12826 [Consulta 22/05/2021]

Benedet, María Jesús. 2013. *Cuando la "Dislexia" no es Dislexia*. Madrid: CEPE.

Carriazo, Cindy, Maura Pérez Reyes & Kathelyn Gaviria. 2020. Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana,* 25(3). 87-95. Disponible en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7524690 [Consulta 13/04/2021]

Castro, Beatriz, Óscar Casado & Ángel Pérez Pueyo. 2017. La evaluación formativa en el aprendizaje de la lectura y escritura en Educación Infantil. En Víctor M. López Pastor y Ángel Pérez Pueyo (coords.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*, 128-139. Universidad de León.

Conejo, L. Diego & Ana M. Carmiol. 2017. Conocimientos sobre la lectura y escritura emergentes y prácticas en las aulas para su promoción: un estudio con docentes de educación preescolar en Costa Rica. *Revista Costarricense de Psicología*, 36(2). 105-121.

Constanza, María. 2019. Desempeño escrito de estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿Cómo es la calidad del proceso de escritura de sus ensayos? *Lengua y habla*, 23. 224-242. Disponible en https://www.redalyc.org/journal/5119/511966657012/html/ [Consulta 12/05/2021]

Cuetos, Fernando. 1991. *Psicología de la escritura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. Madrid: Escuela Española.

Darias, José Luis & Yolanda Elvira Fuertes. 2010. Algunas consideraciones sobre la lectura y escritura significativa en la educación básica. *Quaderns digitals. Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 65.

Defior, Sylvia & Francisca Serrano. 2011. La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(1). 2-13.

Díez, Ascen. 1998. *El aprendizaje de la escritura desde una perspectiva constructivista*. 2 vols. Barcelona: Graó.

Escobar, Mercedes. 2017. El conflicto de enseñar a leer y escribir en educación infantil. *El diario de la educación.*

Gallego, Carlos. 2006. *Los prerrequisitos lectores*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Lectura y Escritura. Morelia: México.

Gallego, José Luis, Antonio García Guzmán & Antonio Rodríguez Fuentes. 2014. Estrategias metacognitivas en la expresión escrita: un estudio de caso con futuros docentes. *Bordón. Revista de Pedagogía,* 66(4). 39-53.

García Fernández, M.ª Dolores. 2004. El maestro de Educación infantil. En M.ª Dolores García Fernández y Verónica Marín (coords.), *La educación infantil y la formación del profesorado hacia el siglo XXI: integración e identidad*, 87-96. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

García Vidal, Jesús & Daniel González Manjón. 1993. Cuaderno para mejorar la comprensión de la lectura. España: EOS.

Gatica-Lara, Florina & Teresita del Niño Jesús Uribarre. 2012. ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en Educación Médica*, 2(1). 61-65.

Gómez-Villalba, Elena & M.ª Pilar Núñez Delgado. 2007. La enseñanza de la lectura en el aula. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura,* 44. 19-33.

González-Manjón, Daniel. 2004. *Taller de comprensión de la lectura I: ámbito óptimo de aplicación, 1er ciclo de la E.S.O*. España: EOS.

Hernández Ortega, Pilar & José Rovira. 2018. Enseñanza de la lectura y escritura en Educación Infantil y desarrollo de la competencia profesional del alumnado para el maestro. En

Rosabel Roig-Vila (coord.), *Redes de investigación en docencia universitaria*, pp. 555-565. Universidad de Alicante.

Ibáñez Corales, Rosa Isabel. 2017. Las actividades lúdicas mejoran la lectura y escritura en los niños de 4 años de la institución educativa. *Ruso*, 302.

Karmiloff-Smith, Annette. 1979. *A functional approach to child language*. Cambridge: University Press.

Kvale, Steinar. 2011. *Las entrevistas en investigación cualitativa.* Morata.

Latorre, Antonio, Delio Rincón y Justo Arnal. 2012. *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.

López Bonilla, Guadalupe & Carmen Pérez Fragoso. 2017. Debates actuales en torno a los conceptos "alfabetización", "cultura escrita" y "literacidad". En Alma Carrasco Altamirano y Guadalupe López-Bonilla (coords.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México*, 21-50. México: SM.

Lozano, M.ª Carmen & Purificación Cruz Cruz. 2017. Leer con emoción. Claves para el proceso lectoescritor: importancia de los prerrequisitos desde un enfoque de la neuroeducación. En David Caldevilla (ed.), *Libro de actas del Congreso CUICIID 2017.* Universidad de Castilla-La Mancha.

Magán, Alexandra & Felipe G. Barrio. 2017. Influencia de las actividades audiomusicales en la adquisición de la lectura y la escritura en niños y niñas de cinco años. *Revista Electrónica Educare,* 21(1). 288-309.

Monarque, Claudia. 2018. *Aproximación a la lectura y escritura mediante técnicas de atención temprana en educación infantil*. Trabajo de fin de grado. Universidad Internacional de La Rioja.

Moore, Philipa, Gricelda Gómez & Suzanne Kurtz. 2011. Comunicación médico-paciente: una de las competencias básicas pero diferente. *Atención primaria*, 44. 358-365.

Morais, José. 1994. *El arte de leer*. Madrid: Visor.

Núñez Delgado, M.ª Pilar y María Santamarina. 2014. Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y habla*, 18. 72-92. Disponible en https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=511951374006 [Consulta 23/04/2021]

Panalés, M.ª Dolores & Julián Palazón. 2020. Programa de detección, prevención e intervención de dificultades de lectura y escritura. *Revista de Educación, Innovación y Formación*, 2, 62-80. Disponible en https://www.educarm.es/reif/doc/2/reif2_4.pdf [Consulta 14/05/2021]

Paris, Scott et al. 2014. Un marco de referencia para una evaluación fiable de la lectura y escritura. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 5. 15-29.

Rodríguez Arteche, Íñigo, M.ª Mercedes Martínez Aznar & Aránzazu Garitagoitia. 2014. La competencia sobre planificación de investigaciones en 4º de ESO: un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 27(1). 329-351.

Rodríguez Gambín, Rebeca. 2020. Lectura y escritura empleando nuevas tecnologías en Educación Infantil. Trabajo final de grado. Universidad de La Laguna.

Sánchez Rivero, Ruth & Raquel Fidalgo. 2020. La enseñanza de la conciencia fonológica en la Educación Infantil: un estudio observacional. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2). 184-200.

Sanjuán, Marta. 2011. De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura,* 7. 85-99.

Santamarina, María & M.ª Pilar Núñez Delgado. 2018. Formación sobre didáctica de la lengua oral de los docentes de Educación Infantil españoles: un estudio comparativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado.* 22 (1). 193-212. Disponible en https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63640 [Consulta 05/03/2021]

Santana, Denise & Paula Carlino. 1994. La enseñanza constructivista del lenguaje escrito. *Textos*, 2. 113-121.

Simons, Helen. 2011. *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.

Subaldo, Lucía. 2012. *Las repercusiones del desempeño docente en la satisfacción y el desgaste del profesorado*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.

Tamayo, Susana. 2017. La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectura y escritura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1). 423-432.

UNESCO (2011). *Alfabetización mediática e institucional. Currículum para profesores [Institutional and media literacy]. Curriculum for teachers].* Paris: UNESCO.

Vallés Arándiga, Antonio. 1998. *Conciencia fonológica*. Valencia: Promolibro.

Villoria, Lucía. 2019. *Propuesta de intervención en los prerrequisitos lectoescritores: diseño de una prueba de observación e intervención*. Trabajo de fin de grado. Universidad de Valladolid.

# Desafiando el sexismo lingüístico: Estrategias para implementar el lenguaje inclusivo en la enseñanza de ELE

***Challenging linguistic sexism: Strategies for implementing inclusive language in Spanish-as-a-foreign-language classroom***

**Sonja Sevo**
*Universidad de Sevilla*
ssevo@us.es

## Resumen

El lenguaje no solo refleja normas y valores culturales, sino que también puede reforzar y amplificar estereotipos y actitudes de género. Las palabras y expresiones que usamos a menudo contribuyen a la idea de que ciertas actividades, profesiones o comportamientos pertenecen a un género específico. En el aula de ELE, nos proponemos analizar cómo el uso de un lenguaje que perpetúa estereotipos puede afectar el entorno educativo y, a la vez, explorar cómo el empleo de un lenguaje inclusivo puede fomentar un ambiente de aprendizaje más igualitario. Sin embargo, integrar el lenguaje inclusivo en las clases de ELE conlleva ciertos retos. En primer lugar, los estudiantes pueden sentir confusión o dificultad para comprender las formas inclusivas debido a las diferencias con sus lenguas maternas o a las convenciones gramaticales del español tradicional. Además, es posible que algunos estudiantes muestren resistencia o prefieran no utilizar estos términos, lo cual podría requerir reflexión y discusión sobre las razones de dicha postura, así como estrategias para respetar distintas opiniones sin perder de vista el objetivo de sensibilizar sobre la igualdad de género.
*Palabras clave:* lenguaje inclusivo; proceso de aprendizaje; sexismo lingüístico; roles de género; ELE.

## Abstract

Language not only reflects cultural norms and values but can also reinforce and amplify gender stereotypes and attitudes. The words and expressions we use often contribute to the idea that certain

ARTÍCULO RECIBIDO EL 05/03/2025 ACEPTADO EL 03/04/26 

activities, professions, or behaviors are associated with a specific gender. In the ELE classroom, we aim to analyze how language that perpetuates stereotypes can affect the educational environment and to explore how inclusive language can foster a more equitable learning environment. However, incorporating inclusive language in ELE classes presents certain challenges. First, students may feel confused or have difficulty understanding inclusive forms due to differences with their native languages or the traditional grammatical conventions of Spanish. Additionally, some students may resist or prefer not to use these terms, which may require thoughtful reflection and discussion on the reasons behind these attitudes, as well as strategies to respect different perspectives without losing sight of the goal of raising awareness about gender equity.
*Keywords:* inclusive language; learning process; linguistic sexism; gender roles; ELE.

## 1. INTRODUCCIÓN

Considerando que el lenguaje no solo transmite información y conocimientos, sino que también comunica valores culturales y comportamientos, podemos decir que es un medio por el cual se perpetúan los estereotipos de género. Además, el lenguaje desempeña un papel crucial como agente de socialización, ya que mediante él asimilamos los valores de nuestra sociedad y moldeamos nuestra forma de pensar.

> El lenguaje no es una mera herramienta mediante la cual expresamos y comunicamos nuestros pensamientos. El lenguaje hace pensamiento, se piensa cuando se habla y, al mismo tiempo, representa y construye realidad. Es el sentido y medio central mediante el cual entendemos el mundo y construimos la cultura (Jiménez Rodrigo et al., 2011: 175).

Durante el proceso de socialización, aprendemos que existen expectativas distintas para hombres y mujeres, un fenómeno conocido como «estereotipos de género» (Lips, 2020). La incorporación del lenguaje inclusivo en la enseñanza del español

como lengua extranjera (ELE) supone un paso significativo hacia la creación de entornos educativos que promuevan la equidad y el respeto a la diversidad (Guerrero Salazar, 2003). Así, el lenguaje inclusivo implica el uso de expresiones y términos que eviten estereotipos de género y promuevan una comunicación más igualitaria en el aula.

Según Stainback y Stainback (1999), adoptar una perspectiva inclusiva en la enseñanza implica reconocer el género como una dimensión clave de la diversidad que enriquece el entorno educativo. En este sentido, el género no es solo una categoría demográfica, sino una característica que interactúa con otros aspectos de la identidad de cada persona, como su cultura, origen, lengua y capacidades (Lagarde, 1996). Esta perspectiva permite que los educadores valoren y aborden las diferencias de género como elementos fundamentales que enriquecen la dinámica de aprendizaje. La UNESCO (2020), en consonancia con esta visión, subraya en su informe la importancia de integrar la equidad de género en todos los aspectos del sistema educativo. Para ello, recomienda políticas y prácticas que promuevan una representación equitativa y equilibrada, así como una reflexión crítica sobre los estereotipos de género en el material educativo, en las interacciones en el aula y en las expectativas académicas. Este enfoque promueve no solo la equidad, sino también una mayor sensibilidad y respeto hacia la diversidad de género, creando espacios educativos que contribuyen a una sociedad más inclusiva y equitativa.

La Ley Orgánica 3/2020 de Educación en España[1] (arts. 2 y 33) introduce un enfoque de coeducación con perspectiva de género, promoviendo la igualdad real entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género y el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual. En el contexto de la enseñanza de ELE, esto implica que el profesorado necesita una formación cualificada en materia de género que le permita gestionar y responder adecuadamente a las necesidades de su alumnado

[1] Esta es la modificación de la Ley de Educación, 2/2006

(Rebollo Catalán & García Pérez, 2023), integrando esta sensibilidad en la práctica docente. Aplicar una perspectiva de género en ELE implica seleccionar materiales, lecturas y recursos que cuestionen los estereotipos y promuevan la igualdad. Dado que el lenguaje es una herramienta poderosa que moldea tanto el pensamiento como la cultura, abordar los estereotipos de género desde el propio lenguaje resulta esencial. Este enfoque permite al profesorado y al alumnado no solo tomar conciencia de la discriminación lingüística, sino también fomentar una comunicación más inclusiva y respetuosa, contribuyendo a una enseñanza de ELE que refleje y promueva valores de igualdad y respeto a la diversidad.

Uno de los objetivos principales de este artículo es analizar los diferentes tipos de sexismo lingüístico, con la finalidad de establecer un fundamento crítico para la implementación del lenguaje inclusivo en el aula de ELE, teniendo siempre en cuenta el contexto y otros factores extralingüísticos, y abordando esta cuestión desde diversas perspectivas. El objetivo subyacente sería fomentar un entorno inclusivo en el que los materiales y las prácticas de enseñanza promuevan la equidad de género, evitando los estereotipos y prejuicios en el aprendizaje del español e impulsando que docentes y estudiantes se acerquen a la cuestión del lenguaje inclusivo, incentivándolos a cuestionar y reflexionar sobre las prácticas lingüísticas actuales, así como a desarrollar una actitud crítica frente al uso del lenguaje. El lenguaje evoluciona junto con la cultura para reflejar los valores cambiantes de la sociedad, por lo que es fundamental que los educadores integren estos cambios en sus propuestas didácticas. Por todo ello, es necesario abrir este debate en espacios donde la lengua es la herramienta principal, donde se enseña y se usa para enseñar (Castillo Sánchez & Mayo, 2019: 5).

## 2. LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 2.1. Sexismo linguístico

Cuando se habla del uso sexista del lenguaje, es importante destacar la Conferencia General de la UNESCO celebrada en París en 1987, en la que se aprobó una resolución que enfatizaba la necesidad de implementar una política para redactar los

documentos de la organización de manera que se evitara, en lo posible, el uso de términos que aludieran exclusivamente a un género, salvo en casos de medidas positivas a favor de las mujeres. Dos años después, se adoptó otra resolución que promovía el desarrollo de directrices para el uso de un lenguaje que hiciera referencia explícita a las mujeres y reafirmaba la necesidad de garantizar el cumplimiento de dichas pautas en todas las publicaciones y documentos de la organización (Guerrero Salazar, 2020). Por otra parte, el acuerdo de colaboración entre el Instituto de la Mujer y el Ministerio de Educación de España, firmado en 1990, impulsó la creación de un marco legal para promover una educación libre de discriminación. Con la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de octubre de 1990[2]), por primera vez en España, se reconoció la discriminación de género en el ámbito educativo y se estableció la necesidad de revisar las actividades educativas desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades. Desde entonces, la legislación educativa tiene como objetivo analizar y cambiar el uso sexista del lenguaje.

Dicho esto, cabe destacar que el sexismo lingüístico, como expresión de discriminación de género a través del lenguaje, es una realidad que también impacta en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). En el aula, donde el lenguaje es clave para la transmisión de conocimientos culturales y la formación de una visión crítica de la sociedad, el uso de prácticas lingüísticas sexistas puede reforzar estereotipos de género y afectar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. El lenguaje inclusivo en la enseñanza surge como respuesta a este problema y propone un cambio en nuestras formas de expresión para asegurar la visibilidad y el respeto de todas las identidades de género. El sexismo lingüístico es una manifestación de discriminación de género arraigada en el lenguaje que tiene un impacto en la percepción social, la igualdad de género y la

[2] El artículo 1, en su letra c), establece: «La programación de la enseñanza atenderá a la consecución de la igualdad efectiva entre los sexos». Esto implica un reconocimiento implícito de que hay desigualdad de género que debe ser corregida.

inclusión de todas las identidades de género: «Se incurre en sexismo lingüístico cuando se emplean vocablos (sexismo léxico) o se construyen oraciones (sexismo sintáctico) que, debido a la forma de expresión escogida por el hablante y no a otra razón, resultan discriminatorias por razón de sexo» (García Meseguer, 2001: 20). Cabeza Pereiro (2013: 2) lo define como «la distribución inocua de prácticas lingüísticas a partir de la preeminencia de un género gramatical con base en motivaciones ideológicas de índole cultural y tradicional».

No obstante, hay que tener en cuenta que el género no es una categoría rígida. En lugar de concebirse como un rasgo absoluto (masculino o femenino, sin variaciones), puede entenderse como una categoría que admite matices o dimensiones diversas. Aunque el género puede estar vinculado al sexo, no siempre existe una correspondencia exacta entre ambos en el lenguaje.

> por ejemplo, puede considerarse al género no como categoría absoluta, sino como categoría mixta o pluridimensional, distinguiendo entre género propio de los sustantivos que designan seres inanimados y el de aquellos con referencia animada, especialmente personal. Igualmente, se puede sostener la vinculación entre género y sexo sin llegar a defender un isomorfismo entre estructuras lingüísticas y distinciones extralingüísticas (Márquez, 2013: 10).

De ahí la necesidad de adoptar un enfoque más integrador al abordar el género y el sexo en el uso del lenguaje. Como sostiene Márquez (2013: 56), desde un enfoque pragmalingüístico, el sexismo lingüístico debe analizarse no solo en la estructura del idioma, sino también en el contexto en que se usa, teniendo en cuenta las circunstancias sociales e históricas actuales que influyen en los hablantes. De esta manera, el estudio del sexismo lingüístico necesita abarcar tanto las normas gramaticales y semánticas como las realidades sociales y culturales en las que se desarrolla el lenguaje. Este enfoque integral permite comprender el fenómeno de manera más completa y detallada, reconociendo que la lengua es un reflejo vivo y cambiante de la sociedad.

En marzo de 2012, el académico Ignacio Bosque presentó el informe «Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer», en el que analizaba críticamente varias guías de lenguaje inclusivo publicadas en España por universidades, sindicatos y gobiernos autonómicos. Bosque cuestionaba su eficacia y advertía sobre los excesos y los malentendidos en el uso del lenguaje no sexista. Aunque reconocía la discriminación contra la mujer y la existencia de usos verbales sexistas, sostenía que la gramática no debe modificar sistemáticamente la relación entre género y sexo, ya que ello podría complicar innecesariamente el idioma. Su informe generó un amplio debate académico y social y contó con el apoyo de buena parte de la Real Academia Española, lo que reflejó las tensiones entre la visibilización de la mujer en el lenguaje y sus dificultades prácticas y teóricas.

De ahí que la idea de que la gramática pueda considerarse sexista plantee un dilema respecto del relativismo lingüístico, un tema que la lingüística contemporánea no puede ignorar. La hipótesis de Sapir-Whorf, que sugiere que el lenguaje refleja directamente las estructuras sociales, solo se aplica a ciertos campos del significado, según Rotaetxe (1989). Si este paralelismo se tomara literalmente, en lenguas como el arahuaco, donde el género masculino es el marcado, tendríamos que suponer una sociedad con predominio femenino y sumisión masculina, lo cual no refleja su realidad social. Esto es similar a lo que ocurre en las lenguas europeas, donde el género femenino suele ser el término marcado (Gallardo Paúls, 1995: 4). Estas discrepancias evidencian que la relación entre el lenguaje y la estructura social es más compleja de lo que parece a simple vista y que la forma en que está construido el lenguaje no siempre refleja directamente las dinámicas de poder y género presentes en una sociedad.

Como bien indica García Meseguer (2001: 20), el sexismo social y el sexismo lingüístico están relacionados, aunque no son lo mismo. Decir que «las mujeres son menos inteligentes que los hombres» es un ejemplo de sexismo social, mientras que usar expresiones como «los varones y las hembras» muestra sexismo lingüístico por el uso inadecuado de «hembras» para referirse a las mujeres. Ambos tipos de sexismo se refuerzan mutuamente y

reflejan hábitos profundamente arraigados en la sociedad que solo recientemente han empezado a cuestionarse. En este sentido, cuando se habla de sexismo léxico, se destacan algunos ejemplos (García Meseguer, 2001: 20-21). Por un lado, los tratamientos de cortesía difieren: «señora» y «señorita» indican el estado civil de la mujer, mientras que «señor» no depende de si el hombre está casado o no, lo que refleja una visión tradicional que define a la mujer en relación con el varón. También hay pares incorrectos, como «varón/hembra», ya que «hembra» también se usa para animales y su opuesto real es «macho». Existen, además, duales aparentes: palabras cuyo femenino adquiere un sentido despectivo frente al masculino, como «zorro/zorra» o «golfo/golfa». Finalmente, hay vacíos léxicos, es decir, la falta de términos para atribuir a las mujeres cualidades valoradas socialmente, como ocurre con «caballerosidad» o «hombría de bien», que no tienen equivalentes femeninos (García Meseguer, 2001: 20-21).

El sexismo sintáctico revela de forma aún más profunda que el léxico la persistencia de una mentalidad patriarcal, ya que suele aparecer de manera inconsciente en la estructura misma del discurso (García Meseguer, 2001: 21). Se manifiesta a través de estereotipos, como cuando se destaca la apariencia física de una mujer, aunque sea irrelevante («El fiscal resultó ser una mujer, bastante guapa, por cierto»); del androcentrismo, que toma lo masculino como universal («Gente que solo busca su pan, su hembra, su fiesta en paz»); del salto semántico, donde un término aparentemente general termina refiriéndose solo a varones («Los ingleses prefieren el té al café, como prefieren las mujeres rubias a las morenas»); y de metáforas sexistas que perpetúan roles de género («Es un gallo en el gallinero», «Lo han pillado en bragas»). Estas construcciones demuestran cómo el sexismo puede estar incrustado en la forma misma de expresarnos (García Meseguer, 2001: 21).

Cabe destacar que el sexismo lingüístico es solo una forma de discriminación en el lenguaje. Los medios de comunicación suelen promover un ideal heteronormativo de persona —hombre,

delgado y heterosexual— que genera estigmatización, especialmente hacia las mujeres que no encajan en ese modelo.

Para cuestionar estas desigualdades surgió la *lingüística queer*, un campo que analiza cómo el lenguaje reproduce o desafía las normas tradicionales de género y sexualidad en relación con la comunidad LGTBIQ+. Este enfoque busca promover un uso más inclusivo del lenguaje que respete la diversidad y contribuya a una sociedad más equitativa.

## 2.2. Lenguaje inclusivo

Como resultado de todo lo expuesto anteriormente, el tema del lenguaje inclusivo[3] ha cobrado gran importancia y se ha difundido ampliamente en la actualidad, impulsado por debates iniciados por organizaciones feministas y colectivos LGBTIQ+, que han vuelto a cuestionar las normas lingüísticas tradicionales arraigadas en nuestra sociedad. Aunque antes se planteaba la inclusión de todas las identidades en el lenguaje y se sugerían alternativas que el español tradicional no consideraba, en los últimos años este debate ha cobrado fuerza debido a diversas intervenciones en espacios públicos y privados vinculados a la sociolingüística[4]. Es evidente que este tipo de discusión no solo

[3] En este artículo, se entiende que el término «lenguaje inclusivo» engloba diferentes estrategias para evitar toda forma de exclusión o discriminación a través del lenguaje, incluyendo tanto las formas no binarias como el lenguaje no sexista, al igual que se ha hecho en otros trabajos académicos parecidos, como, por ejemplo, el de Jiménez Yáñez y Colmenares Díaz (2022: 807) donde se afirma que el lenguaje inclusivo: «busca integrar, visibilizar, validar y democratizar identidades, existencias, esencias y aspectos de la vida cotidiana y de la humanidad que están siendo discriminadas, excluidas, invisibilizadas, minimizadas, invalidadas y subyugadas en un discurso "natural" androcéntrico, heterocéntrico y sexista, validado en la práctica social, utilizando al lenguaje –a través de discursos y expresiones que estereotipan– como una herramienta ideológica y política que a través del tiempo crea, forma y legitima el orden de la realidad social; es decir, la forma en que entendemos el mundo».

[4] Por ejemplo, a finales del 2023, La Mesa del Congreso puso en marcha un documento de recomendaciones para potenciar el uso del lenguaje inclusivo: *Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje en la Administración parlamentaria*.

aborda aspectos lingüísticos, sino que también se entrelaza con dimensiones sociales, políticas, de género y culturales.

> El lenguaje inclusivo se refiere a un uso del lenguaje ¬verbal y escrito¬ en los espacios sociales, laborales y educativos que busca representar y visibilizar a colectivos y comunidades que generalmente han sido excluidas, marginadas o discriminadas a lo largo de la historia, como lo son las mujeres, las comunidades de color, personas con discapacidad y miembros de las comunidades LGBTIQ+ (Parra & Serafini, 2021: 145).

En 2019, la ONU lanzó una *Guía de lenguaje inclusivo de género*, que se aplica a sus comunicaciones en los seis idiomas oficiales de la organización (incluido el español). En dicha guía, la ONU propone estrategias para evitar el uso de expresiones sexistas y promover un lenguaje más inclusivo, como usar sustantivos colectivos en lugar de aquellos que impliquen género (por ejemplo, «persona» en lugar de «hombres/mujeres»), evitar el uso genérico del masculino cuando se refiera a grupos mixtos o de género desconocido, o reformular frases para evitar el uso innecesario de pronombres de género (ONU, 2019). Moreno Cabrera (2012: 7) introduce el concepto de lenguas cultivadas para referirse a aquellos lenguajes que, aunque parten de una lengua natural, están modelados y enriquecidos por la cultura, la ideología o las políticas de las sociedades en las que se desarrollan. Por tanto, las lenguas cultivadas son un reflejo de los valores, normas y expectativas de las comunidades que las impulsan. Este enfoque resulta especialmente significativo en el caso de las guías de lenguaje inclusivo, que suelen diseñarse para contextos formales, como el ámbito administrativo o político, y cuya intención va más allá de una mera descripción lingüística. Como señala Moreno Cabrera (2012: 6), el análisis de estas guías desde una perspectiva puramente naturalista resulta inadecuado, ya que el lenguaje inclusivo no persigue únicamente preservar estructuras lingüísticas preexistentes; en cambio, intenta responder a los cambios sociales y adaptarse a ellos, particularmente en torno al género. No se trata tanto de transformar la lengua para modificar la sociedad, sino de ajustar el lenguaje para que refleje las transformaciones sociales que ya

están ocurriendo. Así, el lenguaje inclusivo puede entenderse como una herramienta que permite visibilizar y validar esos cambios, promoviendo un uso de la lengua que respete y abarque la diversidad de identidades y experiencias de la sociedad contemporánea.

Además, muchos autores destacan la importancia de discutir tanto la necesidad como la viabilidad del lenguaje inclusivo, pues este tema es clave para desmontar la estructura patriarcal de la sociedad. Además del sexismo léxico y sintáctico, dicha estructura se refleja en el uso generalizado del género masculino como forma representativa universal[5], lo que contribuye a construir la realidad desde una perspectiva parcial. En efecto, el uso del masculino genérico plantea varios problemas que no pueden pasarse por alto (Bengoechea, 2019: 2): puede resultar ambiguo, pues a veces se interpreta como exclusivo de los hombres y otras como inclusivo, lo que invisibiliza a las mujeres y reproduce una lógica similar a la del patriarcado, en la que ellas aparecen como excepciones o quedan excluidas del discurso. Además, este uso tiene consecuencias en la construcción de la identidad, ya que contribuye a que las niñas interioricen un rol subordinado, afecta su autoestima y refuerza una visión androcéntrica que sitúa al varón como medida universal.

Por ello, el lenguaje inclusivo surge como una solución para afrontar este problema y, en la medida de lo posible, evitar el uso del masculino genérico. Según el tipo de texto y la situación comunicativa, existen diversas alternativas. El lenguaje inclusivo puede emplear neologismos, desdoblamientos, sustituciones y otras estrategias lingüísticas para evitar términos o expresiones que refuercen estereotipos o prácticas discriminatorias

[5] «Es habitual en las lenguas románicas, y también en las de otras familias lingüísticas, usar en plural los sustantivos masculinos de persona para designar todos los individuos de la clase o el grupo que se mencione, sean varones o mujeres. Así pues, el llamado uso genérico del masculino es consecuencia del carácter no marcado de este género. En el caso de ambigüedades, los factores extralingüísticos y contextuales pueden, en la mayoría de los casos, ayudar a interpretar correctamente los enunciados» (RAE 2009: 85-86, §2.2b).

(Bengoechea, 2019: 3-5). Las propuestas para un lenguaje inclusivo incluyen recursos como los desdoblamientos (españoles y españolas), el uso de sustantivos colectivos o abstractos (profesorado, alumnado) y palabras no marcadas en cuanto al género (estudiante, quien). También se emplean epicenos que no indican sexo (la persona, el personaje), la omisión de términos masculinos innecesarios mediante estructuras impersonales y perífrasis que sustituyen el masculino genérico sin alargar la frase (el personal médico). Otras estrategias son las aclaraciones explícitas (candidatos de ambos sexos), las alternativas gráficas, como barras o @ (queridos/as, chic@s) y, más recientemente, la introducción de nuevos morfemas como -e o -x (alumnes, chicxs). Estas últimas son más polémicas por su carácter innovador.

Dicho esto, no hay que perder de vista que las propuestas de lenguaje inclusivo presentan distintos niveles de gramaticalidad, como bien señala Gutiérrez Conde (2022: 113). En orden descendente, las principales son: reemplazar el genérico por sustantivos que no marcan género, como los epicenos, pseudoepicenos o sustantivos colectivos; el uso de formas femeninas en ciertos sustantivos, especialmente los que se refieren a profesiones, como «jueza» o «médica»; el desdoblamiento de términos, como en «los niños y las niñas»; y, finalmente, el uso de morfemas flexivos como -x, -@ o -e, por ejemplo, «todxs», «tod@s» o «todes».

No obstante, el uso del lenguaje inclusivo suscita opiniones encontradas sobre su aplicación y sobre en qué contextos debería emplearse. Algunos lingüistas señalan que estas soluciones afectan la economía del lenguaje, pues requieren desdoblar palabras, y que los nuevos morfemas de género[6], como -x y -e, complican la gramática y dificultan la comprensión, ya que no existe un consenso sobre cómo integrarlos adecuadamente. Además, el morfema -e no es tan novedoso como podría pensarse, ya que fue propuesto en 1976 por García Meseguer para

[6] En vez de morfemas de género también se les podría denominar formas flexivas en vías de gramaticalización. No obstante, en este trabajo nos referiremos a ellos como nuevos morfemas de género.

representar un género común. Esta idea, sin embargo, fue ignorada durante años y solo en tiempos recientes ha cobrado relevancia gracias al impulso de colectivos LGBTIQ+, quienes la ven como una alternativa que permite a las personas no identificadas con géneros binarios evitar una inclusión forzada en dichas categorías (Cabello Pino, 2022). De manera similar, García Meseguer plantea que el origen del sexismo lingüístico no radica en el idioma español en sí, sino en quienes lo utilizan. Es el hablante quien construye expresiones con carga sexista o selecciona ciertas palabras específicas, y es el oyente quien interpreta el mensaje, ya sea percibiendo sexismo en enunciados que no lo tienen o pasando por alto el sexismo en aquellos que sí lo contienen (García Meseguer, 2001).

En cuanto a los morfemas emergentes de género y la norma vigente, la RAE ha sido terminante: «El uso del @, la letra e y la x, como supuestas marcas de género inclusivo, es ajeno a la morfología del español, además de innecesario, pues el masculino gramatical ya cumple esa función como término no marcado de la oposición de género» (RAE, 2020: 75). A pesar de la resistencia al uso del lenguaje inclusivo en contextos formales, este se extiende con rapidez entre los jóvenes, como se puede observar en las redes sociales[7]. Este fenómeno es evidente en el uso cotidiano de las redes sociales, donde plataformas como X/Twitter, Instagram y TikTok sirven de espacios de experimentación lingüística y difusión de nuevas formas de expresión. Así, el lenguaje inclusivo y la perspectiva de género en la educación están estrechamente ligados y son fundamentales para promover la igualdad de género y generar entornos educativos más equitativos. La incorporación de un lenguaje inclusivo en el aula ayuda a crear un ambiente de respeto en el

[7] En un estudio sobre el lenguaje inclusivo realizado a partir del corpus extraído de Instagram se ha deducido que se observa una tendencia hacia la inclusividad, especialmente en colectivos LGTBI binarios, y, más notablemente, entre personas no binarias, quienes buscan alternativas lingüísticas que reflejen mejor su identidad de género (Aldomar Dosouto, 2021).

que todos los estudiantes se sienten valorados y reconocidos, sin importar su género o identidad sexual.

## 3. METODOLOGÍA

En este trabajo, proponemos incorporar la perspectiva de género en la enseñanza de ELE, ya que constituye uno de los elementos centrales de las políticas de igualdad de género en el ámbito educativo. Tal como resalta la Comisión Europea (2020), la igualdad de género no solo es una cuestión de justicia social, sino que también incide directamente en el desempeño tanto en la enseñanza como en la investigación. Una enseñanza con enfoque de género fomenta el pensamiento crítico de los estudiantes al proporcionarles nuevas herramientas para reconocer y cuestionar los estereotipos, las normas y los roles sociales de género. De esta manera, los estudiantes adquieren competencias y habilidades que les permitirán evitar la perpetuación de la discriminación de género en su futura carrera profesional (González Anadón & Verge Mestre, 2019, pp. 13-14). Teniendo en cuenta que la perspectiva de género, en general, no forma parte de las unidades didácticas actuales, proponemos también una serie de actividades que podrían aplicarse en el aula.

Para ello, primero se han recopilado y analizado estudios previos sobre el sexismo lingüístico y las propuestas de lenguaje inclusivo, especialmente en el ámbito educativo. Posteriormente, se han abordado, de manera general, diversos aspectos del sexismo lingüístico y del lenguaje inclusivo. Este último se plantea como una herramienta orientada a prevenir la discriminación, promover la igualdad entre los géneros y las distintas identidades sexuales, así como evitar otras formas de exclusión o desigualdad. Para la elaboración de las actividades del área de enseñanza de ELE, nos hemos servido de una muestra de textos periodísticos y otros de alta divulgación, junto con un vídeo extraído de YouTube que aborda el lenguaje inclusivo, con el objetivo de fomentar la reflexión crítica de los alumnos sobre el tema. Las actividades están pensadas para estudiantes de ELE de nivel intermedio alto o avanzado (B2-C2), según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), de diversos contextos culturales y lingüísticos, pero que dominan de manera

excepcional la competencia comunicativa. El criterio que hemos seguido a la hora de seleccionar los textos y el vídeo ha sido principalmente su focalización temática en la discriminación lingüística, junto con el uso de algún tipo de lenguaje inclusivo, por ejemplo, desdoblamientos, morfemas -e o -x, etc., con el objetivo de fomentar la reflexión crítica de los estudiantes respecto al uso sexista del lenguaje y a la posible implementación del lenguaje inclusivo. También cabe mencionar que esta propuesta didáctica se fundamenta en dos enfoques educativos principales: el aprendizaje basado en tareas (Task-Based Learning) y el aprendizaje basado en la indagación y reflexión (Inquiry-Based Learning).

## 4. HACIA UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente, se podría afirmar que la introducción de actividades prácticas sobre el sexismo lingüístico y el lenguaje inclusivo en la enseñanza de ELE representa un paso significativo hacia la construcción de entornos educativos más equitativos. A través del aprendizaje basado en tareas, el alumnado aborda y resuelve problemas prácticos aplicando los conocimientos teóricos previamente adquiridos. Utiliza el material didáctico disponible para resolver tareas específicas, lo que facilita la consolidación de sus conocimientos mediante una práctica activa. Por su parte, el aprendizaje basado en la indagación y la reflexión impulsa a los estudiantes a explorar activamente e investigar de manera autónoma. En este modelo, los estudiantes generan sus propias preguntas, investigan, experimentan y reflexionan sobre los resultados, construyendo así su propio aprendizaje. Este enfoque fomenta una participación más profunda y un desarrollo crítico, ya que el alumnado no solo adquiere conocimientos, sino que también desarrolla habilidades para investigar y analizar conceptos por sí mismo.

El objetivo de las actividades propuestas es promover un análisis profundo de las estrategias lingüísticas que se utilizan para evitar la discriminación y determinar si el uso de un lenguaje inclusivo

está justificado o no, según el contexto[8]: «En general, se entiende por contexto, en lingüística, el conjunto de conocimientos y creencias compartidos por los interlocutores de un intercambio verbal y que son pertinentes para producir e interpretar sus enunciados» (Reyes, 1990: 32). A través de estas actividades, se invita a los estudiantes a reflexionar críticamente sobre cómo el lenguaje puede tanto reflejar como desafiar prejuicios y desigualdades, y a examinar formas de expresión que respeten y representen la diversidad. La propuesta también busca estimular la participación proactiva mediante debates abiertos y una reflexión crítica compartida, en los que los estudiantes exploran y justifican sus puntos de vista sin temor a equivocarse. Aquí, la prioridad es el razonamiento y la justificación de cada postura, lo que elimina la noción de respuestas correctas o incorrectas y crea un ambiente seguro para la expresión de ideas. Así, todos los alumnos pueden participar libremente, con confianza y sin miedo al juicio ni al error, fortaleciendo tanto su conciencia lingüística como sus habilidades de argumentación y escucha activa.

*Actividad I*

Esta actividad tiene como objetivo que el alumnado diferencie los distintos tipos de sexismo lingüístico en español y desarrolle una actitud crítica ante el uso sexista del lenguaje.

Identifiquen ejemplos de sexismo léxico y sintáctico en español, justifiquen sus respuestas y propongan alternativas más inclusivas.

1. A los alemanes les gustan la cerveza y las mujeres morenas.
2. El hombre llegó con su esposa al evento.
3. Los directores y las secretarias acudieron a la reunión.
4. En cuanto la vio, supo que se trataba de una fulana.
5. A los varones les gusta traer a sus hembras a las fiestas.

[8] Como bien indicó García Meseguer, es imprescindible tener en cuenta la importancia del contexto a la hora de captar cualquier mensaje, verbal o escrito. Este autor afirma «que en este caso se trata de un contexto lingüístico, pero hay otro contexto más general y poderoso que es el que cada hablante lleva dentro de sí mismo» (García Meseguer, 2001: 21)

6. La señora Gutiérrez y la señorita García se declararon no culpables.
7. Todos los alumnos deben entregar sus trabajos a tiempo.

*Actividad II*
Esta actividad tiene como objetivo que el alumnado comprenda la relación entre el género gramatical y el sexo en español, así como fomentar el pensamiento crítico sobre cómo el género gramatical no siempre refleja el sexo.

Observen la siguiente tabla y desarrollen una discusión en pareja sobre las siguientes preguntas:
¿Qué observan en la relación entre el género gramatical y el sexo?
¿Por qué creen que algunos sustantivos no tienen relación con el sexo?
¿Es necesario un morfema de género en todos los casos?

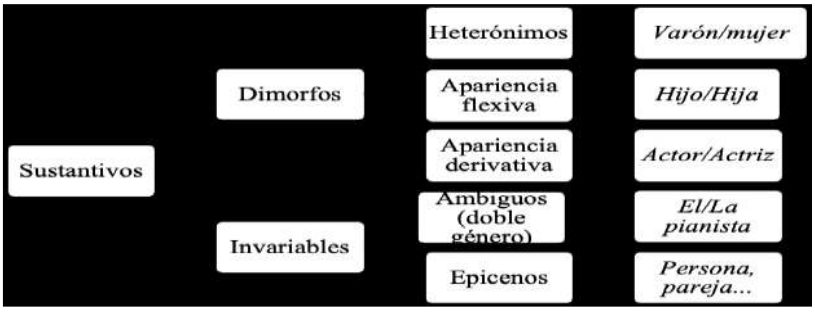


Figura 1: Manifestaciones del género gramatical en sustantivos referidos a seres animados (Escandell Vidal, 2018, p. 8)

*Actividad III*
El objetivo de esta actividad es que los alumnos se familiaricen con los morfemas emergentes de género y desarrollen una actitud crítica respecto a su uso correcto. Anteriormente, se les ha explicado la polémica social actual en torno al uso del lenguaje inclusivo.

Elaboren un breve comentario en clase sobre el uso de los morfemas emergentes de género (-e, -x, -@) y describan la

polémica social que las rodea. ¿Sería apropiado su uso en cualquier contexto comunicativo?

*Actividad IV*
El objetivo de esta actividad es que el alumnado examine críticamente un discurso actual sobre el lenguaje inclusivo, identifique estrategias lingüísticas, detecte argumentos a favor y en contra, y formule su propia posición con argumentos.

Presten atención al siguiente vídeo y contesten las preguntas que se presentan a continuación: https://www.youtube.com/watch?v=SBD26JpgPts

¿Qué estrategia lingüística fue más frecuente o relevante en el vídeo?
¿La autora presenta el lenguaje inclusivo como impositivo, político o como algo natural? ¿Qué tono comunica?
¿Cuáles son los miedos, objeciones o resistencias que se esgrimen contra el lenguaje inclusivo en el vídeo?
¿Piensan que esas objeciones tienen validez en ciertos contextos? ¿Cuáles?
¿En qué situaciones podría tener o no sentido el uso del lenguaje inclusivo según el discurso?

*Actividad V*
El objetivo de esta actividad es analizar y reflexionar críticamente sobre fragmentos de un texto sobre el género gramatical en español, así como desarrollar habilidades de pensamiento crítico y de comprensión lectora en ELE.

Lean el siguiente fragmento, extraído de la carta de Pedro Álvarez de Miranda (miembro de la RAE), titulada *"El género no marcado"* (El País, 07/03/2012), y elaboren un breve comentario crítico de aproximadamente 100 palabras. Intenten que su comentario se apoye en los argumentos vistos en clase.

> Cuando yo construyo una frase en que un adjetivo debe concordar con dos sustantivos, uno masculino y otro femenino, necesito que ese adjetivo (si tiene variación de

género; muchos no la tienen) vaya en uno de los dos géneros. Uno cualquiera, en principio... Lo que no puede es no ir en ninguno, porque el "sistema", para funcionar, necesita que uno se imponga por defecto. Tampoco puede ir en los dos, porque su presencia simultánea es incompatible en una sola forma, del mismo modo que una misma palabra no puede estar escrita al mismo tiempo en redonda y en cursiva (sí, por cierto, en redonda y en negrita). Sí puede, pero no debe, duplicarse el adjetivo, porque ello atenta contra un principio fundamental en las lenguas que es el de la economía, al que también podríamos llamar "del mínimo esfuerzo". Así, no nos queda más remedio, en nuestra lengua, que decir los árboles y las plantas estaban secos, con el adjetivo en masculino. ¿Por qué? Porque el masculino es el género por defecto, es, frente al femenino, el género no marcado[…].

Del mismo modo, si una persona tiene tres hijos y dos hijas, dirá, interrogada acerca de su prole, que tiene cinco hijos. No dirá que tiene cinco hijos o hijas, ni cinco hijos e hijas, ni cinco hijos / hijas (léase "cinco hijos barra hijas"). Podrá escribir que tiene cinco hij@s, pero esto no lo podrá decir, leer, así que de nada le vale. Yo, a diferencia de mi colega Ignacio Bosque, no he tenido paciencia para echarme al coleto todas esas guías que sobre el lenguaje no sexista han proliferado. Supongo que alguna de ellas recomendará a nuestro perplejo pater familias que diga algo así como esto: Mi descendencia la forman cinco unidades. Pobrecillo.

Desdramaticemos las cosas. No es el masculino el único elemento no marcado del sistema gramatical. Igual que en español, hay dos géneros (en otras lenguas hay más o solo uno), hay también dos números: singular y plural (en otras hay más o solo uno), y el singular es el número no marcado frente al plural. Así, del mismo modo que el masculino puede asumir la representación del femenino, el singular puede asumir la del plural. El enemigo significa, en realidad, 'los enemigos'. Sumando ambas posibilidades de representación puedo decir que el perro es el mejor amigo del hombre para significar, en realidad, esto: 'los perros y las perras son los mejores amigos y las mejores amigas de los hombres y las mujeres'. ¿Se entiende ahora un poquito mejor en qué consiste el mentado principio de economía […]

## 5. CONCLUSIÓN

A través de actividades prácticas en el aula, se promueve una reflexión crítica sobre la tradición cultural que ha privilegiado lo masculino en la lengua española, lo que abre espacio para el cuestionamiento y la evolución hacia formas de expresión más inclusivas. El sexismo lingüístico y el uso del lenguaje inclusivo en el aula de ELE representan temas clave para abordar no solo el aprendizaje del idioma, sino también la comprensión cultural y social que conlleva el español. Incorporar actividades que promuevan la reflexión sobre el género gramatical y su impacto en la comunicación permite a los estudiantes desarrollar habilidades críticas, mientras exploran las complejidades del idioma desde una perspectiva actual y sensible a la diversidad.

El aula de ELE se convierte así en un espacio privilegiado para fomentar el pensamiento crítico y la empatía, al permitir que los estudiantes cuestionen estructuras lingüísticas aparentemente neutras y comprendan cómo el lenguaje refleja y, a veces, perpetúa dinámicas sociales. Al incorporar estrategias pedagógicas como el análisis de textos, el debate y la escritura creativa, los estudiantes no solo aprenden a usar el español con precisión, sino que también lo hacen de manera inclusiva, respetando las realidades culturales y sociales contemporáneas.

Finalmente, reflexionar sobre el sexismo lingüístico no solo enriquece el dominio del idioma, sino que también promueve valores de equidad e inclusión y prepara a los estudiantes para interactuar de manera respetuosa y consciente en contextos globales y multiculturales. En resumen, el género se entiende como una construcción social, influenciada por jerarquías, discursos e ideologías, que establecen normas, roles y estereotipos vinculados a la feminidad y la masculinidad. Estas estructuras generan desigualdades en términos de reconocimiento, estatus y acceso a recursos socioeconómicos, además de reforzar una correspondencia rígida entre el sexo biológico, la orientación sexual y la identidad de género. Adoptar una perspectiva de género permite abordar de manera más inclusiva las necesidades y realidades de toda la población, evitando enfoques parciales que colocan al hombre como sujeto

universal (González Anadón & Verge Mestre, 2019: 13-14). Este enfoque busca generar una mirada integradora que valore y aborde la diversidad, permitiendo que las políticas y acciones respondan de manera efectiva a diferentes realidades, promoviendo así una sociedad más equitativa.

## Referencias bibliográficas

Aldomar Dosouto, I. (2021). Lengua, juventud y género. El lenguaje inclusivo en las redes sociales, *Hesperia: Anuario de Filología Hispánica, 24*(2), 51-64. https://doi.org/10.35869/hafh.v24i2.4110

Bengoechea, M. (2019). Razones de la lingüística feminista para abogar por un lenguaje inclusivo, En M. Bengochea (Dir.), *El lenguaje inclusivo: un debate en torno a su obligación, necesidad y posibilidades*. Simposio llevado a cabo por Centro de Estudios Políticos y Constitucionales en colaboración con Clásicas y Modernas, Madrid.

Bosque, I. (2012). Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer, Disponible en: https://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer.pdf. Fecha de consulta: 05/06/2024.

Cabello Pino, M. (2022). Los morfemas de género emergentes (-x y -e) y su tratamiento en la prensa española, *CLAC 89*, 57-69. https://doi.org/10.5209/clac.79501

Cabeza Pereiro, M. C. & Rodríguez García, S. (2013). Aspectos ideológicos, gramaticales y léxicos del sexismo lingüístico, *Estudios Filológicos 52*,7-27. http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132013000200001

Castillo Sánchez, S. & Mayo, S. (2019). El lenguaje inclusivo como "norma" de empatía e identidad: reflexiones entre docentes y futures profesores, *Literatura y Lingüística*, *40*, 377-391. http://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2072

Comisión Europea (2020). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las regiones. Una Unión de la Igualdad: Estrategias para la Igualdad de Género 2020-2025, Recuperado de: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A52020DC0152

Escandell-Vidal, M. V. (2018). Género gramatical: cambio ecológico y tipología lingüística, en *Reflexiones sobre el género como categoría gramatical* (pp. 5–23). Universidad de La Rioja, Recuperado de https://fr.scribd.com/document/463092374/ESCANDELL-VIDAL2018Gnerogramatical-Cambioecolgicoytipologalingstica

Gallardo Paúls, B. (1995). La pertinencia de la variable sexo en la investigación lingüística, en S. Mattalia & M. Aleza (eds.), *Mujeres, escrituras y lenguajes*, Valencia: Universitat, 163-173.

García Meseguer, Á. (1976). Sexismo y lenguaje*, Cambio16 26*, 29-35.

García Meseguer, Á. (2001). *¿Es sexista la lengua española? Una investigación sobre el género gramatical*, Barcelona: Paidós.

Guerrero Salazar, S. (2003). El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad, Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE: Murcia, 2-5 de octubre de 2002 / Manuel Pérez Gutiérrez (ed. lit.), José Coloma Maestre (ed. lit.), 393-403.

Guerrero Salazar, S. (2020). Léxico e ideología sobre la gordofobia en la comunicación digital, *CLAC 83*, 93-107. https://doi.org/10.5209/clac.70566

González Anadón, G. & Verge Mestre, T. (2019). *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria,* Barcelona: Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

Gutiérrez Conde, Á. (2022). Sexismo lingüístico y lenguaje inclusivo en el aula de español lengua extranjera, *redELE 34*, 111-139.

Jiménez Yáñez, C. & Colmenares Díaz, Z. (2022). Lo que se considera lenguaje inclusivo. Revisión de manuales y guías sobre lenguaje inclusivo y lenguaje no sexista, En S. A. Flores Borjabad, O. S. Ould García & A. Garcés Manzanera (eds.), *El devenir de la linguística y la cultura: un estudio interdisciplinar sobre lengua, literatura y traducción*, Dykinson, 807-820.

Jiménez Rodrigo, M. L., Román Onsalo, M. & Traverso Cortés, J. (2011). Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario, *Revista de Investigación en Educación, 2* (9), 174-183.

Lagarde, M. (1996). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM.

Lips, H. (2020). *Gender: The Basics*, Routledge.

Márquez, M. (2013). *Género gramatical y discurso sexista,* Madrid, Síntesis.

Moreno Cabrera, J. C. (2012). Acerca de la discriminación de la mujer y de los lingüistas en la sociedad. Reflexiones críticas de Juan Carlos Moreno Cabrera. *Infoling,* 1-11.

Naciones Unidas (2019). Lista de verificación para usar el español de forma inclusiva en cuanto al género, Recuperado de: https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/, Fecha de consulta: 10/10/2024.

Parra, M. L. & Serafini, E. (2021). Bienvenixos toes: el lenguaje inclusivo desde una perspectiva crítica para las clases de español, *Journal of Spanish Language Teaching 8*(2), 143-162.

Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). El género, cap. 2 de la *Nueva gramática de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid, 81-126.

Real Academia Española (2020). Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas, pág. 75.

Rebollo Catalán, Á. & García Pérez, R. (2023). Enseñar con perspectiva de género, En A. M. Porto Castro & J. M. Muñoz Cantero (Eds.), *Educación inclusiva y equitativa de calidad*. Peter Lang, Berlín, 15-35.

Reyes, G. (1990). *La pragmática lingüística: el estudio del lenguaje*, Barcelona: Montesinos

Rotaetxe, K. (1989). *Estudio Estructural del Euskera de Ondarroa*, Lepoldo Zugaza.

Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*, Narcea.

UNESCO (2020). Una nueva generación: 25 años de esfuerzos en favor de la igualdad de género en la educación, Recuperado de: https://www.inee.org/es/recursos/2020-informe-sobre-genero-una-nueva-generacion-25-anos-de-esfuerzos-en-favor-de-la?utm_source=chatgpt.com, Fecha de consulta: 20/09/2024.

# Perceptual Assimilation of Brazilian Portuguese Mid Vowels into Catalan: A Multimodal Study of Bilinguals with Spanish or Catalan Dominance

Asimilación perceptiva de las vocales medias del portugués brasileño en el catalán: un estudio multimodal en bilingües con dominancia del español o del catalán

**Ubiratã Kickhöfel Alves**
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ukalves@gmail.com
**Larissa Cristina Berti**
*Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"*
larissa.berti@unesp.br

## Abstract

This study examines how language dominance and stimulus modality influence perceptual assimilation across languages. Brazilian Portuguese vowels were used in a perceptual classification task with early Catalan-Spanish bilinguals. The task focused on the mid-vowel pairs /e/-/ɛ/ and /o/-/ɔ/, which occur in Brazilian Portuguese and Catalan but not in Spanish. Stimuli were presented in four randomized conditions: auditory-only (AO), visual-only (VO), congruent audiovisual (AV+), and incongruent audiovisual (AV–). Participants identified the vowels as /e/, /ɛ/, /o/, or /ɔ/ in Catalan. The study included 30 self-reported bilinguals with no prior exposure to Brazilian Portuguese: 13 Spanish-dominant and 17 Catalan-dominant. Results showed a significant effect of language dominance: Catalan-dominant participants achieved higher accuracy in AO, VO, and AV+ conditions. Across groups, auditory cues were consistently prioritized, and congruent audiovisual stimuli did not yield higher accuracy than auditory-only stimuli. For incongruent stimuli, both groups favored auditory information, particularly among Catalan-dominant participants. These findings underscore the impact of bilingual language dominance on non-native vowel perception and inform ongoing discussions about the role of auditory and visual cues in bilingual speech processing.

**Keywords:** bilingualism; perceptual assimilation; language dominance; stimulus modality; audiovisual information.

## Resumen

Este estudio investiga el efecto de la dominancia lingüística y de la modalidad del estímulo en la asimilación perceptiva entre lenguas. Se utilizaron vocales del portugués brasileño en una tarea de clasificación perceptiva con bilingües catalán-español. La tarea se centró en los pares de vocales medias /e/-/ɛ/ y /o/-/ɔ/, contrastivos en portugués brasileño y catalán, pero no en español. Los estímulos se presentaron en cuatro condiciones: solo auditiva (AO), solo visual (VO), audiovisual congruente (AV+) y audiovisual incongruente (AV–). Los participantes identificaron las vocales catalanas /e/, /ɛ/, /o/ y /ɔ/. Participaron treinta bilingües sin exposición previa al portugués brasileño: 13 con dominancia del español y 17 con dominancia del catalán. Los resultados mostraron un efecto significativo de la dominancia lingüística, con mayor precisión en los participantes con dominancia del catalán en AO, VO y AV+. En ambas poblaciones se

priorizó la información auditiva, sin ventaja para los estímulos audiovisuales congruentes. En los estímulos incongruentes, ambos grupos favorecieron la información auditiva, especialmente el grupo del catalán. Estos resultados resaltan el impacto de la dominancia lingüística en la percepción de vocales no nativas y contribuyen al debate sobre las pistas auditivas y visuales en el procesamiento bilingüe del habla.

**Palabras clave:** bilingüismo; asimilación perceptiva; dominancia lingüística; modalidad del estímulo; información audiovisual.

## 1. INTRODUCTION

Research on the perception of nonnative sounds distinguishes between second-language (L2) and cross-language speech perception (Bohn, 2018). Although these two strands share common interests (most notably the "mapping issue" (Bohn, 2018), which concerns how nonnative sounds are assimilated into a listener's L1 system), they differ in scope. Second-language studies address the gradual development of a new phonological system, whereas cross-language studies focus on "naïve" listeners (Best, 1995) who encounter the sounds of an unfamiliar language for the first time in an experimental setting.

Second-language speech perception studies are abundant, drawing on data from learners at different proficiency levels acquiring various L2s (including multilingual systems). This paper, however, focuses on cross-language speech perception. Although fewer in number than second-language studies, numerous cross-language investigations have been conducted over the past three decades (Best *et al*., 2001; Tyler *et al*., 2014; Faris *et al*., 2018; Li *et al*., 2023, among others). These studies examine the assimilation, or mapping, of L2 sounds into an individual's L1 phonological system. Analyzing such assimilation patterns in cross-language research is also highly relevant to L2 speech studies, because the earliest stage of L2 development involves assimilating L2 sounds into the preexisting L1 system.

The growing number of cross-language studies over the past three decades stems from the research agenda initiated by Best's (1995) Perceptual Assimilation Model (henceforth PAM). In its original formulation, the model focused exclusively on the role of L1 attunement in naïve monolingual adult listeners' perception. PAM is grounded in a direct-realist view of speech perception (Fowler, 1986, 1996) and assumes phonological gestures (Browman & Goldstein, 1986, 1992) as its basic units. To account for this attunement, the model predicts both categorization and discrimination patterns for pairs of nonnative phonemes mapped into the L1 system[1]. The model was later extended to L2 learner contexts (PAM-L2; cf. Best & Tyler, 2007), but its central tenet remains the same across both versions: naïve listeners and beginning L2 learners are attuned to higher-order invariants (namely, the articulatory properties common to all variants of a given phonological category) of their native language.

Despite the growing body of cross-language perception research, the vast majority has focused on monolingual "naïve" listeners. This is not surprising, given that the original version of PAM was designed specifically for this listener type. Much remains to be

[1] As this paper does not address the general predictions of the model, readers are referred to Best (1995) for further information.

explored about the cross-linguistic perception of early bilinguals (that is, individuals who began learning two languages at an early age). As Tyler and Best (2024: 164) observe, "studies on bilingual speech perception have only begun to scratch the surface of how early bilingual language experience shapes perception."

Characterizing early bilinguals is challenging, as Tyler and Best (2024) explain, because key questions remain about whether the two languages were acquired simultaneously, whether one language is dominant, and whether the language of testing influences the results. This complexity helps explain why relatively few cross-linguistic studies (e.g., Antoniou *et al*., 2013; Melguy, 2018) have been conducted with early bilinguals. In this context, Tyler and Best (2024) discuss how the principles of PAM and PAM-L2 can be extended to account for cross-linguistic studies with early bilinguals. They argue that the basic assumptions of PAM are applicable to this population, proposing a single phonological system for both languages in which language-specific and shared categories coexist. Within this unified system, nonnative phonological units are expected to be assimilated into existing categories, and, as in PAM, listeners are sensitive to higher-order invariants that allow them to distinguish between nonnative categories. However, when two nonnative categories are assimilated into a single category in the common system, bilinguals shift attention to lower-order articulatory detail. According to Tyler and Best (2024), this shift occurs in a unilingual mode, most likely in the dominant language, unless task demands favor activation of the nondominant language—which typically requires greater cognitive effort. This extension of PAM to early bilinguals opens promising avenues for future research in cross-language perception, paving the way for more studies focusing on early bilingual individuals.

A common feature of cross-linguistic studies is their exclusive focus on auditory input. This reflects the methodological challenges of incorporating audiovisual information in laboratory settings and the fact that PAM itself is centered on auditory stimuli. By contrast, research on L2 acquisition has begun to incorporate audiovisual input into experimental designs. While many studies report an advantage for audiovisual over auditory-only input (Reisberg *et al*., 1987; Hardison, 2005; Navarra & Soto-Faraco, 2007; Hirata & Kelly, 2010; Springer, 2021), others have found no such advantage (Hazan *et al*., 2002, 2006; Reyes & Hazan, 2021). Outcomes clearly depend on several variables that influence L2 speech research more broadly, including the phoneme under investigation, learners' proficiency levels, and task demands. This variability underscores the need for further multimodal L2 studies. Identifying how visual input contributes at different proficiency levels may also inform pedagogical practices aimed at enhancing L2 perception. In line with this, studies on L2 perceptual training (Iba *et al*., 2004; Hardison, 2003, 2005; Hazan *et al*., 2005; Hazan & Sennema, 2007; Li, 2015) demonstrate the benefits of audiovisual input in training sessions, further reinforcing the importance of expanding research on visual information.

As in L2 perceptual studies, this paper advocates conducting multimodal cross-linguistic research. Our argument rests on both empirical and theoretical grounds. Empirically, audiovisual information has been shown to contribute to L2 speech perception (Reisberg *et al*., 1987; Hardison, 2005; Navarra & Soto-Faraco, 2007; Hirata & Kelly, 2010; Springer, 2021). Given that beginning L2 learners often display strong L1 attunement (Best & Tyler, 2007), it is plausible that perceptual assimilation is modality-dependent (e.g., auditory-only, visual-only, or audiovisual). In other words, examining how multimodal input shapes perceptual assimilation may reveal distinct assimilation patterns

and, in the context of L2 acquisition, may help identify which modalities support learners in forming L2 categories.

Theoretically, PAM should be able to accommodate audiovisual information in an epistemologically coherent manner. PAM posits articulatory gestures as its primitive units, which constitute the source of both higher- and lower-order information. As argued in previous work (Alves *et al*., 2025), adopting articulatory gestures within a direct-realist framework of speech perception provides a basis for bridging PAM-L2 and multimodal models. Articulatory gestures function as the common currency between perception and production, as well as between acoustic and visual information (Goldstein & Fowler, 2003). As Fowler (1996: 1733) notes, "[…] listeners perceive gestures, and some gestures are specified optically as well as acoustically." Tyler and Best (2024: 149) further explain that "the multimodal output (acoustic signal, facial movements, airflow) of these temporally coordinated vocal tract constriction events provides evidence of the originating articulatory patterns that perceivers detect in speech." In line with Alves *et al*. (2025), the principle of a common gestural unit aligns with Rosenblum's (2005, 2008) account of multimodal perception. Although it is beyond the scope of this paper to examine in detail the potential adaptations required to fully integrate audiovisual information into PAM, we maintain that such a theoretical–methodological extension is epistemologically sound and worth pursuing.

Given the discussion so far, it is clear that cross-modal studies have focused primarily (if not exclusively) on monolinguals exposed to auditory-only input. Proposing cross-language research with early bilinguals that incorporates different input modalities (e.g., auditory-only, visual-only, and audiovisual) could generate a range of new research questions. For instance, one question is whether cross-modal perception outcomes are influenced by stimulus modality in the same way across both languages. Another important question is whether bilinguals are differentially affected by stimulus modality when assimilating sounds into their more- or less-dominant language.

The present study addresses the latter question by examining how Brazilian Portuguese (BP) vowels are assimilated by two groups of early bilinguals born and raised in Catalonia, Spain: Spanish-dominant and Catalan-dominant bilinguals. Our analysis focuses on the BP mid-vowels /e/, /ɛ/, /o/, and /ɔ/. These vowels occur in both the BP and Catalan phonological inventories but are absent from Spanish, whose system comprises five vowels (/i/, /e/, /a/, /o/, /u/). Despite their apparent similarities, BP and Catalan vowels exhibit phonetic differences. Escudero et al. (2009), for instance, examined 10 male speakers from São Paulo[2], while Recaséns and Espinosa (2006) and Recaséns (2014) analyzed data from 5 male speakers from eastern Catalonia (the Barcelona region)[3]. Although based on different methodologies, these studies converge on the suggestion that BP vowel assimilation may pose challenges for Catalan-dominant bilinguals, who may need to rely on both higher- and lower-order invariants to perform the assimilation task.

[2] Escudero *et al*. (2009) report the following formant values for BP vowels (in Hz): F1 – /i/ 283, /e/ 356, /ɛ/ 512, /a/ 677, /ɔ/ 538, /o/ 373, /u/ 307; F2 – /i/ 2204, /e/ 2026, /ɛ/ 1834, /a/ 1340, /ɔ/ 942, /o/ 831, /u/ 802.

[3] Recaséns and Espinosa (2006) and Recaséns (2014) report the following formant values for Catalan vowels (in Hz): F1 – /i/ 334, /e/ 450, /ɛ/ 581, /a/ 730, /ɔ/ 608, /o/ 489, /u/ 304; F2 – /i/ 2078, /e/ 1839, /ɛ/ 1700, /a/ 1358, /ɔ/ 1125, /o/ 1047, /u/ 960.

Similarly, the formant values of Spanish /e/ and /o/ differ phonetically from those of BP and Catalan, as shown by Ayuso and Olivé (2016)[4], who examined two Spanish-dominant bilinguals from Catalonia. Thus, assimilating BP into Catalan, their non-dominant language, may also require selective attention to both higher- and lower-order articulatory invariants — particularly given the possibility that their Catalan vowel categories diverge from those of Catalan-dominant speakers, as they may be shaped by Spanish. This scenario may give rise to shared or hybrid categories for /e/ and /o/, and to /ɛ/ and /ɔ/ categories that, due to their weaker dominance, do not fully resemble those of Catalan-dominant speakers.

These predictions align with studies on the auditory perception of Catalan /e/ and /ɛ/ among Spanish–Catalan bilinguals. Pallier et al. (1997), for example, reported that even bilinguals who acquired Catalan at a very early age did not fully master this contrast. In contrast, Amengual (2016) found that participants achieved high accuracy in both discrimination and assimilation tasks. Taken together, these mixed results underscore the need for further research on the perception of mid vowels among early Catalan–Spanish bilinguals.

Our study differs from those of Pallier et al. (1997) and Amengual (2016) in two main respects: (i) it is designed as a cross-language study, and (ii) it examines the effect of multimodal stimulus presentation. We addressed the first aspect in this introduction, where we emphasized the need for additional cross-linguistic studies with bilinguals. Regarding the second aspect, Navarra and Soto-Faraco (2007) investigated how three speech modalities (AV, AO, and VO) affect the perception of Catalan /e/ and /ɛ/ among Catalan-dominant and Spanish-dominant bilinguals. Their results show that, unlike Catalan-dominant participants, Spanish-dominant bilinguals did not exhibit sensitivity to the /e/–/ɛ/ contrast in AO stimuli, though both groups succeeded when audiovisual stimuli were presented. On this basis, the authors concluded that audiovisual input can significantly facilitate perception in the nondominant language.

Following Navarra and Soto-Faraco (2007) and Barros-Loscertales *et al*. (2013), our cross-language assimilation experiment examined the effects of Auditory Only (AO), Visual Only (VO), and Audiovisual (AV+) stimuli. The study also included test items with incongruent audio–visual input (AV–). Research on this modality appears in a few L2 speech studies (Sekiyama & Burnham, 2008; Wang *et al*., 2008; Chen & Hazan, 2009; Hazan *et al*., 2010; Barros-Loscertales *et al*., 2013; Marian *et al*., 2018, among others). These studies typically test the McGurk effect (McGurk & MacDonald, 1976) in monolinguals and bilinguals, showing that bilinguals tend to experience the effect more strongly than monolinguals (Marian *et al*., 2018).

In our experiment, however, L1 assimilation was examined using a forced-choice identification task in which AV– stimuli had to be classified as either a high-mid vowel (/e/, /o/) or a low-mid vowel (/ɛ/, /ɔ/). This design allowed us to assess the relative reliance on auditory versus visual information. To our knowledge, this is the first study to examine such reliance in AV–assimilation of an unfamiliar language into the more- or less-dominant language of early bilinguals.

[4] Ayuso and Olivé (2016) report the following formant values for Catalan vowels (in Hz): F1 – /i/ 321, /e/ 514, /a/ 575, /ɛ/ 529, /u/ 329.

From a direct-realist perspective, and given the theoretical grounding of PAM-L2, choosing between mid-low and mid-high vowels under AV– exposure does not require the computational integration of acoustic and visual cues, as posited by models of audiovisual integration such as the Fuzzy Logical Model of Perception (FLMP; Massaro, 1998, 2004) or Bayesian frameworks (Knill & Pouget, 2004; Ernst & Bülthoff, 2004). Rather, auditory and visual inputs are integral to articulatory gestures. This view aligns with Rosenblum's (2005, 2008) account of speech perception, in which gestures are amodal units that directly provide both sources of information. In this approach, "information from different sensory modalities does not require integration within the perceiver's brain but instead takes on a common higher-order informational form from the outset" (Alves *et al*., 2025: 88).

Within a PAM framework, we propose that selecting between auditory and visual input in incongruent stimuli reflects shifts in attention, much like shifting focus between higher- and lower-order articulatory information. These attentional shifts are not random; rather, they are shaped by task demands and the need for attunement in cross-language contexts. Research has shown that less proficient L2 learners rely more heavily on visual input (Wang *et al*., 2008). By contrast, in the early bilinguals examined here, well-established higher-order categories are likely to be processed primarily through auditory input, whereas assimilation difficulties may prompt a shift toward reliance on visual cues—particularly lower-order articulatory information when higher-order invariants are insufficient.

This study addresses three research questions:

- **RQ1** – Does language dominance (Catalan more vs. less dominant relative to Spanish) affect the assimilation of Brazilian Portuguese vowels into Catalan categories?
- RQ2 – Do assimilation rates differ across stimulus modalities, and do these differences vary with participants' dominant language (Catalan vs. Spanish)?
- **RQ3** – For incongruent stimuli (AV–), does reliance on auditory vs. visual information vary as a function of language dominance (Catalan/Spanish)?

The first two questions concern assimilation patterns across AO, VO, and AV+ stimuli, while the third focuses on resolving cross-modal conflict in speech. When asked to assimilate BP vowels into Catalan, Spanish-dominant bilinguals are expected to be more likely to shift attention to visual information under AV– conditions. For AV+, AO, and VO stimuli, we assume that gestures convey both auditory and visual information, though AO and VO are expected to be more challenging than AV+. Specifically, AO should remain sufficiently informative for listeners to recover articulatory information, whereas VO should be less effective, providing only partial access to auditory information. This distinction is especially relevant for Spanish-dominant participants, whose categories for /e/ and /o/ show strong Spanish influence and whose /ɛ/ and /ɔ/ categories are not fully established. Accordingly, Spanish-dominant listeners are expected to achieve higher accuracy in AV+ than in AO or VO conditions. Finally, given our assumption that listeners attend more readily to auditory than to visual information, AO is predicted to yield higher accuracy than VO.

## 2. METHOD

### 2.1. Participants

Thirty participants, all born and living in the city of Barcelona or its metropolitan area, took part in the study. All were university-aged (18 to 28 years old) Catalan–Spanish bilinguals and were divided into two groups based on their degree of language dominance: (i) Catalan-dominant bilinguals and (ii) Spanish-dominant bilinguals.

To determine dominance in one of the two languages, the following recruitment criteria were applied: participants had to (i) report using only one of the two languages to communicate with both parents in childhood and in adulthood; (ii) consider that language the one in which they felt most comfortable communicating; (iii) have used that language in at least 80% of interactions during childhood; and (iv) use that language in at least 80% of their daily interactions (cf. Ayuso & Olivé, 2016).

Based on these criteria, the Catalan-dominant group included 17 participants, and the Spanish-dominant group included 13. As noted earlier, they had no prior exposure to Brazilian Portuguese. All participants had intermediate or advanced proficiency in English but not in any other Romance language.

### 2.2. Stimulus Preparation

The perceptual assimilation task was developed using oral productions from four Brazilian speakers (two male and two female, aged 22–26), all born and living in a city in the state of São Paulo, Brazil. Audio and video recordings of the stimuli were made in a studio in São Paulo using a Logitech MX Brio 705 4K webcam and a Sony ECM-CS3 omnidirectional microphone. Recordings were conducted in front of a green-screen background; all speakers wore plain black clothing and no accessories, such as piercings, necklaces, or earrings.

Each speaker was asked to produce five isolated repetitions of the Brazilian Portuguese mid vowels /e/, /ɛ/, /o/, /ɔ/, as well as the vowel /a/, which served as a catch trial to ensure participants' attention to the task (accuracy rates below 80% for /a/ in the AV and AO modalities resulted in exclusion from the study, as they suggested lack of attention or task commitment). After recording five repetitions of each vowel, all tokens were analyzed acoustically by the first author for F1, F2, and duration. The token closest to the reference values reported in the literature was selected as the experimental stimulus.

Once the target productions were selected, stimuli were manually edited in *Filmora* to produce two-second clips. Video clips were cropped to show the lower face (from the shoulders to the nose), excluding the eyes. Using the same software and the original audio–video recordings, further manipulations were performed to create stimuli in the AO, VO, and incongruent AV modalities.

### 2.3. Perceptual assimilation task and data collection procedures

The perceptual assimilation task was administered via the online platform *SurveyMonkey*. The task included stimuli in the AO, VO, AV+, and AV– modalities, presented in random order by the platform. In total, 76 stimuli were used: 20 stimuli for each of the AO, VO, and AV+ conditions (4 speakers × 5 vowels), and 16 stimuli for the AV– condition (4

speakers for each of the incongruent pairs: "/e/ audio – /ɛ/ video," "/ɛ/ audio – /e/ video," "/o/ audio – /ɔ/ video," "/ɔ/ audio – /o/ video").

In this task, bilingual participants were informed that they would hear sounds from an unfamiliar language and instructed to classify them into the Catalan vowel categories /a/, /e/, /ɛ/, /o/, and /ɔ/. For each stimulus, five response options were provided: (i) *a*, (ii) *é*, (iii) *è*, (iv) *ó*, and (v) *ò*. These options were based on Catalan grapho-phonological conventions and were presented with analogies to Catalan words, such that *é* and *ó* represented the mid-high vowels [e, o], while *è* and *ò* represented the mid-low vowels [ɛ, ɔ].

Once participants met the eligibility criteria, confirming dominance in either Catalan or Spanish, they received an email with a link to complete the task on the *SurveyMonkey* platform. Participants were instructed to complete the task in a quiet environment using a computer. Task instructions were always provided in participants' dominant language. Specifically, the Spanish-dominant group received all instructions in Spanish, while the Catalan-dominant group received them in Catalan. This ensured that participants could fully understand the task, given their strong dominance in one of the two languages.

All participants completed the 76-item assimilation task. On average, they required 25 to 45 minutes to complete all tasks.

### 2.4.Statistical analysis procedures

Data were extracted from the *SurveyMonkey* platform and organized into Excel spreadsheets for subsequent statistical analysis in *RStudio* (R Core Team, 2025).

To address the first two research questions, we conducted mixed-effects logistic regressions with "accuracy" as the response variable, "Group" (Spanish-dominant vs. Catalan-dominant) and "Modality" (AO, VO, AV+) as fixed effects, and random intercepts for "Participant" and "Test Item".

To address the third research question regarding incongruent stimuli, we conducted a mixed-effects logistic regression with "preference for auditory vs. visual information" as the response variable, "Group" (Spanish-dominant vs. Catalan-dominant) as the fixed effect, and random intercepts for Participant and Item.

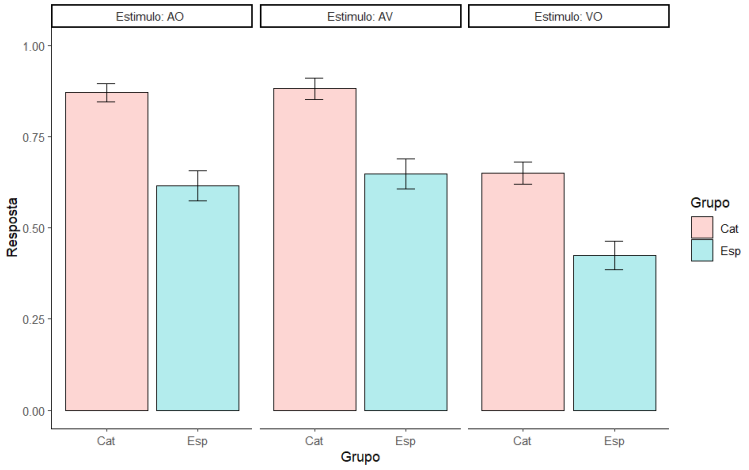
## 3. RESULTS

We first report results addressing the first two research questions, which examine participants' responses to the AO, VO, and AV+ stimuli. We then turn to the third research question, which focuses on responses to incongruent AV stimuli. For clarity, we present these two sets of results separately.

### 3.1. AO, VO, and AV+ stimuli

To address RQ1 and RQ2, Figure X presents the mean percentage accuracy[5] for assimilating mid vowels across the AO, VO, and AV+ conditions.

Figure 1. Mean accuracy rates in the assimilation of mid vowels (AO, VO, and AV+ stimuli).




In the Catalan-dominant group, both the AO and AV modalities yielded high accuracy rates (M = 87.13%, SD = 14.26; and M = 88.24%, SD = 17.12, respectively). However, the VO modality showed lower accuracy (M = 65.07%) and the highest standard deviation among the three modalities (SD = 18.15). These results suggest greater difficulty and greater variability in responses to this modality, consistent with previous findings that VO stimuli are particularly challenging (Navarra & Soto-Faraco, 2007; Barros-Loscertales *et al*., 2013).

In the Spanish-dominant group, AO and AV accuracy rates were comparable (61.54% and 64.90%, respectively) but notably lower than those of the Catalan-dominant group, as shown in Figure 1. The standard deviations for AO and AV in this group were 21.19% and 20.92%, respectively, indicating greater variability. This suggests that, despite lower overall accuracy, Spanish-dominant participants exhibited greater uncertainty in their responses. For the VO modality, accuracy was again lower than for the other two modalities (M = 42.5%, SD = 19.09%).

Overall, the descriptive data indicate that the Catalan-dominant group achieved higher accuracy than the Spanish-dominant group across all three modalities. However, in both groups, the VO condition yielded the lowest accuracy, highlighting the greater difficulty of assimilating stimuli without auditory information.

[5] By *accuracy*, we refer to cases in which BP vowels were assimilated to the corresponding Catalan categories (namely, when the BP vowels /e/, /ɛ/, /o/, and /ɔ/ were identified as /e/, /ɛ/, /o/, and /ɔ/, respectively).

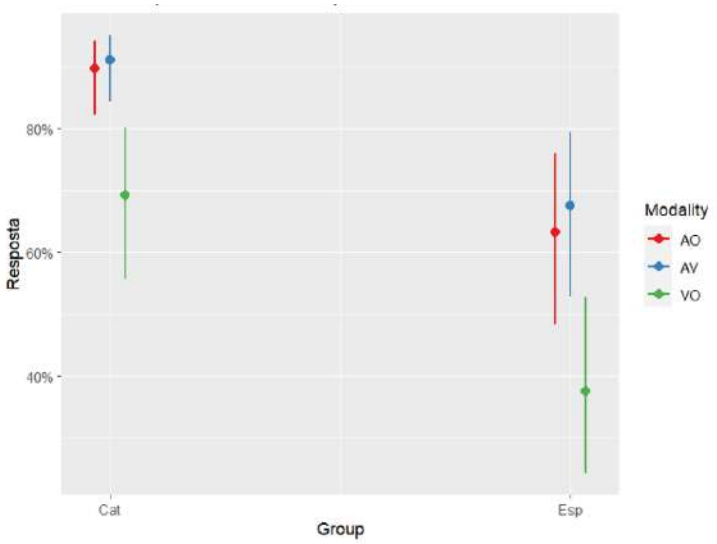
Table 1 presents the results of a mixed-effects logistic regression with "Accuracy" as the response variable, "Group" and "Modality" as fixed effects, and random intercepts for "Participant" and "Test Item". In this model, we assess the effects of the predictor variables on accuracy rates.

Table 1. Mixed-Effects Logistic Regression Model (AO, VO, and AV+ conditions) considering participants' accuracy rates in vowel assimilation.

| *Predictors* | *Log-Odds* | *CI* | *p* |
|---|---|---|---|
| (Intercept) | 2.15 | 1.52 – 2.78 | **<0.001** |
| Group [Esp] | -1.61 | -2.26 – -0.97 | **<0.001** |
| Modality [AV] | 0.17 | -0.63 – 0.96 | 0.679 |
| Modality [VO] | -1.34 | -2.10 – -0.59 | **<0.001** |
| Group [Esp] × Modality [AV] | 0.02 | -0.66 – 0.70 | 0.948 |
| Group [Esp] × Modality [VO] | 0.29 | -0.35 – 0.93 | 0.376 |
| **Random Effects** | | | |
| $\sigma^2$ | 3.29 | | |
| $\tau_{00\ Question}$ | 0.73 | | |
| $\tau_{00\ Participant}$ | 0.37 | | |
| ICC | 0.25 | | |
| $N_{\ Participant}$ | 30 | | |
| $N_{\ Question}$ | 48 | | |
| Observations | 1440 | | |
| Marginal $R^2$ / Conditional $R^2$ | 0.178 / 0.383 | | |

The model's predicted probabilities are shown in Figure 2.

Figure 2. Predicted probabilities of accuracy rates from the mixed-effects logistic regression model (AO, VO, and AV+ conditions).

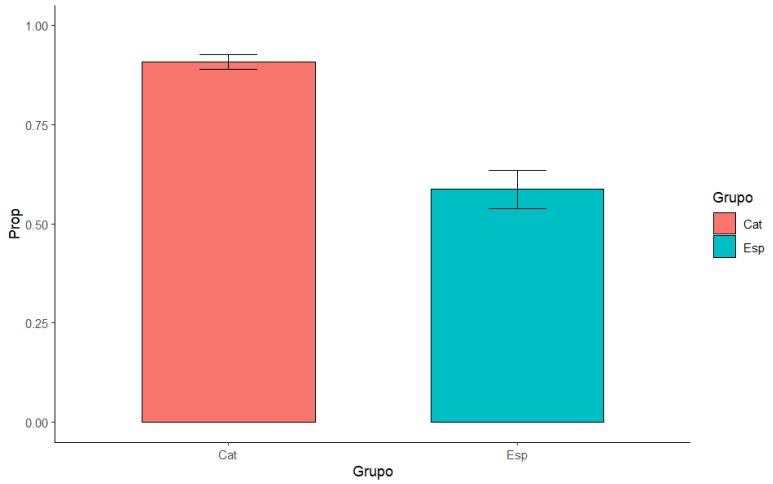



The model indicates that: (i) Spanish-dominant participants were significantly less likely to correctly identify the vowels than Catalan-dominant participants; (ii) the VO condition was associated with a marked decrease in the likelihood of correct responses; (iii) no significant differences emerged between the AO and AV+ conditions; and (iv) no significant interactions were found between Group and Modality. This suggests that the main effects account for most of the observed variation, as both groups — albeit at different rates — achieved higher accuracy in the AO and AV+ conditions. A noteworthy finding is the absence of an advantage for audiovisual stimuli over audio-only stimuli.

### 3.2. AV– Stimuli

The third research question examined whether the two groups differed in their preference for responding to incongruent (AV–) stimuli. Figure 3 presents the preference rates for the auditory signal in both groups.

Figure 3. Preference for auditory information in incongruent (AV–) stimuli.



The figure shows a marked difference in preference for auditory information when processing incongruent stimuli. In the Catalan-dominant group, the preference for the auditory signal was 91.17% (SD = 8.86). In contrast, the Spanish-dominant group showed a more balanced pattern, with 58.16% (slightly above chance) favoring the auditory signal. The standard deviation for auditory preference in the Spanish-dominant group was also higher (SD = 21.12), indicating greater variability and uncertainty in their choices between auditory and visual information.

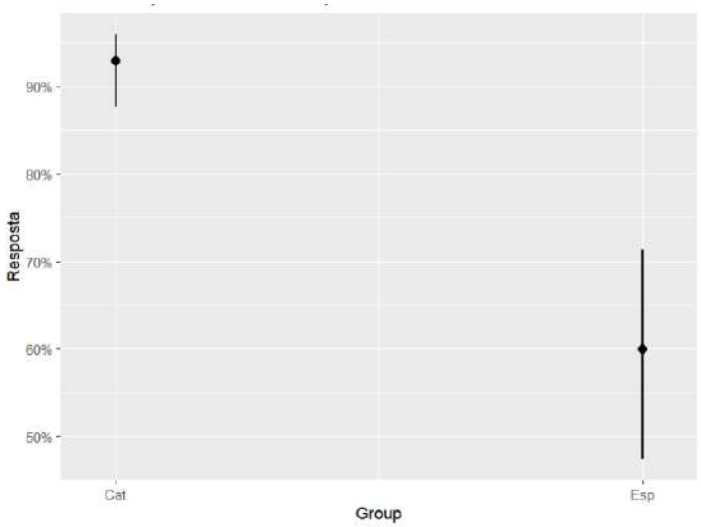
To assess the inferential validity of these results, we fitted a mixed-effects logistic regression model with "Preference for auditory vs. visual information" as the response variable, "Group" as the fixed effect, and random intercepts for "Participant' and "Test Item".

Table 2. Mixed-Effects Logistic Regression Model (AV condition) considering the preference for audio information.

| *Predictors* | *Log-Odds* | *CI* | *P* |
|---|---|---|---|
| (Intercept) | 2.56 | 1.95 – 3.17 | **<0.001** |
| Group [Esp] | -2.16 | -2.92 – -1.39 | **<0.001** |
| **Random Effects** | | | |
| $\sigma^2$ | 3.29 | | |
| $\tau_{00\ Participant}$ | 0.53 | | |
| $\tau_{00\ Question}$ | 0.05 | | |
| ICC | 0.15 | | |
| $N_{\ Participant}$ | 30 | | |
| $N_{\ Question}$ | 16 | | |
| Observations | 480 | | |
| Marginal $R^2$ / Conditional $R^2$ | 0.228 / 0.343 | | |

The prediction plot obtained from the model is presented in Figure 4.

Figure 4. Predicted probabilities of choosing the audio stimuli obtained from the mixed-effects logistic regression mode (AV- condition).




The model in Table 2 estimates preferences for auditory information. For the Catalan-dominant group, the significant intercept indicates that the probability of choosing the auditory signal in incongruent stimuli was above chance. By contrast, Spanish-dominant participants had significantly lower probabilities of choosing the auditory alternative. In short, the group whose dominant language matched the non-native language showed a clear preference for auditory information.

## 4. DISCUSSION

Based on the statistical analyses, this section addresses the three research questions posed in the study.

### 4.1. RQ1 – Language dominance

The first question asked whether language dominance (Catalan vs. Spanish) affects the assimilation of Brazilian Portuguese (BP) vowels into Catalan categories. The results confirm this prediction: Spanish-dominant participants were significantly less accurate than Catalan-dominant participants. These results provide additional evidence for Tyler and Best's (2024) assumption that the principles of PAM and PAM-L2 can be extended to cross-linguistic studies of early bilinguals. Moreover, our findings are consistent with previous research on the perception of Catalan vowels, which used both auditory stimuli (Pallier *et al*., 1997) and audiovisual or other modalities (Navarra & Soto-Faraco, 2007) and showed that Spanish-dominant bilinguals struggle to distinguish Catalan vowel contrasts.

This pattern can be explained by the vowel systems of the two groups. Catalan-dominant bilinguals are expected to have well-established categories for both mid-high (/e/, /o/) and mid-low (/ɛ/, /ɔ/) vowels. Even when categories are shared between Catalan and Spanish, Catalan dominance likely shapes them toward Catalan-like acoustic properties, facilitating assimilation of BP vowels into their Catalan equivalents. By contrast, Spanish-dominant bilinguals lack stable categories for the mid-low vowels, since these are absent from Spanish. Even for the shared categories /e/ and /o/, their representations

are closer to Spanish than to Catalan, which accounts for their greater difficulty with assimilation.

However, Spanish-dominant participants still achieved accuracy above 60% in the AO and AV+ conditions. This indicates that bilinguals can assimilate unfamiliar sounds into their non-dominant language system. From a developmental perspective, this suggests that Spanish-dominant bilinguals might later acquire BP vowels more successfully than Spanish monolinguals, who initially assimilate both mid-high and mid-low vowels into the Spanish /e/ and /o/ categories. Future studies comparing Spanish monolinguals and Spanish-dominant bilinguals will be essential to test this assumption. More broadly, the findings highlight the need in L2 acquisition research to consider the entire linguistic repertoire of bilingual and multilingual learners, including less-dominant languages that may nonetheless shape assimilation patterns.

### 4.2. RQ2 – Stimulus modality

The second question examined whether assimilation rates differed across modalities (AO, VO, AV+) and whether these differences varied with language dominance. It was expected that Spanish-dominant participants, given their weaker Catalan categories, would benefit from adding visual cues (AV+). Contrary to this prediction, no significant differences emerged between AO and AV+, and no interactions were observed between Group and Modality.

Overall, both groups showed the same pattern: comparable accuracy between AO and AV+, but reduced performance in VO. Regarding VO stimuli, this modality provides less information to aid individuals in recovering phonemic information (Bernstein *et al*., 2000). Additionally, from the perspective of PAM-L2, which treats articulatory gestures as multimodal phonological primitives, this result is not surprising. In turn, visual-only information proved less informative. This may be because VO input is less ecological in everyday life, where auditory-only input is common, but purely visual access arises only in exceptional circumstances (e.g., background noise, muted devices). Because such situations are rare, VO input is expected to be less robust, a finding that also supports our claim that listeners tend to prioritize auditory information, shifting attention to visual cues only as a secondary resource.

The lack of significant differences between AO and AV+ in the Spanish-dominant group warrants further discussion. First, although previous studies on the perception of Catalan vowels by Spanish-dominant early bilinguals suggest an advantage of AV+ over AO (cf. Navarra & Soto-Faraco, 2007), they did not address non-native language assimilation, which may have influenced the results. One possible explanation is that, even for Spanish-dominant participants, daily exposure to Catalan may have been sufficient to support accuracy rates above 50% in these conditions. These results raise the possibility that, for listeners with considerable experience or exposure to the target language, audio input may be informative enough for participants to assimilate BP into their more- or less-dominant language. It is also possible that AV+ stimuli could be more informative when assimilation rates are lower (e.g., for participants with less exposure to Catalan), as the possibility of an accuracy threshold beyond which AV+ stimuli are not significantly more informative than AO cannot be ruled out.

Regarding the similar accuracy rates found in the AO and AV+ conditions by the Spanish-dominant group in audiovisual speech processing, Campbell (2008) distinguishes between two modes: the correlated mode and the complementary mode. In the former, visual information duplicates information about dynamic articulatory patterning. In the latter, visual information provides additional, novel information for aspects of the speech event that are difficult to hear with auditory information alone (such as the distinction between /m/ and /n/ or /θ/ and /s/, cf. Summerfield, 1987). As this study focuses on vowels, which have well-defined acoustic regions (informative enough for participants to extract articulatory information) and clear distinctions in their visual articulatory information, we consider this a case of correlated-mode processing. The redundant status of video information not only accounts for the equivalent rates between the AO and AV conditions but may also lead to a "relative (over-) reliance on acoustic parameters of the speech stream" (Campbell, 2008: 1004), which accounts for the lower results found in the VO condition.

### 4.3. RQ3 – Incongruent stimuli

The third question examined whether preferences for auditory versus visual information in incongruent (AV–) stimuli varied by language dominance. Results showed that Catalan-dominant participants almost exclusively preferred auditory cues, whereas Spanish-dominant participants relied more evenly on both modalities, with a preference for audio stimuli.

The strong preference for audio stimuli in the Catalan-dominant group, which has more established vowel categories in both Spanish and Catalan, suggests that more proficient users of a language tend to favor auditory information when it is sufficiently informative (i.e., when noise or other factors do not distort perception). This supports Campbell's (2008) claim discussed earlier: in this context, visual information serves only a redundant role. From a direct-realist account of speech perception, as outlined in PAM, we can infer that auditory information is sufficiently informative for participants to recover articulatory details from the acoustics.

For the Spanish-dominant group, their more balanced outcome may align with our prediction that listeners rely on visual cues when auditory information is insufficient. For Spanish-dominant participants, weaker or less-stable Catalan categories (/e/ and /o/ resembling Spanish, and incomplete /ɛ/ and /ɔ/) led to an attentional shift toward visual articulatory information. In Campbell's (2008) terms, their processing cannot be considered an exemplar of the correlated mode, since the auditory and visual streams were not redundant. Although the information in the video stimuli was not actually complementary to that in the audio, participants in the Spanish-dominant group treated the visual information as complementary, given the audio's low informativeness relative to their not-yet-developed categories. In other words, while an advantage of natural AV+ stimuli over AO was not found in natural stimuli, when confronted with incongruent, manipulated, or "unnatural" information, Spanish-dominant speakers were forced to choose between two different phonological categories.

Still, for the Spanish-dominant group, the above explanation holds only if we assume the assimilation rates are accurate (i.e., participants in this group correctly identify the BP vowel's height when assimilating it to their Catalan counterpart). However, an alternative explanation is also possible: these results may indicate that their Catalan vowel categories

are not well established, which would make it difficult to identify vowel height. In other words, we should ask whether these results truly reflect a preference for visual stimuli in the Spanish-dominant group or simply errors due to an inability to identify vowel distinctions accurately. This latter possibility warrants consideration, as the audio-stimuli preference rate in this group (58.16%) in the AV condition is close to the accuracy rate for the AO modality (61.54%). Given these similar rates, one possible explanation is that participants prioritize auditory over visual information, and their supposed preference for visual stimuli may instead reflect inaccurate answers when they attend to auditory information. In this alternative scenario, auditory stimuli remain the primary source of information when responding to incongruent stimuli, as both groups would respond similarly.

The two explanatory scenarios outlined above suggest a preference for auditory stimuli in both groups (and, in the second scenario, very similar behavior between the groups). This preference for one type of information (audio) over the other (video) can be explained by the direct-realist approach. Unlike enrichment models such as FLMP or Bayesian frameworks, which posit that perceivers construct representations or inferences beyond the signal (Massaro, 1998, 2004; Knill & Pouget, 2004), the direct-realist approach underlying PAM assumes that perception involves attunement to the information available across energy arrays (E. J. Gibson & Pick, 2000; Alves *et al*., 2025). Under this account, incongruent stimuli in a forced-choice task require listeners to select between two distinct categories, and the stability of their phonological system determines the extent to which they rely on visual versus auditory cues.

### 4.4.Broader implications

Together, these findings extend cross-linguistic perception research by showing that language dominance shapes assimilation patterns not only in auditory and audiovisual conditions but also in how listeners resolve conflicting cues. They also highlight the explanatory power of PAM and PAM-L2 in accounting for modality effects and bilingual perception, while pointing to promising avenues for future research on multimodal speech processing and bilingual category formation.

## 5. CONCLUSION

In this study, we investigated how Spanish–Catalan bilinguals assimilated Brazilian Portuguese mid vowels into Catalan categories, with participants divided into two groups based on language dominance: Catalan-dominant and Spanish-dominant bilinguals. Because low-mid vowel categories were expected to be less established among Spanish-dominant participants, we predicted higher accuracy for the Catalan-dominant group across AO, VO, and AV+ stimuli. We also hypothesized that Spanish-dominant participants would show higher accuracy in AV+ than in AO, reflecting a stronger reliance on visual cues, particularly under incongruent conditions.

The results confirmed higher accuracy for the Catalan-dominant group, supporting the view that their Catalan vowel categories are more firmly established. However, we observed no significant differences by modality between AO and AV+, even among Spanish-dominant participants. This suggests that auditory information alone was sufficient for vowel assimilation, consistent with the PAM assumption that listeners recover articulatory information from acoustic cues. In contrast, the VO condition yielded

lower accuracy for both groups, indicating that visual input alone is less informative, regardless of the stability of Catalan categories.

A different pattern emerged with incongruent (AV–) stimuli. Catalan-dominant participants strongly favored auditory information, whereas Spanish-dominant participants, while still preferring auditory information, showed a more balanced reliance on auditory and visual cues. This finding may align with our assumption that listeners shift attention to visual input when auditory information is insufficient — a tendency more likely among Spanish-dominant participants, whose categories for /e/ and /o/ resemble Spanish more closely and whose categories for /ɛ/ and /ɔ/ are less well defined. In such cases, listeners may fall back on lower-order articulatory information provided by visual cues. Alternatively, both groups might respond to incongruent stimuli in the same way if participants are primarily focused on auditory stimuli and the supposed preference for visual information reflects error rates when attending to audio stimuli. Regardless of the scenario, it is clear that both groups prioritize auditory information as the primary input source.

Methodological considerations also warrant discussion. First, task instructions were provided in participants' dominant language. While this ensured clarity, for Spanish-dominant participants it may also have activated Spanish more strongly, consistent with research on bilingual language mode (Antoniou *et al*., 2012, 2013). Since bilinguals' languages are always co-activated (Kroll, 2008; Kroll *et al*., 2022), this may have influenced attention to higher- and lower-order invariants, potentially involving Spanish categories. Future studies should test this possibility by ensuring instructions are equally clear in both languages while minimizing unintended activation effects.

Second, the stimuli, which focused on isolated vowels, may also have affected the results. Given that lexical development supports attunement to phonological invariants (Best *et al*., 2009; Best, 2015; Bundgaard-Nielsen *et al*., 2011, 2012), it remains an open question whether AO input would have been as informative as AV+ if lexical items or pseudowords had been used. Future research should examine how lexicality influences modality effects and extend investigations into naturalistic linguistic, pragmatic, and social contexts (Matyjkek *et al*., 2024).

The study also faced limitations in participant recruitment. Strict criteria to ensure clear dominance in one language limited the sample size and may have reduced statistical power. This challenge is particularly acute in Catalonia, where exposure to both Spanish and Catalan is widespread and nearly unavoidable, making it difficult to identify participants with strict dominance, especially among younger populations. Nevertheless, the study identified robust group effects in accuracy rates and auditory preference under incongruent conditions, as well as a clear advantage of AO and AV+ over VO.

Future research should further test the assimilation conditions predicted by PAM, following Tyler and Best's (2024) recommendations. This includes analyzing assimilation in both the dominant and non-dominant languages of bilinguals, as well as monolingual control groups. Such work would help clarify how category formation unfolds within a shared phonological space.

Despite its limitations, the present study contributes to ongoing discussions of bilingual perception and L2 acquisition. A promising line of research compares Spanish

monolinguals and Spanish-dominant bilinguals in the L2 acquisition of BP vowels. Based on the assimilation rates observed here, these groups are expected to differ in accuracy even at comparable proficiency levels. This highlights the importance of mapping all languages in a bilingual/multilingual learner's repertoire, since each may affect vowel assimilation and the formation of new categories (Flege & Bohn, 2021).

Although no AV+ advantage emerged in the bilingual groups examined, the study also opens avenues for investigating the role of audiovisual input in additional language learning. For instance, comparing L1 Spanish learners of BP at basic and advanced proficiency levels may reveal whether AV+ stimuli facilitate vowel assimilation more effectively at earlier stages. This issue, which emerged only under incongruent conditions in this paper, has important pedagogical implications for L2 pronunciation instruction and warrants further exploration. Future studies should also examine exposure in acoustically noisy contexts, as such conditions may favor the AV+ pattern over AO.

Taken together, the results of this study help bridge the gap between cross-linguistic and multimodal research and illuminate how early bilinguals assimilate unfamiliar sounds. By integrating perspectives on cross-linguistic perception, multimodal processing, and bilingualism, this work advances our understanding of the complex processes underlying multimodal speech perception across languages.

## ACKNOWLEDGEMENTS

We thank Prof. Dr. Salvador Soto-Faraco (Universitat Pompeu Fabra, Spain) for hosting our visit and facilitating data collection at the institution. The first author also acknowledges financial support from the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, Brazil) for funding this project in Barcelona (grant no. 402710/2024-0).

## References

Alves, Ubiratã Kickhöfel, Larissa Cristina Berti & Felipe Santos dos Reis. 2025. L2 speech perception models: A theoretical discussion on the incorporation of visual information. *Gradus – Revista Brasileira de Fonologia de Laboratório* 10(1). 75–102.

Amengual, Mark. 2016. The perception of language-specific phonetic categories does not guarantee accurate phonological representations in the lexicon of early bilinguals. *Applied Psycholinguistics* 37(5). 395–401.

Antoniou, Mark, Catherine T. Best & Michael D. Tyler. 2013. Focusing the lens of language experience: Perception of Ma'di stops by Greek and English bilinguals and monolinguals. *Journal of the Acoustical Society of America* 133(4). 2397–2411.

Antoniou, Mark, Michael D. Tyler & Catherine T. Best. 2012. Two ways to listen: Do L2-dominant bilinguals perceive stop voicing according to language mode? *Journal of Phonetics* 40(4). 582–594.

Ayuso, María Machuco & Dolors Poch Olivé. 2016. Dinámica de las vocales del español en contacto con el catalán. *Oralia* 19. 153–175.

Barrós-Loscertales, Alfonso, Noelia Ventura-Campos, Maya Visser, Agnès Alsius, Christophe Pallier, César Ávila Rivera & Salvador Soto-Faraco. 2013. Neural correlates of audiovisual speech processing in a second language. *Brain & Language* 126. 253–262.

Bernstein, Lynne E., Paula E. Tucker & Marilyn E. Demorest. 2000. Speech perception without hearing. *Perception & Psychophysics* 62(2). 233–252.

Best, Catherine T. 1995. A direct-realist view of cross-language speech perception. In Winifred Strange (ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*. 171–204. Baltimore: York Press.

Best, Catherine T. 2015. Devil or angel in the details? Perceiving phonetic variation as information about phonological structure. In Joaquín Romero & María Riera (eds.), *Phonetics–phonology interface: Representations and methodologies*. 3–31. Amsterdam: John Benjamins.

Best, Catherine T., Gerald W. McRoberts & Elizabeth Goodell. 2001. Discrimination of non-native consonant contrasts varying in perceptual assimilation to the listener's native phonological system. *Journal of the Acoustical Society of America* 109(2). 775–794.

Best, Catherine T. & Michael D. Tyler. 2007. Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities. In Ocke-Schwen Bohn & Murray J. Munro (eds.), *Language experience in second language speech learning: In honor of James Emil Flege*. 13–34. Amsterdam: John Benjamins.

Best, Catherine T., Michael D. Tyler, Tiffany N. Gooding, Corey B. Orlando & Chelsea A. Quann. 2009. Development of phonological constancy: Toddlers' perception of native- and Jamaican-accented words. *Psychological Science* 20(5). 539–542.

Bohn, Ocke-Schwen. 2018. Cross-language and second language speech perception. In Eva M. Fernández & Helen Smith Cairns (eds.), *The handbook of psycholinguistics*. 213–239. Hoboken, NJ: Wiley.

Browman, Catherine & Louis Goldstein. 1986. Towards an articulatory phonology. *Phonology Yearbook* 3. 219–252.

Browman, Catherine & Louis Goldstein. 1992. Articulatory phonology: An overview. *Phonetica* 49. 155–180.

Bundgaard-Nielsen, Rikke L., Catherine T. Best, Christian Kroos & Michael D. Tyler. 2012. Second language learners' vocabulary expansion is associated with improved second language vowel intelligibility. *Applied Psycholinguistics* 33(3). 643–664.

Bundgaard-Nielsen, Rikke L., Catherine T. Best & Michael D. Tyler. 2011. Vocabulary size is associated with second-language vowel perception performance in adult learners. *Studies in Second Language Acquisition* 33(3). 433–461.

Campbell, Ruth. 2008. The processing of audiovisual speech: Empirical and neural bases. *Philosophical Transactions of the Royal Society B* 363. 1001–1010.

Chen, Yuchun & Valerie Hazan. 2009. Developmental factors and the non-native speaker effect in audiovisual speech perception. *Journal of the Acoustical Society of America* 126(2). 858–865.

Ernst, Marc O. & Heinrich H. Bülthoff. 2004. Merging the senses into a robust percept. *Trends in Cognitive Sciences* 8(4). 162–169.

Escudero, Paola, Paul Boersma, Andréia Schurt Rauber & Ricardo A. H. Bion. 2009. A cross-dialect acoustic description of vowels: Brazilian and European Portuguese. *Journal of the Acoustical Society of America* 126(3). 1379–1393.

Faris, Mona M., Catherine T. Best & Michael D. Tyler. 2016. An examination of the different ways that non-native phones may be perceptually assimilated as uncategorized. *Journal of the Acoustical Society of America* 139(1). EL1–EL5.

Flege, James Emil & Ocke-Schwen Bohn. 2021. The revised Speech Learning Model. In Richard Wayland (ed.), *Second language speech learning: Theoretical and empirical progress*. 3–83. Cambridge: Cambridge University Press.

Fowler, Carol A. 1986. An event approach to the study of speech perception from a direct-realist perspective. *Journal of Phonetics* 14. 3–28.

Fowler, Carol A. 1996. Listeners do hear sounds, not tongues. *Journal of the Acoustical Society of America* 99(3). 1730–1741.

Gibson, Eleanor J. & Anne D. Pick. 2000. *An ecological approach to perceptual learning and development*. Oxford: Oxford University Press.

Goldstein, Louis & Carol A. Fowler. 2003. Articulatory phonology: A phonology for public language use. In Niels O. Schiller & Antje S. Meyer (eds.), *Phonetics and phonology in language comprehension and production*. 159–207. Berlin: Mouton de Gruyter.

Hardison, Debra M. 2003. Acquisition of second-language speech: Effects of visual cues, context, and talker variability. *Applied Psycholinguistics* 24(4). 495–522.

Hardison, Debra M. 2005. Second-language spoken word identification: Effects of perceptual training, visual cues, and phonetic environment. *Applied Psycholinguistics* 26(4). 579–596.

Hazan, Valerie, Jeesun Kim & Yuchun Chen. 2010. Audiovisual perception in adverse conditions: Language, speaker and listener effects. *Speech Communication* 52(11–12). 996–1009.

Hazan, Valerie & Anke Sennema. 2007. The effect of visual training on the perception of non-native phonetic contrasts. In *Proceedings of the 16th International Congress of Phonetic Sciences*. 1585–1588.

Hazan, Valerie, Anke Sennema, Midori Iba & Andrew Faulkner. 2005. Effect of audiovisual perceptual training on the perception and production of consonants by Japanese learners of English. *Speech Communication* 47(3). 360–378.

Hazan, Valerie, Anke Sennema & Andrew Faulkner. 2002. Audiovisual perception in L2 learners. In *Proceedings of the 7th International Conference on Spoken Language Processing*. 1685–1688.

Hazan, Valerie, Anke Sennema, Andrew Faulkner, Marta Ortega-Llebaria, Midori Iba & Hyunsong Chung. 2006. The use of visual cues in the perception of non-native consonant contrasts. *Journal of the Acoustical Society of America* 119(3). 1740–1751.

Hirata, Yukari & Spencer D. Kelly. 2010. Effects of lips and hands on auditory learning of second-language speech sounds. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 53(2). 298–310.

Iba, Midori, Anke Sennema, Valerie Hazan & Andrew Faulkner. 2004. Use of visual cues in the perception of a labial/labiodental contrast by Spanish- and Japanese-L1 learners of English. In *Proceedings of the 8th International Conference on Spoken Language Processing*. 2497–2500.

Knill, David C. & Alexandre Pouget. 2004. The Bayesian brain: The role of uncertainty in neural coding and computation. *Trends in Neurosciences* 27(12). 713–719.

Kroll, Judith F. 2008. Juggling two languages in one mind. *Psychological Science Agenda* 22(1). 1–6.

Kroll, Judith F., Kinsey Bice, Mona Roxana Botezatu & Megan Zirnstein. 2022. On the dynamics of lexical access in two or more languages. In Anna Papafragou, John C. Trueswell & Lila R. Gleitman (eds.), *The Oxford handbook of the mental lexicon*. 583–597. Oxford: Oxford University Press.

Li, Ying. 2015. *Audio-visual training effect on L2 perception and production of English /θ/-/s/ and /ð/-/z/ by Mandarin speakers*. Doctoral dissertation, Newcastle University.

Li, Yamping, Michael D. Tyler, Denis Burnham & Catherine T. Best. 2023. Categorization and discrimination of Mandarin lexical tones by naïve English listeners. *Journal of the Acoustical Society of America* 154(4). A157.

Marian, Viorica, Sayuri Hayakawa, Tuan Q. Lam & Scott R. Schroeder. 2018. Language experience changes audiovisual perception. *Brain Sciences* 8(85). 1–14.

Massaro, Dominic W. 1998. *Perceiving talking faces: From speech perception to a behavioral principle*. Cambridge, MA: MIT Press.

Massaro, Dominic W. 2004. From multisensory integration to talking heads and language learning. In Gemma A. Calvert, Charles Spence & Barry E. Stein (eds.), *The handbook of multisensory processes*. 153–176. Cambridge, MA: MIT Press.

McGurk, Harry & John MacDonald. 1976. Hearing lips and seeing voices. *Nature* 264. 746–748.

Mattyjek, Magdalena, Sotaro Kita, Mireia Torralba Cuello & Salvador Soto-Faraco. 2024. Multisensory integration of speech and gestures in a naturalistic paradigm. *Human Brain Mapping* 45(11). e26797.

Melguy, Yevgeniy V. 2018. Exploring the bilingual phonological space: Early bilinguals' discrimination of coronal stop contrasts. *Language and Speech* 61(2). 173–198.

Navarra, Jordi & Salvador Soto-Faraco. 2007. Hearing lips in a second language: Visual articulatory information enables the perception of second language sounds. *Psychological Research* 71. 4–12.

Pallier, Christophe, Laura Bosch & Núria Sebastián-Gallés. 1997. A limit on behavioral plasticity in speech perception. *Cognition* 64. B9–B17.

R Core Team. 2025. *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing. https://www.R-project.org/

Recasens, Daniel. 2014. *Fonètica i fonologia experimentals del català: Vocals i consonants*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Recasens, Daniel & Aina Espinosa. 2006. Dispersion and variability in Catalan vowels. *Speech Communication* 48. 645–666.

Reisberg, Daniel, John McLean & Anna Goldfield. 1987. Easy to hear but hard to understand: A lip-reading advantage with intact auditory stimuli. In Barbara Dodd & Ruth Campbell (eds.), *Hearing by eye: The psychology of lip-reading*. 97–113. London: Erlbaum.

Reyes, Yasna Pereira & Valerie Hazan. 2021. English vowel perception by non-native speakers: Impact of audio and visual training modalities. *Onomázein* 51. 111–136.

Rosenblum, Lawrence D. 2005. The primacy of multimodal speech perception. In David B. Pisoni & Robert E. Remez (eds.), *Handbook of speech perception*. 51–78. Oxford: Blackwell.

Rosenblum, Lawrence D. 2008. Speech perception as a multimodal phenomenon. *Current Directions in Psychological Science* 17(6). 405–409.

Sekiyama, Kaoru & Denis Burnham. 2008. Impact of language on development of audiovisual speech perception. *Developmental Science* 11(2). 306–320.

Springer, Helene. 2021. *L2 listeners benefit from audiovisual information in the processing of Swedish vowels*. MA thesis, Lund University.

Summerfield, Quentin. 1987. Some preliminaries to a theory of audiovisual speech processing. In Barbara Dodd & Ruth Campbell (eds.), *Hearing by eye*. 58–82. London: Erlbaum.

Tyler, Michael D. & Catherine T. Best. 2024. The Perceptual Assimilation Model: Early bilingual adults and developmental foundations. In Mark Amengual (ed.), *The Cambridge handbook of bilingual phonetics and phonology*. 147–172. Cambridge: Cambridge University Press.

Tyler, Michael D., Catherine T. Best, Louis M. Goldstein & Mark Antoniou. 2014. Investigating the role of articulatory organs and perceptual assimilation in infants' discrimination of native and non-native fricative place contrasts. *Developmental Psychology* 56. 210–227.

Wang, Yue, Dawn M. Behne & Haisheng Jiang. 2008. Linguistic experience and audiovisual perception of non-native fricatives. *Journal of the Acoustical Society of America* 124(3). 1716–1726.

# Estudio de caso sobre alteraciones de la antonimia conversa en un paciente con afasia mixta

*Case study on impairments in converse antonymy in a patient with mixed aphasia*

**Beatriz Valles-González**
*Vicerrectorado de Investigación, Transferencia e Internacionalización*
*Universidad Internacional de Valencia*
brvalles@universidadviu.com

**Alejandro Cano Villagrasa**
*Facultad de Ciencias de la Salud*
*Universidad Internacional de Valencia*

## Resumen

La AFASIA puede afectar la función simbólica del lenguaje. En el ámbito LÉXICO-SEMÁNTICO, esto se relaciona con limitaciones en el acceso al léxico, fallos en el manejo de las relaciones de SINONIMIA y ANTONIMIA y, en general, con la capacidad de representar ideas mediante palabras, signos o símbolos. Este estudio describe la intervención logopédica de un paciente masculino con afasia mixta tras un ictus isquémico en la arteria cerebral media izquierda. El paciente presentaba alteraciones severas en la función simbólica, específicamente en el acceso léxico-semántico, relacionadas con la ANTONIMIA CONVERSA (verbos transaccionales como dar y recibir) y con los términos de parentesco. La intervención se estructuró en tres etapas (55 sesiones), integrando un enfoque pragmático-funcional y la TEORÍA DE LA MENTE (ToM) para mejorar la adopción de perspectivas en la comunicación. Los resultados muestran que el paciente recuperó las funciones de antonimia conversa y el acceso al léxico, el manejo de relaciones familiares complejas y logró reintegrarse exitosamente a su labor como profesor de arte. El caso destaca la importancia de abordar las HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS y la autonomía del paciente en la rehabilitación del daño cerebral.

**Palabras clave:** trastorno léxico-semántico, antonimia conversa, Teoría de la Mente, intervención logopédica.

## Abstract

This case study describes the speech-language intervention for a male patient with mixed aphasia following an ischemic stroke involving the left middle cerebral artery. The patient exhibited severe impairments in symbolic function, particularly in lexical-semantic access to converse antonymy (transactional verbs such as give-receive) and kinship terms. The intervention was structured in three stages (55 sessions) and integrated a pragmatic-functional approach with Theory of Mind (ToM) to enhance perspective-taking in communication. Results show that the patient recovered converse antonymy functions, managed complex family relationships, and successfully reintegrated into his professional role as an art teacher. This case highlights the importance of addressing metalinguistic skills and patient autonomy in rehabilitation after brain damage.

**Keywords:** semantic disorder, converse antonymy, Theory of Mind, Speech Therapy.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las relaciones léxicas constituyen un área de trabajo importante en la atención logopédica de personas con diagnóstico de afasia. Desde una perspectiva neurológica, la afasia se conceptualiza como un trastorno del lenguaje adquirido producido por una lesión focal cerebral que puede manifestarse en todos los componentes del lenguaje (fonológico, morfológico,

sintáctico, semántico y pragmático) y en diversos procesos, como hablar, leer, escribir o signar (Papathanasiou et al., 2007), en los cuales se ve afectada la capacidad de procesar información por medio del lenguaje y de actuar de manera ajustada a los diferentes contextos. La afasia, por lo tanto, afecta la función simbólica, lo que se manifiesta en limitaciones para acceder al léxico y fallos en el manejo de relaciones de sinonimia y antonimia, entre otros síntomas. Es necesario destacar que la heterogeneidad de la sintomatología LINGÜÍSTICO-COGNITIVA en la población con daño cerebral adquirido dependerá de diversos factores, como la etiología (eventos cerebrovasculares o traumatismos craneoencefálicos), es decir, las causas que han originado dicho daño, pero también de la magnitud de la lesión y de su topografía (Cano Villagrasa & Valles-González, 2023).

En este trabajo se expone el caso de un paciente con AFASIA MIXTA POSTERIOR a un EVENTO ISQUÉMICO en el territorio de la arteria cerebral media izquierda, quien presentaba limitaciones en la comprensión y el uso de las relaciones de antonimia conversas que fundamentan la selección de verbos como comprar-vender y dar-recibir; es decir, verbos con contenido transaccional (Hernández Sacristán et al., 2006). Además, se observaban dificultades en el acceso al vocabulario relativo al parentesco, tanto por afinidad como por consanguinidad, y en la comprensión del contexto, debido a limitaciones en algunas funciones de la teoría de la mente.

## 2. ELEMENTOS TEÓRICOS

La antonimia se define como una relación semántica de oposición entre dos unidades léxicas cuyo significado es contrario o incompatible dentro de un mismo eje conceptual. En semántica, se denominan antónimos recíprocos, conversos o relacionales a las palabras que expresan una relación desde perspectivas opuestas y que requieren de la otra para existir. De acuerdo con Cruse (2004), abarcan la noción de reciprocidad en las relaciones entre pares de LEXEMAS. Se trata de términos que permiten identificar roles en diferentes situaciones y, de esta forma, ajustar nuestra comunicación de acuerdo con la perspectiva de los roles que nos toca asumir en los contextos cotidianos, como ser madre/padre o hijos/hijas, ser profesor o ser alumno, vendedor o comprador (Rosell-Clari & Hernández Sacristán, 2014).

Por otra parte, los términos de parentesco forman parte de la semántica relacional, un sistema de representación conceptual que codifica vínculos estructurales entre entidades, más que atributos intrínsecos. Dicho de otra forma, los términos englobados en las relaciones familiares de consanguinidad y afinidad constituyen conceptos relacionales jerárquicos que presentan una elevada cuota de abstracción, pues exigen integración generacional, direccionalidad y un grado de parentesco o de estructura jerárquica (Binder & Desai, 2011; Schwartz et al., 2011). Las alteraciones en el acceso a este léxico y en su uso se asocian con lesiones en la unión temporoparietal izquierda, que provocan dificultades para comprender relaciones temáticas complejas (Schwartz et al., 2011; Thompson et al., 2017; Takahashi et al., 2018).

La Teoría de la Mente (ToM) es parte de la cognición social y remite a la capacidad cognitiva específica responsable de facilitar la comprensión de las creencias propias y de otros, y de entender que nuestros interlocutores poseen creencias, deseos e intenciones diferentes o similares a los nuestros, lo que permite que podamos asumir la perspectiva de otra persona, organizar y monitorear una interacción social exitosa que se ajuste a las demandas de cada contexto (Valles-González, 2018). Komidis et al. (2008) resaltan que, gracias a la ToM, podemos juzgar las acciones, intenciones y motivaciones de las personas, lo que ayuda a reducir

la incertidumbre al comunicarnos y a respetar tanto las intenciones propias como las de nuestros interlocutores.

El espacio vital de la rehabilitación se transformó en un potenciador de la recuperación de estas capacidades, por lo que los profesionales involucrados asumieron el reto de desarrollar estrategias innovadoras que impulsaron la búsqueda de instrumentos diagnósticos específicos y el diseño de materiales para abordar la intervención en las alteraciones léxico-semánticas y en funciones relacionadas con la antonimia conversacional y la Teoría de la Mente, lo que permitió trabajar con el paciente para acceder a las unidades léxicas correspondientes al parentesco y al manejo adecuado de verbos cuyo uso o selección dependen de la situación comunicativa.

## 3. OBJETIVOS

Describir y analizar la intervención logopédica aplicada a un paciente con afasia mixta secundaria a un ictus isquémico en territorio de la arteria cerebral media izquierda, que presentaba alteraciones específicas en el manejo de la antonimia conversa y en el acceso al léxico correspondiente a las relaciones familiares de consanguinidad y afinidad, integrando un enfoque terapéutico centrado en la semántica relacional y en funciones vinculadas a la Teoría de la Mente.

### 3.1 Objetivos específicos

Identificar las alteraciones léxico-semánticas relacionadas con:

- El uso de verbos estructurados en pares de antonimia conversa (comprar–vender; dar–recibir; ir–venir).
- El acceso y manejo del léxico de parentesco.

Evaluar el PERFIL METALINGÜÍSTICO y pragmático mediante instrumentos estandarizados (ACE-III y MetAphAs), con especial atención a:

- Control de procedimientos semióticos concurrentes.
- Decir referido.
- Monitorización.
- Usos desplazados del lenguaje y Teoría de la Mente.

Diseñar e implementar un programa de intervención estructurado en tres etapas (55 sesiones) orientado a:

- Reorganizar el acceso al léxico relacional.
- Fortalecer la comprensión y producción de antonimia conversa.
- Estimular funciones metalingüísticas vinculadas a la Teoría de la Mente.

Analizar la evolución clínica del paciente y valorar la eficacia del modelo terapéutico desde un enfoque pragmático-funcional.

## 4. METODOLOGÍA

El presente trabajo se enmarca en un diseño de estudio de caso único con seguimiento longitudinal, orientado a describir, analizar e intervenir en las alteraciones léxico-semánticas y metalingüísticas observadas en un paciente con diagnóstico de afasia mixta secundaria a un infarto isquémico extenso en el territorio de la arteria cerebral media izquierda. El estudio se desarrolló en una clínica logopédica universitaria y comprendió un total de 55 sesiones, distribuidas en tres etapas terapéuticas, a lo largo de aproximadamente nueve meses.

### 4.1 Información del paciente

El paciente consulta en la clínica logopédica de una universidad por afasia posterior a un ictus (26/10/2017). Es un hombre diestro que, desde hace varios años, es atendido en el servicio de cardiología por una malformación congénita de la válvula aórtica. A principios de 2017, se le diagnosticó un aneurisma aórtico y se le practicó una cirugía el 23/10/17 para reemplazar la válvula. Tres días después, sufrió un ictus provocado por un coágulo producido por una arritmia cardíaca, tras lo cual presentó hemiparesia derecha, pérdida total del habla y crisis tónico-clónicas. Es profesor de arte y trabaja en un instituto de educación media. El paciente firmó el consentimiento informado para utilizar información detallada sobre su diagnóstico, tratamiento y seguimiento.

### 4.2 Hallazgos clínicos

El electroencefalograma (EEG) de fecha 27/10/17 muestra "aislados brotes de ondas lentas en regiones centro-temporales izquierdas". La tomografía cerebral (TAC), realizada el 30/10/17, presenta los siguientes hallazgos: "Extensa hipodensidad fronto-parieto-temporo-occipital izquierda por infarto isquémico evolutivo en territorio de la arteria cerebral media (ACM) izquierda, con escaso sangrado laminar en su vertiente posterior, a nivel de los surcos parieto-occipitales, que sugiere leve hemorragia subaracnoidea (HSA) asociada". Conclusión: infarto isquémico en evolución en todo el territorio de la ACM izquierda, con leve hemorragia subaracnoidea en su vertiente posterior.
Diagnóstico médico: Afasia debida a ictus isquémico extenso en el territorio de la arteria cerebral media (ACM) izquierda y a un pequeño foco cortical derecho.

### 4.3 Evaluación diagnóstica

En la primera sesión de evaluación logopédica, cuatro meses después del ictus, se llevó a cabo una entrevista para conocer al paciente y recopilar información sobre su estado y la patología presente. Asistió acompañado de su madre, ya que en ese momento no podía movilizarse de manera autónoma. Fue complicado conversar con él debido a sus dificultades de producción y comprensión; se comunicó mediante gestos y palabras escritas sueltas. A pesar de estas limitaciones, pudo expresar que su dificultad era expresiva. Cabe destacar que el paciente asistía a una clínica de rehabilitación que forma parte del servicio de la Seguridad Social; sin embargo, ni él ni su madre estaban satisfechos con el servicio de logopedia. Según la madre, al paciente no se le aplicaba un programa de atención adecuado y por eso demandaron una segunda opinión. No trajo los informes de este servicio y tampoco fueron solicitados, respetando el deseo del paciente.

No fue posible aplicar pruebas formales completas, por lo que se optó por utilizar tarjetas de vocabulario con objetos de uso cotidiano. No llegó a nominarlos, solo señaló algunos. A lo largo de la sesión de evaluación logopédica, su expresión oral fue muy limitada debido a una severa APRAXIA y a dificultades de acceso al léxico, lo que se tradujo en un rendimiento cercano a una ANOMIA, es decir, una incapacidad patológica de acceso a la palabra (Hernández Sacristán, 2023).

Se administró el Test Addenbrooke's Cognitive Examination-III o ACE-III (Matías Guiu et al., 2015), una prueba de detección que evalúa cinco dominios cognitivos mediante 21 preguntas: atención, memoria, fluidez verbal, lenguaje y función visuoespacial. Además, proporciona puntuaciones específicas para los dominios cognitivos ya mencionados. Esta prueba permite

diferenciar diversos tipos de deterioro cognitivo. Se obtuvieron los siguientes valores: atención: 14/18; memoria: 12/26; fluidez: 0/14; lenguaje: 16/26; visuoespacial: 14/16; total: 56/100. Los resultados indican limitaciones importantes en fluidez, memoria y lenguaje.

Fue posible observar dificultades motrices en fuerza, rapidez y coordinación fina. Llegó a agarrar el lápiz, pero presentaba fallos en la dirección y precisión del trazo. Leyó de manera silenciosa, con dificultad para concentrarse, sin llegar a recordar el contenido, a pesar de facilitarle la tarea y solicitarle que señalara las posibles respuestas. Se concluyó que no comprendió los textos. Solo reconoció los nombres de sus familiares.

A pesar de este nivel de rendimiento, el paciente mostró deseos de comunicarse; para ello, escribió palabras sueltas y, con gestos, dejó claro que no podía hablar. Preguntó, a través de gestos y palabras sueltas, si volvería a hablar y cuál sería el plan de tratamiento. Fue necesario explicar el plan de tratamiento que debía seguir, utilizando infografías, ejercicios que debía realizar, gráficos y esquemas de los modelos de atención. Se logró que comprendiera que necesitaba terapia, cómo se abordaría el tratamiento logopédico y qué opciones se podían ofrecer. Se decidió hacer énfasis en los aspectos relacionados con el lenguaje, el discurso y la función pragmática.

Cabe destacar que él y su madre no estaban satisfechos con la atención que recibían en el otro centro, pues, en opinión de su madre, "solo trabajaban movimientos de lengua y boca y eran atendidos por diferentes logopedas, lo que no le daba continuidad al tratamiento". Se decidió de común acuerdo que asistiera a la clínica dos veces por semana y que también siguiera asistiendo al otro servicio, donde la atención se centró en mejorar las FUNCIONES PRÁXICO-MOTORAS del habla. De esta manera, se pudo cumplir con la normativa de la Seguridad Social, pero, además, se privilegió el respeto al derecho del paciente a participar activamente en la toma de decisiones y a decidir libremente sobre su tratamiento, considerando lo expuesto en la Ley 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica. Pues, atendiendo al deseo tanto del paciente como de su madre, no se tuvo contacto con el otro equipo de rehabilitación. Esta situación, si bien puede considerarse compleja por sus implicaciones éticas, se aceptó como una salida para ofrecer al paciente la atención logopédica requerida para un caso de por sí difícil de abordar y para privilegiar su derecho a la autonomía.

## 5. INTERVENCIÓN TERAPÉUTICA

La intervención se estructuró en tres etapas progresivas.

### 5.1 Primera etapa de tratamiento

Entre **febrero y abril de 2018**, el paciente asistió a sesiones individuales de terapia logopédica de 45 minutos, dos veces por semana; además, continuó asistiendo a rehabilitación física, logopedia y sesiones de neuropsicología en otra clínica. Los esfuerzos terapéuticos se orientaron a mejorar la comunicación oral y el funcionamiento lingüístico en general, con énfasis en el acceso al léxico y en la comprensión del contexto. En las dos primeras sesiones, se buscó consensuar las áreas de trabajo con el paciente, evitando imposiciones, por lo que se explicaron en detalle las opciones terapéuticas, las características de los métodos y la necesidad de seguir un programa de trabajo estructurado en el hogar. El paciente asistió con su madre a varias terapias, dado que necesitaba ayuda para su traslado, situación que permitió que ella

participara en las sesiones y se le orientara sobre cómo apoyar y estimular la comunicación con su hijo.

Los objetivos específicos seleccionados se centraron en mejorar diversas funciones, tales como: la producción de los sonidos del habla, las habilidades de acceso léxico, la capacidad de nominar, la lectura del contexto y la elaboración de frases de dos palabras (ya llegué, ya voy, estoy bien, etc.). Se organizaron diferentes materiales y estrategias enfocadas en la terapia léxico-semántica, el reaprendizaje del vocabulario, el acceso al léxico, la comprensión del lenguaje oral y escrito, los sinónimos y los antónimos. El plan diseñado se centró en las siguientes áreas:

1) Terapia semántica:
   - Acceso al léxico
   - Sinónimos y antónimos
   - Categorización de palabras de uso común
2) Comprensión y expresión del lenguaje oral y escrito:
   - Producción oral y escrita a partir de la descripción de imágenes
   - Teoría de la Mente (ToM): descripción de imágenes, causa-efecto, función pragmática, intención e inferencias utilizando escenas o viñetas.

3) Habla:
   - Planificación y coordinación motora del habla: se elaboraron listas de palabras y expresiones de uso común presentadas en frases cortas.

**5.1.1 Resultados:**
Las actividades realizadas en quince sesiones permitieron ejercitar antónimos y sinónimos, lenguaje ficticio y el acceso al léxico, utilizando encabezados como Quién, Qué, Cómo y Dónde, para favorecer la organización sintáctica y la categorización de los elementos gramaticales.

Se trabajó también la comprensión de órdenes simples y complejas de hasta tres secuencias. En cuanto a la producción de los sonidos del habla, se trabajaron los puntos y modos de articulación de todos los fonemas en sílabas y palabras bisílabas. El paciente adquirió todos los fonemas en sílaba directa, a excepción del fonema /r/, pues no logró imitar la vibración múltiple. Su expresión oral se amplió mediante el uso espontáneo de frases simples con una estructura morfosintáctica de tipo agente-acción. Ejemplos: «Puedo hablar», «No me gusta», «Yo trabajo duro». Además, utilizó expresiones como «Estoy mejor" y preguntó al interlocutor: «¿Cómo estás?»

El avance del paciente fue rápido y consistente, especialmente a NIVEL FONÉTICO-FONOLÓGICO. Repetía palabras bisílabas con tarjetas de vocabulario. De manera espontánea, su habla era lenta, con persistencia de dificultades en la coordinación de los movimientos (praxias). A nivel comprensivo, se observó mejoría, pues lograba mantener una conversación sobre eventos cotidianos y responder preguntas como «¿Con quién viniste?», «¿Cuál ejercicio te cuesta más?» y «¿Adónde vas a ir de vacaciones?». En este tipo de actividades, fue evidente que no comprendía el vocabulario relacionado con el parentesco o las relaciones familiares y que, además, se confundía con verbos como comprar-vender, salir-entrar o bajar-subir (antónimos conversos).

El paciente tenía una actitud muy positiva y un nivel de autoexigencia muy alto, siempre dispuesto a trabajar en las sesiones, a pesar de que en ese tiempo se sentía preocupado por el futuro, pues deseaba recuperarse, ser autónomo y regresar a su trabajo. Al final de ese período, pudo volver a conducir y aumentó la frecuencia de sus actividades sociales. Dadas las características de su funcionamiento en ese momento, se optó por seleccionar pruebas que permitieran una evaluación de las funciones ejecutivas, metalingüísticas y del componente pragmático, para construir un perfil integral de la función comunicativa en diversos contextos, con diferentes interlocutores, y asumir que, más allá de la forma y del contenido, la función o el uso del lenguaje es el pilar fundamental de la evaluación.

**5.1.2 Reevaluación:**

Luego de 15 sesiones se le evaluó para decidir si era necesario reestructurar su terapia o definir nuevos pasos. Se obtuvieron los siguientes resultados:
ACE III: Atención: 14/18; Memoria: 21/26; Fluencia: 4/14; Lenguaje: 21/26; Visuoespacial: 16/16. En comparación con la primera evaluación, se observó un avance evidente, especialmente en memoria. Aún presentaba limitaciones importantes en la fluidez, fallos en la memoria reciente y en la repetición de frases.

La comprensión y la expresión del paciente habían mejorado; se comunicaba preferentemente de forma oral y su actitud era de mucha implicación en su tratamiento. A pesar de su avance, se pudo determinar que persistían limitaciones en funciones metalingüísticas, sobre todo en aquellas relacionadas con la ToM, por lo que se optó por aplicar el test MetAphAs (Rosell-Clari y Hernández Sacristán, 2014), que es un protocolo de evaluación de las habilidades metalingüísticas en pacientes con afasia y demencias. El test incluye cuarenta ítems distribuidos en seis secciones, a saber:

1) Sección I Lenguaje interior, capacidad de inhibir y discurso.
2) Sección II Control de procedimientos semióticos concurrentes.
3) Sección III Habilidades parafrásticas y fenómenos asociados.
4) Sección IV Decir referido y fenómenos asociados.
5) Sección V Capacidad de monitorización. Marcas de contextualización.
6) Sección VI Usos desplazados del lenguaje y Teoría de la Mente (ToM).

Esta prueba ayuda a valorar habilidades metalingüísticas naturales y, con base en su aplicación, a mostrar perfiles metalingüísticos específicos o diferenciales, los cuales sirven como punto de partida para la planificación de la intervención individualizada. La evaluación se realiza utilizando una escala Likert por ítem, con puntajes entre 0 y 4. Se obtiene una puntuación total de 160 puntos y se asignan las siguientes puntuaciones:

- 0 = nunca / no puede
- 1 = “raras veces” (dificultad grave)
- 2 = a veces (dificultad moderada)
- 3 = muchas veces (dificultad leve)
- 4 = habitual / sin dificultad.

En este caso el paciente obtuvo los siguientes resultados:

- Sección I. Media 2,6

- Sección II. Media: 2 (fallos en entonación melódica, gestualidad fónica y entonación lingüística)
- Sección III. Media: 4
- Sección IV. Media: 1,25 (compromiso evidente al parafrasear lo dicho por otra persona)
- Sección V. Media: 3,1 (monitorización de la estructura de la frase limitada)
- Sección VI. Media: 3,5 (dificultad en antonimia conversa)

Los datos obtenidos mostraron un compromiso en las habilidades relacionadas con: 1) «decir diferido", pues se le dificultaba referir lo que otra persona había dicho; 2) «control de procedimientos semióticos concurrentes", porque el uso de marcadores discursivos era muy limitado; 3) «capacidad de monitorizar la estructura de la oración», para poder utilizar una entonación enfática ajustada a la intención del mensaje; y 4) la teoría de la mente (ToM), ya que el uso de antónimos conversos era confuso.

**5.2 Segunda etapa del tratamiento**

A partir de los resultados señalados, durante la segunda etapa de la intervención, realizada entre **mayo y julio** en un total de 32 sesiones, el plan de trabajo se centró en las siguientes áreas:

1) Terapia semántica:
   - Acceso al léxico utilizando marcos semánticos
   - Antónimos conversos
2) Comprensión y expresión del lenguaje oral y escrito:
   - Producción oral y escrita a partir de la descripción de imágenes
   - ToM: descripción de imágenes, causa efecto, función pragmática, intención e inferencias
3) Habla:
   - Lectura en voz alta exigiendo entonación melódica
   - Expresión enfática al leer textos narrativos y al conversar

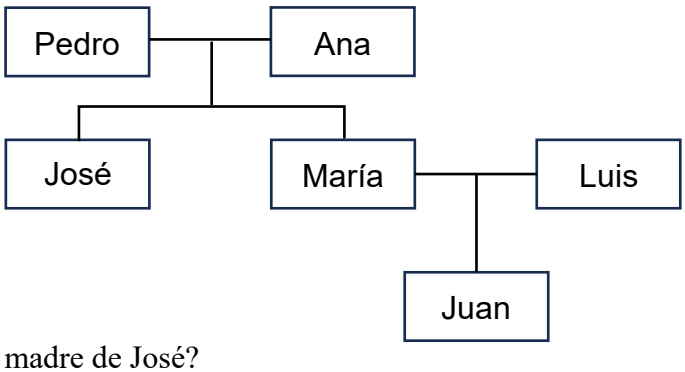
Al inicio de este periodo, persistían dificultades en la coordinación de los movimientos del habla, especialmente en palabras que combinan fonemas anteriores y posteriores, por ejemplo: paja/ taco/ poco. Sin embargo, la inteligibilidad de su expresión oral aumentó considerablemente, lo que propició que el paciente hablara más y aumentara la frecuencia de salidas con sus amigos. Uno de sus amigos asistió a una sesión de terapia, lo que permitió ofrecerle orientaciones sobre cómo el grupo de amistades podía apoyar al paciente.

Como limitación, cabe destacar que el paciente tenía dificultades en el manejo de las relaciones de parentesco, tales como hermano/cuñada, hermano/sobrino, tío/primo y abuelo/nieto. Solo se mantenía la relación madre/hijo, lo que limitaba la narración de actividades relativas a encuentros con sus familiares, la descripción de la estructura de su familia y el establecimiento de las relaciones entre sus miembros. Esta situación inesperada y retadora obligó a buscar información sobre casos similares y respuestas sobre las posibles causas y sobre cómo, desde la lingüística clínica, se podía ayudar a restablecer el adecuado manejo de estas relaciones. Solo se encontró un artículo que presentaba un caso con alteraciones en el acceso al léxico relacionadas con las relaciones familiares (Takahashi et al., 2018), lo que ayudó a confirmar la relación entre el tipo de lesión y la sintomatología lingüístico-cognitiva observada en este caso. Posteriormente, se realizaron dos reuniones con especialistas en lingüística clínica para analizar las necesidades específicas. Los especialistas ofrecieron sugerencias sobre recursos que podían utilizarse, por ejemplo, ejercicios tomados de métodos de enseñanza de segundas lenguas o de

programas de ToM, útiles para diseñar un plan de intervención adaptado a las necesidades del paciente, que incluyera tareas de inferencia, comprensión de situaciones complejas representadas en imágenes o lecturas y manejo de antónimos conversos en ejercicios escritos.

Por esta razón, se decidió trabajar las funciones de ANTÓNIMOS CONVERSOS (AC) y de Teoría de la Mente (ToM) a partir de una adaptación del Programa de Estimulación de Funciones Metalingüísticas, motivados por los resultados positivos obtenidos en una investigación previa (Rosell-Clari & Valles-González, 2016). En cada una de las sesiones se dedicaron 10 minutos a trabajar ToM y a estimular la conversación sobre actividades cotidianas o planes futuros que incluyeran el uso de AC. También se ejercitaron las relaciones de parentesco; para ello, en primer lugar, se construyó el árbol genealógico de la familia del paciente, integrando solo dos generaciones y reforzando los conceptos que podía manejar, como madre y padre. Posteriormente, se utilizaron las descripciones de otros árboles genealógicos (Figura 1). Los primeros fueron árboles básicos que presentaban relaciones de parentesco madre/padre e hijos o abuelos/padres, hijos y nietos, en los cuales se ofrecía el nombre de cada miembro y una lista de preguntas tales como:

Figura 1. modelo árbol genealógico




- ¿Quién es la madre de José?
- ¿Cómo se llama el padre de María?
- ¿Quién es la esposa del padre de José?
- ¿Cómo se llama el nieto de Pedro y de Ana?

En estas actividades, el paciente manifestó dificultades evidentes, pues era capaz de explicar su relación de parentesco con su madre o su padre al responder correctamente a la pregunta «¿Cómo se llama tu madre o tu padre?» o completar la frase «Tú eres hijo de _____». Sin embargo, se observó una limitación en el acceso a otras unidades léxicas relacionadas con el parentesco, tanto por afinidad como por consanguinidad, porque no lograba comprender las relaciones que involucraban a los abuelos u otros familiares (primos, sobrinos, hermanos y cuñados), manifestadas en preguntas como «¿Quién es la madre de tu madre?», «¿Cómo se llama tu abuelo o abuela?» o «¿Tienes un cuñado?»

Otro aspecto en el que se evidenciaron confusiones fue el de las relaciones de antonimia conversa que fundamentan la complementariedad semántica que sustenta la organización y el manejo de verbos al narrar situaciones que refirieran actividades tales como ir/venir, hablar/escuchar y vender/comprar.

Ejemplo:

- El conferencista _____ sobre economía. Los asistentes _____ con mucha atención.
- En verano _____ bañadores en esa tienda. Las mujeres _____ los bañadores más caros.

A medida que el paciente manifestó una mejor ejecución en estas funciones, se amplió la dificultad de los ejercicios. Los árboles genealógicos se hicieron más complejos y abstractos, presentando hasta cinco generaciones, y los ejercicios con los verbos (AC) se complejizaron y se realizaron tanto en forma escrita como oral. A continuación, se presenta un ejemplo.
Lee atentamente y luego completa las frases:

Hoy Laura tiene que ir al médico, pero el cansancio hace que se despierte tarde. Antes de entrar al coche ella decide llamar para avisar al doctor de que llegará tarde.

- Buenos días, doctor Gómez, estoy _____ hacía la clínica, pero llegaré un poco tarde —dice angustiada.
- Buenos días, Laura, tranquila _____ cuando puedas —contesta el doctor, tranquilizándola.
- Al cabo de unos minutos llega Laura a la consulta jadeando y le dice al doctor —espero que hoy me diga que puedo dejar de _____ ya, no es por usted, es que es agotador venir cada día.

Este tipo de actividades se realizaron manteniendo un nivel de dificultad alto, hasta lograr una puntuación adecuada (igual o mayor a 4) en las subpruebas específicas del MetAphAs, correspondientes a Control de procedimientos semióticos concurrentes, Decir referido, fenómenos asociados, Usos desplazados del lenguaje y la Teoría de la Mente (Rosell-Clari & Hernández Sacristán, 2014).

### 5.2.1 Resultados

Luego de 32 sesiones, se evidenció un progreso sostenido en las praxias y en el ritmo del habla. En cuanto a ritmo, su habla seguía siendo lenta, pero lograba una inteligibilidad cercana al 100%. Esto influyó en su actitud; el paciente se mostró más seguro, y también más autónomo. En este periodo se motivó a retomar el canto, a tocar la guitarra y a leer diferentes tipos de textos, lo que mostró una adecuada comprensión.

En cuanto al manejo de los AC, se logró un uso correcto del vocabulario asociado a las relaciones familiares y a todo lo relacionado con la antonimia conversa. También elaboró textos argumentativos, tanto orales como escritos, a partir de imágenes, y participó en *role-playing,* en el que debía asumir el papel de distintos personajes.

### 5.3 Tercera etapa de tratamiento

**Septiembre-noviembre de 2018**. En septiembre, durante 8 sesiones, se inició una nueva etapa dirigida a mejorar la comprensión lectora, la expresión oral de frases sencillas, la entonación melódica, el razonamiento verbal y la expresión de textos argumentativos basados en conversaciones sobre diversos temas.

El 02/10/18, el paciente recibió el Certificado Médico Oficial en el que se indicó: “El paciente debe seguir tratamiento médico, terapia logopédica y fisiatría intensiva. Actualmente presenta

dificultad o imposibilidad para su actividad laboral previa". Sin embargo, en octubre volvió a su puesto de trabajo y continuó asistiendo a terapia.

En noviembre, se realizó una nueva evaluación en la que se determinó que el paciente obtuvo puntajes normales tanto en el ACE II como en el MetAphAs. Se le dio de alta en noviembre y se indicaron recomendaciones para seguir trabajando el ritmo y la velocidad de su habla, pues el paciente optó por incorporarse a su trabajo en horario reducido.

El paciente expuso su perspectiva con respecto a la experiencia vivida en la terapia logopédica en el siguiente texto:
"En un principio, tras el ictus, fue como empezar de nuevo. Me costaba entender la complejidad de los verbos, el parentesco familiar, las horas y el tiempo; me parecía muy confuso. Por ejemplo, había un reloj que señalaba la hora y quería saber el año en que estábamos. El reloj solo mostraba el día, el mes y la hora, pero me faltaba que mostrara el año. No saber el año en el que estábamos me hacía sentir frustrado y confuso. Tenía un móvil y no sabía encenderlo ni tampoco lo entendía. Tenía un ordenador y el teclado también me parecía extraño; no entendía las letras. No podía verbalizar y me resultaba imposible comunicarme ni transmitir mis ideas. Al empezar las terapias, fui aclarando poco a poco el pensamiento. Con las estrategias que me pautaban, podía practicar en casa. Sentí tranquilidad cuando vi que estaba mejorando y, en el proceso, mi logopeda me daba esperanza y me decía que podía volver a tener una vida normal y que podría volver a trabajar. Me motivaba constantemente la esperanza de volver a mi vida cotidiana".

## 6. CONCLUSIONES

A través de un programa de terapia logopédica que abarcó un total de 55 sesiones, el paciente logró una buena recuperación en lo relacionado con las funciones de Teoría de la Mente (ToM), el acceso al léxico correspondiente al parentesco, tanto por afinidad como por consanguinidad, y, especialmente, en lo referente a la antonimia conversa y a los verbos transaccionales. Los objetivos propuestos en cada etapa se alcanzaron, y pudo reintegrarse a sus actividades como profesor de arte. En sus citas de seguimiento, se constató una evolución adecuada. Solo persistía un habla algo lenta, con entonación plana y un ligero "acento extranjero", que se mantuvo hasta la última cita de control en marzo de 2019.

La experiencia de trabajar con un paciente con necesidades específicas relacionadas con la Teoría de la Mente permitió conocer mejor los aspectos metodológicos inherentes a la atención de la pragmática y evaluar cómo las limitaciones en algunas funciones cognitivas fundamentales para el manejo de la perspectiva del hablante o del oyente pueden interferir en las posibilidades de ajustarse a las diversas demandas del contexto, lo que provoca fallos importantes en la comprensión y expresión del lenguaje. Los fallos en el acceso al léxico correspondiente al parentesco constituyeron un evento inesperado, el cual impulsó la necesidad de investigar y buscar alternativas terapéuticas para hacer frente a las características particulares de este caso. Este hecho apoya la necesidad de insistir en que el logopeda debe abordar la atención de las personas con daño cerebral desde un modelo pragmático y funcional, e integrar recursos diagnósticos y de rehabilitación innovadores. Entre los recursos incluidos en el presente estudio se encuentra invitar a las sesiones a sus familiares y amigos para conseguir el objetivo clave: lograr una comunicación fluida y funcional.

Esta experiencia representó, además, un reto ético, pues el paciente asistió simultáneamente a otro servicio de rehabilitación para cumplir con las normas de la seguridad social; lo descrito condujo a que el logopeda tratante enfrentara una situación que le exigió discreción y la ausencia de comunicación con el otro logopeda, en función de acatar la decisión del paciente y respetar su derecho a la autonomía, como lo establecen las leyes de derecho sanitario vigentes en España.

**Referencias**

Binder, Jeffrey & Desai, Rutvik. 2011. The neurobiology of semantic memory. *Trends in Cognitive Sciences*, *15*(11), 527–536. https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.10.001

Cano Villagrasa, Alejandro, & Valles-González, Beatriz. 2023. Características lingüístico-cognitivas en pacientes con daño cerebral adquirido en fase crónica y su impacto en la calidad de la comunicación. En A. Codesido García, C. Hernández Sacristán, & V. Marrero-Aguiar (eds.), Lingüística clínica en el ámbito hispánico: un panorama de estudios. Peter Lang.

Cruse, Alan. 2004. *Meaning in Language - An introduction to semantics and pragmatics*. UK: Oxford University Press.

España. 2002. Ley 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de los derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica. *Boletín Oficial del Estado*, 274, 40126–40132.

Hernández Sacristán, Carlos. 2006: *Inhibición y lenguaje. A propósito de la afasia y la experiencia del decir*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Hernández Sacristán, Carlos & Gallardo-Paúls, Beatriz. 2010. Tres condiciones de empirismo para los hechos del lenguaje, de interés en un enfoque cognitivo. *Revista Española de Lingüística*, 40, 73-96.

Hernández Sacristán, Carlos. 2023. Anomia: Fenomenología y Dimensión Vivencial. En A. Codesido García, C. Hernández Sacristán y V. Marrero-Aguiar (Eds.), Lingüística clínica en el ámbito hispánico: un panorama de estudios. Peter Lang.

Komidis, Mary; Aretouli, Eleni; Bozikas, Vassilis; Giannakou, Maria & Ioannidis, Panayiotis. 2008. Studying social cognition in patients with schizophrenia and patients with frontotemporal dementia: Theory of mind and the perception of sarcasm. Behavioral Neurology, 19,65-69.

Matías-Guiu, Jordi, Fernández-Bobadilla, Ramón, Escudero, Guillermo, Pérez-Pérez, Jesús, Cortés, Ana, Morenas-Rodríguez Estrella y Matías-Guiu Jorge (2015): «Validación de la versión española del test Addenbrooke's Cognitive Examination III para el diagnóstico de demencia», Neurología 30, 545-551. DOI: 10.1016/j.nrl.2014.05.004

Papathanasiou, Ilias; Coppens, Patrick & Davidson, Bronwyn. 2007. *Aphasia and Related Neurogenic Communication Disorders: Basic concepts, management, and efficacy*. In Aphasia and Related Neurogenic Communication Disorders. Papathanasiou, I; Coppens, P Editors. Second Edition. Burlington, MA: Jones & Bartlett Learning.

Rosell Clari, Vicente & Hernández Sacristán, Carlos. 2014. *MetAphAs. Protocolo de Exploración de Habilidades Metalingüísticas Naturales en la Afasia*. Nau Llibres: Valencia.

Rosell-Clari, Vicente & Valles-González, Beatriz. 2016. Theory of Mind (ToM) and language: stimulating metalinguistic skills in people with dementia. *CoDAS*; 28(3):252-260. DOI: 10.1590/2317-1782/20162015295.

Schwartz, Myrna, Kimberg, Daniel, Walker, Grant, Brecher, Adelyn, Faseyitan, Olufunsho, Dell, Gary, Mirman, Daniel, & Coslett, Branch. 2011. Neuroanatomical dissociation for

taxonomic and thematic knowledge in the human brain. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *108*(20), 8520–8524. https://doi.org/10.1073/pnas.1014935108

Takahashi, Nobuhiro, Kawamura, Minpei, & Kobayashi, Yasutaka. 2018. Impairments in the Comprehension of Indoor Object/Body Part Words and Family Relationships in a Patient with Aphasia due to Cerebral Infarction of the Left Parietal and Temporal Lobes. Case reports in neurology, 10(2), 181–192. https://doi.org/10.1159/000490938

Thompson, Hannah, Davey, James, Hoffman, Paul, Hallam, Glyn, Kosinski, Rebecca, Howkins, Sara, Wooffindin, Emma, Gabbitas, Rebeca, & Jefferies, Elizabeth. 2017. Semantic control deficits impair understanding of thematic relationships more than object identity. *Neuropsychologia*, *104*, 113–125. https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2017.08.013

Valles-González, Beatriz. 2018. Impacto de la demencia en la dinámica de la conversación. En Hernández Sacristán, C.; Rosell-Clari, V. y Cervera, T., editores. Lenguaje y funcionamiento ejecutivo: una perspectiva pluridisciplinar. València: Tirant Lo Blanch.

# Blas de Otero: del existencialismo a la poesía social

***Blas de Otero: from existentialism to social poetry***

**Cristhian Sarango**
Universidad Técnica Particular de Loja. Área Sociohumanística Departamento de Ciencias de la Educación. Loja, Ecuador).
cgsarango@utpl.edu.ec

**Liliana González**
(Universidad Técnica Particular de Loja. Área Sociohumanística Departamento de Ciencias de la Educación. Loja, Ecuador).
gonzalez101965@hotmail.com

## Resumen

El objetivo del presente trabajo es analizar la evolución de la poética de Blas de Otero. Para ello, consideramos que, en su poética opera una dualidad altisonante: por un lado, es uno de los poetas más leídos de la historia reciente de España y, sin embargo, un lado de la crítica lo desdeña por la politización de su obra; y por el otro, la poesía oteriana posee una marcada tensión existencial en su primera etapa y una evidente preocupación social, en la segunda.

Blas de Otero es una poetisa de conceptos y, en particular, de contenido social, porque su poesía temprana revela el desgarramiento humano ante el sufrimiento y la angustia existencial del hombre de posguerra. Su evolución como poeta parte de sus inquietudes religiosas y de fe, pasa por el existencialismo y llega al contenido social. Los textos que se analizarán en este trabajo son una muestra de esa evolución temática en etapas distintas de la producción literaria del autor: "Estos sonetos míos", *Ángel fieramente humano* (1950) y "Fidelidad", *Pido la paz y la palabra* (1955).

*Palabras clave:* Blas de Otero; existencialismo; Estos sonetos míos; social; Pido la paz y la palabra.

## Abstract

This paper analyzes the evolution of the poetics of Blas de Otero. To this end, we consider that, in his poetics, a high-sounding duality operates: on the one hand, he is one of the most widely read poets in the recent history of Spain, and, nevertheless, one side of criticism disdains him for the politicization of his work; on the other hand, Oerian poetry has a marked existential tension in its first stage and an obvious social concern in the second.

Blas de Otero is a poet of concepts, particularly social content, as his early poetry reveals the human tearing in the face of suffering and the existential anguish of the postwar man. His evolution as a poet begins with religious and faith concerns, moves through existentialism, and culminates in social content. This work analyzes texts that sample this thematic evolution across different stages of the author's literary production: "These sonnets of mine," Angel fiercely human (1950), and "Fidelity," I ask for peace and the word (1955).

*Keywords:* Blas de Otero; existentialism; These sonnets of mine; social data; I ask for peace and the word.

**LA FORMA DE LO BELLO**

La influencia de la tradición sonetista del Siglo de Oro, de Garcilaso, Lope, Góngora y Quevedo, se manifiesta en la selección estrófica de "Estos sonetos míos», cuya composición responde a estructuras clásicas del soneto y que caracterizará la poesía de esta primera etapa. Esta preferencia estrófica la justifica Otero en su poema "Su íntimo secreto", cuando dice que "El soneto es el rey de los decires" (Otero, 2013). En consecuencia, el texto analizado está compuesto por 14 versos endecasílabos divididos en dos cuartetos y dos tercetos, con rima consonante ABBA, ABBA, CDC, DCD.

En el primer cuarteto aparecen algunas metáforas para hablar sobre sus versos: los llama "plumas de luz" (v. 2) y "cárceles de mi sueño", y recurre a la antítesis "ardiente río" (v. 3) para expresar la contradicción interna de la que parte su cantar. Dice que, en su literatura, anega su angustia de ser humano.

En el segundo cuarteto, la voz poética se confiesa desamparada y agónica, en un "palpar de ciego" (v. 8), ante el silencio de Dios frente a las preguntas contenidas en sus versos. Aquí, "el amor divino se manifiesta como silencio" (Ascunce Arrieta, 1990, p. 60), lo que produce la angustia existencial. Nuevamente define su poesía como un "vacío silencio" (vv. 6-7) y la compara con un "yerto mar" (v. 7). También encontramos un encabalgamiento (vv. 6-7) que se convertirá en un recurso característico del estilo de Blas de Otero.

En el primer terceto llama a su canto "Manos de Dios" (v. 9); son manos que llegan a lo más profundo de su padecimiento, a la muerte, a "donde el alma se hace llanto" (v. 10). Aparece aquí el tema del hombre como ser destinado a la muerte, únicamente salvado por la poesía. Y termina el terceto con una anadiplosis: "Verte un momento, oh Dios, después no verte" (v. 11), con la que manifiesta la angustia humana frente a un Dios esquivo, al que se dirige a través de un apóstrofe.

Finalmente, en el segundo terceto se alude a sus versos como "llambria" y "cantil" (v. 12); es decir, son un borde, un límite del que el poeta se sostiene para no sucumbir ante la soledad. De nuevo encontramos un encabalgamiento (vv. 12-13) y otra antítesis (v. 13) para referirse a su poesía: "ciega luz". El soneto concluye con la explicación del sentido de su arte: "Quiero tenerte / y no sé dónde estás, por eso canto" (vv. 13-14).

En su segunda etapa, Blas de Otero busca un estilo coloquial, dejando de lado la rigurosidad clasicista de los sonetos y prefiriendo el verso libre. Sus poemas se vuelven realmente sencillos "por eliminación de elementos" (Montejo Gurruchaga, 1988, p. 26). "Fidelidad" está compuesta por 16 versos, la mayoría endecasílabos, alternados con versos libres. La rima es asonante en "o" a lo largo de todo el poema. Internamente, se divide en tres partes, marcadas por la anáfora y un tono narrativo-descriptivo. La primera parte se extiende entre los versos 1 y 5 y pone de manifiesto la experiencia de la voz poética en la guerra. Al decir "he visto", nos anticipa el uso de la imagen que se desarrolla en estos primeros versos gracias a la metonimia: "espaldas astilladas" (v. 2), "almas cegadas" (v. 3). Con el uso del plural "españas", se refiere a la experiencia de ver cómo su país se dividía en dos bandos durante la Guerra Civil.

La segunda parte la constituyen los versos del 6 al 10, en los que el yo lírico mantiene

vivas sus ansias de paz a pesar del sufrimiento pasado. El verso 6 tiene un paralelismo sintáctico con el verso 1; con la anáfora se reitera la fe del poeta, esta vez en la paz. En estos versos se utilizan la imagen y el simbolismo: las altas estrellas y los "llameantes ámbitos amanecientes / incendiando ríos hondos" (vv. 7-8). Nuevamente aparece el recurso del encabalgamiento y también la antítesis "incendiando ríos", que recuerda al "ardiente río" del poema "Estos sonetos míos". La metáfora "caudal humano hacia otra luz" hace referencia a la muerte de los hombres. La sección termina con la reiteración "he visto y he creído" (v. 10).

La tercera y última parte abarca los versos del 11 al 16, en los que se expresa la confianza en una España mejor. En el primer verso de esta sección se repiten las palabras "Creo en»; sin embargo, no hay paralelismo porque el verso termina con "digo". Esta palabra expresa la voluntad del yo poético de hablar, de decir, su necesidad de no callar lo que ha visto. Utiliza una metáfora y un encabalgamiento en "relámpagos de rabia" (vv. 12-13), y una personificación y otro encabalgamiento en "un cuchillo chillando" (vv. 13-14). Estos recursos le sirven para transmitir la idea de odio y violencia. El cuchillo está "haciéndose pedazos de pan" (vv. 14-15); es decir, la violencia se convierte en el único alimento posible durante la guerra, y la gente queda empobrecida y hambrienta. Los últimos versos hablan de la terrible situación de la patria. En "aunque hoy hay solo sombra" (v. 15), se crea un contraste con la reiteración con la que se cierra el poema: "he visto y he creído" (v. 16).

En general, en el plano morfosintáctico, se hallan en este texto abundantes sustantivos (dolor, hambre, ríos…) y verbos tanto en presente (creo, digo) como en pretérito perfecto compuesto (he visto, he creído), que corroboran el tono reflexivo de Blas de Otero ante los acontecimientos presentados. En el plano léxico-semántico, además de las figuras señaladas, podemos ver que las palabras utilizadas corresponden a un campo semántico vinculado con la guerra (trallazos, dolor, hambre, rabia, cuchillo). En el plano fonético-fonológico, es importante remarcar la aliteración de la "r" en "rabia, dolor, ríos" para mostrar la agresividad del conflicto bélico.

## UN UNIVERSO DE SENTIDOS

"Estos sonetos míos" corresponde a una primera fase de formación, en la que se concentra la poesía oteriana más marcadamente existencial. Esta etapa está asociada con los años de vida del autor comprendidos entre 1944 y 1955, años críticos porque están marcados por una crisis depresiva que le lleva a una profunda transformación en la que sus creencias y su fe se resquebrajan y "el diálogo con el Ser Supremo se interrumpe, entrando en una noche oscura del alma larga y dolorosa, donde no se vislumbra salida posible ni se encuentra solución viable" (Ascunce Arrieta, 1990, p. 59). Esta crisis le lleva a buscar una nueva razón para la existencia del hombre: el amor y la poesía. **Ángel fieramente humano** es la expresión de la poesía desarraigada: Blas de Otero se rebela como hombre ante el sufrimiento de sus congéneres; su soledad es una crónica de lucha contra el poder y la desesperanza. Los tópicos que recorren esta obra son el amor, la mortalidad del hombre y la angustia. Allí "se desarrolla una lucha feroz de amor y de rechazo entre sus dos protagonistas, Dios y el poeta" (Cruz, S. y Montejo, L., 1995, p. XXI).

Así, la búsqueda que se lleva a cabo es la de la respuesta estética a una razón existencial (Ascunce Arrieta, 1990, p. 80): un desapego definitivo de la esperanza

como emblema de la poesía religiosa, que da paso a una transformación en esperanza

fallida, una búsqueda sin encuentro. El soneto oteriano resume la humanidad precisamente en el descubrimiento de su campaña frustrada. Solo queda lo que da el ser humano en sí y para sí: la angustia de su existir, la ceguera ante lo divino, tan lejos de su condición, y el canto desesperanzado ante la certeza de la soledad absoluta.

En síntesis, "Estos sonetos míos" es un claro ejemplo de una primera etapa poética de Blas de Otero, caracterizada por el desarrollo de temas relacionados con la angustia existencial del hombre frente a la muerte y a la ausencia de Dios, y con la posibilidad de salvación a través del amor y de la poesía.

Por su lado, "Fidelidad" se enmarca dentro del periodo vital del autor comprendido entre 1955 y 1964 y corresponde a una etapa de poesía social, más interesada en el colectivo y sus circunstancias, en la solidaridad como posibilidad de salvación, en un "humanismo utópico" (Ascunce Arrieta, 1990, p. 83) y en un historicismo revolucionario. La tragedia personal y existencialista se diluye en el dolor colectivo de "la inmensa mayoría", como señala en su dedicatoria, evidenciando que la obra ha sido escrita desde la fraternidad con los oprimidos, con espíritu combativo, y que las preocupaciones sobre Dios han dado paso al interés por lo humano. El título del poema es ya de por sí muy sugestivo: "Fidelidad», y nos lleva a preguntarnos: ¿fidelidad a quién? A sus convicciones, a su esperanza en el hombre, a la paz y a la patria; fidelidad a su capacidad para creer a pesar de todo lo que ha visto. Este poema constituye un credo del poeta en lo humano, más que en lo divino, pero también una expresión de fe en su nación, a pesar de la guerra y del desgarramiento. Al intentar publicar esta obra, Blas de Otero tropezó "con la prohibición de la censura: la palabra ha de ser enmascarada, la paz se [había] convertido en un vocablo subversivo" (Montejo Gurruchaga, 1988, p. 15). Por esta razón, abundan en sus versos las metáforas y las imágenes literarias, como la que se encuentra en "Fidelidad": "He visto / altas estrellas, llameantes ámbitos / amanecientes, incendiando ríos / hondos, caudal humano / hacia otra luz" (vv. 6-10), para hacer referencia a la esperanza de un cambio, de un futuro mejor, pues Blas de Otero, "nacido y formado en el periodo de entreguerras, pide la paz para una patria que sigue perpetuando el recuerdo de la guerra. Y si antes se había debatido en el silencio y la oscuridad, ahora resurge a una nueva fe" (Montejo Gurruchaga, 1988, p. 26). Esta fe le viene de sus experiencias. En el poema aparecen las afirmaciones "he visto" y "he creído» repetidas veces, enfatizando así su propia experiencia y justificando por qué cree en lo que escribe. La protesta contra el sufrimiento y la esperanza en la solidaridad humana son los temas centrales de la obra *Pido la paz y la palabra*.

Entre 1960 y 1964, Blas de Otero realizó largos viajes "a los países donde ha triunfado la revolución socialista», y los poemas que escribe durante su viaje son "un intento de retener [a España] en su memoria" (Montejo Gurruchaga, 1988, p. 27). Esto prueba el apego que sentía el poeta por su patria. Por eso, "el tema personal se funde con el tema histórico [y la palabra es] el único medio de salvación para el poeta y el pueblo" (Montejo Gurruchaga, 1988, p. 25).

A través de estos dos poemas, vemos cómo la obra de Blas de Otero parte de una reflexión personal, de una crisis existencial individual caracterizada por la angustia y la soledad frente a Dios y su silencio, hacia una poesía de esperanza y de fe en el ser

humano más que en el aspecto divino. En los dos poemas encontramos similitudes en cuanto al estilo y al uso de metáforas, imágenes y encabalgamientos, pero también una evolución hacia versos más libres y formas estróficas menos tradicionales.

El tránsito vivido por Otero en su vida se refleja claramente en su obra: el poeta se halla inmerso en el propio devenir personal, que se hace evidente en la progresiva madurez de su poética. Pasa de un estado existencial y, por tanto, más individual, a una postura más social, en la que el colectivo encarna su preocupación; la política aparece en el horizonte y surge la interrogante canónica: "¿Cuál es la verdadera magnitud de un poeta que es ensalzado por algunos antes por su militancia política que por su creación poética?" (Parada Rodríguez, 2013, p. 3).

Y la respuesta es clara frente a una interrogante de esta naturaleza en la obra oteriana: Blas de Otero es, ante todo, un poeta, no un militante. Al poner en perspectiva el conjunto de su obra, es relevante la preocupación del poeta por la forma propia de la poesía, no por su mensaje, que queda a libre interpretación del lector. Es una muestra de una estética que supera la simple comunicación de unas ideas.

En conclusión, la obra de Blas de Otero marca una tendencia significativa en la poesía en español, retomando las huellas dejadas por otros antes que él y descubriendo la madurez en la forma precisa y original, enmarcada en el salto ontológico del ser individual al ser social.

## Referencias bibliográficas

Alonso, D. (1965). *Poetas españoles contemporáneos*. Madrid: Gredos. pp. 345-349.

Ascunce Arrieta, J. Á. (1993). "Ética y estética en la poesía de Blas de Otero" en *Ojáncano* (Athens, GA), n.º 8, pp. 3-28.

Azaola, J. M. de (1989). "Blas de Otero, amigo fieramente humano" en *Pérgola, Revista Cultural* (Bilbao), n.º 16 (diciembre de 1989), pp. 45-66.

Bengoechea, J. de (1990). "Blas de Otero y la poesía social" en *Zurgai*, monográfico *Poetas vascos* (diciembre de 1990), pp. 53-54.

García de la Concha, V. (1987). "Blas de Otero: Contra el silencio de Dios". A la inmensa mayoría: "*Ancia"* en *La poesía española de 1935 a 1975. II: De la poesía existencial a la poesía social 1944-195,* Madrid, Cátedra, pp. 539-559.

Lanz, J. J. (ed.) (2008). *Alas de cadenas. Estudios sobre Blas de Otero*, Sevilla: Renacimiento.

López Abiada, J. M. (1999). "'Hombre' y 'A la inmensa mayoría', de Blas de Otero", en López de Abiada, J. M. *et al. Poemas memorables. Antología consultada y comentada (1939-1999),* Madrid, Castalia, pp. 83-93.

Montejo Gurruchaga, L. (1988). *Teoría poética a través de la obra de Blas de Otero*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Parada Rodríguez, J.L. (2013). La esperanza en Blas de Otero. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Francisco de Victoria. [Documento ON LINE]. Recuperado de: http://ddfv.ufv.es/bitstream/handle/10641/907/La%20Esperanza%20en%20Blas%20de %20Otero%20-%20Tesis%20Doctoral%20J.L.%20Parada.pdf?sequence=1.

Pedraza Jiménez, Felipe Blas y Milagros Rodríguez Cáceres (1981). *Manual de literatura española*, Cénlit, Tafalla (Navarra).

Vilanova, A. (1998): *La poesía española del 98 a la posguerra*, Barcelona: Lumen.

# Invisibilización del género femenino en el lenguaje de la sociedad en los medios digitales de España, México y Argentina

***Linguistic Invisibility of the Feminine Gender in Digital Media Discourse: A Comparative Analysis of Spain, Mexico, and Argentina***

**Pardis Parvizi**
Universidad de Teherán
pardisparvizi@ut.ac.ir

## Resumen

El sexismo lingüístico en español gira en torno al debate sobre si el uso de las formas no feminizadas promueve la invisibilización de la mujer. Esta investigación tiene como propósito evaluar cuatro estrategias no feminizadas (la presidente, la juez, la médico, la edil) en los medios digitales de España, México y Argentina (2022-2024). Mediante la metodología de análisis de corpus, se recopilaron y analizaron 1.165 textos, y el análisis final se centró en una muestra de 205 casos de la sociedad (organizaciones, gobierno y redes sociales). Así, la hipótesis central consiste en identificar rasgos de sexismo lingüístico en la sociedad, donde se observó la presencia de estas estrategias, cuya manifestación adquiere distintos valores según el entorno comunicativo en el que se presentan. También se evidencian diferencias estadísticamente significativas entre los países y los contextos, pero no entre las unidades léxicas en sí mismas. Por tanto, el sexismo lingüístico no se basa en los propios términos, sino en factores culturales, geográficos y contextuales, lo que evidencia la complejidad del proceso de construcción social del lenguaje.

*Palabras clave:* Sexismo lingüístico, Sociolingüística, Lengua española, Invisibilización de la mujer, Medios digitales.

## Abstract

Linguistic sexism in Spanish centers on the debate over whether masculine forms used for women contribute to women's invisibility. This research analyzes four such strategies (la presidente, la juez, la médico, la edil) in the digital media of Spain, Mexico, and Argentina (2022-2024). Using corpus analysis, the study collected 1,165 texts and ultimately focused on a sample of 205 cases from the public sphere (Organizations, Government, Social Media). The study confirms the presence of these strategies and shows that their impact varies by context. The results show statistically significant differences across countries and contexts, but not among the lexical units themselves. Thus, linguistic sexism is determined not by the terms themselves, but by cultural, geographical, and contextual factors, demonstrating the complexity of the social construction of language.

*Keywords:* Linguistic sexism, Sociolinguistics, Spanish language, Women's Invisibility, Digital media.

## 1. INTRODUCCIÓN

Entre los años 1960 y 1970, los movimientos feministas en Estados Unidos fueron de los primeros en luchar por la igualdad entre los sexos, exigiendo que la mujer tuviera los mismos derechos que el hombre. A esta corriente se sumaron los programas de estudios

de la mujer en lengua en la Universidad de San Diego (Lomotey, 2015). En España, el sexismo lingüístico comienza a estudiarse cuando se advierte que, en determinados contextos, la lengua discrimina a la mujer. En la década de los ochenta, como sostiene Guerrero Salazar (2021), se inicia el debate sobre el lenguaje de género, impulsado por las normativas nacionales e internacionales que aconsejan, a nivel institucional, el uso igualitario del lenguaje (p. 204). García Meseguer (1994), en su libro *"Lenguaje y discriminación sexual"*, sostenía que la lengua española era sexista. El mismo autor (1976) ya había propuesto "asignar la desinencia *-e* al género común" (p. 1) para evitar ocultar a la mujer. También García Mouton (1999) realiza estudios desde la mirada de la mujer sobre la lengua y sobre cómo las mujeres se perciben a sí mismas. Para abordar esta cuestión y en consonancia con las preocupaciones expresadas por García Meseguer y García Mouton, se desarrollaron guías de lenguaje no sexista orientadas a promover un uso no discriminatorio en el discurso. Entre las primeras guías publicadas se encuentran *"Una propuesta para evitar el sexismo en el lenguaje"* (Instituto de la Mujer, 1989) *y «Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje"* (UNESCO, 1999), entre otras. Todo ello, con el objeto de proponer estrategias concretas, como la incorporación sistemática de formas femeninas en profesiones y cargos, el uso de términos colectivos o neutros y la reducción del uso del masculino genérico. También la Real Academia Española (RAE, 2001) desempeñó un papel clave al incorporar las formas femeninas de las ocupaciones y profesiones de la mujer, como *torera, concejala, edila*, entre otras (*CIJ*, 06/12/2013). Este cambio se basó en el desdoblamiento de género, vigente en la normativa de la RAE de la época (Parvizi, 2021, p. 682). Sin embargo, años más tarde, la RAE, a través del informe Bosque (2012), consideró innecesario el desdoblamiento de género para referirse a grupos de personas de diferente sexo y fue muy crítica con las propuestas de las guías de lenguaje no sexista: "Mucho me temo, sin embargo, que las propuestas no estén hechas para ser adaptadas al lenguaje común" (pp. 11-12). También Martínez (2019, citado en Parra & Serafini, 2021, p. 147) rechaza el desdoblamiento de género y se adhiere a los argumentos de Bosque (2012). Para Galperín (2018), duplicar los nombres va "... en contra del principio de economía que suele prevalecer en la lengua". En 2018, el Gobierno español convocó a la RAE para modificar la Constitución nacional, a fin de eliminar expresiones sexistas o machistas de la máxima ley (*Antena 3*, 10/07/2018). A partir de 2021, la presencia de la mujer en el Gobierno y en los ministerios en España se situó en un 60 % (*Statista*, 22/02/2023). En este contexto, debido al avance de la mujer en la sociedad y a su acceso a trabajos antes exclusivos de los hombres, en los últimos cuarenta años el sexismo lingüístico ha cobrado relevancia social en el habla hispana y ha despertado un mayor interés en el estudio del lenguaje de género (Cabello Pino, 2022, pp. 57-58).

El objeto de este trabajo es descubrir la posible existencia de rasgos de sexismo lingüístico en la sociedad, publicados en los medios digitales de España, México y Argentina entre 2022 y 2024, con un análisis central de cuatro estrategias no feminizadas (*la médico, la edil, la juez* y *la presidente*), las más empleadas de modo no feminizado (Parvizi, 2021, p. 677). La hipótesis contempla que podrían existir diferencias estadísticamente significativas en los términos según el país y el tipo de fuente (organizaciones, gobiernos, redes sociales), lo que podría reflejar patrones de sexismo lingüístico establecidos por causas socioculturales, contextuales, históricas o derivadas de estereotipos de género.

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El debate sobre el desdoblamiento de género en el lenguaje, especialmente en lo que respecta a los nombres feminizados que designan trabajos, cargos y profesiones de la mujer, ha sido objeto de intensos estudios y discusiones en los últimos años. Diversas investigaciones han abordado cómo el lenguaje refleja y reproduce las desigualdades de género, con un enfoque destacado en el uso de formas masculinas para referirse a las mujeres en contextos profesionales y laborales. En español, por tradición histórica, es común utilizar sustantivos masculinos como 'el presidente', 'la juez', 'la médico' o 'la edil' para referirse a cargos y profesiones ejercidos por mujeres. Este fenómeno, que implica el uso de términos tradicionalmente masculinos para referirse a mujeres, continúa siendo uno de los aspectos más debatidos en el ámbito del lenguaje inclusivo y de la representación de las mujeres en el discurso.

La controversia sobre el desdoblamiento de género y la feminización en el lenguaje se aborda desde dos perspectivas principales: la lingüística y la normativa gramatical. Desde la gramática normativa, se considera que los sustantivos y adjetivos en masculino son de uso genérico, lo que ha llevado a emplear términos masculinos, incluso cuando el sujeto es femenino. En este contexto, Conde Rubio (2018, p. 88) rechaza el desdoblamiento de género y señala que, en lugar de «lenguaje inclusivo», sería mejor denominarlo «lenguaje duplicativo» o «lenguaje explicativo del femenino», porque el masculino genérico ya se considera inclusivo. Sin embargo, desde el enfoque lingüístico actual, designar a la mujer sin feminizar su ocupación parece anacrónico, como también lo entienden Álvarez y Díaz (2021) cuando señalan que:

> Distinciones de género, como "pastor/pastora", "aldeano/aldeana", "labriego/labriega", son absolutamente normales desde la lengua española medieval. Por lo tanto, denominaciones como "ingeniera", "abogada", "doctora" no debieran suscitar ningún problema de orden lingüístico. La dificultad pareciera venir más de una resistencia del cuerpo social que todavía parece no acomodarse al hecho de que haya mujeres que ocupen determinados cargos (o profesiones "liberales"), (Álvarez & Díaz, 2021, pp. 383-384).

En los últimos años, algunos términos antes rechazados o poco usados, como *jueza*, *fiscal*, *gerenta* e *ingeniera*, se han consolidado en la lengua española. La RAE, en el *Diccionario panhispánico de dudas* (DPD, 2025), establece como criterio evitar el uso del masculino para designar el trabajo de una mujer: "No debe emplearse el masculino para referirse a una mujer: *la ingeniero*». Sin embargo, *juez* se mantiene como nombre común en cuanto al género y se señala que "… se usa también, incluso en el nivel culto, el femenino específico *jueza*: «En el caso intervino la jueza Raquel Cosgaya» (NProvincia [Arg.] 28.7.1997)» (DPD, 2025). Esto indica que los nombres comunes en cuanto al género han evolucionado y ya están presentes en todos los ámbitos lingüísticos y sociales en sus formas femeninas, a pesar de que algunos nombres todavía no tengan desdoblamiento de género en la normativa gramatical vigente.

En la sociedad hispanohablante, los cambios se vieron motivados por la cuarta ola feminista, iniciada en 2017 en Argentina con *Ni Una Menos*, movimiento que se extendió por América Latina y continuó con las marchas feministas del 8M de 2019 en todo el mundo (Saavedra-Meléndez *et al*., 2024). No obstante, también existe resistencia social en la lengua española a emplear ciertos nombres con flexión de género femenino en

ocupaciones de la mujer, como *presidenta, pilota, fiscala, jueza y edila*, pese a que ya fueron desdoblados por la RAE en masculino y femenino. Al respecto, la presidenta de México, Claudia Sheinbaum, señaló: "… hago respetuosa invitación a que se nombre presidenta con "a" al final, igual que abogada, científica, soldada, bombera, doctora, maestra e ingeniera con "a", porque, como nos han enseñado, solo lo que se nombra existe" (Proceso, 1/10/2024).

Otro factor que debe tenerse en cuenta para lograr una mayor integración social es el impacto de las políticas de igualdad de género y del lenguaje inclusivo en la publicación de guías de género que representan a las mujeres en sus trabajos. Estas publicaciones siguen evolucionando para adaptarse a los cambios sociales, promoviendo una inclusión más equitativa y la eliminación de estereotipos en el ámbito laboral (Instituto Nacional de las Mujeres, 2024). En este marco social, con el fin de evaluar el sexismo y la discriminación por género, Jesús Camulas y Sáez Sesma (2025), en estudios realizados en España sobre una población de jóvenes de entre 14 y 18 años, han revelado que el 11,3 % de la discriminación percibida por los jóvenes se relaciona con el uso de un lenguaje no inclusivo. Asimismo, en estudios sobre el discurso político español, Jansegers *et al*. (2025, p. 23) confirman la preferencia por el masculino genérico, lo que invisibiliza a las mujeres.

En suma, en los últimos años, el estado de la cuestión ha mantenido el debate sobre las formas femeninas de los nombres feminizados que designan el trabajo de la mujer, centrándose en diversos ejes lingüísticos y socioculturales. La materia de estudio y discusión abarca aspectos normativos, la resistencia a ciertos términos según algunos investigadores, la influencia de las políticas de igualdad en la lengua, como las guías de uso del lenguaje inclusivo, y los nuevos estudios sobre la percepción social de estos términos femeninos en distintos países hispanohablantes.

## 1. MARCO TEÓRICO

El sexismo lingüístico es la manifestación de la invisibilización de la mujer en la lengua. Esta forma de marginación ha sido objeto de estudio desde la década de 1970, con lingüistas como Lakoff (1975) y Schulz (1975), y se consolidó en los años 80 con trabajos de Spender (1980), Penelope (1983) y Pusch (1984). En el ámbito hispanohablante, García Meseguer y García Mouton realizaron estudios en las décadas de 1980 y 1990, sentando las bases de la investigación sobre la invisibilización de la mujer en el lenguaje y analizando cómo este perpetúa estereotipos y contribuye a su invisibilidad. Bengoechea (2000), por su parte, continuó con este enfoque en las décadas siguientes, aportando significativamente al estudio del sexismo lingüístico en español. Sus trabajos sentaron las bases para investigaciones posteriores que exploraron las implicaciones sociales y culturales del sexismo lingüístico. Desde esta perspectiva, la elección de evitar la forma femenina de un nombre para designar a las mujeres en determinadas profesiones, cargos o roles genera controversia, ya sea por razones gramaticales, sociales o culturales. Como afirma Pauwels (2003, citado en Jiménez Yáñez y Mancinas Chávez, 2021):

> La práctica de considerar al hombre/lo masculino como el prototipo de la representación humana reduce a la mujer/lo femenino al estatus del elemento 'subsumido', 'invisible' o 'marcado': las mujeres son invisibles en el lenguaje cuando son subsumidas en

> expresiones genéricas usando fórmulas masculinas (Jiménez Yáñez y Mancinas Chávez, 2021, p. 21).

También, Bengoechea (2005) señala que "… la imposición del uso obligatorio y automático del masculino causa en las mujeres la negación de sí mismas, un proceso de alienación y de pérdida de identidad" (p. 8). Es decir, la ocultación de la mujer en la lengua puede manifestarse con frecuencia en el discurso de la sociedad cuando se emplea el genérico masculino en los nombres de profesiones o cargos desempeñados por mujeres. En este sentido, García Meseguer (1994) señala que existen diversos factores fonológicos, morfológicos y semánticos que llevan a las comunidades lingüísticas a emplear estrategias con o sin desdoblamiento de género. Así, para denominar el trabajo de la mujer en la minería, se puede mencionar tanto la forma genérica 'la minero' como la forma feminizada 'la minera', que sería un caso de género por moción, ya que se crea o se adapta la forma femenina de la unidad léxica. Lo mismo ocurre, según el autor, con otros trabajos y profesiones que desempeña la mujer (p. 51). También, como observa Guerrero Salazar (2022, p. 102), en el ámbito deportivo han aparecido términos que antes solo existían en masculino, pero que ahora se han feminizado, como 'árbitra' y 'técnica'. Pese a ello, persisten variaciones no feminizadas que derivan en designaciones inapropiadas en la actualidad, como 'la capitán', 'la técnico' o 'la médico», en lugar de las formas recomendadas: «la capitana', 'la técnica' y 'la médica', respectivamente.

Por consiguiente, para Guerrero Salazar (2022), mencionar el cargo o la profesión de la mujer con el nombre masculino puede considerarse problemático. Desde otra perspectiva, Parvizi (2024) señala que existe "una motivación social que busca visualizar a la mujer y al hombre en sustantivos que, en su origen, eran masculinos, femeninos o comunes en cuanto al género" (p. 239). Por esa razón, en la actualidad, se publican manuales como el de *la Organización de Estados Americanos* (OEA, 2023, p. 12) y *guías* (Generalitat Valenciana, 2023, p. 26; Universidad de La Rioja, 2025), entre otras, que abordan esta cuestión y proponen estrategias para minimizar la discriminación de género en la lengua. En España, entre 2008 y 2019, como señala Guerrero Salazar (2021), se registraron veinticinco guías orientadas al ámbito universitario (p. 20).

En la presente investigación, analizaremos los usos de los sustantivos no feminizados en las ocupaciones de la mujer, según los criterios establecidos en las definiciones de *sexismo léxico*, *sexismo lingüístico* y *sexismo social*. En este sentido, Hormigo (2018, p. 269) argumenta que el sexismo léxico ocurre cuando se emplean términos o expresiones que resultan discriminatorios por razón de sexo, excluyendo a la mujer por la forma elegida por el hablante; por ejemplo: 'El hombre ha llegado a la luna', 'Los médicos son importantes' o, en los duales aparentes, 'hombre público' frente a «mujer pública'. Los vacíos léxicos, como el uso de 'médico' para referirse a una mujer, muestran que ciertas formas femeninas no se emplean con frecuencia. En contraste, en el uso de los términos 'director' y 'directora', es común emplear 'director' para referirse a ambos géneros.

Por tanto, cuando se habla de sexismo léxico, se hace referencia a la discriminación de las personas por motivos de sexo mediante el lenguaje. En este caso, se examina cómo las unidades léxicas y las expresiones pueden influir en la percepción de los géneros, tal como ocurre cuando se reemplaza la forma femenina 'la presidenta' por la forma masculina 'el presidente' para referirse a un cargo que puede ser ocupado por personas

de ambos sexos. Como afirma García Meseguer (2001), "Se incurre en sexismo léxico por razón de utilizar ciertas palabras que pueden identificarse aisladamente" (p. 20). El término sexismo lingüístico, por su parte, se refiere al uso del lenguaje que establece distinciones entre las personas en función de su sexo o género, lo cual puede producir diferencias en su tratamiento lingüístico. Esto puede incluir estructuras gramaticales, expresiones y otras formas de comunicación que tienden a perpetuar estereotipos de género. El uso del masculino genérico para referirse a ambos sexos es una práctica que ha sido objeto de discusión en el ámbito del sexismo lingüístico. Al respecto, Grijelmo (2019) afirma que «afecta a la manera en la que el oyente entiende el mensaje y, por lo tanto, hay que reparar en su importancia dejando de lado la idea de que el sexismo lingüístico solamente radica en dos elementos: el hablante y la lengua" (pp. 46-52). Finalmente, el sexismo social es un fenómeno amplio que abarca diversas manifestaciones de discriminación basadas en el sexo o el género. El sexismo social puede manifestarse en roles de género, estereotipos, prejuicios y desigualdades en áreas como el trabajo, la educación y la vida cotidiana. En este escenario, se observan niveles significativos de violencia y discriminación. Sin embargo, Sevo (2023) sostiene que:

> Hay que tener muy presente que el sexismo social y el sexismo lingüístico están interconectados de tal manera que se alimentan mutuamente. Desde una perspectiva histórica, el sexismo social es la raíz del sexismo lingüístico, pero este último, a su vez, refuerza y perpetúa el primero, ya que el lenguaje desempeña un papel significativo en la formación de las identidades. Por ejemplo, algunos fenómenos sexistas de carácter léxico o sintáctico están tan arraigados en el imaginario colectivo que prácticamente hasta ahora no se han cuestionado (Sevo, 2023, p. 148).

Sin embargo, es importante destacar, tal como indica Vaquero (2021, p. 24), que la lengua en sí no es sexista, sino el uso que los hablantes hacen de ella.

## 2. METODOLOGÍA

En esta investigación se empleó la metodología de análisis de corpus. El estudio se basa en un corpus propio de 1.165 textos publicados en medios digitales de España, México y Argentina. El núcleo de la investigación se centra en el análisis de cuatro nombres no feminizados para designar profesiones y cargos ejercidos por mujeres: 'la presidente', 'la juez', 'la médico' y 'la edil'. La elección de estos términos se fundamenta en un estudio previo de la autora (Parvizi, 2021, p. 677), en el que se identificaron como los más frecuentes en la prensa digital. Para la recolección y exploración de los datos, se siguieron los principios establecidos por Sinclair (1976). Con el fin de lograr nuestro propósito, nos enfocaremos en los siguientes objetivos técnicos específicos que guiarán el resto del trabajo: a) contabilización de los elementos no feminizados, b) exposición de los resultados obtenidos, c) análisis y evaluación de los datos, y d) formulación de conclusiones. Complementariamente, empleamos un análisis de la varianza de dos factores (ANOVA) (Spiegel *et al*., 1996), para comparar las medias de las muestras y evaluar diferencias significativas entre los grupos.

## 3. DATOS DEL CORPUS

La recolección de datos para esta investigación se realizó mediante el motor de búsqueda de Google, donde se obtuvieron registros de blogs, páginas de organizaciones y gobiernos, y redes sociales (YouTube, Twitter, etc.), entre otros sitios. En total, se

recopilaron 1.165 enlaces de Internet en bruto, que constituyen los datos del corpus. El objetivo era obtener un porcentaje representativo de casos no feminizados que correspondieran a La Sociedad, para analizar la lengua actual y las estrategias que pueden contribuir a la falta de visibilidad de la mujer. El criterio de búsqueda debía responder a lo siguiente: 1) buscar nombres sin flexión de género femenino en ocupaciones, como la edil, la juez, la médico y la presidente; 2) países: España, México y Argentina; 3) período: del 1 de enero de 2022 al 31 de enero de 2024; 4) que la preferencia del hablante en el texto se exprese mediante una estrategia con nombres no marcados por género.
De los 1.165 textos analizados, 118 fueron depurados porque no eran estrategias no feminizadas por elección del hablante conforme al criterio (4), sino que se referían al tema didáctico del desdoblamiento de género, por ejemplo: "¿Cómo se dice: la presidente o la presidenta?", lo mismo ocurre con la edil, la juez y la médica. También se excluyeron aquellos textos analizados en los que las cuatro unidades léxicas en cuestión aparecían como: "Este cargo será ocupado por el/la presidente/a», etc. Asimismo, se rechazaron los casos que aparecieron en medios digitales, donde, por erratas, se dice: "*la presidente de AMLO* (Andrés Manuel López Obrador); *la presidente de Pedro Sánchez*", etc., en clara alusión a la presidencia de AMLO y la de Pedro Sánchez; de esta forma, fueron descartados los 118 corpus que no respondían al criterio (4), quedando 1.047 corpus válidos para realizar la investigación.

### 5.1. Descripción General del Corpus

En esta etapa del estudio, de los 1.047 textos válidos resultantes, se contabilizaron 1.113 casos no feminizados por elección propia del hablante. Algunos textos contenían más de un caso (tabla 1). De estos, 275 casos (25 %) pertenecen a la prensa digital y 633 casos (57 %) corresponden a otras fuentes. Aunque estos casos corresponden a los períodos 2022-2024 y fueron publicados en medios digitales de España, México y Argentina, no son de origen español, mexicano o argentino, sino noticias replicadas de redacciones procedentes de otros países, como EE. UU., Colombia, Perú, Paraguay, entre otros. Por este motivo, no reflejan el uso lingüístico propio de las comunidades que queremos evaluar y no cumplen con los criterios de selección establecidos para esta investigación.

Por último, y lo más importante, *la sociedad* (redes sociales, gobiernos y organizaciones), con 205 casos (18 %), es el objeto central de nuestra investigación. El motivo específico para estudiar estos casos de *la sociedad* radica en que la autora ya trabajó con la prensa digital en distintos períodos y en estudios previos.

Tabla 1. Casos no feminizados encontrados en el período de 2022-2024

| Fuentes | Casos no feminizados | % |
|---|---|---|
| Prensa digital | 275 | 25% |
| Otras fuentes | 633 | 57% |
| Sociedad | 205 | 18% |
| **Total Casos** | **1.113** | **100%** |

En la Tabla 1 se presentan los casos no feminizados registrados en el corpus, clasificados en tres grupos: *Prensa digital*, *Otras fuentes* y *La Sociedad.* Como se ha dicho previamente, esta investigación se ha enfocado exclusivamente en *La Sociedad*, que es nuestro objetivo central.

Tabla 2. Casos no feminizados en la sociedad detallado por países

| País | Argentina | | | España | | | México | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Término | Org. | Gob. | Redes | Org. | Gob. | Redes | Org. | Gob. | Redes | Total |
| La médico | 6 | 0 | 8 | 18 | 2 | 1 | 14 | 1 | 4 | 54 |
| La presidente | 12 | 13 | 1 | 6 | 5 | 9 | 9 | 6 | 0 | 61 |
| La edil | 12 | 6 | 0 | 7 | 1 | 0 | 5 | 1 | 0 | 32 |
| La juez | 15 | 15 | 0 | 8 | 3 | 0 | 11 | 4 | 2 | 58 |
| Total | 45 | 34 | 9 | 39 | 11 | 10 | 39 | 12 | 6 | 205 |
| **Total** | **88** | | | **60** | | | **57** | | | **205** |
| **Total %** | **43%** | | | **29%** | | | **28%** | | | **100%** |

La Tabla 2 indica la distribución de casos en la Sociedad, por país y por términos, y la frecuencia entre Organizaciones (Org.), Gobiernos (Gob.) y Redes Sociales (Redes). El porcentaje de los tres países se refleja en la Figura 1 y la cantidad de casos no feminizados se ha expuesto en la Figura 2.

Figura 1. Porcentaje de los usos no feminizados en la sociedad en los tres países

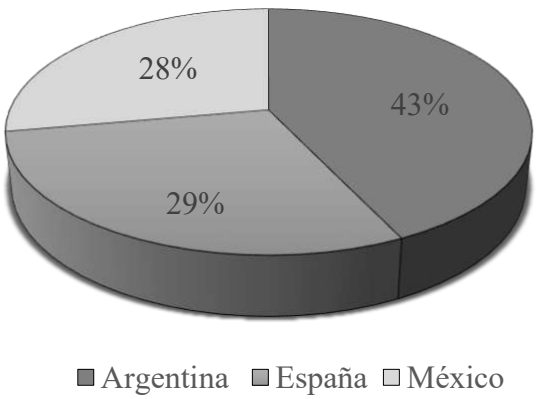
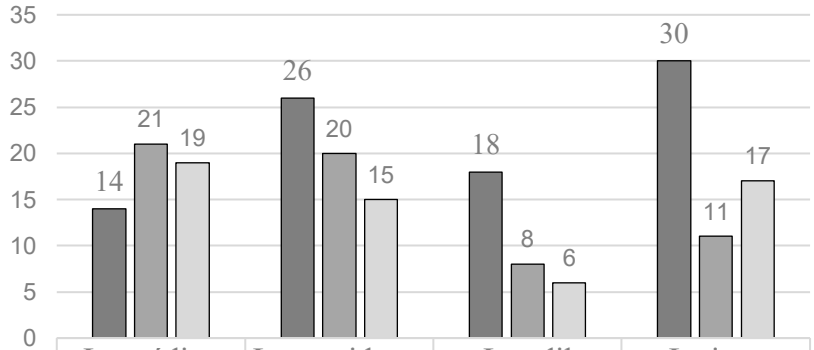


Figura 2. Casos no feminizados en la Sociedad de los cuatro términos según el país




| | La médico | La presidente | La edil | La juez |
|---|---|---|---|---|
| Argentina | 14 | 26 | 18 | 30 |
| España | 21 | 20 | 8 | 11 |
| México | 19 | 15 | 6 | 17 |

## 4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO COMPARATIVO

En la presente investigación sobre el sexismo lingüístico en España, México y Argentina, se validaron los datos mediante un análisis de varianza de dos factores (ANOVA) con una muestra de la Sociedad de la Lengua Española (Tabla 2). Se empleó el análisis de varianza (Spiegel, *et al*., 1996) como método para probar la hipótesis, comparando los promedios de las muestras entre poblaciones independientes.

Tabla 3. ANOVA: Two-Factor Without Replication

| | **Summary** | **Count** | **Sum** | **Average** | **Variance** |
|---|---|---|---|---|---|
| | La médico | 9 | 54 | 6 | 39.75 |
| | La presidente | 9 | 61 | 6.7777778 | 19.944444 |
| | La edil | 9 | 32 | 3.5555556 | 17.777778 |
| | La juez | 9 | 58 | 6.4444444 | 36.277778 |
| Argentina | Org. | 4 | 45 | 11.25 | 14.25 |
| | Gob. | 4 | 34 | 8.5 | 47 |
| | Redes | 4 | 9 | 2.25 | 14.916667 |
| España | Org. | 4 | 39 | 9.75 | 30.916667 |
| | Gob | 4 | 11 | 2.75 | 2.9166667 |
| | Redes | 4 | 10 | 2.5 | 19 |
| México | Org. | 4 | 39 | 9.75 | 14.25 |
| | Gob. | 4 | 12 | 3 | 6 |
| | Redes | 4 | 6 | 1.5 | 3.6666667 |

En la Tabla 3 se comparan y evalúan los promedios de ocurrencia de dos factores (términos y país) para cuatro términos distintos en tres países. Se utilizó el análisis de varianza bidireccional sin muestreo repetido, con un nivel de significancia de $\alpha = 0{,}05$. Se evaluaron dos hipótesis: la primera supone igualdad de promedios (hipótesis nula, H0), mientras que la segunda sugiere al menos una diferencia en los promedios (hipótesis alternativa, H1), lo cual es crucial para interpretar la variabilidad en la ocurrencia de términos entre los países analizados.

Tabla 4. ANOVA

| **Source of Variation** | **SS** | **df** | **MS** | **F** | **P-value** | **F crit** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Rows | 57.63889 | 3 | 19.212963 | 1.149584488 | 0.349366 | 3.008787 |
| Columns | 508.8889 | 8 | 63.6111111 | 3.806094183 | 0.005151 | 2.355081 |
| Error | 401.1111 | 24 | 16.712963 | | | |
| **Total** | **967.6389** | **35** | | | | |

Conforme a los resultados de la Tabla 4, para el factor 'Filas' (los términos), el P-value (p=0.349) es mayor que 0.05, por tanto, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los cuatro términos analizados y no se rechaza la hipótesis nula. Por el contrario, para el factor 'Columnas' (país y tipo de fuente), el P-value (p=0.005) es inferior a 0.05, lo que lleva a rechazar la hipótesis nula y confirma que existen diferencias significativas en el uso de estos términos según el país y el contexto comunicativo, aportando evidencia empírica para la hipótesis de este estudio.

### 6.1. Análisis cualitativo de los casos

A continuación, presentaremos el análisis del corpus de *La Sociedad,* con una muestra limitada (por cuestiones de espacio) de los casos registrados por unidad léxica y por país, en forma textual.

***La presidente*:** En el corpus del presente trabajo, la forma no feminizada 'la presidente' ocupa el primer lugar en presencia, con 61 casos (tabla 2). El cargo de presidenta, cuando es ocupado por una mujer, ha sido tratado de manera desigual en la sociedad. En algunos sectores se emplea 'la presidenta', pero en este estudio las publicaciones de las organizaciones, con 27 casos, son las que presentan mayor resistencia al uso del nombre feminizado 'la presidenta'. También el sector de Gobiernos, con 24 casos, emplea con frecuencia, en comunicados oficiales, la forma masculina 'el presidente', mientras que en las redes sociales, con 10 casos, la forma masculina aparece en menor medida. Al respecto, Argentina registró un total de 26 casos con términos no feminizados, en el siguiente orden: 13 de Gobierno, 12 de organizaciones y 1 de redes sociales.

(1) **La presidente** del Consejo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICEF), Ana María Franchi (Argentina, *Gobierno de Argentina,* 05/03/2022– Gobierno).

España se encuentra en segundo lugar en el uso de 'la presidente', donde se contabilizaron en total 20 casos, en el siguiente orden: 9 casos en redes sociales, 6 en organizaciones y 5 en gobiernos, siendo el país que aportó la mayor cantidad de formas no feminizadas en redes sociales para la sociedad analizada en este trabajo.

(2) … una nueva organización o plataforma política, liderada por **la presidente** de la Comunidad de Madrid. (España, *La Vanguardia*, 2022, 17/02/2022 – [Youtube] Redes Sociales).

México es el país con el menor uso de 'la presidente', con un total de 15 casos. Con 9 casos de organizaciones y 6 casos de gobiernos, mientras que no se registraron casos para las redes sociales:

(3) Bueno, es que ya es mucho el cinismo de los ministros de la corte. No quiero generalizar, pero de la mayoría, y en este caso **la presidente**, por eso, son predecibles (México, *Gobierno de México*, 29/08/2023 — Gobierno).

***La juez*:** En esta investigación, el término sin flexión de género femenino 'la juez', con un total de 58 casos en los tres países (tabla 2), se emplea con frecuencia en los escritos jurídicos. Esto podría estar motivado por una cuestión de formalidad jurídica, lo que afecta la visibilidad de las mujeres. En este marco, Argentina es el país que registró más casos de 'la juez', con un total de 30: 15 en organizaciones, 15 en gobiernos y ninguno en redes sociales.

(4) Fallo: "…Tribunal Electoral … declaró que el recurrente no se encontraba en condiciones de participar del proceso electoral. (Del voto de los jueces Santiago Otamendi y Marcela De Langhe. Voto compartido por **la juez** Inés M. Weinberg)" (Argentina, *SAIJ*, 23/06/2023 — Gobierno).

México ocupa el segundo lugar en el uso de la forma no feminizada 'la juez», con un total de 17 casos, distribuidos en 11 casos en organizaciones, 4 en el Gobierno y 2 en redes sociales.

(5) … también participa alguna de las partes en un procedimiento presidido por **la juez** (SIC) (México, *Anticorrupcion.com.* 24/03/2022– Organización).

España registra la menor cantidad de casos de 'la juez», con un total de 11, conformados por 8 casos de formas masculinas en organizaciones y 3 en el Gobierno, y ningún caso en redes sociales.

(6) **La juez** española del TJUE, Lourdes Arastey, Premio Asnala Santander Justicia (España, *Confilegal.com.* 07/06/2022– Organización).

***La médico*:** En el corpus, el sustantivo no feminizado 'la médico' aparece en tercer lugar, con 54 casos en los tres países estudiados (tabla 2). La forma masculina 'la médico' es de uso frecuente en diversas zonas o regiones. Además, se observa una vacilación entre los hablantes al referirse a la profesión ejercida por mujeres, que oscila entre el uso de 'la médico' y 'la médica'. En este sentido, España registra el mayor número de casos, con un total de 21, distribuidos en 18 casos de organizaciones, 2 casos en gobiernos y 1 caso en redes sociales.

(7) El paciente pasa por otorrinolaringología, seguidamente a **la médico** foniatra y luego a … (España, *Manises Departament de Salut*, 22/03/2023– Organización).

México es el segundo país con más casos no feminizados, con un total de 19, distribuidos en 14 casos en organizaciones, 4 en redes sociales y 1 en gobiernos:

(8) Año 1939. Muere **la médico** #MatildePetraMontoyaLafragua (1859-1939), primera mujer en ejercer esta profesión en México (México, *IPN Cultura*, 26/01/2024– [Tweet] Redes Sociales).

Argentina es el último país en casos de 'la médico', totalizando 14 formas masculinas, con 8 casos en redes sociales y 6 en organizaciones:

(9) El horrible caso de **la médico** que conmocionó a toda Argentina (Argentina, *Youtube*, 25/01/2023– Redes Sociales).

***La edil*:** El sustantivo no marcado por el género femenino 'la edil' registra el menor número de casos de los cuatro términos estudiados, con 32 casos en los tres países (tabla 2). El cargo ocupado por la mujer como 'edila', que, según el Libro de estilo de la RAE (2024), es sinónimo de 'concejala', no se usa con la misma frecuencia que los términos anteriores en la sociedad ni en el corpus de este estudio. Argentina encabeza el registro con 18 casos de 'la edil', distribuidos en 12 en organizaciones, 6 en gobiernos y ninguno en redes sociales.

(10) Pero también es claro que los aumentos de femicidios en contexto criminal, dan cuenta del fracaso de las políticas de seguridad con centralidad en Rosario", señala **la edil** (Argentina, *Enredando*, 04/06/2023– Organización).

España, con un total de 8 casos para 'la edil', ocupa el segundo lugar, distribuidos en 7 casos de organizaciones, 1 caso de gobiernos y ningún caso en redes sociales:

(11) **La edil** anima a los ciudadanos a asistir a este ciclo de magia … como un clásico de la programación cultural serrablesa (España, *Ayuntamiento de Sabiñánigo*, 09/01/2024– Organizaciones)

México registró un total de solo 6 casos para 'la edil', con 5 casos de organizaciones, 1 caso de gobiernos y ningún caso en redes sociales:

(12) Entre las actividades económicas que se impulsarán alrededor del proyecto aeroportuario, indica **la edil** (México, *Alcaldes de México*. 01/04/2022– Organizaciones).

## 5. DISCUSIÓN

La presente discusión tiene por objeto interpretar los resultados del análisis cualitativo de los casos 'la presidente', 'la juez', 'la médico' y 'la edil', con el fin de comprender cómo el uso de las formas no feminizadas puede contribuir a la discriminación y a la invisibilización de la mujer en los discursos públicos. Partiendo de los datos analizados, se examina en qué medida estas estrategias reflejan rasgos de sexismo lingüístico en los

medios digitales de la sociedad (organizaciones, gobierno y redes sociales), así como las diferencias culturales y contextuales que condicionan su uso en España, México y Argentina.

El análisis de los casos de '**la presidente**' revela que, en los textos de las organizaciones, se registran 27 casos de estrategias de forma masculina, en los que se observa la mayor resistencia al uso del sustantivo feminizado (la presidenta), lo que evidencia una menor representación femenina. En las redes sociales, debido a la libertad de expresión y la informalidad de la comunicación, se emplea la forma masculina genérica en 10 casos, lo que indica una práctica común entre los hablantes. Finalmente, los textos de los gobiernos, con 24 casos, muestran un uso predominante de formas no feminizadas, lo que no coincide con las políticas públicas orientadas a promover la igualdad de género en el período comprendido entre 2022 y 2024. Esta discrepancia comunicacional entre el lenguaje empleado y las políticas públicas constituye un caso de estudio relevante desde la perspectiva de género y el sexismo lingüístico.

En el análisis del caso '**la juez**', se observa un marcado empleo de este uso en las publicaciones de la sociedad de los tres países, siendo las organizaciones las que registran la mayor cantidad (34 casos) de información relacionada con temas legales, de abogacía y jurídicos. En contraste, solo se registraron 2 casos en redes sociales, mientras que en el ámbito de los gobiernos se contabilizaron 22 casos. El sustantivo 'juez' es invariable en cuanto al género y 'la juez' es gramaticalmente válido; sin embargo, al no usar la forma feminizada 'la jueza', desde una perspectiva social actual, ha sido objeto de debate, puesto que esta omisión no siempre evidencia adecuadamente la diversidad de género en los cargos y profesiones. De acuerdo con Castro y Bodelón (2013, p. 11), el tratamiento jurídico hacia la mujer es un tema de interés recurrente desde hace muchos años, en el que se ha observado una tendencia al uso de nombres masculinos.

El análisis del término con masculino genérico '**la médico**' es el que presenta la mayor presencia en las redes sociales entre todos los casos analizados, con 13 apariciones en los tres países: Argentina registró 8 casos, México, 4, y España, 1. Esta forma masculina de referirse a la profesión de la mujer se presenta, en muchos casos, como una práctica común, sin intención sexista. Parvizi (2021, p. 683) señala que el motivo se relaciona con la tradición del prestigio social asociado a los nombres masculinos en las profesiones.

Por último, el análisis de '**la edil**' muestra una baja intensidad en la ocultación de la mujer. Esto podría deberse, en gran medida, a la escasa frecuencia de uso de este término no feminizado en la sociedad y, en consecuencia, a la falta de familiaridad con el desdoblamiento de género ('el edil/la edila'), lo que podría contribuir al uso de la forma masculina en los textos de la sociedad (organizaciones y gobiernos). Dado que en las redes sociales no se registraron casos de la forma masculina «el edil', posiblemente se deba a que es una unidad léxica de uso poco frecuente o a que no forma parte de los temas de debate en ese ámbito. Otra posibilidad que hay que tener en cuenta es que las redes sociales han tenido un gran protagonismo desde la pandemia en la visibilización de la mujer y en la promoción de la igualdad de género. Estas plataformas tienen su propia dinámica y promueven la igualdad y el empoderamiento.

> La resistencia y la determinación de estas comunidades están contribuyendo a la creación de nuevos espacios, especialmente en las plataformas de medios sociales…. Además, están generando experiencias altamente positivas gracias a la autogestión de medios, al periodismo social y urbano, y al esfuerzo de organizaciones que, al tomar control de su propia narrativa, buscan promover mensajes de igualdad y empoderamiento (Palomero Sanz, 2023, p. 38).

En este sentido, los usuarios de las redes sociales representan el habla coloquial de las sociedades contemporáneas y expresan las estrategias lingüísticas de género con mayor presencia de la mujer.

Cabe destacar que, si bien el análisis estadístico no reveló diferencias significativas entre los términos ($p = 0.349$), el análisis cualitativo de los casos sugiere posibles matices que merecen ser explorados. Por ejemplo, se observó una tendencia en la estrategia 'la juez', que aparece en contextos de mayor formalidad jurídica y de mayor poder institucional, lo que podría percibirse como una mayor resistencia a la feminización. Por el contrario, el uso de 'la médico' parece estar influido por el prestigio social de la profesión. Estas observaciones cualitativas, aun sin respaldo estadístico en este estudio, permiten plantear una hipótesis para trabajos futuros: aunque el ANOVA no mostró diferencias significativas entre los términos, es posible que factores como el prestigio profesional o la formalidad institucional influyan en la percepción social del sexismo lingüístico en estos términos masculinos empleados para designar a mujeres («la presidente», «la médico», «la juez», «la edil»).

El alcance de la muestra está limitado a 2022 y 2024, en los medios digitales de España, México y Argentina. Sin embargo, nos permite comprobar que en este período se emplean estrategias lingüísticas cuya intensidad varía y que, según ciertas perspectivas, pueden interpretarse como sexistas.

El análisis detallado por países y fuentes permite confirmar la hipótesis principal de este trabajo, según la cual existen rasgos de sexismo lingüístico en las publicaciones de los medios digitales analizados. Por otra parte, los resultados muestran variaciones en la distribución de los casos: por ejemplo, Argentina tiende a mostrar una mayor frecuencia de estas estrategias en contextos de gobiernos y organizaciones, mientras que en España y México los patrones varían según el término y el ámbito discursivo. En cambio, en las redes sociales, casi no existen variaciones entre países y fuentes. Por tanto, las diferencias halladas en este estudio reflejan que el factor determinante no es la unidad léxica en sí misma, sino el contexto sociocultural e institucional propio de cada país, lo que reforzaría la idea de que el sexismo lingüístico es un fenómeno construido socialmente.

Estas variaciones confirman que el sexismo lingüístico no solo se manifiesta en los términos no feminizados, sino también en los contextos de uso y en las prácticas comunicativas de cada ámbito, por lo que es necesario seguir reflexionando sobre cómo el lenguaje influye en la igualdad de género y en la no discriminación de la mujer.

## 6. CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación permiten comprobar que, a pesar de los cambios sociales y políticos iniciados hace más de dos décadas, las publicaciones en los medios digitales de la sociedad en España, México y Argentina, en el período 2022-2024, continúan empleando estrategias lingüísticas de diversa intensidad. Estas estrategias han sido objeto de debate y, desde algunas perspectivas académicas, pueden interpretarse como sexistas.

La principal conclusión es que la resistencia al uso de formas feminizadas por parte de los hablantes no depende tanto del término en sí mismo, sino que está arraigada en factores culturales, históricos y contextuales, como el país, el tipo de fuente (organizaciones, gobiernos, redes sociales) y el prestigio social asociado a la profesión. Este hallazgo muestra que los términos analizados (la presidente, la juez, la médica, la edil) presentan el mismo tipo de uso y ninguno resulta más sexista que otro. Por tanto, la diferencia no reside en las unidades léxicas, sino en el contexto: el país, la institución o el ámbito en el que se emplean.

En relación con el objetivo propuesto en esta investigación, se concluye que existen patrones de uso diferenciados y significativos de las formas no feminizadas 'la presidente', 'la juez', 'la médico' y 'la edil' en los medios digitales de España, México y Argentina. El análisis estadístico confirmó que las principales diferencias se observan entre los países y los contextos comunicativos.

Por tanto, confirmando nuestra hipótesis inicial, se observó que las organizaciones y los gobiernos concentran la mayor carga de huellas sexistas, mientras que las redes sociales mantienen estrategias más feminizadas. Este hallazgo refuerza la idea de que el contexto, y no el término en sí, es el factor determinante en la manifestación del sexismo lingüístico.

A partir de los hallazgos de esta investigación, sería importante continuar observando la evolución de estos usos lingüísticos, así como ampliar el análisis a otros países hispanohablantes para obtener una visión más completa de las tendencias y las actitudes sociales vinculadas al lenguaje en los medios digitales.

### Referencias bibliográficas

Alcaldes de México. 1 de abril de 2022. *Tecámac está listo ante el inminente inicio de operaciones del AIFA*. Alcaldes de México. https://www.alcaldesdemexico.com/revista/sin-categoria/tecamac-esta-listo-ante-el-inminente-inicio-de-operaciones-del-aifa/ (28 de octubre de 2024).

Álvarez, Gerardo y Andrea Álvarez Díaz. 2021. Feminización de la Lengua y Lenguaje Inclusivo. Una mirada interdisciplinaria. *Atenea* (*Concepción*), 1(523), 381–392. https://www.scielo.cl/pdf/atenea/n523/0718-0462-atenea-523-381.pdf

Antena 3. 10 de julio de 2018. *El Gobierno encarga a la RAE un estudio para adecuar la Constitución a un lenguaje no sexista*. Antena 3. https://www.antena3.com/noticias/espana/el-gobierno-encarga-a-la-rae-un-estudio-para-adecuar-la-constitucion-a-un-lenguaje-no-sexista_201807105b4508870cf25aed1ab1e831.html (30 de enero de 2024).

Anticorrupción.com 24 de marzo de 2022. *El caso Gertz*: *impedimentos, excusas y*

*conflictos de interés*. Anticorrupcion. https://anticorrupcion.nexos.com.mx/el-caso-gertz-impedimentos-excusas-y-conflictos-de-interes/ (11 de febrero de 2024).

Ayuntamiento de Sabiñanigo. 9 de enero de 2024. *La magia regresa en enero al Auditorio La Colina con el ciclo Sabimagic.* Ayuntamiento de Sabiñánigo. https://www.xn--sabinigo-cza3n.es/-/la-magia-regresa-en-enero-al-auditorio-la-colina-con-el-ciclo-sabimagic (3 de febrero de 2024).

Bengoechea, Mercedes. 2000. *El sexismo lingüístico en la lengua española*: *una aproximación crítica*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

Bengoechea, Mercedes. 2005. *Sexismo y androcentrismo en los textos administrativos –normativos* (p. 4–10). Universidad de Alcalá. Madrid. https://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/server/api/core/bitstreams/d2b5f018-fff2-4bef-9aec-526670fb0370/content

Bosque, Ignacio. 2012. Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. *Boletín de Información Lingüística de La Real Academia Española*, 1–18. https://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer_0.pdf

Cabello Pino, Manuel. 2022. Los morfemas de género emergentes (-x y-e) y su tratamiento en la prensa española. *Círculo de Lingüística Aplicada a La Comunicación*, *89*, 57–69. https://dx.doi.org/10.5209/clac.79501

Caso Abierto. 25 de enero de 2023. *El horrible caso de la médico que conmocionó a toda Argentina* [Archivo de vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=8yyT8kXBSSo (2 de diciembre de 2023).

Castro, Ana Rubio y Encarna Bodelón. 2013. *Lenguaje jurídico y género: sobre el sexismo en el lenguaje jurídico*. https://redmujeresjusticia.org.ar/wp-content/uploads/2019/06/Lenguaje-jur%C3%ADdico-y-g%C3%A9nero.-Sobre-el-sexismo-en-el-lenguaje-jur%C3%ADdico.pdf

CIJ. 6 de diciembre de 2013. *Claves: el género femenino en nombres de profesiones y cargos*. CIJ: Centro de Información Judicial. https://www.cij.gov.ar/nota-12669-Claves--el-g-nero-femenino-en-nombres-de-profesiones-y-cargos.html (2 de marzo de 2024).

Conde Rubio, Rubén. 2020. Reseña de *El género y la lengua*, de Pedro Álvarez de Miranda. *Verba:* Anuario *Galego de Filoloxía* 47. 415-418. https://doi.org/10.15304/verba.47.6681

Enredando. 4 de junio de 2023. *Como un gran camalotal*. Enredando. https://www.enredando.org.ar/2023/06/04/como-un-gran-camalotal/ (23 de abril de 2024).

Galperín, Karina. 2018. "El idioma es también un reflejo de los cambios sociales". La Nación. https://www.lanacion.com.ar/opinion/el-idioma-es-tambien-un-reflejo-de-los-cambios-sociales-nid2148044 (23 de abril de 2024).

García Meseguer, Álvaro. 1976. Sexismo y lenguaje. *Cambio16*, 260. https://www.grijalvo.com/Alvaro_Garcia_Meseguer/Sexismo_y_lenguaje.htm.

García Meseguer, Álvaro. 1994. *¿Es sexista la lengua española*? Barcelona: Paidós.

García Meseguer, Álvaro. 2001. *¿Es sexista la lengua española?* Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. https://www.tremedica.org/wp-content/uploads/n3_GarciaMeseguer.pdf

García Mouton, Pilar. 1999. *Cómo hablan las mujeres*. Madrid: Arco Libros.

Generalitat Valenciana. Abril de 2023. *Guía de recomendaciones para un lenguaje no*

*sexista e inclusivo*. https://www.uam.es/uam/media/doc/1606931515460/guia-de-recomendaciones-para-un-lenguaje-no-sexista-e-inclusivo.pdf (15 de marzo de 2024).

Gobierno de Argentina. 5 de marzo de 2022. *Martín Hinojosa firmó importantes convenios en el Desayuno de la COVIAR*. Gobierno de Argentina. https://www.argentina.gob.ar/noticias/martin-hinojosa-firmo-importantes-convenios-en-el-desayuno-de-la-coviar (17 de octubre de 2024).

Gobierno de México. 29 de agosto de 2023. *Conferencia de prensa del presidente Andrés Manuel López Obrador*. Gobierno de México. https://www.gob.mx/insabi/articulos/conferencia-de-prensa-del-presidente-andres-manuel-lopez-obrador-del-29-de-agosto-de-2023-343729 (16 de octubre de 2024).

Grijelmo, Álex. 2019. *Propuesta de acuerdo sobre el lenguaje inclusivo*. Madrid: Taurus.

Guerrero Salazar, Susana. 2021. El lenguaje inclusivo en la universidad española: la reproducción del enfrentamiento mediático. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, *88*, 15-29. https://dx.doi.org/10.5209/clac.78294

Guerrero Salazar, Susana. 2022. La representación de las deportistas a través del lenguaje en las portadas de los diarios Marca y Sport. *Feminismo/s 39* - Universidad de Alicante. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/120267/1/Feminismos_39_04.pdf

Hormigo María Tadea Díaz. 2018. *Repercusiones y vigencia del uso de las propuestas para evitar la 'discriminación lingüística por razón de sexo*'. En M. Díaz Ferro, G. Vaamonde, A. Valera Suárez, M. Cabeza Pereiro, J. García-Miguel Gallego & F. Ramallo Fernández (Eds.), Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral (pp. 267-274). Universidad de Vigo. http://cilx2018.uvigo.gal/actas/pdf/gen010.pdf (15 de noviembre de 2024)

Instituto de la Mujer. 1989. "*Una propuesta para evitar el sexismo en el lenguaje*." Documento técnico. Gobierno de España, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer. https://books.google.com.ar/books/about/Propuestas_para_evitar_el_sexismo_en_el.html?id=kBGBMwEACAAJ&redir_esc=y (15 de febrero de 2024).

Instituto Nacional de las Mujeres. 2024. *Guía práctica para la creación y fortalecimiento de las Unidades de Igualdad de Género en las instituciones públicas*. México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/938354/Guia_pra_ctica_para_la_creacio_n_y_fortalecimiento_de_las_UIG-INMUJERES__Agosto_2024_.pdf (10 de noviembre de 2024).

IPN Cultura. [@IPN_Cultura]. 26 de enero de 2024. *Año 1939. Muere la médico #MatildePetraMontoyaLafragua* (1859-1939), *primera mujer en ejercer esta profesión en México*. [Tweet]. https://x.com/IPN_Cultura/status/1750944604608778663 (2 de febrero de 2024).

Jansegers, Marlies, Linde Roels & Sarah Damman. 2025. Lenguaje (no) sexista en la política española: el papel de la ideología y del género discursivo. *Moderna Språk*, 119(2), 126-152.

Camulas, Marta Jesús & Silberio Sáez Sesma. 2025. *Nosotros sumamos, otros modelos de masculinidad para prevenir la violencia de género y los abusos sexuales*. https://www.jacetania.es/noticia-anosotros-sumamosa-nuevos-modelos-masculinidad-prevenir-violencia-ganero-789.php (5 de febrero de 2025).

Jiménez Yañez, César y Rosalba Mancinas Chávez. 2021. *Escritura académica con perspectiva de género: Propuestas desde la comunicación científica*. Universidad Autónoma de Baja California. https://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/359/1/Libro_Escritura_Academica_2021_VF.pdf

Lakoff, Robin. 1975. *Language and women's place*. Nueva York: Harper & Row.

La Vanguardia. 17 de febrero de 2022. *Grave ruptura en el primer partido de la oposición* [Archivo de vídeo]. https://youtu.be/oz1kRSZWaeY (21 de febrero de 2024).

Lomotey, Benedicta Adokarley. 2015. El sexismo lingüístico e implicaciones reformistas para la lengua: una perspectiva crítica del español y un estudio colateral del ga. Tesis (Doctorado)-Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. https://www.academia.edu/86747965/El_sexismo_ling%C3%BC%C3%ADstico_e_implicaciones_reformistas_para_la_lengua_una_perspectiva_cr%C3%ADtica_del_espa%C3%B1ol_y_un_estudio_colateral_del_ga (4 de enero de 2025).

Manises Departament de Salut. 22 de marzo de 2023. *Expertos del Hospital de Manises resaltan que el trastorno TEA se puede relacionar con alteraciones digestivas o con la epilepsia*. *Manises.* https://www.hospitalmanises.es/author/luisito/ (28 de diciembre de 2024).

Organización de Estados Americanos (OEA). 2023. *Orientaciones para el uso de un lenguaje inclusivo con perspectiva de género*. https://www.segib.org/wp-content/uploads/Lenguaje_inclusivo_de_genero_OOIB.pdf (10 de diciembre de 2024).

Palomero Sanz, Daniel. 2023. Comunicación con perspectiva de género: empoderamiento y desafíos en Chile. *Hologramática*, *39*, 31–44. http://revistas.unlz.edu.ar/ojs/index.php/rholo/article/view/73/73

Parvizi, Pardis. 2021. Linguistic sexism in the Spanish-language electronic newspaper. *Journal of Foreign Language Research*, *10*(4), 672–685. https://doi.org/10.22059/jflr.2021.315040.785

Parvizi, Pardis. 2024. Análisis de errores en el uso del género gramatical en los alumnos persas de español como lengua extranjera. *Revista De Lenguas Para Fines Específicos*, *30*, 234–258. https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/LFE/article/view/1687/1843

Parra María Luisa y Ellen J. Serafini. 2021. "Bienvenidxs todes": el lenguaje inclusivo desde una perspectiva crítica para las clases de español. *Journal of Spanish Language Teaching*, *8 (2)*, 143-160. https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2012739

Penelope, Julia. 1983. *Speaking Freely: Unlearning the Lies of the Fathers' Tongues*. Nueva York: Pergamon Press.

Proceso. 1 de enero de 2024. *Sheinbaum*: "*presidenta, abogada, soldada... sólo lo que se nombra existe*". México. https://www.proceso.com.mx/nacional/politica/2024/10/1/sheinbaum-presidenta-abogada-soldada-solo-lo-que-se-nombra-existe-337754.html (15 de diciembre de 2024).

Pusch, Luise Friederike. 1984. *Das Deutsche als Männersprache* [El alemán como lengua masculina]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Real Academia Española. 2025. *Diccionario panhispánico de dudas* (2.ª ed., versión provisional). https://www.rae.es/dpd/ (5 de enero de 2025).

Real Academia Española. 2024. *Libro de estilo de la lengua española*. RAE.

https://www.rae.es/libro-estilo-lengua-espa%C3%B1ola/e (10 de febrero de 2024).

SAIJ–Sistema Argentino de Información Jurídica. 23 de junio de 2023. *Cuestiones de competencia, partidos políticos, proceso electoral, sistema electoral, sistema informático, competencia del Superior Tribunal de Justicia.* SAIJ. http://www.saij.gob.ar/cuestiones-competencia-partidos-politicos-proceso-electoral-sistema-electoral-sistema-informatico-competencia-superior-tribunal-justicia-suc1013010/123456789-0abc-defg0103-101csoiramus (7 de enero de 2024).

Saavedra-Meléndez, Valentina, Luciana Pastor-Martínez, Amarí Peliowski-Dobbs y Marie Geraldine Herrmann-Lunecke. 2024. *Derecho de las mujeres a la ciudad: Intervenciones urbanas e imaginarios feministas en el espacio público de Santiago de Chile (8 de marzo 2019- 8 de marzo 2020).* Revista de Geografía Norte Grande. Universidad de Chile. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9706287.pdf

Sánchez, Luis Javier. 7 de junio de 2022. *La juez española del TJUE*. Confilegal. https://confilegal.com/20220607-la-juez-espanola-del-tjue-lourdes-arastey-premio-asnala-santander-justicia-destaca-el-papel-de-los-jueces-como-garantes-del-estado-de-derecho (20 de julio de 2022).

Schulz, Muriel. 1975. The semantic derogation of women. *Language and Society*. 4(2), 131-152.

Sevo, Sonja. 2023. En torno al lenguaje inclusivo en la docencia universitaria. *Normas*, *13*(1), 144–160.

Sinclair, John. 1976. *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.

Spender, Dale. 1980. *Man Made Language*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

Spiegel, Murray R., Larry J. Schiller & R. Alu Srinivasan. 1976. Probabilidad y estadística [Schaum's outline of theory and problems of probability and statistics] (2ª ed., México: McGraw-Hill, 306–338). https://www.cimat.mx/ciencia_para_jovenes/bachillerato/libros/[Spiegel]Probabilidad_y_Estadistica.pdf (14 de abril de 2024).

Statista. 22 de febrero de 2023. *Porcentaje de mujeres presentes en el Gobierno, Vicepresidencias y Ministerios de España entre 2012 y 2022.* https://es.statista.com/estadisticas/1022713/mujeres-en-el-gobierno-de-espana-2012-2018/#:~:text=Hasta%202017%2C%20la%20presencia%20de,nuevamente%20por%20encima%20del%2060%25 (25 de febrero de 2025).

UNESCO. 1999. "Recomendaciones para un uso sexista del lenguaje". https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114950

Universidad de La Rioja. 2025. *¿Cómo puedo comunicarme de una manera inclusiva y no sexista?* Guía para una comunicación inclusiva y no sexista. Universidad de La Rioja, España. https://investigacion.unirioja.es/documentos/6826270f308a5139f29161ec

Vaquero Marcos, Nuria. 2022. *El sexismo lingüístico en la lengua española*. Bilbao. Universidad del País Vasco, España. https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/55820/TFG_Vaquero.pdf?sequence=2&isAllowed=y

# Dos relatos en pemón: Introducción, análisis interlineal y notas gramaticales

***Two stories in Pemón: Introduction, interlinear analysis, and grammatical notes***

**José Ramón Álvarez González**
Departamento de Lingüística y Filología
Universidad del Valle
alijuna@gmail.com

## Resumen

Este artículo presenta un análisis morfológico interlineal de dos relatos en pemón, lengua indígena de la familia caribe hablada en la región de la Gran Sabana, en Venezuela. El pemón cuenta con tres dialectos principales —arekuna, taurepán y kamarakoto—, de los cuales el taurepán es el más extendido. Desde el punto de vista gramatical, la lengua exhibe un sistema de ergatividad escindida condicionado por el tiempo verbal, así como un orden básico de constituyentes OVA en las cláusulas transitivas y SV en las intransitivas. El uso del formato interlineal permite visualizar con claridad la estructura lingüística de los textos, lo que facilita el análisis de sus aspectos fonológicos, morfológicos y sintácticos, y ofrece una ventana a la cosmovisión del pueblo pemón. Los relatos analizados fueron publicados originalmente por fray Cesáreo de Armellada en 1973 y, posteriormente, bajo mi supervisión, fueron revisados por Jesús Saturnino Pinto Benavides, quien adaptó la ortografía al sistema ALIV aprobado por el Ministerio de Educación de Venezuela. El primer relato, «El cocuyo y la mora», narra el viaje de un cocuyo y su encuentro con una mora, y aborda temas como la transformación y el rechazo; es el relato más difundido dentro del universo narrativo pemón. El segundo, «El araguato rezador que se encontró con Jesucristo», explora la humildad y la práctica del rezo mediante el contraste entre los comportamientos humanos y los animales. En conjunto, el análisis morfológico interlineal y las notas lingüísticas aportan una valiosa contribución descriptiva y tipológica al estudio del pemón.

**Palabras clave:** Caribe, pemón, textos, interlineal, morfología, sintaxis

## Abstract

This article presents an interlinear morphological analysis of two Pemón narratives, an Indigenous language of the Cariban family spoken in Venezuela's Gran Sabana region. Pemón comprises three main dialects—Arekuna, Taurepán, and Kamarakoto—of which Taurepán is the most widely spoken. Grammatically, the language displays a split-ergative system conditioned by verbal tense, with a basic constituent order of OVA in transitive clauses and SV in intransitive ones. The interlinear format clearly visualizes the texts' linguistic structure, facilitating analysis of their phonological, morphological, and syntactic properties and providing insight into the Pemón people's worldview. Fray Cesáreo de Armellada originally published the narratives in 1973, and Jesús Saturnino Pinto Benavides later revised them under my supervision, adapting the orthography to the ALIV system approved by the Venezuelan Ministry of Education. The first narrative, *"The Firefly and the Blackberry,"* recounts a firefly's journey and its encounter with a blackberry, addressing themes of transformation and rejection; it is the best-known story in the Pemón narrative tradition. The second, *"The Praying Howler Monkey Who Met Jesus Christ,"* explores humility and prayer by contrasting human and animal behavior. Taken together, the interlinear morphological analysis and the linguistic notes provide a valuable descriptive and typological contribution to the study of Pemón.

**Keywords:** Caribe, pemón, texts, interlinear, morphology, syntax

## 0. Introducción

El objetivo de este trabajo es presentar un análisis morfológico interlineal de dos relatos en el idioma pemón, lengua hablada por unas 25.000 personas en la zona conocida como la Gran Sabana, en el estado Bolívar, Venezuela. La región ocupada por estos indígenas se sitúa en el extremo sureste de Venezuela, que colinda con Brasil y Guyana, países donde también existen algunas comunidades de esta etnia, aunque en un número bastante inferior al de Venezuela. Esta lengua pertenece a la familia lingüística caribe y tiene tres dialectos mutuamente inteligibles: el arekuna (pemón del norte), el taurepán (pemón del sur) y el kamarakoto (pemón de Kamarata y Urimán). De estos grupos, el más numeroso es el taurepán, hablado por el 45 % de la población pemón. Existe un buen conocimiento del idioma pemón a partir de trabajos clásicos, como los de Koch-Grünberg (1924) y Armellada (1943), y de trabajos más recientes, como Armellada & Olza (1994), Álvarez (1996, 1998a, 1998b, 2000a, 2000b, 2000c, 2008, 2022), Gildea (1998), Mosonyi & Mosonyi (2000) y Swiggers (2009). También existe cierta literatura sobre lenguas muy emparentadas, como los trabajos de Edwards (1978) y Souza Cruz (1995, 2005).

El pemón exhibe un sistema de ergatividad escindida, ya que muestra ergatividad en unas formas del paradigma verbal y acusatividad en otras. En cuanto al sistema ergativo, los verbos transitivos en pemón tienen dos argumentos (sujeto = A y objeto = O), con el sufijo ergativo -ya o su alomorfo fonológicamente condicionado -da agregado al sujeto. La cláusula transitiva tiene un orden básico OVA, con una variante AOV. La cláusula intransitiva en pemón tiene un único argumento (sujeto = S) y se construye con el verbo en SV. Los oblicuos (= X), generalmente formados por frases posposicionales, pueden variar de lugar, prefiriéndose XOVA y XSV antes que OVAX y SVX.

## 1. Los textos analizados

Los dos relatos que aquí analizamos fueron publicados originalmente en una colección del año 1973 por el misionero capuchino Fray Cesáreo de Armellada, junto con otros relatos recogidos de boca del pueblo pemón, con la traducción al español ofrecida en columnas paralelas. Algunos de dichos relatos fueron reescritos bajo mi supervisión por el insigne docente pemón Jesús Saturnino Pinto Benavides, mi colaborador, y solo se introdujeron modificaciones mínimas. Las versiones que aquí damos recogen, como es de esperar, las características del dialecto taurepán del pemón, por ser esta la forma utilizada por el revisor, quien es oriundo y habitante de la población de Manacrí (Manak Kürü), aledaña a Santa Elena de Uairén, en el estado Bolívar de Venezuela. Hay que destacar que se ha reemplazado el sistema de escritura utilizado por Armellada por uno más novedoso que, a nuestro juicio, recoge mejor las características sonoras del idioma pemón. En 1982, el Ministerio de Educación de Venezuela dictó una resolución mediante la cual se autorizaba el uso de nueve lenguas indígenas en los planteles educativos interculturales y el uso experimental de los alfabetos presentados. El sistema de escritura aprobado ha sido llamado ALIV (por **A**lfabeto de **L**enguas **I**ndígenas **V**enezolanas). El sistema de escritura adoptado para el pemón en este artículo recoge, en general, los lineamientos del Ministerio de Educación, aunque incorpora elementos nuevos derivados de la investigación lingüística reciente del autor de estas líneas. Para que se pueda apreciar el alcance de esta reescritura, en el apéndice copiamos los dos primeros párrafos de cada relato en la escritura utilizada por Armellada. Por considerarlas de interés, también se ofrecen las traducciones y notas originales que Cesáreo de Armellada incluyó en los relatos mencionados.

La reescritura de ambos relatos usando el sistema ALIV fue necesaria porque la escritura de Cesáreo de Armellada no indicaba con una sola grafía las vocales /ö, ü/ del idioma pemón, recurriendo con frecuencia a la secuencia *ue* o a la letra *e* para representarlas. Tampoco tenía Armellada la escritura de una letra para representar la oclusiva glotal /?/, un sonido de suma importancia en esta lengua. Por otra parte, la escritura de Armellada representaba con la letra *b* lo que es, simplemente, un alófono sonoro [b] del fonema sordo bilabial /p/. Por eso encontramos formas como *ekarambapue,* que Pinto Benavides, con razón, escribe *e'ka'rampa'pö.* De manera semejante, encontramos *muerete* por *mörötö*, *tombaton* por *tompaton*, *echipue* por *echi'pö*, y muchos casos de este tipo.

Otra diferencia importante consiste en que Armellada introdujo ciertos guiones en la escritura con el objeto de indicar la separación de morfemas prefijos, sobre todo el prefijo reflexivo *tu-* (como en *t-ombaton* por *tompaton* 'sus parientes'), así como otros prefijos de persona y el morfema de ergatividad *-ya* (como en *i-kowankapue-ya*, por *iko'wanka'pöiya* 'lo entretuvo')'. Otro elemento importante es que el clítico adverbializador *pe* lo escribió como sufijo unido a la palabra anfitriona, como en *temu-pe, murui-pe, aware-pe* por *temu pe, murui pe, awa'rö pe* 'encorvada, doblada y fea'.

Pero además del cambio en el sistema de escritura, Pinto Benavides cambia ideófonos (*¡suko!* por *¡asarö'kö!*) y elimina los casos en los que se repite el marcador de ergatividad (80:23), lo cual posiblemente constituía un residuo del carácter oral de los textos. También es de destacar que la palabra *Jesucristo*, que aparece en forma española en el segundo relato, aparece como *Chichek*, que es la forma adaptada al pemón de la palabra inglesa *Jesus* [∪δZι⌉ζ↔σ], posiblemente por la influencia de una zona anglófona con la que están en gran contacto los hablantes del dialecto taurepán, que habla Pinto Benavides.

Escogimos estos dos relatos: el primero, «El cocuyo y la mora», es una narración sobre el viaje de un cocuyo y su encuentro con una mora, que aborda temas de transformación y rechazo. Este es el relato más conocido del mundo pemón, gracias a su publicación en formato de libro ilustrado independiente, que ha tenido múltiples reediciones. Esta publicación en español se basa, obviamente, en la traducción al español de Cesáreo de Armellada, pero fue adaptada por Carmen Diana Dearden (seudónimo Kurusa) y Verónica Uribe, quienes hicieron ligeros cambios en dicho texto. Este texto adaptado ha sido utilizado por numerosos lectores de cuentos de habla hispana en las plataformas de video YouTube y Spotify. También se realizó un cortometraje basado en este relato, narrado en pemón y con subtítulos en español e inglés (Pérez, 2017). El segundo relato, «El araguato rezador que se encontró con Jesucristo», explora la humildad y la costumbre de rezar, contrastando prácticas humanas y animales, y evidencia la incorporación e integración del cristianismo en el mundo mítico pemón.

## 3. El formato interlineal

En lingüística, un texto interlineal es una representación gráfica de un texto objeto de estudio. Está formado por un conjunto de líneas, de las cuales la primera es la línea de base, que contiene el texto que se quiere analizar; las restantes son anotaciones de esa línea de base, o de líneas que, a su vez, son anotaciones de otras. La ventaja de un texto

interlineal es que permite visualizar con mucha claridad la estructura de la lengua del texto, facilitando así la comprensión de las áreas que se quieren destacar.
Los textos interlineales gozan de una larga tradición en el mundo académico, en particular en la lingüística, la antropología y los estudios literarios. Con este modo de presentación se han creado muchas colecciones con una gama variadísima de textos en diversas lenguas. Los textos interlineales son comunes en estudios comparativos, traducción, análisis gramatical y enseñanza de idiomas, ya que permiten visualizar con mucha claridad la estructura de la lengua del texto, lo que facilita la comprensión de las áreas que el analista desee destacar. Esto es de singular importancia en la descripción de lenguas consideradas "exóticas". Con este modo de presentación se han creado muchas colecciones con una gama variadísima de textos en diversas lenguas. Véanse, por ejemplo, la colección de textos en wayuunaiki en Álvarez (1993) y el texto en makushi, lengua muy cercana al pemón, en Abbott (1991). Otro ejemplo relevante es el libro de Swift (1988) sobre la morfología del caquinte, lengua indígena peruana de la familia arahuaca, en el que, al final, se ofrece un extenso apéndice con diez textos en formato interlineal. Un caso más reciente es el libro de Zarina Estrada y otros (2021) que contiene 15 textos en la lengua mexicana yaqui, de la familia yutoazteca.

Un corpus de textos analizados sirve como un almacén de ejemplos naturales de la lengua, esto es, las oraciones que lo integran no son simples ejemplos obtenidos de un hablante para estudiar un aspecto lingüístico predeterminado, sino ejemplos que están dentro de un contexto más amplio. Esto permite fundamentar mejor la descripción de la fonología, la morfología, la sintaxis, el léxico, el discurso y otros aspectos del lenguaje. Dependiendo de la calidad y el tipo de textos analizados, una colección de textos interlineales también ejemplifica el conocimiento y la visión del mundo de un pueblo, razón por la cual se utiliza con bastante éxito en los estudios antropológicos.

Bastante cercanos a los textos interlineales, aunque ciertamente menos efectivos, son los textos a dos columnas, en los que hay un texto en una columna y su traducción en la otra, así como los textos en los que, en páginas opuestas, se hace lo mismo. Ejemplos de textos a dos columnas son las importantes colecciones de textos en pemón, como Pemontón Taremurú. El Libro de los Ensalmos (Armellada, 1972) y Taurón Pantón II. Así dice el cuento (Armellada, 1973). El texto interlineal, sin embargo, ofrece muchísimas más ventajas desde el punto de vista del nivel de detalle alcanzable y del número de anotaciones que puede incluir.

Como decíamos arriba, un texto interlineal está formado por un conjunto de líneas, de las cuales la primera es la línea de base, mientras que las restantes contienen anotaciones sobre ella. La ventaja de un texto interlineal es que permite visualizar con claridad la estructura de la lengua, lo que facilita la comprensión de su morfosintaxis. En la línea de base escribimos la oración usando la ortografía vigente hoy (es decir, la línea de texto en pemón reescrita en ortografía ALIV, que difiere en gran medida de la utilizada por el recopilador inicial). En la segunda línea, cada palabra se presenta dividida en sus morfemas constitutivos. En la tercera línea se anota la glosa española de cada morfema, usando abreviaturas para los morfemas gramaticales (presentadas en una nota al final de este artículo). En la cuarta línea se ofrece una traducción libre de la oración al español.

Debemos señalar que esta última línea de traducción libre difiere en varios aspectos de la traducción proporcionada por el recopilador inicial (que, de todos modos, incluimos como

APÉNDICE al final). Difiere por presentar una traducción más literal que, sin forzar demasiado la sintaxis española, se mantiene más apegada al orden lineal del original pemón, que es muy divergente del español. Hemos usado bloques de cuatro líneas en lugar de tres, como también es común, porque la comparación entre la primera y la segunda línea permite observar la operación de procesos fonológicos que alteran la forma de los morfemas al combinarse. Si una oración es larga, se distribuirá en dos o tres bloques de tres líneas cada uno, pero la traducción libre se colocará separada por un espacio al final de los dos o tres bloques.

También hay que apuntar que, antes de la línea del texto base, hemos incluido un
que permite ubicar las oraciones dentro de los textos originales. Por ejemplo, el identificador CDA-P80:10 se refiere a CDA = Cesáreo de Armellada, relato 80, oración 10, de la colección de Cesáreo de Armellada titulada **Taurón Pantón II (Así dice el cuento)**,* publicada por la Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, 1973.

Ilustramos el formato interlineal utilizado en este artículo con el siguiente ejemplo:

CDA-P80:12 ← IDENTIFICADOR
Tanno pe mateu apurö'pö to'da. ← LÍNEA DEL TEXTO BASE
tanno pe mateu apurö-'pö to'-ya ← DIVISIÓN EN MORFEMAS
grande AR cocuyo amar-PA PRO.3p-ERG ← GLOSA DE MORFEMAS
*Grandemente ellos agasajaron al cocuyo.* ← TRADUCCIÓN LIBRE

Como en la preparación de estos textos se utilizó el programa de análisis lingüístico *Field Linguist's Toolbox*, producido y mantenido por el Summer Institute of Linguistics (2003-2019), la salida original de dicho programa contiene los marcadores \re, \tx, \dm, \gm y \te, correspondientes a los campos mencionados arriba. Estos han sido suprimidos en este artículo. Una vez suprimidos estos marcadores, se procedió a montar estos datos en formato *Word* utilizando la fuente monoespaciada Lucida Console para preservar la alineación de las unidades. A continuación, presentamos la salida del programa utilizado.

```
\re CDA-P80:12
\tx Tanno  pe mateu  apurö'pö  to'da.
\dm tanno  pe mateu  apurö-'pö to'-ya
\gm grande AR cocuyo amar-PAS  PRO.3p-ERG
\te Estos lo agasajaron mucho.
```

Es necesario aclarar que las anotaciones que hemos decidido presentar en esta colección no son las únicas posibles en un texto interlineal. Otras anotaciones que se pueden realizar son las siguientes: glosas de palabras, ortografías alternas, rotulación de categorías gramaticales, encorchetamiento de estructuras sintácticas, marcado de roles semánticos, indización de participantes, adaptación dialectal, comentarios explicativos (en especial, notas antropológicas), indización de tópicos, etc. Nos hemos limitado a la división en morfemas, a la glosa de morfemas y a la traducción al español por razones de tiempo y espacio, y también porque nuestros estudios del pemón han estado centrados en la fonología y morfología de esta lengua.

## 4. ANÁLISIS INTERLINEAL DE LOS RELATOS

### 4.1. El cocuyo y la mora - Armellada (1973:260-263)

CDA-P80:01
```
Mateu  pantonü   kararai yek  da'rö.
mateu  panton-ü  kararai y-ek y-a'rö
cocuyo cuento-PO mora    A-CL A-con
```
*Cuento del cocuyo y la mora.*

CDA-P80:02
```
Mateu, kampiyupiyuk waraino, tanno, e'ka'rampa'pö
mateu  kampiyupiyuk waraino  tanno  es-ka'ran-pa-'pö
cocuyo luciérnaga   parecido grande DT-viaje-VR.CAU-PA

tompaton       yewük  tak,   amincha tüuko'wansan          piak.
tu-ompa-ton    y-ewük ya-k   aminsa  tu-ko'wamü-se-<a>-n   pia-k
RF-familia-PLU A-casa INA-MO lejos    RF-demorar-AR-PLU-NR ANI-MO
```
*Un gran cocuyo, parecido a una luciérnaga, viajó a casa de parientes suyos, que vivían lejos.*

CDA-P80:03
```
Te'sara'to'pe     iyesetarempa'pö,       yesesatü'pö
tu-es-sara'-to'pe i-es-tarem-pa-'pö      i-es-esatü-'pö
RF-DT-salir-PROP  3-DT-ensalmo-VR.CAU-PA 3-DT-invocar-PAS

töukin cha  rö      etön  taremuru   ke, püri  yau
töukin isa  rö      etö-n taremu-ü   ke  püri  ya-u
uno    allá también ir-NR ensalmo-PO con feliz INA-ES

tok    patasek eporü  pa,  püri  yau    te'napo      pa.
tok    patasek eporü  pa   püri  ya-u   tu-es-napo   pa
PRO.3p tierra  hallar PROP feliz INA-ES RF-DT-volver PROP
```
*Para salir se ensalmó e invocó con el tarén de los que viajan solos para ir con felicidad y regresar con felicidad.*

CDA-P80:04
```
Tuutö    da'tai   kararai yek  eporü'pöiya,
tu-u'tö  y-a'tai  kararai y-ek eporü-'pö-i-ya
RF-bajar A-tiempo mora    A-CL hallar-PA-3-ERG

wük   po te'sen;      mörötö pata  ri'pöiya
wük   po tu-esi-se-n  mörö   pata  ri-'pö-i-ya
cerro en RF-ser-AR-NR allí   lugar dar-PA-3-ERG

i'yau    yatapontö'pö.
i-ya-u   i-es-apontö-'pö
3-INA-ES 3-DT-acostar-PA
```
*Yendo de camino, encontró una mora que estaba en un cerro; a ese lugar llegó y se acostó.*

CDA-P80:05
```
Kararai yek  echi'pö awa'rö pe, nosanton pe, itare
kararai y-ek esi-'pö awa'rö pe  nosanton pe  i-y-are
mora    A-CL ser-PAS feo    AR  viejo    AR  3-A-hoja

püra rö,     temu    pe, iteton         sarüton  pe rö.
püra rö      temu    pe  i-y-e-ton      sarü-ton pe rö
NEGA también doblado AR  3-A-diente-PLU feo-PLU  AR también
```
*La mora era fea, vieja y también deshojada, encorvada, y también sus dientes eran feos.*

CDA-P80:06
Mörö tüüse, kararai yek pachi ekuma'pö mateu pök.
mörö tüüse kararai y-ek pasi ekuma-'pö mateu pök
eso aunque mora A-CL hermana enamorar-PA cocuyo en
*Pese a esto, la mora se enamoró del cocuyo.*

CDA-P80:07
Mörö pünnü'se, enta'nantok ke, wok ke rö
mörö pünnü'se enta'na-n-tok ke wok ke rö
eso motivo comer-NR-NR.INST con bebida con también

mateu repa'pöiya.
mateu repa-'pö-i-ya
cocuyo agasajar-PA-3-ERG
*Por ese motivo, con comida y también con bebida agasajó al cocuyo.*

CDA-P80:08
Tuwaküri pe ikarimi wa'tö'pöiya;
tu-wakü-ü pe i-kami-ü wa'tö-'pö-i-ya
RF-bueno-PO AR 3-hamaca-PO atar-PA-3-ERG

iko'wanka'pöiya teeseuruma pök
i-ko'wamü-ka-'pö-i-ya tu-es-euruma pök
3-demorar-VR.PRI-PA-3-ERG RF-DT-hablar en

waarüpö pe pata temai.
waarüpö pe pata tu-ema-i
obscuro AR lugar RF-echar-GER
*Con esmero le colgó una hamaca; lo entretuvo conversando hasta que oscureció.*

CDA-P80:09
Tüüse mateuda ipoinama pün.
tüüse mateu-ya i-poinama pün
aunque cocuyo-ERG 3-atender NEGA
*Pero el cocuyo no le hizo caso.*

CDA-P80:10
Kararai yek pachiya «e'mari'manpai uya'rö»
kararai y-ek pasi-ya es-mari'-ma-n-pai u-y-a'rö
mora A-CL hermana-ERG DT-casado-VR.FAC-NR-DES 1-A-con

taure tanna, mateuda ipök taure'pö:
taure tanna mateu-ya i-pök taure-'pö
decir mientras cocuyo-ERG 3-en decir-PA

«Apötö pök püra e'dai; u'nün pe püra me'dai,
a-pötö pök püra esi-ya- i u-pünün pe püra m-esi-ya-i
2-deseo en NEGA ser-PROX-IND 1-aprecio AR NEGA 2-ser-PROX-IND

nosanton pe me'dai, dare püra, temu pe, murui pe,
nosanton pe m-esi-ya-i y-are püra temu pe murui pe
viejo AR 2-ser-PROX-IND A-hoja NEGA doblado AR inclinado AR

awa'rö pe me'dai». Na'wa to'sarö taure'pöiya.
awa'rö pe m-esi-ya-i na'wa to'sarö taure-'pö-i-ya
feo AR 2-ser-PROX-IND así claramente decir-PA-3-ERG
*Mientras la mora le decía «me quiero casar contigo», el cocuyo le respondió: «Yo no te quiero; no te tengo afecto; tú eres vieja, deshojada, encorvada, doblada y fea»; así claramente le dijo.*

CDA-P80:11
Yayukapü'pö, pata esaramünka pe,
i-ayu-ka-pü-'pö pata es-aramün-ka pe
3-claro-VR.PRI-DT-PA lugar DT-obscuro-VR.PRI AR

```
mateu  esera'tö'pö    tuutö    pök; mö     poro
mateu  es-era'tö-'pö  tu-u'tö  pök  mö     poro
cocuyo DT-comenzar-PA RF-bajar en   conuco por

taatapontöpütü          tüpo, tuwiyu    rö    teku'se,
tu-es-apon-tö-pütü      tüpo  tu-wei-ü  rö    tu-kupü-se
RF-DT-lecho-VR.VER-ITER PAPA  RF-sol-PO mismo RF-hacer-AR

tompaton       yewük  eporü'pöiya.
tu-ompa-ton    y-ewük eporü-'pö-i-ya
RF-familia-PLU A-casa hallar-PA-3-ERG
```

*Al aclarar el lugar, al amanecer, el cocuyo reanudó su camino; pasando por varios lugares en varios días, llegó a la casa de sus parientes.*

CDA-P80:12

```
Tanno  pe mateu  apurö'pö  to'da,     tok
tanno  pe mateu  apurö-'pö to'-ya     tok
grande AR cocuyo amar-PA   PRO.3p-ERG PRO.3p

etauchimpa'pö       rö    tompakon       pantonü   pök.
es-ausin-pa-'pö     rö    tu-ompa-kon    panton-ü  pök
DT-alegre-VR.CAU-PA mismo RF-familia-PLU cuento-PO en
```

*Grandemente ellos agasajaron al cocuyo, ellos se alegraron también con las noticias de sus parientes.*

CDA-P80:13

```
Mateu  yompatonda        iko'wanka'pö        tu'ke  kapüi.
mateu  y-ompa-ton-ya     i-ko'wamü-ka-'pö    tu'ke  kapüi
cocuyo A-familia-PLU-ERG 3-demorar-VR.PRI-PA muchos luna
```

*Los parientes del cocuyo lo hicieron quedarse muchos meses.*

CDA-P80:14

```
Tüuko'wamü tüpo rö      mateu  esera'tö'pö    te'napo      pök.
tu-ko'wamü tüpo rö      mateu  es-era'tö-'pö  tu-es-napo   pök
RF-demorar PAPA también cocuyo DT-comenzar-PA RF-DT-volver en
```

*Después de haber permanecido, el cocuyo comenzó su regreso.*

CDA-P80:15

```
Te'napo      da'tai,  tüüyepü'pö   warantö rö
tu-es-napo   y-a'tai  tu-yepü-'pö  warantö rö
RF-DT-volver A-tiempo RF-llegar-PA como    también

patarüpütü'pöiya,    te'kari   ku'pö'sak       kaicharö.
patarü-pütü-'pö-i-ya tu-e'kari kupü-pütü-sak   kaisarö
viajar-ITER-PA-3-ERG RF-avío   hacer-ITER-PERF igual
```

*Al regresar, se fue igual así como había viajado según su avío.*

CDA-P80:16

```
Iiyarün da'tai   pata  ko'wamü tanna,   kararai yek
i'yarün y-a'tai  pata  ko'wamü tanna    kararai y-ek
otro    A-tiempo lugar demorar mientras mora    A-CL

eporü'pöiya     wük   po te'sen.
eporü-'pö-i-ya  wük   po tu-esi-se-n
hallar-PA-3-ERG cerro en RF-ser-AR-NR
```

*Un día mientras andaba, a la mora encontró que estaba en el cerro.*

CDA-P80:17

```
¡Asarö'kö!, kararai yek  e'tinnakamasak        eporü'pöiya.
 asarö'kö   kararai y-ek es-tinnaka-ma-sak     eporü-'pö-i-ya
 IDEÓFONO   mora    A-CL DT-cambio-VR.FAC-PERF hallar-PA-3-ERG
```

*Y, ¡qué sorpresa!, encontró a la mora cambiada.*

CDA-P80:18
Kararai yek pachi moronkapü'pö,
kararai y-ek pasi moronkapü-'pö
mora A-CL hermana enderezar-PA
*La mora estaba derechita.*

CDA-P80:19
ama'non pe yenasak: yaretasak mennak pe,
ama'non pe i-ena-sak i-are-ta-sak mennak pe
bonito AR 3-caer-PERF 3-hoja-VR.INC-PERF nuevo AR

tanno pe iya'ri'kutasak ai'rö echi'pö.
tanno pe i-a'ri'ku-ta-sak ai'rö esi-'pö
grande AR 3-flor-VR.INC-PERF pronto ser-PA
*Se había vuelto bonita, tenía hojas nuevas y estaba florecida.*

CDA-P80:20
Mörö wik mateuda to'sarö: «Ama'non pe me'dai;
Mörö wik mateu-ya to'sarö ama'non pe m-esi-ya-i
eso pues cocuyo-ERG claramente bonito AR 2-ser-PROX-IND

tanno pe apötö pök e'dai» taure'pö ipök.
tanno pe a-pötö pök esi-ya-i taure-'pö i-pök
grande AR 2-deseo en ser-PROX-IND decir-PA 3-en
*Entonces el cocuyo claramente: «Estás bonita, yo te quiero mucho», le dijo.*

CDA-P80:21
Tüüse, pena yentak, kararai yek pachida mateu
tüüse pena y-enta-k kararai y-ek pasi-ya mateu
aunque antes A-igual-MO mora A-CL hermana-ERG cocuyo

poinama'pö neke.
poinama-'pö neke
atender-PA NEGA
*Aunque, por su vez, la mora al cocuyo no le hizo caso.*

CDA-P80:22
Ipan pe ipök yesekama tanna, ipoinamaiya pün.
ipan pe i-pök i-es-ekama tanna i-poinama-i-ya pün
grande AR 3-en 3-DT-decir mientras 3-atender-3-ERG NEGA
*Mientras que mucho él le decía, ella no le hizo caso.*

CDA-P80:23
Na'wa rö tüüse, mateuda kararai yek pachi ekamapo'pö:
na'wa rö tüüse mateu-ya kararai y-ek pasi ekamapo-'pö
así también aunque cocuyo-ERG mora A-CL hermana preguntar-PA

«¿Ök tukai ayeseruk tan eposau'ya;
ök tu-ka-i a-y-eseruk tan eporü-sa'-u-ya
qué RF-decir-GER 2-A-costumbre BEN hallar-PERF-2-ERG

ök tukai kin aye'tinnakamasak mö
ök tu-ka-i kin a-es-tinnaka-ma-sak mö
qué RF-decir-GER INT 2-DT-cambio-VR.FAC-PERF ese

ama'non pe teenai? ».
ama'non pe tu-ena-i
bonito AR RF-caer-GER
*En vista de ello, el cocuyo le preguntó a la mora: «Por lo menos, dime cómo te arreglaste para cambiarte así y ponerte tan buenamoza».*

CDA-P80:24
Mörö wik kararai yek pachiya yuku'pö:
mörö wik kararai y-ek pasi-ya yuku-'pö
eso pues mora A-CL hermana-ERG contestar-PA

«Uyeseruk neke mörö; se poro tuwo'nonsanda
u-eseruk neke mörö se poro tu-wo'numü-se-<a>-n-ya
1-costumbre NEGA eso este por RF-cazar-AR-PLU-NR-ERG

apok röpösa'konda ukoneka'pö, ama'non pe uyema'pö
apok röpö-sa'-kon-ya u-koneka-'pö ama'non pe u-ema-'pö
fuego encender-PERF-PLU-ERG 1-hacer-PA bonito AR 1-echar-PA

to'da, antö uyatü tanna».
to'-ya antö u-yatü tanna
PRO.3p-ERG nada 1-ardor mientras

*Entonces la mora respondió: «Eso no fue de parte mía; unos cazadores que andaban por aquí encendieron fuego, ellos me arreglaron y me remozaron con el fuego».*

CDA-P80:25
Mörö etasai'ya tüüse, tatauchimpai mateuda
mörö eta-sa'-i-ya tüüse tu-es-ausin-pa-i mateu-ya
eso oír-PERF-3-ERG aunque RF-DR-alegre-VR.CAU-GER cocuyo-ERG

taure'pö: «¿Amoinerü'pö pe nörö na'ke ena e'paino
taure-'pö amoinerü'pö pe nörö na'ke ena esi-pai-no
decir-PA hermoso AR también acaso caer ser-DES-NR

awarantö?».
a-warantö
2-como

*Cuando escuchó eso, el cocuyo entusiasmado dijo: «¿Acaso yo también puedo volverme hermoso como tú?»*

CDA-P80:26
Kararai yek pachiya yuku'pö: «Ina parü sa'ne;
kararai y-ek pasi-ya yuku-'pö ina parü sa'ne
mora A-CL hermana-ERG contestar-PA sí IGNO ciertamente

ipu'kö wik; moinerü'pö pe ayena poken na'ke nai;
i-putu-kö wik amoinerü'pö pe a-ena poken na'ke nai
3-saber-IMP pues hermoso AR 2-caer apto acaso ser

na'wa püra auyatü, ¡ökö wi'rü!».
na'wa püra a-yatü ökö wi'rü
así NEGA 2-ardor INTJ cuidado

*La mora respondió: «Ciertamente no lo sé; acaso podrías remozarte; cuidado con quemarte».*

CDA-P80:27
Mörö pök tok eseuruma tanna, mateuda apok ere'ma'pö
mörö pök tok es-euruma tanna mateu-ya apok ere'ma-'pö
eso en PRO.3p DT-hablar mientras cocuyo-ERG fuego mirar-PA

amincha püra, te'tamesan nuka'pö waarüpö tau
aminsa püra tu-e'tame-se-<a>-n n-uka-'pö waarüpö ya-u
lejos NEGA RF-caminar-AR-PLU-NR NR.O-encender-PA obscuro INA-ES

te'kuinakon pa.
tu-es-kuina-kon pa
RF-DT-calentar-PLU PROP

*En eso, mientras ellos hablaban, el cocuyo vio no muy lejos un fuego encendido por unos caminantes para calentarse en la noche.*

CDA-P80:28
Mörö wik aitou parö mateu esekama'pö apok dak
mörö wik aitou parö mateu es-ekama-'pö apok ya-k
eso pues rápido más cocuyo DT-decir-PAS fuego INA-MO

na'wa ekaima: «Yuurö nörö amoinerü'pö pe enapai e'dai
na'wa eka-ima yuurö nörö amoinerü'pö pe ena-pai esi-ya-i
así decir-SIM PRO.1 también hermoso AR caer-DES ser-PROX-3

kararai yek pachi warantö.
kararai y-ek pasi warantö
mora A-CL hermana como

*Sin más demora, el cocuyo se echó al fuego diciendo así: «Yo también quiero volverme hermoso como la mora».*

CDA-P80:29
¿Na'wa na'ke i'chi da'tai upötö pök e'pai nai?»
na'wa na'ke i-esi y-a'tai u-pötö pök esi-pai nai
así acaso 3-ser A-tiempo 1-deseo en ser-DES ser

*¿Quizás así entonces ella me querrá?»*

CDA-P80:30
Manarö apok nuwak yenasak tüüse, tuyatü pe
manarö apok nuwa-k i-ena-sak tüüse tu-yatü pe
poco fuego dentro-MO 3-caer-PERF aunque RF-ardor AR

iputu'pöiya, mörö na'wa i'chinin arepörö ye'pa'ka'pö.
i-putu-'pö-i-ya mörö na'wa i-esi-ni-n arepörö i-es-pa'ka-'pö
3-saber-PA-3-ERG eso así 3-ser-PAPE-NR rápido 3-DT-sacar-PA

*Pero al poco de lanzarse al fuego, sintió que se quemaba, y siendo así rápidamente se salió.*

CDA-P80:31
Ri'kune rökin te'tok eporü'pöiya, sörörwarö nayi
ri'kune rökin tu-esi-tok eporü-'pö-i-ya sörörwarö nai-ü
negro solo RF-ser-NR.INST hallar-PA-3-ERG ahora ser-PO

warantö; pena ri'kutun pe püra echi'pö
warantö pena ri'kutun pe püra esi-'pö
como antes negro AR NEGA ser-PA

*Solamente consiguió ponerse negro, como lo es ahora; que antes no era negro.*

CDA-P80:32
Mörö pünnü'se, kararai yek pachi piapai te'pürükai
mörö pünnü'se kararai y-ek pasi pia-pai tu-es-pürüka-i
eso motivo mora A-CL hermana ANI-ABL RF-DT-apenar-GER

i'tö'pö tewük teepose.
i-etö-'pö tu-ewük tu-eporü-se
3-ir-PA RF-casa RF-hallar-AR

*Por ese motivo se alejó de la mora avergonzado y se fue a su casa.*

CDA-P80:33
Mörötö pai chi'karö mateu ri'kutun pe i'chi mayi.
mörötö pai sin-karö mateu ri'kutun pe i-esi mai-ü
allí ABL aquel-hasta cocuyo negro AR 3-ser ser-PO

*Desde ese entonces el cocuyo es negro.*

CDA-P80:34
Mörötö pai nörö tu'karö tok padanüsan, tok munkösan
mörötö pai nörö tu'karö tok padanü-san tok munkö-san
allí ABL también todo PRO.3p nieto-PLU PRO.3p hijo-PLU

```
eseruk    sörö: waarüpö tau    apok  ere'matuyakon   dau,   apok
eseruk    serö  waarüpö ya-u   apok  ere'ma-tuya-kon ya-u   apok
costumbre este  obscuro INA-ES fuego mirar-CAUSA-PLU INA-ES fuego

nuwak     tok    eseka'ma;
nuwa-k    tok    es-eka'ma
dentro-MO PRO.3p DT-lanzar
```

*También desde ese entonces todos sus nietos y todos sus hijos tienen esa costumbre: cuando en la noche ven una candela, se lanzan a esa candela;*

CDA-P80:35

```
kararai yek  iya'ri'kutasak     dau,   ipök  tok    echi.
kararai y-ek i-a'ri'ku-ta-sak   ya-u   i-pök tok    esi
mora    A-CL 3-flor-VR.INC-PERF INA-ES 3-en  PRO.3p ser
```

*cuando las moras están florecidas, ellos las rondan*

## 4.2. El araguato rezador que se encontró con Jesucristo - Armellada (1973:280-281)

CDA-P82:01

```
Arauta   teepüremasen,           Chichek da'rö  yeseposak.
arauta   tu-es-püre-ma-se-n      Chichek y-a'rö i-es-eporü-sak
araguato RF-DT-rezo-VR.FAC-AR-NR Jesús   A-con  3-DT-hallar-PERF
```

*El araguato rezador que se encontró con Jesucristo.*

CDA-P82:02

```
Arauta   tamo   echi'pö, wei kaicharö teepüremasen,
arauta   tamo   esi-'pö  wei kaisarö  tu-es-püre-ma-se-n
araguato abuelo ser-PAS  sol igual    RF-DT-rezo-VR.FAC-AR-NR

pata  ayukapü      rawörö, kak    tawon     yöi   po echi'ma.
pata  ayu-ka-pü    rawörö  kak    ya-u-on   yöi   po esi-ima
lugar claro-VR.PRI antes   arriba INA-ES-NR árbol en ser-SIM
```

*Había un viejo araguato, que rezaba cada día antes de clarear el sol, estando sobre un árbol muy alto.*

CDA-P82:03

```
Iyarün da'tai   yu'tö'pö.
iyarün y-a'tai  i-u'tö-'pö
otro   A-tiempo 3-bajar-PA
```

*Cierto día él se bajó.*

CDA-P82:04

```
Mörö wik  tu'reta   pai iyarün tu'reta   ponak    tüi    poro
mörö wik  tu're-ya  pai iyarün tu're-ya  pona-k   tüi    poro
eso  pues selva-INA ABL otro   selva-INA hacia-MO sabana por

i'tö  tanna    ¡puru'tui! anük  rö      na'nek eporü'pöiya
i-etö tanna     puru'tui  anük  rö      na'nek eporü-'pö-i-ya
3-ir  mientras  IDEÓFONO  quién también acaso  hallar-PA-3-ERG
yesekunkasak         tüüse  teepürema         pök.
i-es-ekunka-sak      tüüse  tu-es-püre-ma     pök
3-DT-arrodillar-PERF aunque RF-DT-rezo-VR.FAC en
```

*Entonces, pasando de selva en selva, mientras iba por la sabana, ¡cáspita!, se encontró por acaso con alguien que estaba arrodillado rezando.*

CDA-P82:05

```
«¿Ök  pök na'wa auchi?» taure'pö  arauta   tamoda.
  ök  pök na'wa a-esi   taure-'pö arauta   tamo-ya
  qué en  así   2-ser   decir-PA  araguato abuelo-ERG
```

*«¿Por qué tú estás de ese modo?», dijo el viejo araguato.*

CDA-P82:06
«E'pürema sörö» taure'pö yesenkunkasa'da
es-püre-ma serö taure-'pö i-es-enku-ka-sa'-ya
DT-rezo-VR.FAC este decir-PA 3-DT-subir-VR.PRI-PERF-ERG

arauta tamo pök.
arauta tamo pök
araguato abuelo en

*«Yo estoy rezando», le dijo el que estaba arrodillado al viejo araguato.*

CDA-P82:07
Mörö wik arauta tamoda teepüremasen
mörö wik arauta tamo-ya tu-es-püre-ma-se-n
eso pues araguato abuelo-ERG RF-DT-rezo-VR.FAC-AR-NR

aku'menkatüpo, ekamapo'pöiya: «¿Chichek nak amörö?»
aku'menka-tüpo ekamapo-'pö-i-ya Chichek nak amörö
examinar-PAPA preguntar-PA-3-ERG Jesús INT PRO.2

*Entonces el viejo araguato, después de examinar al que estaba rezando, le preguntó: «¿Tú eres acaso Jesucristo?».*

CDA-P82:08
«Ina, Chichek yuurö» taure'pö teepüremasenda.
ina Chichek yuurö taure-'pö tu-es-püre-ma-se-n-ya
sí Jesús PRO.1 decir-PA RF-DT-rezo-VR.FAC-AR-NR-ERG

*«Sí; yo soy Jesucristo», le dijo el que estaba rezando.*

CDA-P82:09
Mörö wik arauta tamoda ekamapotu'ka'pö: «¿Tüüse kin
mörö wik arauta tamo-ya ekamapo-tu'ka-'pö tüüse kin
eso pues araguato abuelo-ERG preguntar-REPE-PA aunque INT

Pootorüto Mumu pe echi'ma te'tuwarimasen warantö,
Pootorüto mum-ü pe esi-ima tu-es-tuwari-ma-se-n warantö
Dios hijo-PO AR ser-SIM RF-DT-pobre-VR.FAC-AR-NR como

teesenkukai, te'muruikai
tu-es-enku-ka-i tu-es-murui-ka-i
RF-DT-subir-VR.PRI-GER RF-DT-inclinado-VR.PRI-GER

ayepürema mö?»
a-es-püre-ma mö
2-DT-rezo-VR.FAC ese

*Entonces el viejo araguato le volvió a preguntar: «¿Cómo siendo Hijo de Dios, como un pobrecito arrodillado e inclinado estás rezando?».*

CDA-P82:10
«Ina», Chiche'da imaimiyuku'pö, «Pootorüto Mumu pe
ina Chiche'-ya i-maimiyuku-'pö Pootorüto mum-ü pe
sí Jesús-ERG 3-responder-PA Dios hijo-PO AR

echi'ma, pemon pe nörö echi; mörö moron dak
esi-ima pemon pe nörö esi mörö moron ya-k
ser-SIM hombre AR también ser eso dolor INA-MO

te'tuwarimasen pe nörö e'dai».
tu-es-tuwari-ma-se-n pe nörö esi-ya-i
RF-DT-pobre-VR.FAC-AR-NR AR también ser-PROX-IND

*«Sí -le respondió Jesucristo-, porque siendo Hijo de Dios, también soy hombre; por eso yo soy (como) un pobrecito».*

CDA-P82:11
```
Arauta   tamoda     wik  taure'pö: «Mörö tukai        püra,
arauta   tamo-ya    wik  taure-'pö  mörö tu-ka-i      püra
araguato abuelo-ERG pues decir-PA   eso  RF-decir-GER NEGA

tuwari warantö, non    po echi'ma, teepüremai            püra
tuwari warantö  non    po esi-ima  tu-es-püre-ma-i       püra
pobre  como     tierra en ser-SIM  RF-DT-rezo-VR.FAC-GER NEGA

e'kö;   yuurö warantö  kintö     yöi   ponak    tenku'se
esi-kö  yuurö warantö  kintö     yöi   pona-k   tu-enku-se
ser-IMP PRO.1 como     contraste árbol hacia-MO RF-subir-AR

kak    tak    e'püremakö».
kak    ya-k   es-püre-ma-kö
arriba INA-MO DT-rezo-VR.FAC-IMP
```
*Entonces el viejo araguato le dijo: «No digas eso, como un pobre en tierra no reces; al contrario, igual que yo, reza subido a un árbol muy alto».*

CDA-P82:12
```
«A'ke, pemonton   eseruk    neke mörö; yöi   pantarü'pö ponak
 a'ke  pemon-ton  eseruk    neke mörö  yöi   pantarü'pö pona-k
 no    hombre-PLU costumbre NEGA eso   árbol rama       hacia-MO

tenku'se    teepüremasan                neke pemon  damük; toron
tu-enku-se  tu-es-püre-ma-se-<a>-n      neke pemon  yamük  toron
RF-subir-AR RF-DT-rezo-VR.FAC-AR-PLU-NR NEGA hombre COLEC  pájaro

warantö, arauta   warantö rö      tok    echi neke; tüüse  rökin
warantö  arauta   warantö rö      tok    esi  neke  tüüse  rökin
como     araguato como    también PRO.3p ser  NEGA  aunque solo

non    po echi'ma teepüremasan                i'yamo»
non    po esi-ima tu-es-püre-ma-se-<a>-n      i'yamo
tierra en ser-SIM RF-DT-rezo-VR.FAC-AR-PLU-NR aquellos

taure'pö  Chiche'da.
taure-'pö Chichek-ya
decir-PA  Jesús-ERG
```
*«No, esa no es la costumbre de los hombres; los hombres no rezan subidos a las ramas de los árboles, así como los pájaros, ni como los araguatos; sino que ellos solo rezan en la tierra», dijo Jesucristo.*

CDA-P82:13
```
Tüüse  arauta   tamoda     tauretu'ka'pö,  Chichek
tüüse  arauta   tamo-ya    taure-tu'ka-'pö Chichek
aunque araguato abuelo-ERG decir-REPE-PA   Jesús

te'kanonkai;           «Kak    tak    rökin tenku'se
tu-es-kanomü-ka-i       kak    ya-k   rökin tu-enku-se
RF-DT-frotar-VR.PRI-GER arriba INA-MO solo  RF-subir-AR

mörü  pe amaimü       eseta  e'paino».
mörü  pe a-maim-ü     es-eta esi-pai-no
bueno AR 2-palabra-PO DT-oír ser-DES-NR
```
*Pero el viejo araguato volvió a decir, apremiando a Jesucristo: «Solamente subido a lo alto se escucharía bien tu palabra».*

CDA-P82:14
```
Tüüse  Chiche'da  yuku'pö      neke.
tüüse  Chichek-ya yuku-'pö     neke
aunque Jesús-ERG  contestar-PA NEGA
```
*Pero Jesucristo no le contestó.*

CDA-P82:15
```
Mörö wik  arauta   etö'pö; yenku'pö   kak    tawon
mörö wik  arauta   etö-'pö i-enku-'pö kak    ya-u-on
eso  pues araguato ir-PA   3-subir-PA arriba INA-ES-NR
yöi   ponak;   mörötö echi'ma teeserenka   pök yatapichi'pö,
yöi   pona-k   mörötö esi-ima tu-es-erenka pök i-es-apisi-'pö
árbol hacia-MO allí   ser-SIM RF-DT-cantar en  3-DT-tomar-PA

«Se   na'wa», ekaima.
 se   na'wa   eka-ima
 este así     decir-SIM
```
*Entonces el araguato se fue, se subió hacia un árbol alto, y estando allí se puso a cantar, diciendo: «Así de esta manera».*

CDA-P82:16
```
Mörötö tüüse  achitunda    (wakarampöda,  e'moronda)
mörötö tüüse  asitun-ya     wakarampö-ya  e'moron-ya
allí   aunque ventarrón-ERG ventarrón-ERG ventarrón-ERG


imoka'pö;  teena   ye'nin,       yöi   pantarü'pö pök
i-moka-'pö tu-ena  i-esi-ni-n    yöi   pantarü'pö pök
3-sacar-PA RF-caer 3-ser-PAPE-NR árbol rama       en

yatapi'chak     tüüse, yöi   panta e'kütu'pö,
i-es-apisi-sak  tüüse  yöi   panta es-kütu-'pö
3-DT-tomar-PERF aunque árbol parte DT-partir-PA

¡tüün! yena'pö   non    ponak    teesereukai;
 tüün  i-ena-'pö non    pona-k   tu-es-ereuka-i
 IDEO  3-caer-PA tierra hacia-MO RF-DT-golpear-GER

tempata   ponak    yena'pö   ri'kune teemai.
tu-empata pona-k   i-ena-'pö ri'kune tu-ema-i
RF-cara   hacia-MO 3-caer-PA negro   RF-echar-GER
```
*Estando allí, un ventarrón lo arrancó; al caerse, se agarró de la rama del árbol, la rama se partió, y ¡cataplún!, cayó en la tierra, golpeándose la cara, cayó poniéndose negra.*

CDA-P82:17
```
«Erekö   wik, dako»,    Chiche'da  ekama'pö, «non    po echi'ma,
 ere-kö  wik  y-ako     Chichek-ya ekama-'pö  non    po esi-ima
 ver-IMP pues A-hermano Jesús-ERG  decir-PA   tierra en ser-SIM

na'wa ayeseparantö        neke e'paino».
na'wa a-es-eparan-tö      neke esi-pai-no
así   2-DT-enfermo-VR.VER NEGA ser-DES-NR
```
*«Mira, pues, hermano», dijo Jesucristo, «estando en la tierra de esa manera no te habrías malogrado».*

CDA-P82:18
```
Teepatakai       e'nötok        neke, arauta   tamo   echi'pö
tu-es-pataka-i   esi-nö-tok     neke  arauta   tamo   esi-'pö
RF-DT-burlar-GER ser-NR-NR.INST NEGA  araguato abuelo ser-PA

warantö, yöi   poi    teenai      teeseparantösen,
warantö  yöi   po-i   tu-ena-i    tu-es-eparan-tö-se-n
como     árbol en-TRN RF-caer-GER RF-DT-enfermo-VR.VER-AR-NR

non    po echi'ma teepüremasan
non    po esi-ima tu-es-püre-ma-se-<a>-n
tierra en ser-SIM RF-DT-rezo-VR.FAC-AR-PLU-NR
```

```
patakasai'ya      tüüse.
pataka-sa'-i-ya   tüüse
burlar-PERF-3-ERG aunque
```
*No debemos burlarnos de nadie, como hizo el viejo araguato, que se cayó del árbol malográndose, al burlarse de los que rezaban estando en tierra.*

CDA-P82:19
```
Apantonü    pe anünkö.
a-panton-ü  pe anümü-kö
2-cuento-PO AR tomar-IMP
```
*Tómalo como tu relato.*

## 5. CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS ILUSTRADAS EN LOS TEXTOS

Esta sección tiene por finalidad presentar algunas de las características lingüísticas del pemón que pueden observarse en los datos de los dos relatos que acabamos de presentar y analizar interlinealmente. Los elementos que presentamos no pretenden ser un estudio exhaustivo de la estructura lingüística de esta lengua, sino que simplemente sirven para poner de relieve aquellos aspectos que pueden ser de interés tipológico y descriptivo, y que alguna porción del relato ilustra con claridad. Para una visión global del idioma pemón, recomendamos consultar las obras de Armellada (1943), Armellada y Gutiérrez Salazar (1981), Armellada y Olza (1994) y Mosonyi y Mosonyi (2000). También puede ser de gran utilidad la tesis doctoral de Gisela Swiggers (2009) sobre esta lengua, que ofrece una visión tipológica y referencial de la misma. Para una visión global del pueblo pemón desde una perspectiva antropológica, puede consultarse Thomas (1983). En Álvarez (2022) se presenta otro análisis interlineal del relato de viaje que Koch-Grünberg (1924) recogió de su principal asistente.

### 5.1. Fonología

- Los segmentos del pemón son los siguientes (se indican con símbolos IPA/AFI cuando las letras difieren de su valor usual en español). Las vocales son **a**, **e**, **i**, **o**, **u**, **ö** = [↔], **ü** = [˺]. Las consonantes son **p**, **t**, **k**, **'** = [?], **s**, **ch** = [tΣ], **m**, **n**, **w**, **l** = [ᵀᴹ], **d** = [Δ], **y** = [j].La glotal se realiza como oclusiva [?] delante de consonantes sonoras, y como fricativa [h] delante de consonantes sordas. Por su parte, **ch** = [tΣ] es un alófono palatalizado de /s/ cuando está en contacto con la vocal alta /i/. La consonante /w/ frecuentemente se realiza como [β] entre vocales. Las obstruyentes frecuentemente se realizan como sonoras después de nasales, aunque esto no se refleja en la escritura. Posiblemente **d** y **y** sean alófonos de un solo fonema, pero no nos ha sido posible establecer con seguridad su distribución.
- Existe alargamiento yámbico (alofónico), no representado en la escritura actual, mediante el cual tienen mayor duración las vocales que aparecen en sílabas abiertas que son cabezas de pies yámbicos, excepto cuando ellas son finales de palabra: *tapuruka* = (ta.**pu**).(ru.ka) = [ta **pu:** ᵀᴹu ka] 'cabaña', *usariwara* = (u.**sa**).(ri.**wa**).(ra) = [u **sa:** ᵀᴹi **wa:** ᵀᴹa] 'puma'. La sílaba tónica de la palabra es la última: *adeke'ton* [a Δe**:** ke? **ton**] 'viejo', *eporü'pö* [e po**:**ᵀᴹ˺? **p↔**] 'encontró'. En Álvarez (1998b) presentamos un análisis detallado de la asignación del acento en términos de la teoría métrica del acento de Hayes (1995) .
- Existe un proceso altamente productivo de reducción silábica mediante el cual las vocales altas finales de tema desaparecen delante de sufijos que comienzan con consonantes obstruyentes, mientras que las consonantes oclusivas que originalmente servían de ataque se glotalizan: /e**si**-pütü-'pö/→ *e'pütü'pö* 'solía estar', /akö**tü**-pütü-'pö/→ *akö'pütü'pö* 'solía cortar'. Si la consonante que queda después de la caída de

la vocal, ella no se glotaliza: /ko'wa**mü**-pütü-'pö/→ *ko'wa**m**pütü'pö* 'solía permanecer'. Sin embargo, probablemente los morfemas delante de los cuales no sucede esto deben considerarse clíticos y no sufijos. Este proceso de reducción silábica, que opera no solamente en pemón, sino en varias lenguas caribes, se discute e ilustra extensivamente en Álvarez (1996, 2000c).

**5.2. Morfología**

- Los nombres pueden ser pluralizados mediante un sufijo de plural *-kon* (80:12, 80:24, 80:27, 80:34)*, -ton* (80:02, 80:05, 80:13)*, -san* (80:34), *-non, -ton-on, -V>a* (80:02, 80:24, 80:27, 82:12); o estar seguidos de una forma que indica colectivo *damük* (82:12).
- La frase posesiva exhibe el orden poseedor-poseído (80:01, 80:11, 82:10). Frecuentemente, el nombre poseído lleva un prefijo pronominal y un sufijo de posesión (82:13, 82:19). En algunos casos, la forma poseída de un nombre puede diferir de la forma no poseída debido a la operación de varios procesos fonológicos: (80:10) *u'num* /u-pünün/ 'mi aprecio'. Otros casos que no aparecen en estos relatos son: *püta* 'pie', pero *tu'ta* /tu-püta/ 'su pie'; *pumü* 'cuello', pero *i'mü* /i-pumü/ 'su cuello'.
- Las raíces nominales y preposicionales que empiezan por vocal aparecen con un prefijo temático *y- ~ d-* antes de otro prefijo o al inicio de palabra. Este no aparecerá si recibe un prefijo terminado en vocal (80:01, 80:05, 80:11, 80:13, 80:23, 82:17).
- Existe una distinción entre un pronombre de primera persona plural exclusivo (1+3) *inna* y un pronombre de primera persona plural inclusivo (1+2) *yuuröto*. En los relatos texto, por razones pragmáticas, no aparecen estas formas. Solo aparecen pronombres de primera persona (80:28, 82:08) y segunda persona de singular (82:07).
- Obsérvese cómo el pronombre libre *tok* 'ellos' puede ser utilizados como sujetos transitivos (80:12, 80:24) e intransitivos (80:12, 80:27), como objetos, como términos de posposición (98, 123) y como poseedores (80:03, 80:34).
- Existen marcas de persona utilizadas en la posesión nominal en la expresión de los argumentos del verbo, y en las posposiciones para indicar el término de estas. Nótese que hay dos casos en los que la expresión de la primera persona es Ø.
- El tema verbal puede ser simple o derivado de nombres y posposiciones (80:02, 80:03, 80:10, 80:11, 80:12, 80:19, 80:35, 82:01, 82:09). Dicho tema verbal puede recibir aumentos temáticos que, en general, expresan aspecto. Por ejemplo, en el texto aparece la marca de iteración *-pütü,* frecuentemente realizada como *-pö'* por reducción silábica (80:11, 80:15).
- El desiderativo se forma agregando el sufijo *-pai* al tema verbal, el cual es seguido por una forma del verbo *echi* (80:10, 80:28), o agregando el sufijo *-pötö ~ -tö* al tema verbal seguido por la posposición *pök y* una forma del verbo *echi* (80:20, 80:29).
- De los verbos se pueden derivar nombres mediante la adición de morfemas nominalizadores. Frecuentes son el nominalizador de objeto con verbos transitivos *n-* , que va precedido por el antiguo sujeto A como poseedor (80:27), el nominalizador de instrumento/lugar *-tok* (80:07), los participios de agente con *-nin* (plural *-nan*), y los participios pasados en *-sak* (80:15, 80:17, 80:19, 80:35, 82:01, 82:04).
- Existe un proceso muy productivo que convierte temas verbales transitivos en intransitivos mediante el prefijo *es-* que tiene varios alomorfos. Los verbos así marcados pasan a tener un sentido reflexivo, recíproco, medio-pasivo o simplemente intransitivo. La cláusula que lo contiene se reduce en su valencia (80:02, 80:03, 80:04, 80:08, 80:10, 80:11, 80:12, 80:17, 80:23, 80:27, 80:30, 80:34, 82:01, 82:15, 82:16).

- Existe una construcción formada por un verbo en infinitivo seguido por la posposición *pök* 'a/en' que tiene un valor progresivo, equivalente a un gerundio español (80:08, 82:04). En Álvarez (2000) se describe en detalle esta construcción progresiva en pemón y otras lenguas caribes.
- Existe un morfema no sufijal *tan* que se coloca después de un nombre para indicar el beneficiario de la acción realizada para la elaboración de un objeto. Quizás a veces pueda traducirse por 'como, propio'. No es una posposición, porque el conjunto sigue actuando como frase nominal en función de objeto (80:23).
- Existe un prefijo *tu-* 'reflexivo' muy utilizado con nombres y verbos tanto en la flexión (80:12, 80:15); como en la derivación (80:02). En cuanto a su uso en la flexión, funciona como prefijo posesivo en el objeto u oblicuo de una cláusula cuando el mismo es correferencial con el sujeto de esta (80:32, 82:16).
- Existen demostrativos, el más frecuente de los cuales es *mörö* 'ese', Este sirve de base para la construcción de formas con sentido temporal, causal, locativo, adversativo, y otros (80:30, 82:11). El demostrativo *mörö* puede ocupar exhaustivamente la frase nominal (82:12), o acompañar a un nombre.
- Las posposiciones pueden ser simples o compuestas. Las compuestas tienen una base general a la que se añaden marcas de estático (80:03), adlativo (80:02), ablativo (80:32), y perlativo: 82:18).
- Existe en pemón un gran número de *ideófonos*, que son palabras que se utilizan para expresar de manera vívida y sensorial una acción, estado, sonido, sensación o característica. Son palabras que imitan o evocan sonidos, movimientos, colores, formas o sensaciones, y tienen un carácter expresivo y evocador. En el contexto lingüístico, los ideófonos pueden funcionar como adverbios, verbos o incluso como frases completas, aportando riqueza descriptiva y emocional al discurso. En estos relatos aparecen varios (80:17, 82:04, 82:16). Queremos destacar *puru'tui*, el idéofono de "terminar el viaje, encontrarse con algo".
- Los nombres de plantas son seguidos por una especie de clasificador (80:01) y en ocasiones por un nombre individualizador que resalta el género, como *pachi* (80:06, 80:10, 80:18, 80:21).

### 5.3. Sintaxis

- El pemón presenta un alineamiento escindido en función del tiempo. En el tiempo pasado remoto, usado en los relatos y marcado con el sufijo *-'pö* en el verbo, el alineamiento es ergativo. En las cláusulas transitivas, el sujeto lleva pospuesta la marca de ergatividad *-da ~ -ya*: (80:07). En las cláusulas intransitivas el sujeto no lleva marca (80:02, 80:06, 80:12), como tampoco la lleva el objeto de las cláusulas transitivas (80:08, 80:16).. Esta marca de ergatividad puede aparecer como sufijo en el verbo si el sujeto aparece también como sufijo de tercera persona *-i* (80:08, 80:10, 80:11, 80:15).
- Los argumentos del verbo (sujeto y objeto), pueden aparecer en la cláusula como frases nominales plenas (80:02, 80:04, 80:18), como pronombres (80:12), o como afijos adosados al verbo (80:16, 80:22). En general, tales opciones tienen una distribución complementaria y el argumento se marcará una vez. En Álvarez (1998a) se discute en extenso la distribución complementaria de las diferentes maneras de expresar los argumentos.
- El orden de los constituyentes en una cláusula intransitiva es estrictamente SV (80:12), o s-V si el sujeto aparece como prefijo (82:03, 80:03). El orden de los constituyentes en una cláusula transitiva es OVA (80:12), o-VA, OV-a, o-V-a, dependiendo de si el sujeto, el objeto, o ambos aparecen como frases nominales independientes o como

prefijos y sufijos. En el caso de que el sujeto aparezca como sufijo, la marca *da ~ ya* sigue en la palabra a dicho sufijo (80:04, 80:07, 80:11). En casos de focalización o topicalización de un referente, puede aparecer también el orden AOV, pero con un quiebre en la entonación (80:09, 80:21).

- Las cláusulas ecuativas son comúnmente arremáticas (sin verbo). Están formadas por una frase nominal que funciona como sujeto y una frase nominal que funciona como predicado (82:12, 82:07, 82:08). Así, la oración en 82:07 es analizable como [*Chichek*]P Ø [*amörö*]S '¿Tú (eres) Jesús?' y la respuesta en 82:08 es analizable como [*Chichek*]P Ø [*yuurö*]S 'Yo (soy) Jesús'.
- El verbo *echi* 'estar, ser', de amplio alomorfismo, no se utiliza en cláusulas ecuativas, sino que funciona como un verbo intransitivo cualquiera. Si un nominal distinto al sujeto debe usarse en la cláusula, dicho nominal debe ser acompañado con la posposición adverbializadora *pe* 'como, en la manera de', tal como se ve cuatro veces en 80:05 y tres veces en 82:10.
- Los oblicuos se presentan como frases posposicionales. El término de la posposición puede indicarse mediante una frase nominal (80:04, 80:06, 80:07, 82:01, 82:04, 82:06), o mediante un prefijo pronominal (80:10, 80:20, 80:25, .
- El objeto indirecto se expresa también por medio de una frase posposicional encabezada por la posposición *pök* 'en, a': (80:10, 80:20, 80:22, 82:06).
- Una frase posposicional puede nominalizarse agregando un sufijo nominalizador a la posposición (82:02, 82:15), con el significado aproximado de 'que está posposición término'.
- La negación clausal generalmente se realiza con *püra*, un adverbializador negativo que transpone la cláusula y la convierte en un complemento adverbial negativo del verbo *echi* (80:10, 82:11). Pero también se puede utilizar como una posposición que sigue a un nombre poseído para indicar carencia, con el sentido de 'sin' (80:05): Otra forma de negación utiliza *pün* al fin de la cláusula (80:09, 80:22).
- Las respuestas básicas a las interrogativas polares son *ina* 'sí' (80:26, 82:08, 82:10) y *a'ke* 'no' (82:12).
- Es frecuente observar yuxtaposición de frases para efectos de coordinación sin enlace (80:04). Esto sucede porque no hay equivalentes de las conjunciones españolas *y/o*.
- En los textos se evidencian mecanismos para otros tipos de subordinación. Las subordinadas sustantivas parecen limitarse al estilo directo. El estilo directo aparece con verbos de comunicación transitivos, como *taure* 'decir' (80:10, 80:20, 80:25, 82:05, 82:06, 82:08, 82:11, 82:12, 82:13), *maimiyuku* 'responder' (82:10), *ekamapo* 'preguntar' (80:23), y otros. No tenemos claro si existe una manera de expresar el estilo indirecto.
- Las cláusulas relativas se realizan básicamente mediante los procesos de nominalización de temas verbales examinados arriba (82:01). La relativa puede estar separada de su antecedente por otros constituyentes (80:04, 80:16, 82:02). Tal discontinuidad con el antecedente (en negritas) se observa en (80:04): *Kararai yek* ***eporü'pöiya****, wük po te'sen* 'Una mora **encontró** [que estaba en un cerro]'. La nominalización como el mecanismo básico para la creación de cláusulas relativas se examina en Álvarez (2008), donde además se discute la discontinuidad entre el antecedente y la relativa.
- Las subordinadas adverbiales finales se construyen de varias maneras: (a) con la posposición/conjunción final *pa* (80:03, 80:27); (b) con el sufijo *-i* de gerundio/finalidad en el verbo (82:11); (c) con el nominalizador instrumental *-tok* seguido por la posposición *pe* 'como, a la manera' para dar origen a *-to'pe* (80:03).

- Las subordinadas adverbiales temporales aparecen con *tüüse* ‘siendo, estando’ (80:25, 80:35).
- Las subordinadas adverbiales causales se construyen de varias maneras: (a) con la posposición *warantö* ‘como, porque’ (80:15); (b) con la conjunción *ye’nin* ‘porque’, una forma derivada de *echi* que literalmente significa ‘siendo’ (82:16).

**NOTAS**

1. En este trabajo se usa la ortografía práctica oficial, aunque los relatos fueron tomados de fuentes escritas con diferentes sistemas ortográficos. El inventario fonémico del pemón taurepán es relativamente simple y lo revela dicha ortografía, con valores muy parecidos a los del español, excepto cuando se indica: VOCALES: a, e, i, o, u, ü (alta central), ö (media central); CONSONANTES: p, t, k, ' (oclusiva glotal), s, ch (africada palatal), m, n, r (*flap* lateral), w, y. Las vocales dobles representan vocales alargadas. Entre las características fonológicas sobresalen la realización del fonema /s/ como africada palatal en contacto con la vocal /i/, la realización del fonema /y/ como [ð] en determinados contextos (representada ortográficamente como d), así como la neutralización de /ptks/ como glotal en posición final de sílaba. La oclusiva glotal en posición final de palabra se refuerza y muchos prefieren escribirla con la letra k. Hemos adoptado esta práctica.

2. Las abreviaturas empleadas en este trabajo para las glosas morfémicas de las oraciones del pemón son las siguientes: A: Atributivo, ABL: Ablativo, ANI: Animado Locativo, AR: Adverbializador, BEN: Beneficiario, CAUS: Causa, CL: Clasificador, COLEC: Colectivo, DES: Desiderativo, DT: Destransitivizador, ERG: Ergativo, ES: Estático, GER: Gerundio, IDEO: Ideófono, IDEÓFONO: Ideófono, IGNO: Ignorancia, IMP: Imperativo, INA: Inanimado Locativo, IND: Indefinido, INT: Interrogativo, INTJ: Interjección, ITER: Iterativo, LOC: Locación, MO: Movimiento, NEGA: Negación, NR: Nominalizador, NR.INST: Nominalizador Instrumental, NR.O: Nominalizador de Objeto, PA: Pasado, PAPA: Participio Pasado, PAPE: Participo Presente, PERF: Perfecto, PLU: Plural, PO: Posesivo, PRO.1: Pronombre Primera Persona, PRO.2: Pronombre Segunda Persona, PRO.3p: Pronombre Tercera Persona Plural, PROP: Propósito, PROX: Proximal, REPE: Repetitivo, RF: Reflexivo, SIM: Simultáneo, TRN: Tránsito Locativo, VR.CAU: Verbalizador Causativo, VR.FAC: Verbalizador Factitivo, VR.INC: Verbalizador Incoativo, VR.PRI: Verbalizador Privativo, VR.VER: Verbalizador Verificativo, 1: Primera persona, 2: Segunda persona, 3: Tercera Persona.

**Bibliografía**

Abbott, Miriam. 1991. Macushi. En: Derbyshire D y G. Pullum (eds.). *Handbook of Amazonian Languages*. Vol. 3, 23-160, Berlín: Mouton de Gruyter.

Álvarez, José. 1993. *Antología de textos guajiros interlineales*. Maracaibo: Gobernación del Estado Zulia.

Álvarez, José. 1994. Bibliografía sobre Pueblos y Lenguas del Área Circum-Roraima (con énfasis en el pemón y en la clasificación de las lenguas caribes). *Opción* 13:153-172.

Álvarez, José. 1996. Vocales Caducas y Sílabas Temáticas en Pemón Taurepán: ¿Fonología o Morfología? *Omnia* 2(2): 39-74.

Álvarez, José. 1998a. Split Ergativity and Complementary Distribution of NP’s and Pronominal Affixes in Pemón (Cariban). *Opción* (Revista de Ciencias Humanas y Sociales) 25:70-94.

Álvarez, José. 1998b. Un Estudio Preliminar de la Duración y la Cantidad Vocálicas en el Pemón Taurepán (Caribe). *Lingua Americana* 1:1-28.

Álvarez, José. 2000a. Construcciones Progresivas en Pemón y otras Lenguas Caribes. *Opción* 32: 96-130.

Álvarez, José. 2000b. El Análisis Morfémico del Pemón Taurepán en los Textos Interlineales de *Vom Roraima zum Orinoco* de Theodor Koch-Grünberg. *Montalbán* 33:85-114.

Álvarez, José. 2000c. La Entrada Verbal en la Lexicografía del Pemón (Caribe). *Boletín de Lingüística* 15:65-94.

Álvarez, José. 2008. Cláusulas Relativas, Nominalización y Constituyentes en Pemón (Caribe). *Opción* 57:114-143.

Álvarez, José. 2022. Roroimü töpai Orinoko kuwak. El viaje de Koch-Grünberg en pemón: Presentación y análisis lingüístico. Capítulo 8 del libro *Estudos Linguísticos na Amazônia*, volumen 2, p. 191-247, publicado por Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), editado por Edna dos Santos Oliveira, Eduardo Alves Vasconcelos y Romário Duarte Sanches.

Armellada, Cesáreo de y Amelie Areco (ilustradora). 1978. *El cocuyo y la mora*. Caracas: Ekaré. (Adaptación de Kurusa y Verónica Uribe). Hay numerosas reediciones, así como videos en YouTube.

Armellada, Cesáreo de y Jesús Olza. 1994. *Gramática de la Lengua Pemón (Morfosintaxis)*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Armellada, Cesáreo de y Mariano Gutiérrez Salazar. 1981. *Diccionario pemón-castellano, castellano-pemón*. Caracas: CORPOVEN y Universidad Católica Andrés bello.

Armellada, Cesáreo de. 1943. *Gramática y Diccionario de la Lengua Pemón*, Tomo I: Gramática, Caracas: Artes Gráficas.

Armellada, Cesáreo de. 1972. *Pemontón Taremurú. El Libro de los Ensalmos*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Armellada, Cesáreo de. 1973. *Taurón Pantón II (Así dice el Cuento)*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Barceló Sifontes, Lyll. 1982. *Pemontón Wanamari: To Maimú, To Eseruk, To Patasék (El Espejo de los Pemontón: Su Palabra, sus Costumbres, su Mundo).* Caracas: Monte Ávila Editores.

Edwards, Walter F. 1978. Preliminary Sketch of Arekuna (Carib) Phonology. *Internacional Journal of American Linguistics.* 44(3):223-227,

Estrada, Zarina et alii. 2021. *Jiak noki lutu'uria into tenkui etejoi: Historias sobre la cultura y sueños en lengua yaqui.* Hermosillo: Universidad de Sonora.

Fierro, Juvencio. 1982. *Pemón Yuuro. Taurepán. Soy Pemón*. Caracas: Dirección de Asuntos Indígenas.

Gildea, Spike. 1998. *On Reconstructing Grammar: Comparative Cariban Morphosyntax*. Oxford: Oxford University Press.

Hayes, Bruce. 1995. *Metrical Stress Theory: Principles and Case Studies*. Chicago: The University of Chicago Press.

Koch-Grünberg, Theodore. 1924. *Vom Roraima zum Orinoco: Ergebniss Einer Reisen in Nord-brasilien und Venezuela in der Jahren 1911-1913*. Stuttgart: Strecker und Schröder, (2a edición).

Mosonyi, Esteban Emilio y Jorge Carlos Mosonyi. 2000. *Manual de Lenguas Indígenas Venezolanas*, Tomo II. Caracas: Fundación Bigott, 2000. p. 492-547.

Pérez, Isaías. 2017. *La mora y el cocuyo*. Cortometraje. Disponible en la plataforma de YouTube: http://www.youtube.com/@lamorayelcocuyo7883

Souza Cruz, Maria Odileiz. 1995. *A Fonologia Taurepang, una Língua Karib Falada en Roraima.* Dissertaçâo para a obtençâo do grau de Mestre em Lingüística. Recife (Brasil): Universidade Federal de Pernambuco.

Souza Cruz, Maria Odileiz. 2005. *Fonologia e Gramática Ingarikó.* Tesis doctoral. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.

Swift, Kenneth. 1988. *Morfología del Caquinte (Arawak Preandino)*. Yarinacocha (Perú): Instituto Lingüístico de Verano.

Swiggers, Gisela. 2009. *Gramática de referencia del pemón*. Trabajo de grado presentado para optar al título de Doctora en Lingüística. Mérida (Venezuela): Universidad de Los Andes.

Thomas, D. J. 1983. Los Pemón. En: Coppens, W y B. Escalante (Eds.) *Los Aborígenes de Venezuela*, Volumen II, Etnología Contemporánea, Monografía N° 29. Caracas: Fundación La Salle de Ciencias Naturales-Instituto Caribe de Antropología y Sociología.

## Apéndice: Traducciones y notas originales de Fray Cesáreo de Armellada

1. El cocuyo y la zarzamora. Armellada (1973:260-263)

**Mateu pantoni kararai yek dare**

*1. Mateu, kanviuviu waraino, tanno, ekarambapue t-tombaton yewik tak, amincha tekowansan piak. T-eserate-pe yesetarembapue, yesesatipue teukin chare eten taremuru ke, pueri yau to patasek pori pa, pueri yau t-enapo pa.*

*2. T-ute daktai kararai yek poripue-ya, wek po tesen; muerete pataripue-ya; i-yau atapontepue. Kararai yek ichipue aware-pe, nosanton-pe, ta-dare ke pra-re, temu-pe, it-eton saruton-pe-re.*

Un gran cocuyo se puso en viaje para ir a casa de unos parientes, que vivían en un lugar muy lejano. Y al salir, se hizo el tarén o exclamaciones e invocaciones de los que van a viajar solos, para ir y regresar con felicidad. En una de sus jornadas llegó a casa de una zarzamora, que vivía en un cerro, y se quedó a pernoctar allí. Aquella zarzamora, por cierto, estaba muy vieja, deshojada y encorvada y tenía unos dientazos muy feos. No obstante esto, la zarzamora se empeñó en enamorar al cocuyo. Se mostró muy obsequiosa con la comida y bebida. Le colgó con mucho esmero su chinchorro; y lo entretuvo con toda clase de conversaciones hasta muy entrada la noche. Pero el cocuyo no le hizo caso. Y cuando la zarzamora le habló de casarse con ella, el cocuyo le dijo claramente: "Yo no te quiero; no me nace el cariño por ti; tú eres vieja, estás deshojada y encorvada; tú eres muy fea". Al amanecer, cuando se clarea la tierra, el cocuyo prosiguió su viaje; y, pernoctando en varios lugares, por sus jornadas contadas llegó a la casa de sus parientes. Estos lo agasajaron mucho y se alegraron con las noticias de sus parientes y conocidos. Aquellos parientes del cocuyo lo obligaron a permanecer con ellos varias lunas. Y pasado este tiempo, el cocuyo emprendió su viaje de regreso. A la vuelta, se fue haciendo las mismas jornadas que a la venida y según había calculado su bastimento. Por eso, uno de los días llegó al anochecer al mismo cerro donde tenía su casa la zarzamora. Y, ¡qué sorpresa!, la encontró totalmente cambiada. La zarzamora estaba enhiesta. [Se había vuelto bonita]. Se había vestido de hojas nuevas y estaba muy adornada con flores. Entonces el cocuyo, sin más, comenzó a decirle: "Estás muy buenamoza; yo te quiero mucho". Pero ahora, por su vez, la zarzamora no le hizo caso al cocuyo. Y, por más que le decía, ella continuó sin hacerle caso. En vista de ello, el cocuyo le preguntó a la

zarzamora: "Por lo menos, dime cómo te arreglaste para cambiarte así y ponerte tan buenamoza". "Esto no fue por arte mía; unos indios, que andaban cazando por aquí, me pegaron fuego y con eso precisamente me recompusieron y me remozaron". El cocuyo, entusiasmado, exclamó: "¿No me podré yo remozar también de la misma manera que tú?" La zarzamora le contestó: "Yo no lo sé; si te parece que así puedes remozarte, puedes hacerlo; pero ten mucho cuidado no te vayas a dañar más bien". Entonces el cocuyo divisó no lejos de allí una candela, que habían prendido para pasar la noche y calentarse unos pasajeros. Y sin más, se arrojó al fuego diciendo: "Yo también me quiero remozar lo mismo que la zarzamora". A ver si así me quiere". Pero apenas se tiró a la candela y sintió que se quemaba, el cocuyo se salió a toda prisa. Y todo lo que consiguió fue ponerse negro como ahora está, que antes no era negro. Y con esto, avergonzado, se alejó de la zarzamora y prosiguió el viaje hasta su casa. De ahí les viene a esos cocuyos ese color negro que ahora tienen. Y de ahí proviene que todos sus descendientes quedaron con esa tendencia: que, cuando por la noche ven una candela, allá se tiran. Y también les gusta rondar a las zarzamoras cuando están en flor.

Notas explicativas

(1) Este cocuyo, más bien luciérnaga, lleva el nombre de mateu; por pura casualidad, casi homófono de Mateo. Es de gran tamaño y de gran luminosidad.
(2) La zarzamora es nombrada en lengua de los indios pemón, de quienes es esta leyenda, kararai: es palabra onomatopéyica, proveniente del desgarrón que producen sus espinas, que aquí aparecen como sus dientes.
(3) Por referencias de los mismos indios y por observación personal sabemos que los viajes son una de las ocasiones más propicias para encontrar amores. Algunos, aunque con la apariencia de un simple viaje o de negocios, emprenden viajes con ese fin cuando no encuentran mujer en las cercanías de donde viven. Pero el viaje de nuestro cocuyo no parece haber tenido esa intención; y con todo, le nacieron amores al toparse con la zarzamora remozada y renacida de sus mismas cenizas como el ave fénix.
(4) Para mí, lo bello de este brevísimo cuento está en la transposición de las costumbres de los indios al reino vegetal y animal y en lo bien pensada y mantenida que está la alegoría. Breve y bueno, dos veces bueno.
(5) Debo el conocimiento de esta perla de la literatura oral de los indios pemón de la Gran Sabana (Estado Bolívar) al indígena Francisco Figueroa y al P. Bienvenido de Villacidayo. Este se la oyó a Francisco en uno de sus viajes apostólicos por el río Caroní y me la refirió. Francisco se la refirió una vez más a mi ayudante Ernesto Pinto, quien la grabó en cinta magnetofónica. Yo he sido un simple traductor y anotador.

2. El araguato rezador que se encontró con Jesucristo. Armellada (1973:280-281)

**Arauta tepuiremasen, Jesukristo dare eseposak**
*1. Arauta tamo ichipue, wei kaichare tepuiremasen, pata ayukapui rawere, katawon yei po chima.*
*2. Yaren yaktai yutepue. Muere-wi tureta pai iyaren tureta pona itei poro ite tana, ¡purutui! ane-renak-nek eporipue-ya yesekunkasak tise t-epuirema puek.*

Había un viejo araguato rezador, que rezaba cada día antes del amanecer, subido sobre un árbol muy alto. Cierto día se bajó (después de rezar). Y pasando de un bosque a otro, al pasar por la sabana, se encontró, no supo con quién, que estaba arrodillado rezando. "¿Por qué estás así?", le preguntó el abuelo araguato. "Estoy rezando", le contestó el que estaba

arrodillado, al viejo araguato. Entonces el abuelo araguato, después de mirar y remirar al que estaba rezando, le preguntó: "¿No eres tú Jesucristo?". "Sí; yo soy Jesucristo", le respondió el que estaba rezando. "Y cómo es que, siendo tú el Hijo de Dios, como un pobrecito, arrodillado e inclinado estás rezando?". "Sí, le respondió Jesucristo; porque siendo Hijo de Dios, soy también hombre. Por esto soy también como un pobrecito". El araguato volvió a decirle: "No digas así; no reces puesto en tierra como un pobrecito; al contrario, igual que yo, reza subiéndote a un árbol muy alto". "No, le contestó Jesucristo; no es esa la costumbre de los hombres; ellos no se suben a las ramas de los árboles para rezar; ellos no son raza de pájaros ni de araguatos; ellos rezan solamente puestos en tierra". Pero el araguato le volvió a decir a Jesucristo, apremiándolo: "Si te subieras arriba, tu palabra (tu rezo) se oiría muy bien". Pero Jesucristo no le hizo caso. Entonces el araguato se fue, se subió a un árbol alto, se puso a cantar, diciendo: "Así, de esta manera". Estando allí, lo arrancó un remolino de aire; al caerse, trató de agarrarse de una rama, pero la rama se quebró; y así, cayó en tierra y se golpeó bastante. Cayó sobre su propia cara [y de ahí las manchas negras, que le quedaron del golpe]. "Para que tú veas, hermano; si hubieras estado en tierra, no te hubieras malparado de esa manera". Así le dijo Jesucristo. Además, no debemos burlarnos de nadie, como hizo el araguato, que se cayó del árbol por reírse de los que rezaban en tierra. [Tómalo como tu relato].

Notas explicativas

(1) Oí por primera vez este bellísimo cuento en un rápido viaje que hice a Kavanayén en el año 1961 con motivo de celebrar las Hermanas Franciscanas del Sagrado Corazón de Jesús sus 25 años de Misioneras en la Gran Sabana. Mi satisfacción creció en sumo grado, al darme cuenta ahora de que este cuento está regado por toda la Gran Sabana y llegó incluso al río Paragua. Para un padre misionero es muy confortable darse cuenta de lo bien que estos indios tienen asimiladas las verdades evangélicas; Jesucristo, Dios y hombre, humildad en las plegarias y en el juzgar a los otros. Sin duda alguna, este cuento hace buena pareja con las parábolas del Evangelio.

(02) Quien conozca las costumbres de los araguatos y haya contemplado su cara, no podrá menos que gozarse al observar lo bien que los indios supieron aprovecharse para crear este cuento.

# La productividad de las palabras con concepto de propiedad en kari'ña

***Productivity of words with the property concept in Kari'ña***

**José Beria Valenzuela**
*Universidad Técnica Estatal de Quevedo*
rajivberia@gmail.com
**Josmelys Kalisha Beria Flores**
*OXFORD-ALL-EDUCATIONAL-SOLUTIONS*
beriajosmy@gmail.com

## Resumen

Estudios realizados sobre las lenguas caribes han reportado la ausencia de una categoría de adjetivos en esa familia, debido a la inexactitud de las distinciones flexivas entre sustantivos y palabras que denotan el concepto de propiedad, así como a cierto grado de transposición en su distribución. Este estudio tiene como objetivo analizar y categorizar las palabras que denotan el concepto de propiedad en kari'ña, una lengua caribe, a la luz de la noción de descripción lingüística establecida en la gramática funcional, que parte de criterios de contexto lingüístico y de situación comunicativa y se utiliza para clasificar las palabras de las lenguas naturales. Se optó por una investigación cualitativa de naturaleza descriptiva porque permitió estudiar las intenciones del hablante al expresar las palabras con el concepto de propiedad en el discurso. Se revisaron los diccionarios de Mosonyi (2002) y Courtz (2008) para extraer las palabras relacionadas con conceptos de propiedad. Los resultados indican que los adjetivos en kari'ña no constituyen una categoría primaria, sino estructuras más complejas que combinan elementos nominales y verbales para expresar cualidades y características. La lengua recurre a técnicas como la adverbialización, la denominalización y la deverbalización para expresar conceptos de propiedad.
**Palabras clave**: kari'ña, lenguas caribes, adjetivos, concepto de propiedad, raíces nominales, descripción lingüística.

## Abstract

Extensive studies of Carib languages have reported the absence of an adjective category in the family, due to the lack of clear inflectional distinctions between nouns and words denoting property concepts, as well as some transposition in their distribution. This study aims to analyze and categorize words denoting property concepts in Kari'ña, a Caribbean language, in light of the notion of linguistic description established in functional grammar, which classifies words in natural languages according to the linguistic context and communicative situation in which they are used. Descriptive qualitative research was chosen because it allowed the researcher to study speakers' intentions when using words denoting property concepts in communication. The researcher reviewed the dictionaries of Mosonyi (2002) and Courtz (2008) to extract words that denote property concepts. The results indicate that adjectives in Kari'ña do not constitute a primary category but rather more complex structures that combine nominal and verbal elements to express qualities and characteristics. The language uses techniques such as adverbialization, adnominalization, and deverbalization to convey property concepts.
**Keywords:** Kari'ña, Carib languages, adjectives, property concept, noun roots, linguistic description.

## 1. INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es analizar la productividad de las palabras que expresan conceptos de propiedad en kari'ña, una lengua caribe perteneciente a la familia de las lenguas caribes, para determinar si constituyen una clase separada en el léxico conforme a la definición de adjetivos, a la luz de la noción de categoría sintáctica, morfológica y semántica establecida en la gramática funcional, la cual parte de los criterios del contexto lingüístico y de la situación comunicativa en que se utilizan para categorizar sintácticamente las palabras de las lenguas naturales.

Curiosamente, los lingüistas han centrado sus análisis sobre lenguas caribes en la búsqueda de categorías prototípicas de las palabras en el mundo. Esto es importante para el desarrollo de una lingüística universal de un rasgo o fenómeno presente en todas las lenguas o, al menos, en una gran parte de ellas. Pero ¿hasta qué punto es posible una lingüística universal de las clases léxicas? Se sabe hasta ahora que las categorías de sustantivos y verbos son universales y poseen ciertas propiedades interlingüísticas. Sin embargo, no existe uniformidad en las demás categorías léxicas.

Los estándares para determinar los adjetivos difieren entre idiomas y se basan en el enfoque y la definición de las categorías léxicas. Dixon (2006) indicó que las propiedades y la conducta morfosintáctica de las palabras que definen características, es decir, los adjetivos, difieren significativamente de un idioma a otro.

En algunos idiomas, los adjetivos son similares a los sustantivos, como en finés, donde se declinan en número y caso junto con el sustantivo que modifican. En otras lenguas, como el coreano, se asemejan a los verbos en su comportamiento sintáctico (Sohn 2004). Según el idioma y los criterios de clasificación, los adjetivos pueden ser una categoría por derecho (primarios) o una subcategoría de sustantivos o de verbos (derivados).

El tema principal de esta investigación es determinar si los adjetivos en kari'ña son primarios o derivados, o si existen ambas categorías. La existencia de una categoría independiente de adjetivos, es decir, como clase léxica o primaria, ha sido cuestionada en muchas lenguas caribes, como el hixkaryana (Derbyshire, 1979), el de'kwana (Hall, 1991) y el yukpa (Oquendo, 2008). Derbyshire (1985) ha afirmado que en las lenguas caribes no existe una categoría de "adjetivo", sino un concepto de propiedad expresado mediante clases léxicas de sustantivos y adverbios. Álvarez (2016) también consideró innecesario postular la categoría de adjetivos como una clase independiente en kari'ña, ya que lo que realmente existe como modificadores de sustantivos son frases nominales y posposicionales, así como casos de nominalización verbal.

Courtz (2008) señala la existencia de dos formas de adjetivo en las lenguas caribeñas: una adverbial, construida a partir de un verbo, y otra adnominal, construida a partir de un sustantivo. Esto demuestra que el autor igualmente niega la existencia de una clase de adjetivos separada en las lenguas caribes. De igual manera, Derbyshire (1985), quien trabajó con otras lenguas caribes además del hixkaryana, ha argumentado que no existe una categoría "adjetivo", sino conceptos que se clasifican en las categorías léxicas de sustantivos y adverbios.

El inconveniente de la mayoría de estos estudios es que sus propósitos no se centraron, de forma específica ni detallada, en los adjetivos de estas lenguas, sino que forman parte de un estudio más general. Tampoco ofrecen los criterios metodológicos empleados para determinar la inexistencia de una clase de adjetivos en las lenguas estudiadas.

Dixon (2006) subrayó que siempre existen criterios gramaticales que permiten diferenciar los adjetivos de cualquier otra clase de palabra. Sin embargo, el eurocentrismo ha prevalecido en la determinación de las categorías gramaticales de los idiomas no europeos. El autor aborda tres criterios para establecer las categorías de palabras, que posteriormente serán debatidos.

Finalmente, Nikolaeva (2008) afirma que los sustantivos, los verbos y los adjetivos constituyen una clase de palabras que puede definirse a partir de criterios sintácticos (distribución) y morfológicos (adición de alguna propiedad). De lo discutido hasta ahora, se aprecia claramente que existe una controversia respecto a la existencia o no de una clase de adjetivos en las lenguas caribes y que también hay deficiencias metodológicas para legitimar los resultados.

## 2 TEORÍAS DE LAS CLASES LÉXICAS

Las clases léxicas son categorías que agrupan palabras según su función y significado en una lengua. Estas clases son fundamentales para la gramática y la semántica, ya que determinan cómo se estructuran las oraciones y cómo se comunican las ideas. Las categorías de palabras se definen de forma translingüística, sobre la base de funciones gramaticales y semánticas. Por lo tanto, los sustantivos se definen como lexemas que, semánticamente, se refieren a entidades y, gramaticalmente, encabezan frases que también se refieren a esas entidades. Los verbos se refieren a acciones, eventos o estados que se emplean en la predicación. Los adjetivos, por otra parte, se definen como modificadores de los sustantivos en cuanto a sus propiedades. Finalmente, los adverbios se caracterizan por su función de modificar y complementar el significado de verbos, adjetivos, otros adverbios e incluso de oraciones completas. Los adverbios se refieren a la modificación verbal.

Estas categorías de lexemas están presentes en las lenguas del mundo. A diferencia de las dos primeras categorías, las dos últimas, en muchos idiomas, son difíciles de definir porque sus propiedades gramaticales no son distintivas, como las de los sustantivos o los verbos, tal como se menciona en la obra de Dixon (2010). Esto implica que, a menudo, estas categorías pueden expresarse mediante expresiones idiomáticas, lo que dificulta su clasificación y análisis gramatical.

El interés por la universalidad lingüística de las categorías de adjetivos ha sido tema de discusión tanto en la tipología como en los estudios sobre lenguas individuales (Dixon 2006; Chafe 2012). Estos tratados concuerdan en que todos los idiomas pueden presentar características y desempeñar los roles semánticos y sintácticos que típicamente se esperan de los adjetivos.

En la teoría gramatical, la función principal de las clases léxicas del discurso es proporcionar a los lingüistas las herramientas necesarias para formular afirmaciones generales sobre las funciones sintácticas y las propiedades morfosintácticas subsidiarias de las clases de palabras reconocidas en el léxico. Dixon (2006, 3) menciona dos criterios para identificar las clases léxicas en las lenguas.

(i) Similitud de la función sintáctica, en donde un sustantivo siempre puede funcionar como cabeza de un sintagma nominal, el cual puede ser un argumento de predicado, y un verbo siempre puede ser la cabeza de un predicado, y

(ii) Similitud de significado: la clase sustantiva siempre incluye palabras con significado concreto, mientras que la clase de verbo siempre incluye palabras que se refieren a acciones.
(iii) Cualquier intento de clasificar las palabras de una lengua requiere una definición teórica de una clase léxica. Para lograrlo, es importante tener claras las expectativas para una definición exitosa. Por lo tanto, las designaciones de clase, como "verbo", "adjetivo" y "sustantivo", constituyen los ejes de la estructura semántica, sintáctica y morfológica.

Sin embargo, una definición inadecuada de estas clases léxicas y de sus propiedades, tanto formales como funcionales, dificulta un análisis posterior, ya que cualquier teoría que proceda sin una comprensión completa de sus propias raíces descansa sobre fundamentos inciertos. En ese sentido, muchos lingüistas parten de una definición tradicional o global para clasificar las palabras en categorías funcionales. Por ejemplo, a partir de una definición sintáctica de un adjetivo como modificador de sustantivos, los verbos o los sustantivos pueden desempeñar esta función. Por ejemplo, en inglés, en *"loving wife*" o *"country western"*, se aprecia que *"loving"* y *"country"* funcionan como adjetivos, aunque *"loving"* es una forma verbal y *"country" es* un sustantivo.

Existen numerosas sugerencias para una definición teórica de las clases léxicas, pero el debate se centrará en particular en dos planteadas por Dixon (2006). La primera trata sobre la relevancia teórica de la definición. En esencia, las clases léxicas del discurso son etiquetas asignadas a un grupo de palabras que determinan su distribución y otras características morfosintácticas. De esta manera, se esperaría una afirmación o definición adecuada para realizar proyecciones significativas sobre las posibles funciones sintácticas de las palabras seleccionadas, a partir de dicha definición.

La segunda indicación planteada por Dixon (2006) sostiene que una definición debe ser tipológicamente generalizable: es decir, la definición de la clase de adjetivo debe ser tal que cree un conjunto apropiado (y restringido) de expectativas sobre la clase de palabras a las que se aplica en cada idioma que afirma tenerlas. Naturalmente, una definición adecuada también debe lograr estos fines sin sacrificar la flexibilidad necesaria para adaptarse a la amplia gama de variaciones observadas en el comportamiento de las clases que se señalan como adjetivos en las lenguas del mundo.

Todos los idiomas tienen palabras que denotan conceptos de propiedad y formas de predicarlos o atribuirlos a los referentes de las frases nominales. Dixon (2006), basándose en su visión original para definir los adjetivos (p. 44), los presenta como una clase de palabra gramaticalmente distinta de los sustantivos y verbos que:

(a) incluyen algunas o todas las palabras que denotan concepto de propiedad de un idioma; y
(b) pueden funcionar como:
    i. un predicado intransitivo o complemento de una cópula, y/o
    ii. el modificador de la cabeza de una frase nominal.

La definición propuesta por Dixon, al igual que otras propuestas recientes en la literatura (Croft 1991; Beck 2002), tiene como objetivo alcanzar estos fines mediante la combinación de criterios semánticos y sintácticos. Dado que muestra una mayor diversificación interlingüística en la marcación de las clases léxicas, el criterio morfológico es el menos adecuado para encontrar una definición universal entre lenguas.

## 3 MÉTODOS Y MATERIALES

Dada la naturaleza cualitativa de la indagación, se optó por un estudio descriptivo y de corte etnográfico en el que se analizó en profundidad la productividad de las palabras del concepto de propiedad en la lengua indígena kari'ña. Este enfoque enfatiza la recopilación de datos ricos y narrativos mediante diversos medios, como entrevistas, observaciones y análisis de documentos.

Se revisaron los diccionarios de Mosonyi (2002) y Courtz (2008) para extraer las palabras con el concepto de propiedad. Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas en los poblados de Cachama y Tascabaña, en Anzoátegui, Venezuela. Además, se revisaron otros documentos publicados, como "Algunos problemas referentes a la interpretación de las categorías morfológicas de la lengua cariña" (Mosonyi, 1978), el "Manual de Lenguas Indígenas de Venezuela" (Mosonyi y Mosonyi, 2000) y el "Esbozo de una gramática de la lengua kari'ña" (Álvarez, 2016).

Una vez reunida la información que constituye el corpus de estudio, se procedió a clasificar las palabras que expresan el concepto de propiedad, utilizando los diferentes niveles de descripción lingüística: semántica, sintáctica y morfológica.

## 4. NIVELES DE DESCRIPCIÓN LINGÜÍSTICA

Con el paso de los años, los lingüistas han adoptado tres enfoques o criterios para categorizar las palabras en clases léxicas: las caracterizaciones semánticas (apartado 4.1), la distribución sintáctica (apartado 4.2) y las propiedades morfológicas (apartado 4.3).

Los niveles semánticos y sintácticos han sido el foco de los intentos más recientes para definir las clases léxicas del discurso, ya que el morfológico, en opinión de Dixon (2006), varía considerablemente de una lengua a otra.

Muchos adjetivos también comparten características con los verbos y/o los sustantivos. Esto hace que los adjetivos resulten difíciles de definir. Por lo tanto, se requieren explicaciones morfológicas, sintácticas y semánticas para definir las características prototípicas de los adjetivos. Y, aunque estos tres criterios no sean suficientes por sí mismos para permitir una definición exacta de las clases léxicas, se analizará cada uno a la luz de las evidencias extraídas del corpus de la lengua kari'ña. La idea es plasmar el análisis de las palabras en relación con el concepto de propiedad, siguiendo estos criterios, para luego contrastarlo con otros criterios.

### 4.1 CARACTERIZACIONES SEMÁNTICAS

Dixon (2006, 2-3) afirma que todas las lenguas humanas, en sus clases léxicas, poseen sustantivos, verbos y adjetivos, y que cada una de ellas tiene un prototipo conceptual básico y una función gramatical prototípica. Aceptar la existencia de una clase de adjetivos como clase léxica implica adoptar una posición funcionalista, ya que la gramática funcional estudia cómo se emplean las palabras, los sintagmas y las oraciones, así como la adecuación de estos elementos según el contexto lingüístico y la situación comunicativa en que se utilicen.

Esta noción es muy similar a otros enfoques del funcionalismo lingüístico. El más conocido e intuitivamente atractivo de los enfoques tradicionales para delimitar las clases léxicas es la caracterización semántica, que consiste en agrupar palabras, como sustantivos, verbos o adjetivos, según sus significados. Semánticamente, los sustantivos y los verbos son muy

consistentes en todas las lenguas y se ajustan, aproximadamente, a las caracterizaciones semánticas tradicionales, según las cuales los sustantivos son elementos léxicos que denotan "personas, lugares y cosas" y los verbos, “acciones y estados”.

Analógicamente, los adjetivos suelen ser palabras que denotan propiedades, cualidades y (en algunos idiomas) estados. Algunos autores, Thompson (1988, 168) y Dixon (2010, 73–74), designan el dominio semántico prototípico de los adjetivos como “concepto de propiedad”: palabras que expresan una de las siete categorías semánticas universales siguientes: edad, dimensión, valor, color, propensión humana, propiedad física y velocidad.

Sin embargo, como afirma Balukh (2015), los lexemas aplicados a esas categorías semánticas no siempre pertenecen a las clases léxicas de adjetivos, ya que la clase de adjetivo no está determinada solo por la semántica del lexema en sí, sino también por la distribución sintáctica del lexema, así como por las particularidades gramaticales, ya sea un marcador morfológico o sintáctico, si lo hubiere.

### 4.1.1 Clases de concepto de propiedad (con ejemplos en kari'ña)

El concepto de propiedad en las lenguas del mundo abarca una variedad de significados relacionados con la forma en que se estructuran, se utilizan y se regulan. Un adjetivo es una palabra que puede usarse en una frase nominal para especificar alguna propiedad del sustantivo principal; es decir, califica o modifica el sustantivo. Los estudios han demostrado que los adjetivos son problemáticos en la mayoría de las lenguas porque, a diferencia de los sustantivos y los verbos, no pueden caracterizarse en términos de prototipos.

Payne (1997) sostiene que esta circunstancia se debe a que no existe una categoría de conceptos comúnmente definidos que caiga universalmente en una categoría que podría denominarse adjetivos. Más bien, los adjetivos se ubican entre los sustantivos y los adverbios, y lexicalizan propiedades o características que son indeterminadas o variables en cuanto a su estabilidad en el tiempo (Payne, 1997, p. 63). Esta ubicación es estratégica para la construcción del significado en el lenguaje, pues permite una mayor flexibilidad y riqueza expresiva en la comunicación. De hecho, hay algunas lenguas que no poseen una categoría formal distinta de los adjetivos, sino que recurren a los verbos o los adverbios para expresar conceptos de propiedad.

En kari'ña, existen palabras que expresan el concepto de propiedad según las categorías descritas por Thompson (1988) y Dixon (2010). A continuación, se señalan algunos ejemplos:

1) **Dimensión**

Mosonyi y Mosonyi (2000, 415) afirman que el adjetivo en kari'ña “… no conforma una categoría gramatical primaria. En efecto, la gran mayoría de los adjetivos se derivan morfológicamente de sustantivos”, tal como aparece en el Diccionario básico del idioma cariña (Mosonyi 2002). Frecuentemente, la forma de la raíz se ve modificada por diversos procesos fonológicos. En la siguiente lista se ilustran algunos de los procesos más utilizados para derivar adjetivos a partir de nombres (se presentan los adjetivos en forma predicativa). Téngase en cuenta que estas posposiciones pueden variar debido a la operación de procesos fonológicos como el ritmo, la palatalización, la asimilación y el reflejo vocálico.

Ejemplos de transformación 1
Aquí se presentan algunas transformaciones de sustantivos en adjetivos de dimensión. Primero aparece la base de la que se deriva el adjetivo y luego su significado. Seguidamente, aparecen el adjetivo ya convertido y su significado. Los otros ejemplos de transformación siguen el mismo patrón.

| BASE NOMINAL | GLOSA | ADJETIVO | GLOSA |
|---|---|---|---|
| mashi'ñü | longitud | mashijpie/ mashije | largo |
| apooto | grandeza/ altura | apootome | grande/alto |
| a'noküürü | llenura | ta'nojse | lleno |
| añoorü | sequedad | tanoode | seco |
| ki'vicho | pequeñez | ki'vichooño | pequeño |
| shimijchuku | corto | shimijchukummue | corto |

Como se aprecia en el ejemplo 1, el lexema apotome posee dos denotaciones: ‘grande’ o ‘alto’. Apotome puede referirse tanto a entidades físicas como a no físicas. La connotación implícita en esta aparente miscelánea entre dos conceptos, tamaño y altura, radica en que ambos presentan ciertas similitudes y conexiones. Por esta razón, los kari'ñas utilizan "apotome" como término general que puede referirse a las dimensiones en tres direcciones: alto, ancho y profundidad. Desde la perspectiva visual, tanto la altura como el tamaño pueden influir en la percepción de un objeto. Un objeto alto puede parecer más imponente, mientras que un objeto grande puede ocupar más espacio visual.

**2) Edad**

La noción de edad es otra dimensión para caracterizar las propiedades de los adjetivos. La edad, como categoría de adjetivo, se refiere a la forma en que se describe a las personas o seres vivos en función de su tiempo de vida o de su desarrollo. Estos adjetivos pueden agruparse en varias categorías.

Ejemplos de transformación 2

| | | | |
|---|---|---|---|
| tampojko (hombre) | vejez | tampojkome | viejo |
| mürejkojko | juventud | mürejkojkome | joven |
| penaatoroo (antiguo) | antigüedad | penaatoroome | antiguo |

Los lexemas para referirse a la edad en kari'ña no solo denotan el significado entre 'joven' y 'viejo', sino que también aluden a un período de tiempo. Tampojkome se usa para referirse a la edad de las personas, mientras que penaatoroome se emplea para referirse a cosas. Ambos añaden la posposición -me al sustantivo para formar el adjetivo.

**3) Valor**

Los adjetivos de valor son una categoría específica de adjetivos que se utilizan para expresar juicios de valor sobre las cualidades o características de un sustantivo. Estos adjetivos no solo describen atributos físicos o concretos, sino que también aportan una dimensión subjetiva, evaluativa o emocional.

Ejemplos de transformación 3

| | | | |
|---|---|---|---|
| yujpum | bondad | yujpummue | bueno |
| yaavan | maldad | yaava'me | malo |
| yappio'mü | | yappio'me | |
| kiriiri | delicadez | kiriirimie | delicado |
| turuupü | tontería | turuupümue | tonto |
| tütüütü | temblor | tütüütümue | tembloroso |

Se puede apreciar que las palabras que expresan conceptos de propiedad relacionados con el valor llevan el sufijo -me (o sus variantes -mue, -mmue, -mie, -mmie), lo cual indica que son palabras derivadas. En realidad, el sufijo -mue es una forma que la lengua utiliza para adverbializar. Este proceso o mecanismo ha sido mencionado por varios autores, entre ellos, Mosonyi y Monsonyi (2002) y Álvarez (2016).

El kari'ña tiene dos lexemas diferentes para referirse al concepto 'malo': *yaava'me* y *yappio'me*. *Yaava'me* se usa para condiciones permanentes, mientras que *yappio'se* se utiliza para situaciones temporales, así como *yappio'me küürü '*obrar mal' en una situación determinada.
Los lexemas para referirse a valores muestran claramente un patrón de denominalización en el que se añade -me (o sus variantes -mue, -mmue, -mie, -mmie) al sustantivo para formar adjetivos. La denominalización es un proceso lingüístico que consiste en transformar sustantivos en otras categorías gramaticales, generalmente en verbos o adjetivos. Este procedimiento para formar los adjetivos de valor evidencia claramente la ausencia de una categoría básica de adjetivos en kari'ña.

### 4) Color

Los adjetivos de color son palabras que describen el color de un sustantivo. Estos adjetivos permiten especificar y detallar características visuales de los objetos, personas o situaciones, enriqueciendo así la comunicación. Proporcionan información específica sobre la apariencia visual.

Ejemplos de transformación 4

| | | | |
|---|---|---|---|
| süüküi | azul | süükümue | azul |
| tupuuru | negrura | tupuurumue | negro |
| tumuutu | blancura | tumuutumue | blanco |
| Apiirü | rojizo | tapiire | rojo |
| asaakürame | verdoso | asaaküra | verde |
| | | amaariyyo | amarrillo |
| tava'rü | oscuridad | tava'rümue | oscuro |

La lengua kari'ña carece de uno de los colores básicos, el amarillo. La ausencia del color amarillo en algunas lenguas del mundo puede entenderse a través de la teoría de los términos básicos de color, propuesta por Paul Kay y Brent Berlin (1969) en su obra "Basic Color Terms". Según esta teoría, las lenguas desarrollan términos para los colores en un orden específico y predecible. En este contexto, se ha observado que algunas lenguas carecen de un término específico para el amarillo, lo cual puede deberse a diversos factores culturales y lingüísticos.

No obstante, ellos han tomado prestado del castellano ese color adaptándolo al kari'ña. Es interesante aclarar también que, aunque existen algunas excepciones, se observa claramente un

patrón estable para la formación de los adjetivos de color a partir de una base nominal. *Asaakürame* se usa para el color y también para referirse a cosas como las frutas que no están maduras.

### 5) Propiedades físicas

Los adjetivos de propiedades físicas son aquellos que describen características medibles y observables de un sustantivo. Estas propiedades pueden incluir aspectos como el color, tamaño, forma, peso, textura, y otros atributos físicos que permiten identificar o clasificar objetos, seres vivos, o fenómenos. Proporcionan información específica sobre cómo es un objeto o un ser.

Ejemplos de transformación 5

| | | | |
|---|---|---|---|
| tünü | silencio | chü'mue | callado |
| seeruru | mudez | seerumue | mudo |
| serejtu | | serejtumue | cojo |
| t'motookürü | redondez | ta'motojke | redondo |
| | | | |
| avojshi | peso | avojshimpie | pesado |
| areepajpo | fuerza | tareepajpone | fuerte |
| pioore'mü | debilidad | pioore'ma | débil |
| anoorü | sequedad | tanoode | seco |

Como se puede apreciar en el ejemplo 5, la forma de la raíz se ve modificada por la operación de diversos procesos fonológicos para convertir los lexemas en palabras. Dichas palabras, por lo general, no son formas primitivas, sino derivadas de otras palabras mediante procesos que toman una raíz nominal como base y la combinan con prefijos y sufijos para crear palabras que expresan el concepto de propiedad.

### 6) Tendencia humana

Los adjetivos de tendencia humana se refieren a características o cualidades que describen las inclinaciones naturales y universales de los seres humanos. Estas tendencias son impulsos innatos que guían el comportamiento humano y son esenciales para el desarrollo personal y social.

Ejemplos de transformación 6

| | | | |
|---|---|---|---|
| amüünü | celos | amünne | celoso |
| tü'namoora | felicidad | tü'namoore | feliz |
| voorenaakajo | orgullo | tuwoorenaaka | orgulloso |
| amoomü | gentil | amo'ma | generoso |
| panaapü | astucia | panajpe | astuto |

La tendencia de los adjetivos de esta categoría es que, si no pertenecen a la clase de adjetivos, pueden pertenecer a la clase de sustantivos o de verbos. Y, en efecto, los adjetivos se derivan de sustantivos, como se muestra en la lista anterior. No hay un patrón general para su transformación, pero sí se ve claramente que provienen de raíces de sustantivos.

**Velocidad**

Los adjetivos de velocidad son palabras que describen la rapidez o la lentitud con que ocurre una acción o se presenta una situación. Estos adjetivos pueden utilizarse para calificar tanto a personas como a objetos, animales o fenómenos.

Ejemplos de transformación 7

| | | | |
|---|---|---|---|
| ko'i | rápidamente | ko'iño | rápido |
| pi'mieke | lentamente | pi'miekeeno | lento |
| vo'no | venir | vojtoto | próximo/pronto |

Los adjetivos de velocidad en kari'ña presentan un comportamiento distinto del de los anteriormente descritos. Son muy pocos los ejemplos que se han podido recabar y ninguno de ellos proviene de una base nominal, sino de adverbios o verbos. Por ejemplo, *ko'iño* 'rápido' es un adjetivo que proviene del adverbio ko'i, como en *ko'ino kareeta* 'telegrama' (papel/carta rápido). *Vojtoto* 'pronto' es un adjetivo que se deriva del verbo *vo'no* 'venir', como en *vojtoto nunno* 'el mes próximo' (el mes que viene).

Para finalizar esta sección, resulta oportuno examinar la interesante pregunta que asoma Dixon (2006): ¿cómo se codifican algunas lenguas que tienen pequeñas clases de adjetivos junto con otros conceptos de adjetivos?

Las tendencias más notorias son las siguientes:

1) Términos de propiedades físicas, si no son clases de adjetivos, son generalmente clases de verbos.
2) Términos de tendencia humana: si no son clases de adjetivos, pueden ser clases de nombres o de verbos.
3) Tendencia de las clases de adjetivos según sus propiedades físicas y de las clases de adverbios. Si los términos son en términos de clases de verbos.

Se aprecia en los ejemplos que la lengua kari'ña sí dispone de palabras que expresan conceptos de propiedades según las categorías analizadas.

## 4.2. DISTRIBUCIÓN SINTÁCTICA

El término "distribución semántica" se refiere a cómo el significado de las palabras varía según su contexto. Este principio es esencial en la semántica distribucional, que emplea modelos matemáticos y estadísticos para representar la interpretación de las palabras en espacios vectoriales de múltiples dimensiones.

Esta distribución indica la diferencia semántica que presenta un lexema en diferentes posiciones sintácticas. Beck (2002) afirma que la distribución sintáctica a menudo está más estrechamente relacionada con la pertenencia a una clase léxica que con los patrones flexivos, lo que conlleva una serie de intentos de definir las clases léxicas en términos puramente distributivos.

El más elemental de estos enfoques intenta delimitar cada clase léxica del discurso estrictamente con base en los roles sintácticos en los que puede aparecer. Por ejemplo, los sustantivos se definen como elementos léxicos que pueden ser sujetos de una oración; los verbos, como predicados sintácticos; y los adjetivos, como modificadores.

Las palabras definidas como sustantivos de esta manera, por ejemplo, pueden servir cómodamente como atributos de otros sustantivos, como en inglés *'tennis player'* o *'gas station'*, mientras que ciertos adjetivos pueden actuar como sujetos sintácticos (por ejemplo, 'los grandes comen a los pequeños'; 'un coche patrulla vigila las calles').

Sin embargo, esta manera de definir las clases léxicas falla al enfrentarse a elementos léxicos que aparecen en usos no prototípicos o extendidos. Los adjetivos no pueden caracterizarse en términos de un prototipo porque se encuentran entre sustantivos y verbos, evocando conceptos de propiedad, en lugar de cosas o eventos. Payne (2006, 116) afirma que algunas lenguas no tienen una categoría gramatical de adjetivos.

### 4.2.1 Orden de palabras

El orden de palabras en una lengua es un factor crucial que influye en la clasificación de las palabras y en la estructura sintáctica de las oraciones. Este concepto se refiere a la disposición de los constituyentes en una oración, como el sujeto, el verbo y el objeto, así como a la organización de los complementos en los sintagmas. Determina cómo se organizan los constituyentes sintácticos y no solo afecta la estructura de la oración, sino que también influye en la clasificación de las palabras según su función y significado.

Las oraciones transitivas simples en kari'ña demuestran que la lengua se adhiere al patrón sintáctico básico SOV[1]. Una lengua SOV se denomina así porque, en general, el orden secuencial temporal de los elementos que componen la oración comienza con el sujeto, seguido del objeto y luego del verbo. El orden básico SOV en kari'ña ha sido reportado también por otros investigadores, principalmente, Mosonyi y Monsonyi (2000) y Romero–Figueroa (2000). El siguiente ejemplo del kari'ña muestra el orden de palabras en una lengua SOV.

(1) S O V
voori karuupi voovo-dan
mujer plato lavar-PRES
"La mujer lava el plato"

En (1) se observa que la cláusula contiene dos frases nominales y el verbo, siendo la combinación SOV el orden sintáctico básico en kari'ña. El verbo en su forma infinitiva es *voovorü* 'lavar', al cual se le aplican las modificaciones correspondientes, incluida la sustitución del marcador del infinitivo *-rü* por las flexiones de tiempo y número. La transitividad se demuestra mediante la relación entre los dos participantes, en la cual uno de ellos, *voori* 'mujer', actúa sobre el otro, *karuupi* 'plato'; es decir, la actividad de 'lavar' **se** lleva a cabo o se transfiere de un agente a un paciente. De esta manera, la frase nominal (FN) *voori* asume la función de sujeto y la FN *karuupi asum*e la función de objeto directo.

En kari'ña, los roles S y O, cuando son frases nominales plenas, no se diferencian morfológicamente, sino sintácticamente, es decir, el orden de palabras permite identificar la S y O. Por lo tanto, se espera que las dos primeras posiciones de la cláusula sean ocupadas por S y O, respectivamente. Fíjense, por ejemplo, que en (2) tanto S shipiyyukon 'niños' como O

[1] ABREVIATURAS:
ADIC: Adicción, OAV: donde 'A' como subíndice es un prefijo pronominal presente en el verbo. La O ocupa la posición preverbal entre la frase nominal sujeto y la frase verbal, FN: Frase nominal, PASD: Pasado, PL: Plural, PRES: Presente, POSS: Posesivo, PRED: Predicativo, PRO: Pronombre, SG: Singular, SOV: Sujeto-verbo-objeto, 1: Primera persona, 1/3: Sujeto de primera y objeto de tercera, 2: Segunda persona, 2/3: Sujeto de segunda y objeto de tercera, 3: Tercera persona, 3/3: Sujeto de tercera y objeto de tercera.

vooroi 'merey' aparecen sin marcadores morfológicos de caso. Sin embargo, ocupan las posiciones predeterminadas en la lengua para S y O, respectivamente..

(2) shipiyyu-kon vooroi ken-e'na'-sa-tu
niño-PL merey 3/3-comen-PRES-PL
'Los niños comen merey'.

Las cláusulas transitivas en kari'ña también pueden presentar el orden $O_AV$, donde '$_A$' con subíndice es un prefijo pronominal presente en el verbo. La O ocupa la posición preverbal entre la frase nominal de sujeto y la verbal. El patrón básico de AOV/$O_AV$ y otras posibles combinaciones de dichos constituyentes mayores puede apreciarse con mayor claridad en los siguientes ejemplos de cláusulas transitivas en kari'ña.

(3) Cláusulas transitivas
(a) tonooro-kon eepüjo -kon enaj -sa -tu
pájaro -PL semillas-PL comer-PRES-PL
'Los pájaros comen semillas'
(b) naava s -epema -i
vestido 1/3-comprar-PASD
'Yo compré un vestido'
(c) akooru peero n-eeka -i
culebra perro 3-morder-PASD
'La culebra mordió al perro'
(d) süaano tummua i'miojkaano
ü-sano tumua i'mojka-ya
mi-madre comida cocinar-PRES
'Mi mamá cocina comida'

Si se consideran las cláusulas de (3) en las que A y O coocurren como frases nominales (FNs), se puede afirmar que la organización de los constituyentes en la lengua kari'ña obedece a un patrón básico AOV muy rígido. Los ejemplos muestran a A precediendo a O cuando tanto A como O están en posición preverbal (AOV).

Sin embargo, se han registrado casos en los que el orden sintáctico es AVO/VO. Esto se da en las cláusulas cuyo objeto consta de varios sustantivos; es decir, los sustantivos se nombran en secuencia.

(4a) na'na mañ̃narü keneenaano ashijsharü, akummuo, keere
na'na maina -rü kVn-ena-ya asijsarü akumo kere
nosotros conuco-POS 3/3-tener-PRES ocumo yuca caña
'Nuestro conuco tiene caña, ocumo y yuca amarga'.
(b) keneenaano'ro paruuru, patüdda iñ̃nemeero naapi
kVn-ena -ya -'ro paruru patüda inemero napi
3/3-tener-PRES-ADIC cambur patilla y batata
'También tiene cambur, patilla y batata'.

El uso del orden AVO con múltiples sustantivos permite una expresión rica y variada, pero requiere atención a las reglas de concordancia para evitar ambigüedades. El uso correcto de los adjetivos en relación con varios sustantivos es esencial para mantener la claridad en la comunicación escrita y oral.

Se puede intentar ofrecer una explicación desde la perspectiva psicolingüística del fenómeno expuesto en (4). Cuando se forma una oración, los verbos suelen actuar como núcleos que organizan el significado. Esto puede hacer que recordar primero un verbo facilite la recuperación posterior de los sustantivos relacionados.

La teoría del modelo de cohorte, por ejemplo, sugiere que el inicio de una palabra activa un conjunto de opciones léxicas en el léxico mental, lo que puede hacer más eficiente la recuperación de sustantivos tras establecer el verbo. Es decir, la facilidad para procesar un solo verbo antes de varios sustantivos puede explicarse por la forma en que estructuramos y organizamos el lenguaje en nuestra mente. Los verbos actúan como puntos focales que facilitan la recuperación de información relacionada, apoyados por los procesos cognitivos involucrados en la codificación y decodificación del lenguaje. Parece más fácil procesar (recordar) un solo verbo y luego nombrar varios sustantivos que, viceversa, nombrar varios verbos.

### 4.2.2 Adjetivos en posición atributiva y predicativa

Los adjetivos pueden desempeñar diferentes funciones en una oración y se clasifican principalmente en atributivos y predicativos. Los adjetivos atributivos son aquellos que acompañan directamente a un sustantivo y lo califican, proporcionando información adicional sobre sus características o cualidades. Los adjetivos predicativos son aquellos que no acompañan directamente al sustantivo, sino que se encuentran en el predicado de la oración.

Las palabras con concepto de propiedad en kari'ña pueden actuar como adyacentes a un sustantivo o como atributos en construcciones copulativas. Esto permite que el adjetivo modifique al sustantivo (5) o lo complemente mediante un verbo copulativo (6).
Las construcciones de adjetivos en función de predicados son cláusulas que expresan su contenido semántico principal mediante un adjetivo. La morfosintaxis de las cláusulas de adjetivos predicativos es similar a la de las cláusulas de nominales predicativos. Para construir la predicación adjetiva, el adjetivo debe estar necesariamente en forma predicativa. Esta forma se obtiene añadiendo el sufijo *-me* 'PRED' (o cualquiera de sus variantes) a la base adjetival; por ejemplo, *apooto* → *apootome* 'grande', o sustituyendo la vocal final por *e* cuando el adjetivo atributivo termina en *a;* por ejemplo, *tanooda* → *tanoode* 'seco'.

(5a) mojko rooka-me ma
PRO:3SG loca-PRED ser:3:PRES
'Ella está loca'

(b) düattü amüddameema
ü-atto-ü amüda-me-ma
1-casa-POSS belleza-PRED-ser:3:PRES
'Mi casa es bonita'

(c) tunna tanood-e-ma
agua seco-PRED-ser:3:PRES
'El río está seco'

(d) antoñño attü apootomeema
antoño atto-ü apoto-me-ma
Antonio casa-POSS grande-PRED-ser:3:PRES
'La casa de Antonio es grande'

La cópula 'vañño' se usa para codificar tanto cualidades o condiciones permanentes inherentes como estados temporales, incluyendo ubicaciones temporales y estados verbales temporales como en (6).

(6) Cualidades permanentes inherentes
(a) kari'ña manna
kari'ña ser:2:PRES
'Tú eres kari'ña'
(b) mookü peero tokoon-e-ma
aquel perro bravo-PRED-ser:3:PRES
'Aquel perro es bravo'

## 4.3 PROPIEDADES MORFOLÓGICAS

Las propiedades morfológicas de las palabras son útiles como criterios diagnósticos de pertenencia a una clase léxica basada en un criterio específico del idioma, pero no constituyen definiciones universales ni intralingüísticamente integrales. De los tres niveles de descripción lingüística, el morfológico es el que muestra la mayor variación interlingüística al marcar las distinciones entre clases léxicas y, por lo tanto, en última instancia, parece ser el menos útil para encontrar una definición basada en criterios.

El nivel morfológico ha gozado de amplia aceptación y busca definir las partes del discurso en términos de las categorías gramaticales por las que están marcadas. El enfoque más simple en este sentido postula ciertas categorías morfológicas básicas que pretenden ser diagnósticos de partes particulares del discurso, tanto dentro como entre idiomas.
A continuación, se describen los métodos más comunes:

### 4.3.1 Métodos de formación de adjetivos

1. **Sufijación con -pe**

Se añade el sufijo -pe (o sus variantes como -pue, -ppue, -pie, -ppie) al sustantivo base. *-pe* se utiliza para formar adjetivos que indican cualidades o características. A continuación, se presentan algunos ejemplos.

| | | | |
|---|---|---|---|
| amoonü | mezquindad | amompe | mezquino |
| kooro | sarna | koorope | sarnoso |
| veetu | sueño | veetuppue | soñoliento |
| duunü | lo picante | yumpue | picante |
| shinshi | lepra | shinshippie | leproso |

Estos ejemplos ilustran cómo se pueden transformar sustantivos en adjetivos en kariña, lo que evidencia la flexibilidad y la riqueza morfológica del idioma.

2. **Sufijación con -me**

El sufijo -me (incluidas variantes como -mue, -mmue, -mie y -mmie) puede estar relacionado con la formación de adjetivos que describen características específicas, aunque su significado exacto puede variar según el contexto y la raíz a la que se aplique. Los ejemplos a continuación son ilustrativos.

| | | | |
|---|---|---|---|
| anaari | peligro | anaarimie | peligroso |
| tü’nü | silencio | chü’müe | callado |
| aku'mü | turbiedad | taku'mue | turbio |
| seeru | mudez | seerumue | mudo |
| yujpum | bondad | yujpummue | Bueno |

3. **Sufijación con -ne**

La sufijación con --ne en la lengua kari'ña es un proceso morfológico que permite formar adjetivos a partir de sustantivos o verbos. Este sufijo se utiliza para derivar adjetivos que describen cualidades o estados asociados a las acciones de los verbos o sustantivos originales. A continuación, se presentan algunos ejemplos de esta transformación.

| | | | |
|---|---|---|---|
| u'muunu | cana | tu'munne | canoso |
| puunu | carne | tupunne | gordo |
| amüünü | celos | amünne | celoso |

4. **Prefijación y Sufijación**

a. Prefijo t- y sufijo -jke (o su variante -she).

La combinación del prefijo "t-" con el sufijo "-jke" da lugar a adjetivos que pueden expresar cualidades específicas. Por ejemplo, al aplicar estos afijos a una raíz adecuada, se generan términos que describen características particulares de personas, objetos o situaciones. A continuación, se presentan algunos ejemplos de esta transformación.

| | | | |
|---|---|---|---|
| anüükü | enfermedad | tanüjke | enfermo |
| araamuku | sudor | taraamujke | sudoroso |
| we'makü | barriga | tuwe'majke | barrigón |
| areeku | pelea | tarejke | bravo |
| pootü | punta | tüpuojke | puntiagudo |

b. Prefijo i- y sufijo –’ma.

En el idioma kariña, la combinación del prefijo "i-" y el sufijo "-ma" (y sus variantes como "-mia", "-müe", "-mue") permite formar adjetivos que describen características o cualidades específicas. A continuación, se detallan algunos ejemplos y significados de estos adjetivos.

| | | | |
|---|---|---|---|
| toto | persona | itootoma | humano |
| kari'ña | la etnia | ikari'ña | de los kari'ña |
| anaari | peligro | anaarimie | peligroso |
| pojshi | sazón | piojshi’mia | desabrido |
| aku'mü | turbiedad | taku'mue | Turbio |

c. Prefijo t- y sufijo -e.

El prefijo t- se utiliza con el sufijo -e para formar adjetivos que describen estados o condiciones. A continuación, se presentan algunos ejemplos de esta transformación.

| | | | |
|---|---|---|---|
| apiirü | color | tapiire | coloreado |
| anoorü | sequedad | tanoode | seco |
| oonu | ojo | tanuure | despierto |
| meerü | raya | tümueere | rayado |
| aveyyü | luz | taveyye | iluminado |

d. Prefijo i- y sufijo –pü.

El prefijo i- se utiliza comúnmente para indicar una relación o un estado, mientras que el sufijo -pü puede modificar sustantivos o adjetivos para formar nuevas palabras que describen características o cualidades. Combinado, estos afijos crean adjetivos. A continuación, se presentan algunos ejemplos de esta transformación.

| | | | |
|---|---|---|---|
| ka | belleza | i-ka-pü | hermoso |
| toto | persona | i-toto-pü | personal |
| wipi | montaña | i-wipi-pü | montañoso |
| topu | piedra | i-topu-pü | no pedregoso/suave |
| tjoroty | humano | i-tjoroty-pü | Inhumano |

Existen variaciones en el uso del prefijo "i-" y el sufijo "-pü" en los diferentes dialectos del kariña, que se hablan en regiones como Venezuela, Guyana, Surinam y la Guayana Francesa. Aunque "ikapü" se traduce como "hermoso" en el kariña estándar, en dialectos específicos puede haber diferencias en la formación de adjetivos o en la interpretación de estos morfemas.

## 5. Formación de adjetivos a partir de verbos en kari'ña

En el idioma kari'ña, los adjetivos pueden formarse a partir de verbos mediante la adición de sufijos específicos. Este proceso morfológico permite que los verbos se transformen en adjetivos que describen cualidades o características relacionadas con la acción del verbo. A continuación, se presentan algunos de los verbos más frecuentes y ejemplos de adjetivos derivados.

Los ejemplos que se muestran tienen su origen en un verbo. Este proceso se conoce como «deverbalización», que consiste en eliminar elementos verbales de un concepto o expresión, convirtiéndolo efectivamente en no verbal. La transformación de una base verbal en un adjetivo mediante el uso de afijos es un proceso lingüístico fascinante que enriquece el idioma. El cambio se realiza mediante la combinación de afijos con la base verbal. A continuación, se presentan algunos ejemplos.

| VERBO BASE | GLOSA | ADJETIVO | GLOSA |
|---|---|---|---|
| ammmioejkorü | repugnar | ammmioejkone | repugnante |
| amoonü | mezquinar | amompe | mezquino |
| eneerü | ver | eneerike | visible |
| i'ñamoororü | divertirse | i'ñamoorone | divertido |
| kürü | cortar | kürike | cortante |

Como se ha descrito anteriormente, los adjetivos en kari'ña no constituyen una categoría primaria, por lo que a menudo derivan de otras formas lingüísticas, como los verbos o los sustantivos. La conversión de verbos en adjetivos en kari'ña refleja una rica interacción entre las acciones y las cualidades, lo que permite a los hablantes describir situaciones y características de manera efectiva. Este fenómeno no solo es lingüístico, sino también cultural, ya que refleja cómo los hablantes perciben y categorizan su entorno.

## CONCLUSIONES

Este trabajo muestra cómo los adjetivos en kari'ña no constituyen una categoría primaria, sino que derivan de otros elementos lingüísticos y se adaptan a las estructuras gramaticales de la lengua. Por lo tanto, se emplean técnicas como la adverbialización, la denominalización y la deverbalización para expresar ideas de propiedad.

El proceso de adjetivación en kari'ña es notablemente flexible y permite combinar múltiples sufijos en una misma base. Esto se traduce en una alta productividad morfológica, mediante la cual pueden generarse diversas formas adjetivas a partir de un mismo sustantivo o verbo. Por ejemplo, un verbo puede transformarse en un adjetivo mediante la adición de un sufijo nominalizador, lo que evidencia la interrelación entre las categorías gramaticales.

El proceso de formación de adjetivos en kari'ña es dinámico y evidencia la abundancia morfológica del lenguaje. Mediante la creación de verbos y el uso de estructuras aglutinantes, los hablantes pueden expresar eficazmente cualidades y atributos, lo que contribuye a la variedad lingüística del idioma kari'ña.

Esta investigación sobre las palabras con concepto de propiedad en kari'ña no solo enriquece el vocabulario y contribuye al entendimiento lingüístico, sino que también resalta la importancia cultural y social de esta lengua indígena en el contexto caribeño. Es decir, permite comprender no solo el idioma en sí, sino también el rico entramado cultural y social que sostiene a este pueblo indígena en el Caribe.

## Referencias

Álvarez, José. 2016. *Esbozo de una gramática de la lengua kari'ña*. Maracaibo, Zulia.

Balukh, Jermy. 2015. "The Notion of "Adjective" in Dhao; a Language Spoken in Eastern Indonesia." *Wacana, Journal of the Humanities of Indonesia*. Vol. 16 (1): 42–79.

Beck, David. 2002. *The typology of parts of speech systems: The markedness of adjectives*. New York: Routledge.

Chafe, Wallace. 2012. "Are adjectives universal? The case of Northern Iroquoia". *Linguistic Typology*. 16 (1): 1–39

Courtz, Hendryk. 2008. *A Carib grammar and dictionary*. Toronto: Magoria Books.

Croft, William. 1991. *Syntactic categories and grammatical relations: The cognitive organization of information*. Chicago: University of Chicago Press.

Derbyshire, Desmond. 1985. *Hixkaryana and Linguistic Typology*. Dallas. Summer Institute of Linguistics and the University of Texas at Arlington.

Dixon, Robert. 2006. "Adjective Classes in Typological Perspective". En Dixon, Robert. y Aikhenvald, Alexandra. (eds.): *Adjective Classes: A Cross-linguistic Typology*. Oxford/New York: Oxford University Press.

Dixon, Robert. 2010. *Basic linguistic theory; Vol. 2: Grammatical topics*. Oxford/New York: Oxford University Press.

Hall, Katherine. 1991. *The morphosyntax of discourse in De'kwana Carib*. Ph. D. Dissertation. Washington University.

Mosonyi, Esteban. y Mosonyi, Jorge. 2000. *Manual de Lenguas Indígenas de Venezuela*. Tomo I y II. Caracas-Venezuela. Fundación Bigott.

Mosonyi, Jorge. 1978. "Algunos problemas referentes a la interpretación de las categorías morfológicas de la lengua cariña." *Boletin Indigenista Venezolano*. XVIII (14):161-170. Caracas.

Mosonyi, Jorge. 1982. *Morfología verbal del idioma cariña*. Tesis de Maestría en Lingüística. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Mosonyi, Jorge. 2002. *Diccionario básico del idioma kariña*. Barcelona, Venezuela. Fondo Editorial del Caribe.

Oquendo, Luis. 2008. "La cláusula relativa en yukpa en el discurso." *Lingua Americana*. Volumen 12 (22):113-131. Maracaibo, Venezuela.

Kay, Paul y Berlin, Brent. 1969. *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution.* The David Hume Series. Philosophy and Cognitive Science Reissues. CSLI Publications

Payne, Thomas. 2006. *Exploring language structure; A student's guide*. Cambridge, UK/New York: Cambridge University Press.

Payne, Thomas. 1997. *Describing Morphosyntax: A guide for field linguists*. Cambridge: Cambridge University Press.

Romero Figueroa, Andrés. 2000. *Basic Word Order and Sentence Types in Kari'ña*. Languages of the World. Vol. 18. Munich: LINCOM EUROPA.

Sohn, Ho-Min. 1999. *The Korean Language*. Cambridge, UK: The Cambridge University Press

Thompson, Sandra. 1988. "A discourse approach to the cross-linguistic category adjective." En Hawkins, John. (ed.), *Explaining Language Universals*, 167-185. Oxford: Blackwell.

# Actitud lingüística de los hablantes kichwas de Ecuador hacia su lengua

***Linguistic attitude of the Kichwa speakers of Ecuador towards their language***

**Luis Oquendo**
*Universidad del Zulia*
luis.oquendo@luz.hds.edu

**José Beria**
*Universidad Técnica Estatal de Quevedo*
jberia@gmail.com

## Resumen

El propósito de este trabajo es analizar la actitud lingüística, a través de la percepción afectiva y estética, hacia la lengua kichwa por parte de sus hablantes nativos, así como la apreciación del hablante hacia su propio dialecto y hacia otras variedades distintas a la suya, en los hablantes kichwas de los cantones de Ibarra, Cotacachi y Otavalo. Se aplicó un cuestionario a 60 hablantes de esta lengua, que representan el 3,012 % de la población de los cantones mencionados, seleccionados al azar y clasificados en grupos generacionales según el sexo, el grado de instrucción y la clase social. En el cuestionario se evaluó la percepción afectiva y estética desde la semántica léxica (Pustejovsky, 2016), mediante las escalas de «apreciación» hacia la lengua kichwa. El resultado fue que percibieron su lengua de manera positiva, con una visión diferenciadora frente a otras variedades. En el contexto teórico, el concepto de lengua nativa frente al de lengua materna no es pertinente en las comunidades objeto de este estudio.
*Palabras clave:* actitud lingüística, percepción afectiva y estética, kichwas, semántica léxica, variedad dialectal.

## Abstract

The Kichwa linguistic community is scattered throughout the Republic of Ecuador, in direct contact with Spanish, and, according to the 2010 census, has the largest number of speakers. Contact between Kichwa and Spanish has produced significant interference, transfer, and tracing in Spanish, resulting in Ecuadorian Andean Spanish, a variety that shares characteristics with varieties spoken in Peru and Bolivia. This work analyzes, through affective and aesthetic perception, the linguistic attitude toward Kichwa among native speakers, including their appreciation of their own dialect and other varieties, among Kichwa speakers from the Ibarra, Cotacachi, and Otavalo Cantons. We administered a questionnaire to 60 Kichwa speakers, representing 3.012% of the population of the above-mentioned Cantons, who were randomly selected and classified by generation, sex, educational level, and social class, using lexical semantics (Pustejovsky, 2016) and the “appreciation” scales. As a result, they perceived their language positively and viewed other varieties beyond their dialect differently. In the theoretical context, the concept of native language vs. motherhood is not relevant to the communities studied.
*Keywords:* Linguistic attitude, Kichwas, languages in contact; Ecuadorian Andean Spanish, lexical semantics.

## Introducción

La República del Ecuador es un país plurilingüe donde conviven catorce lenguas indígenas de ocho familias lingüísticas: barbacoa, chocó, jivaro, quechua, tukano, záparo y dos familias independientes, cofán (Aí) y wao terero. La comunidad lingüística kichwa es uno de los grupos étnicos con mayor número de hablantes según el censo del 2010, y se halla repartida en todo el territorio de la República del Ecuador, en un largo contacto con el español desde la colonia.

Los estudios sobre las actitudes lingüísticas de los hablantes indígenas monolingües o bilingües han sido escasos y, con respecto a la América hispana hacia el español, solo existen los liderados por la Universidad Autónoma de Madrid, como es el caso del trabajo de investigación de Arias (2014), que plantea: "conocer la valoración social de las variedades lingüísticas de una comunidad lingüística monolingüe —léase español— y distinguir el patrón de uso en Lima".

El propósito de este trabajo es analizar la actitud lingüística de los hablantes kichwas de los cantones de Ibarra, Cotacachi y Otavalo a través de su posición afectiva y percepción estética hacia la lengua kichwa, así como la apreciación de su propio dialecto y de otras variedades distintas a la suya. Se aplicó un cuestionario con escalas de "apreciación", cuyos campos semánticos de percepción actitudinal fueron examinados desde la semántica léxica (Pustejovsky, 2016). Entenderemos "apreciación" como la autovaloración positiva o negativa que poseen los hablantes. El cuestionario está dividido en dos secciones: A y B. La sección A busca determinar la situación sociolingüística de la muestra poblacional seleccionada (véase el gráfico n.º 1).

Aplicamos un cuestionario a 60 hablantes kichwas, que representan el 3,012 % de la población de los cantones mencionados, seleccionados al azar y clasificados por grupos generacionales de acuerdo con el sexo. Para determinar la clase social de los entrevistados, registramos la ocupación u oficio y los salarios mínimos que perciben mensualmente.

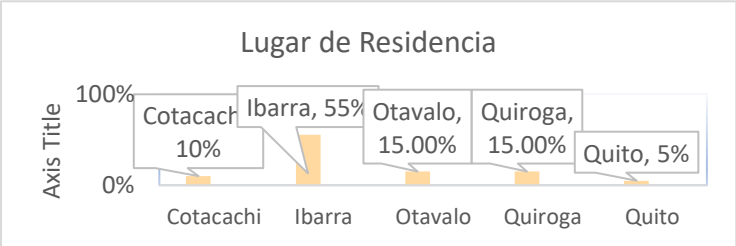



**Gráfico n. 1: Porcentaje de la muestra poblacional de los cantones Ibarra, Otavalo y Cotacachi.**

La sección B está dirigida a examinar la posición afectiva y la apreciación estética de la lengua kichwa por parte de sus hablantes, así como a medir la actitud de estos hacia su variedad, es decir, su apreciación, a partir de la información estructural que tienen de su lengua: léxico, cognición y prosodia. La situación lingüística, monolingüe o bilingüe, se determinó a través de los siguientes ítems: ¿cuál fue su lengua materna y cuál su segunda lengua? Estos se interrelacionaron con los ítems relativos al ámbito en el que vive, el tiempo de residencia, la primera y la segunda lengua que adquirió, el grado de instrucción

escolar, si lee y escribe en kichwa, así como las condiciones en las que aprendió a hablar y, eventualmente, a escribir las lenguas que domina. Relacionamos el sexo de los hablantes con las preguntas anteriormente enunciadas, con el propósito de determinar si la variable sexo está relacionada con la situación sociolingüística, siguiendo los planteamientos de Navas Sánchez (2015). Cruzamos los resultados relativos al carácter social de los hablantes con su situación sociolingüística, vinculando el sexo, el grupo etario y la clase social con la "apreciación" que tienen los hablantes kichwas hacia su lengua nativa, para determinar la incidencia de los factores sociales en la actitud lingüística. Por último, relacionamos el conocimiento lingüístico que tienen los hablantes kichwas acerca de su lengua con su situación sociolingüística y con su actitud lingüística hacia la variedad lingüística de otros hablantes kichwas que no pertenecen a los cantones de Ibarra, Cotacachi y Otavalo.

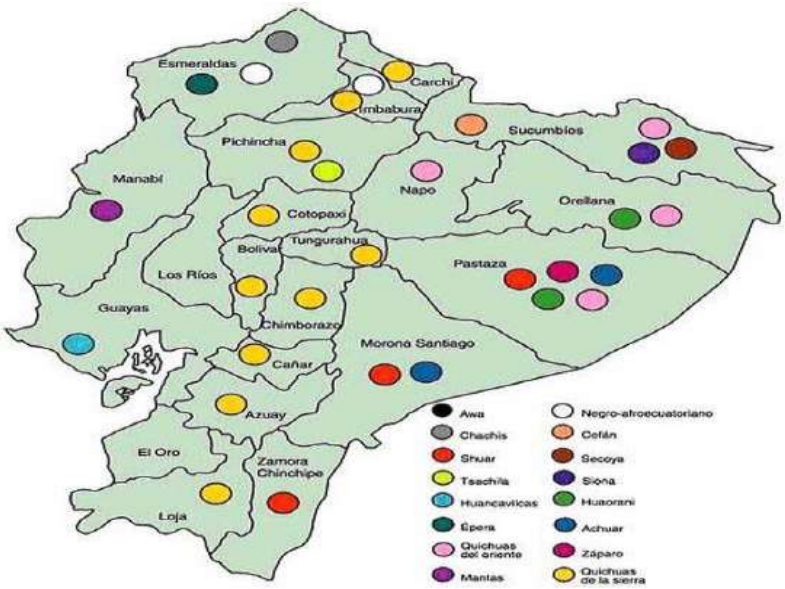
## Antecedentes

Los hablantes a los cuales se les aplicó el cuestionario pertenecen a los cantones de Ibarra, Cotacachi y Otavalo, ciudades de la República del Ecuador. Ibarra es una cabecera municipal del cantón de Ibarra y capital de la provincia de Imbabura, así como la urbe más grande y poblada de esta; véase el mapa n.º 1. Se localiza al norte de la región interandina del Ecuador, en la hoya del río Chota, en un valle atravesado en el este por el río Tahuando, al sureste de la laguna de Yahuarcocha. En el censo de 2010 tenía una población de 131.856 habitantes. Cotacachi está ubicada en la hoya de Ibarra, en las laderas orientales del volcán Cotacachi, en la región oriental de los Andes ecuatorianos. La población de toda la región de Cotacachi es de 40.036 habitantes, según el censo de 2010. Otavalo pertenece a la provincia de Imbabura, en la parte norte de Ecuador. En el censo de 2010 tenía una población de 39.354 habitantes.




**Mapa n.º 1. Cantones de los que se tomó la muestra poblacional para la presente investigación.** https://www.pinterest.com/pin/26317979056825246/

En estas comunidades coexisten varios pueblos y lenguas amerindias; sin embargo, el mayor grupo está representado por los kichwas, que se han distribuido por toda la República del Ecuador, como se evidencia en el mapa n.º 2.




Mapa No 2 Lenguas indígenas de Ecuador. https://www.pinterest.com/pin/26317979056825246/

Habida cuenta de que el kichwa, como cualquier otra lengua amerindia, se halla en una situación de contacto, el contacto del kichwa con el castellano en el caso andino ha dado lugar a un fenómeno sociolingüístico conocido como «castellano andino", en el que predominan las interferencias estructurales del kichwa, tal como lo denominan los ecuatorianos, o del quechua, como lo llaman los bolivianos y peruanos. Los planteamientos de Haboud (1998, 2008) sobre el castellano andino, específicamente el ecuatoriano, establecen una relación horizontal con el bilingüismo de los hablantes kichwas de Ecuador. Además, las consideraciones de la autora constituyen un argumento para explicar por qué se aplicó el cuestionario en castellano a la muestra de la población objeto de estudio.

Acerca de la situación sociolingüística del castellano andino, Haboud (1998) tiene como propósito, en este trabajo, examinar los efectos sociolingüísticos y lingüísticos del contacto del quichua con el castellano en los Andes ecuatorianos desde diversas disciplinas: geolingüística, sociolingüística, cambios inducidos por lenguas en contacto y gramaticalización. Palacios (2011) expone que el cambio lingüístico inducido por el contacto entre lenguas puede manifestarse, por ejemplo, en la transferencia lingüística —que puede ser fonológica, morfosintáctica o semántica— de la primera lengua a la segunda, cuya competencia lingüística no es completa. Entre los fenómenos inducidos por lenguas en contacto se hallan el calco y la transferencia de fenómenos morfológicos, como el diminutivo; por ejemplo: *la muchachita chiquita y el pedacito de platanito*.

En este mismo sentido, Palacios (2011:24) señala una estructura lingüística dominante en el CA de Ecuador (CAE) que la autora denomina "imperativo atenuado". *No entiendo este juego; por favor, dame saliendo: '¿Ayúdame a salir del juego?'... me daba cuidando a mis hijos mientras yo iba a la universidad.* Cabe también mencionar, de esta misma autora (2002), su trabajo sobre la influencia del kichwa en el CAE, específicamente los aspectos morfosintácticos: a) la reestructuración del sistema pronominal, b) las construcciones de gerundio + el verbo infinitivo, c) las frases de atenuaciones y ruegos,

d) la restructuración de los tiempos verbales del pasado hacia valores modalizadores y evidenciales, e) los cambios de género y número por efecto del cambio de OP.

Siguiendo a Haboud (1998), con el propósito de vincular los resultados de este trabajo con los de la investigación que desarrollamos aquí, se comenta que, entre los alcances de esta investigación —diferentes de los anteriores—, se encuentran el tamaño de la muestra, el empoderamiento de grupos étnicos en la participación en el trabajo, la participación de los entrevistadores en el proceso de la entrevista y en su elaboración, el análisis de la actitud lingüística de indígenas y mestizos, el análisis del corpus tanto cuantitativo como cualitativo, y la visión y enmarcación del trabajo desde una perspectiva sociohistórica. En cuanto al bilingüismo, Haboud lo interpreta en relación con la praxis de la comunidad lingüística bilingüe ecuatoriana en los distintos eventos comunicativos. El hablante decide si utiliza ambas lenguas, K o C, o solo una de ellas. Esta situación lo lleva a presentar el concepto de diglosia: bien puede hablarse de una diglosia con bilingüismo o de una diglosia sin bilingüismo.

El bilingüismo disglósico es característico de la sociedad ecuatoriana, en tanto que es una sociedad en conflicto lingüístico desde la colonia. La situación sociolingüística es "asimétrica". El otro concepto sobre bilingüismo es el propuesto por Sánchez-Parga (1992): el bilingüismo étnico y el bilingüismo mestizo. El primero hace referencia a la población indígena que tiene el castellano como segunda lengua y el segundo, a la que tiene el kichwa como segunda lengua. Uno de los conceptos que comenta Haboud brevemente es el de actitud lingüística. La autora se apoya en el concepto de Edwards (1994) y plantea las preguntas siguientes:

*¿Cuál es la relación entre lengua e identidad étnica? ¿Es posible preservar la identidad sin la lengua? ¿Es la lengua un componente importante de la etnicidad? (Haboud. 1998:57)*. Presumimos que, los hablantes sujetos de este estudio, sí exponen una relación entre lenguaje e identidad étnica, al igual que el planteamiento, que la lengua es un componente de la etnicidad, que se manifiesta en el uso que los hablantes le dan a su lengua en los espacios y eventos sociofamiliares, y a pesar que el kichwa no es su primera lengua, manifiestan, sin distinción de clase social, ni sexo, identidad hacia su lengua étnica, véase el gráfico No 20: Percepción del kichwa según la variable sexo.
Por otra parte, los términos "contacto lingüístico" y "gramaticalización» reflejan la percepción que tienen los hablantes sujetos de este estudio de su propia lengua, en oposición a otras variedades del kichwa, habida cuenta de que el kichwa no fue su lengua primaria. Consideramos que "contacto lingüístico» constituye el eje transversal para la comprensión de los efectos sociolingüísticos en el CAE y que la "gramaticalización" constituye el fenómeno en sí. Los planteamientos sobre la gramaticalización expuestos por Haboud son los que ocurren a nivel morfológico: cambios en el contenido léxico natural a partir de la incrustación de morfemas que generan una nueva función en la lexía reestructurada y producen el CAE. Los procesos de gramaticalización en el CAE pueden deberse al contacto lingüístico, a la interferencia lingüística de la lengua oral en la lengua escrita y al ambiente sociocultural.

Con respecto a la situación sociolingüística del kichwa en la provincia de Bolívar, Domínguez, Manzano y Aroca (2016) examinaron, siguiendo los artículos de la Carta Magna de Ecuador (2008) sobre el papel del Estado ecuatoriano como promotor del uso del kichwa en todas las poblaciones donde existen comunidades kichwa, a través de

programas educativos desde el preescolar hasta el nivel universitario, la revisión de algunos trabajos oficialistas en los que se expone la situación del kichwa en la provincia de Bolívar y el funcionamiento de los programas de "revitalización lingüística". Los autores antes mencionados concluyen que en las comunidades de la provincia de Bolívar hay un franco deterioro en el uso de la lengua vernácula. Esto se determinó mediante la aplicación de dos cuestionarios. En el cuestionario A evaluaron la situación sociocultural a través del nivel de instrucción y, en el B, valoraron el grado de vulnerabilidad de la lengua.

En otro ámbito y lengua, Oquendo (2013) estudió la actitud lingüística de los estudiantes indígenas universitarios jiwi y piaroas que ingresan en la Universidad de Los Andes, Venezuela. Este estudio se centra en la identidad y su conflicto étnico en relación con su vivencia en la ciudad de Mérida. Consideran que la ciudad de Mérida, aunque les atrae, está distante de ellos. No comprenden la cortesía ni el evento de la visita como ritualidad comunicativa, cuya recepción y despedida forman parte del acto y proceso que caracterizan la cotidianidad merideña. La oralidad del español de estos estudiantes indígenas amazónicos resulta ser más elíptica y anafórica que la oralidad del español de Mérida, y muestra un rechazo a la forma en que hablan los merideños. La oralidad se caracteriza por ser anafórica y elíptica: la primera se entiende como la sustitución de un nombre mencionado por un pronombre o un deíctico, mientras que la segunda se caracteriza por la omisión de palabras o frases que, desde el punto de vista gramatical, son necesarias. En cuanto al español de Mérida, Domínguez (2005), defensora de la falsa separación entre la lengua oral y la lengua escrita, sostiene que los procedimientos de repetición, reformulación y corrección constituyen formas vinculadas con la oralidad en el español de Mérida, así como los marcadores de inclusión e interacción que forman parte de los conectores pragmáticos.

En el mismo sentido que el anterior, el trabajo de Nava (2015) analiza la actitud lingüística de los barraqueños, una comunidad lingüística situada en la frontera entre Portugal y España. Los hablantes de esta comunidad lingüística hablan portugués, español y barraqueño. Los resultados mostraron que, a mayor grado de escolaridad, menor estima por la lengua nativa, en tanto que el portugués es la lengua con la que ingresan al mercado de trabajo y con la que tienen mayor probabilidad de ser mejor remunerados.

Con respecto a las metodologías para medir la actitud lingüística, hay diversidad de criterios, aunque esto depende de la disciplina desde la que el investigador examine la actitud de una comunidad lingüística. González (2008) expone una evaluación de tres modelos para analizar las actitudes lingüísticas desde la perspectiva sociolingüística, que, a su vez, son maneras de determinar qué dice el hablante sobre su instrumento de uso: la lengua. González cita a Blas Arroyo y a Moreno Fernández. Blas Arroyo (1994: 143) señala que:

> […] las actitudes pueden contribuir poderosamente a la difusión de los cambios lingüísticos, a la definición de las comunidades de habla, a la consolidación de los patrones de uso y de evaluación social y, en general, a una serie amplia de fenómenos estrechamente relacionados con la variación lingüística en la sociedad.

A este respecto, también señala Moreno Fernández (2005: 178) que:

> […] la actitud ante la lengua y su uso se convierte en especialmente atractiva cuando se aprecia en su justa magnitud el hecho de que las lenguas no son solo portadoras de unas formas y unos atributos lingüísticos determinados, sino que también son capaces de transmitir significados o connotaciones sociales, además de valores sentimentales. Las normas y marcas culturales de un grupo se transmiten o enfatizan por medio de la lengua.

Según González, en los párrafos citados de Blas Arroyo y Moreno Fernández, respectivamente, podrían clasificarse algunas vinculaciones con el concepto de actitud lingüística: prestigio, conciencia lingüística y valorización.

## Metodología

Se aplicó un cuestionario con escalas de "apreciación", cuyos campos semánticos de percepción actitudinal fueron examinados desde la semántica léxica de Pustejovsky (2016) y validados por un especialista en el tema de estudio. Entenderemos "apreciación" como la autovaloración positiva o negativa que poseen los hablantes. El cuestionario está dividido en dos secciones: A y B. La sección A busca determinar la situación sociolingüística de la muestra poblacional seleccionada. Aplicamos el cuestionario a 60 hablantes kichwas, que representan el 3,012 % de la población de los cantones mencionados, según el censo de 2010. Fueron seleccionados al azar y clasificados en grupos generacionales de acuerdo con el sexo. Para determinar la clase social de los entrevistados, registramos el nivel de instrucción, la ocupación u oficio y los salarios mínimos que perciben mensualmente.

En la parte A, el propósito de las entrevistas sociolingüísticas (Labov, 1984) es medir la situación sociolingüística de los hablantes al identificar el grupo etario, el sexo y el grupo sociocultural. Este último se evalúa según el grado de instrucción, la profesión u oficio y el ingreso mensual. Realizamos la escala: baja, baja media, media y alta, habida cuenta de que la definición de las clases sociales en la sociología latinoamericana no es muy clara y su medición ha sido poco precisa.

La parte B está formada por 22 preguntas clasificadas de acuerdo con los siguientes criterios sociolingüísticos para medir la actitud lingüística, entendida como "la percepción que tiene el hablante sobre su propio sistema". En los ítems 1 a 10, para medir la situación sociolingüística de los hablantes encuestados, se consideran las siguientes variables: grado de instrucción, lengua nativa y segunda lengua. En el ítem 11, se evalúa con la «escala de diferenciación semántica" la percepción afectiva hacia su lengua. Los ítems 12 a 19 evalúan el conocimiento acerca del sistema de su lengua. En los ítems 20 y 21, se evalúa si diferencian variedades dialectales de su lengua. Por último, el ítem 22 mide con la "escala de diferenciación semántica" la percepción afectiva de otras variedades dialectales de su lengua distintas de la suya.

## Análisis y resultados

La muestra de la población, clasificada por grupos etarios, indica que el grupo de 29 a 49 años representa el porcentaje más alto, con un 45%, seguido de los grupos de 18 a 29 años y de 50 a 60 años, con un 20% cada uno, y del grupo de más de 60 años, con un 15%. Es decir, existe una experiencia sociolingüística tanto de la lengua nativa como de la lengua en contacto: el castellano andino.

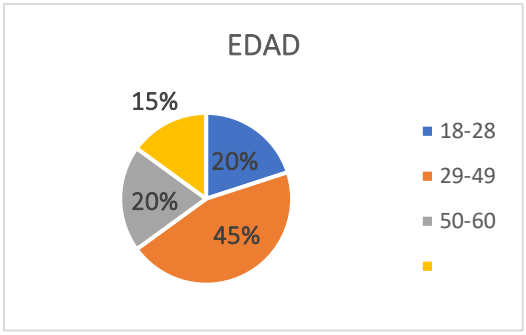



**Gráfico n.º 2. Muestra la población por grupo etario**.

La muestra estuvo compuesta por un 60 % del grupo femenino y un 40 % del grupo masculino. Las respuestas, ya sean positivas o negativas, serán marcadas según cómo perciben las mujeres la relación entre lenguaje y actitud.

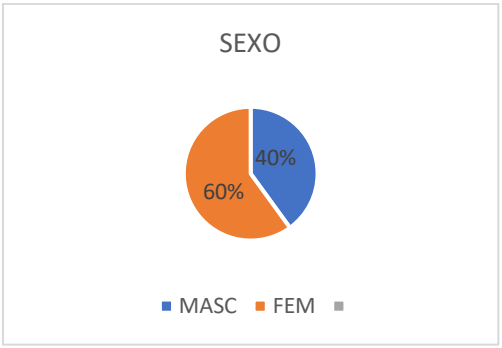
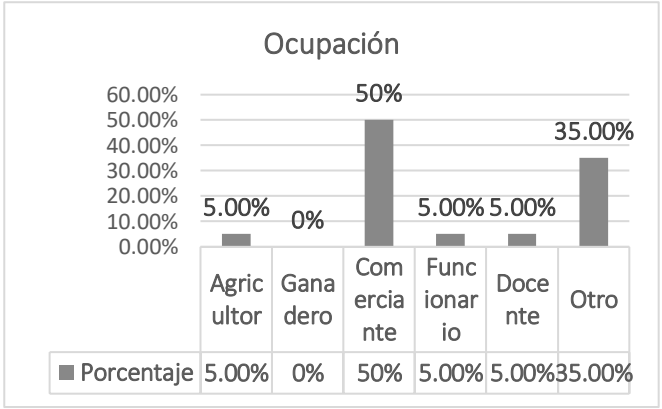



**Gráfico n.º 3: Sexo de la muestra poblacional.**

El porcentaje más alto está representado por los comerciantes con un 50%, seguido de Otra ocupación u oficio: 35%, y los tres grupos, agricultor, funcionario y docente, un 5% cada uno.




**No 4 Ocupación u oficio**

El gráfico n.º 5 nos mostrará el salario que perciben, junto con los gráficos 6 y 7, que corresponden al grado de instrucción de la muestra y a la distribución por sexo. Estas variables nos mostrarán el soporte teórico de la clase social que compone la muestra a la cual se le aplicó el cuestionario, para explicar cómo la apreciación y la percepción psicosocial de la actitud lingüística están determinadas por la clase social y el sexo. La clase menos baja representa el 45 % de la muestra, seguida de la clase baja, con el 35 %, y de la clase baja media, con el 20 %.

¿Qué relación existe entre la clase social y el grado de instrucción? En la literatura sociológica sobre América Latina se ha afirmado que la clase menos baja y la clase baja son las que han tenido menos acceso a la escolaridad. Esta afirmación se corrobora en el gráfico n.º 6. Pero ¿qué relación existe entre la clase social y el lenguaje? En la sociología de la educación, Bernstein, entre otros, también ha afirmado que la clase baja emplea un código restringido en el rendimiento académico porque su código lingüístico es menos elaborado. Aunque aquí no se trata del rendimiento académico, sino de la actitud lingüística de acuerdo con las clases sociales, lo examinaremos más adelante.

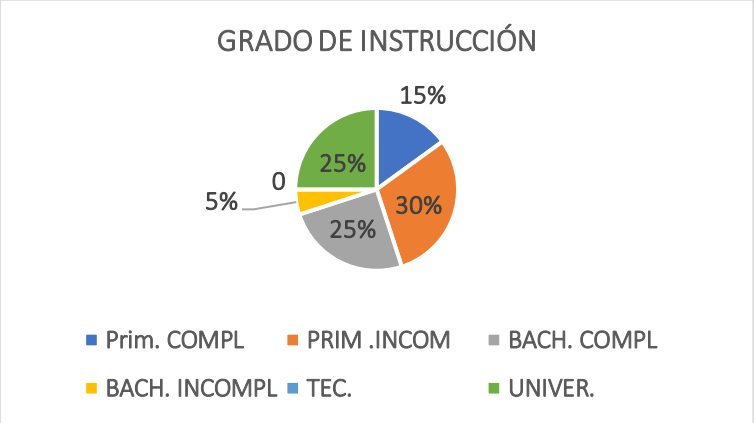



**Gráfico No 5: Grado de instrucción**

La primaria incompleta es el grupo mayor en la muestra, con un 30%. Esto explica que el salario percibido sea de un salario mínimo, así como el rango de ocupación, que representa un 35%. Este rango, en cuanto a ocupación u oficio, se interpreta como una ocupación u oficio no definido, conocido como «toero». Los rangos de bachillerato completo y universitario aportan un 25% cada uno; un 15% corresponde a la primaria completa, y el rango más bajo es el de bachillerato incompleto, con un 5%. Aunque este panorama está sesgado por la misma información proporcionada por los encuestados, no resulta coherente con los ítems de ingreso mensual y ocupación. El grado de instrucción, en relación con el ítem de la primera lengua, podría influir en la percepción sobre la lengua indígena.

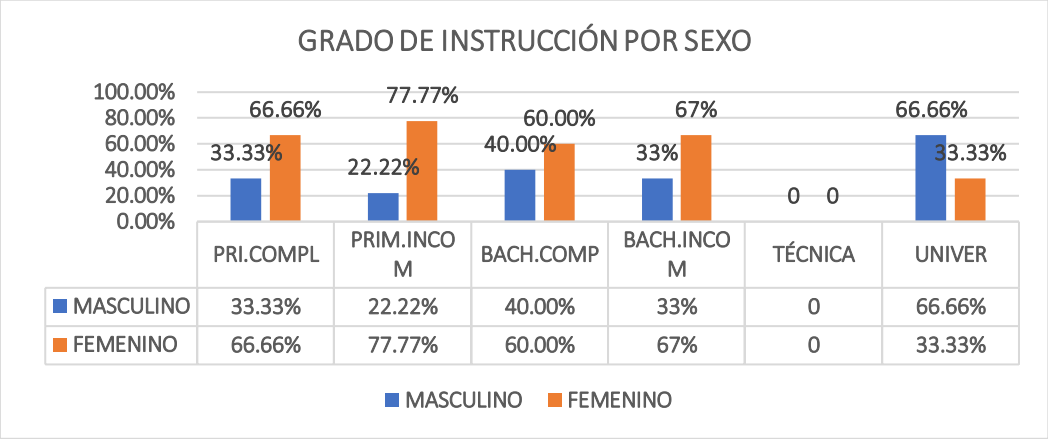



Gráfico n.º 6. Grado de instrucción por sexo

El propósito de que hayamos cruzado la variable sexo y grado de instrucción, además de mapear el grupo social, también es evaluar la apreciación que presentan de acuerdo con el sexo y el grado de instrucción. Nos hemos preguntado: ¿hasta qué punto la percepción de la lengua está vinculada al sexo y al grado de instrucción? Nos lo hemos planteado habida cuenta de que la mujer en América Latina históricamente ha sido relegada del aparato productivo y del sistema escolar, y muy especialmente la mujer indígena, que, por su triple condición étnica, social y de género, ha sido desplazada de las actividades económicamente mejor remuneradas y del acceso al sistema escolar superior. Así, tenemos que la primaria incompleta está representada en un 77 % en el sexo femenino; el bachillerato incompleto, en un 67 %; mientras que, en el sexo masculino, los porcentajes son del 22,22 % y del 33 %, respectivamente.

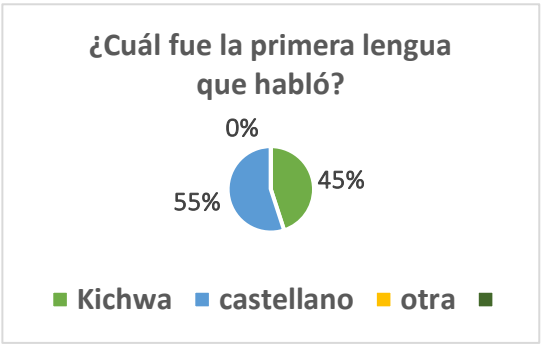



**Gráfico n.º 7: Primera lengua**

El castellano fue la primera lengua aprendida por el 55 % de la muestra de la población, y el 45 % aprendió kichwa.

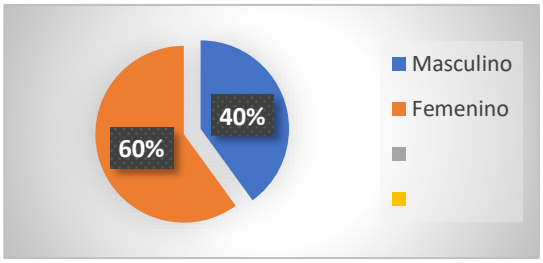



**Gráfico No 8: Porcentaje por género de la primera lengua.**

Los gráficos n.º 7 y 8 confirman lo que hemos comentado en el párrafo anterior acerca del lugar de la mujer en la familia: su posibilidad de emancipación solo existe cuando hace pareja, mientras que su participación en el trabajo y en otros escenarios fuera de su comunidad ha sido desplazada por la del hombre.

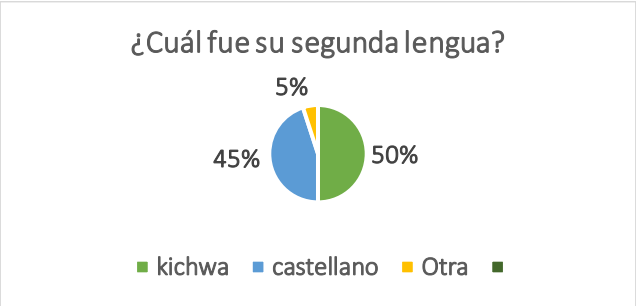



**Gráfico n.º 9 Segunda lengua.**

Los hablantes afirmaron que la segunda lengua fue el kichwa, con un 50 %, en oposición al castellano, con un 45 %. La comunidad kichwa ha emigrado fundamentalmente hacia Estados Unidos y España, por lo que el 5 % dice que su segunda lengua fue otra, presumiblemente el inglés.

Los resultados con respecto al ámbito de aprendizaje del habla, tanto en la primera lengua como en la segunda, nos conducen a clasificar el tipo de bilingüismo de los hablantes sujetos de este estudio, definido por Fishman (1978:389) como bilingüismo subordinado: "característico del bilingüismo adquirido por un niño que crece en un hogar donde se hablan dos idiomas de manera intercambiable por las mismas personas". El 80 % aprendió a hablar la segunda lengua en el hogar y la respuesta al ítem «¿Cuál fue su segunda lengua?» fue el kichwa. La lengua propia o étnica la aprendió en el hogar. Por otro lado, el concepto de lengua nativa no coincide, en esta muestra poblacional de hablantes, con el de primera lengua o lengua materna, por lo que proponemos el concepto de "lengua propia o étnica" para referirnos a la actitud lingüística de los hablantes kichwas hacia su lengua.

El ámbito en el que se adquirió la primera lengua determinará el desarrollo del lenguaje, así como las posibles interferencias lingüísticas. Haboud (1998, 2018), Palacios (2011) y otros autores han venido analizando el CAE, que se caracteriza por el grado de transferencia de las lenguas indígenas, específicamente del kichwa, hacia la lengua "meta», en el sentido de Meyer Scotton.

El 80 % afirma que fue en la casa, en el hogar, donde aprendió a hablar su primera lengua, que fue el castellano; un 20 %, en el trabajo. Ambos ámbitos no son espacios para el aprendizaje de una lengua cuya historia de escritura y alfabetización dista de cientos de años. Desde principios del siglo XX, en América Latina, la escuela ha sido el ámbito donde los Estados desarrollan sus políticas públicas y, muy especialmente, la enseñanza de la lengua. En los preámbulos de las constituciones, ya a finales del siglo XIX, se estableció que la lengua oficial era el castellano en América Latina, a excepción de Brasil. Por otro lado, también corrobora el grado de instrucción expuesto en el gráfico n.º 6 y la composición del CAE, caracterizándose por un alto grado de interferencia del kichwa y

por los procesos de gramaticalización que provienen del kichwa hacia la lengua receptora, el CA.

**Gráfico n.º 10: Ámbito donde aprendió a hablar la primera lengua.**

En cuanto al sexo de los participantes en el cuestionario, el 60 % fueron mujeres y el 40 % fueron hombres. Tengamos presente que la mujer cumple un papel fundamental en la transmisión de la lengua materna y, en muchos casos, tiene una actitud más conservadora en la forma de dirigirse a miembros de otra comunidad lingüística. Cruzamos el ítem de la primera lengua con el sexo para buscar una explicación y, más adelante, con los ítems que corresponden a la percepción de su lengua nativa. El porcentaje de mujeres correspondió al 60 % en el aprendizaje del castellano, además de ser su primera lengua en la familia. Esto nos indica que la mujer no ha tenido las mismas oportunidades de escolarización que el hombre. El 40 % de la muestra masculina aprendió la primera lengua en casa; es decir, un 60 % la adquirió en la escuela.

Estos resultados nos llevan a revisar los conceptos de lengua nativa, lengua materna, lengua primaria o primera lengua. Los sujetos de la muestra estudiada en esta investigación son representantes del bilingüismo subordinado, característico de las comunidades lingüísticas que aprenden la primera lengua en casa y la segunda en el trabajo, respectivamente.

La sección B está dirigida a medir la posición de los hablantes hacia su variedad, es decir, su apreciación a partir de la información estructural que tienen de su lengua en los ámbitos léxico, cognitivo y prosódico. La situación lingüística, monolingüe o bilingüe, se determinó a través de los ítems «¿Cuál fue su lengua materna?» y «¿Cuál fue su segunda lengua?», relacionados con los ítems sobre el ámbito donde vive, el tiempo de residencia, la primera y la segunda lengua que adquirió, el grado de instrucción escolar y si lee y escribe en kichwa, así como las condiciones en las cuales aprendió a hablar y, eventualmente, a escribir las lenguas que domina. Relacionamos el sexo de los hablantes con las preguntas enunciadas anteriormente, con el propósito de determinar si la variable sexo está relacionada con la situación sociolingüística, siguiendo los planteamientos de Navas Sánchez (2015).

Los resultados del carácter social de los hablantes los cruzamos con su situación sociolingüística, de donde vinculamos sexo, grupo etario y clase social con la "apreciación" que tienen los hablantes kichwas hacia su lengua nativa para determinar la incidencia de lo social sobre la actitud lingüística. Y, por último, relacionamos el conocimiento lingüístico de los hablantes kichwas acerca de su lengua con su situación sociolingüística y su actitud lingüística hacia la variedad lingüística de otros hablantes kichwas que no pertenecen a los cantones de Ibarra, Cotacachi y Otavalo.

Antes de evaluar la apreciación que tienen los kichwas hacia su lengua, es menester considerar el conocimiento y la praxis que tienen de ella. Los ítems son: ¿Lee el kichwa? ¿Escribe el kichwa? ¿Las palabras del kichwa son cortas o largas? ¿Las oraciones del kichwa son cortas o largas?

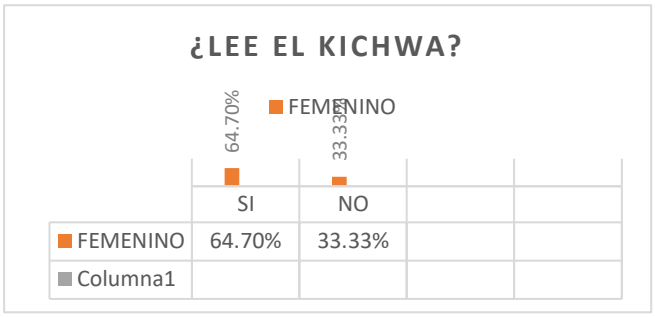



**Gráfico No 11: Lee el kichwa**.

El porcentaje más alto de respuestas afirmativas corresponde al sexo femenino (64,70 %), mientras que el masculino fue del 35,29 %. Podríamos considerar que esta respuesta es incompatible con el grado de instrucción. Sin embargo, si consideramos el papel de la mujer como transmisora de la lengua y la cultura, sí es compatible.

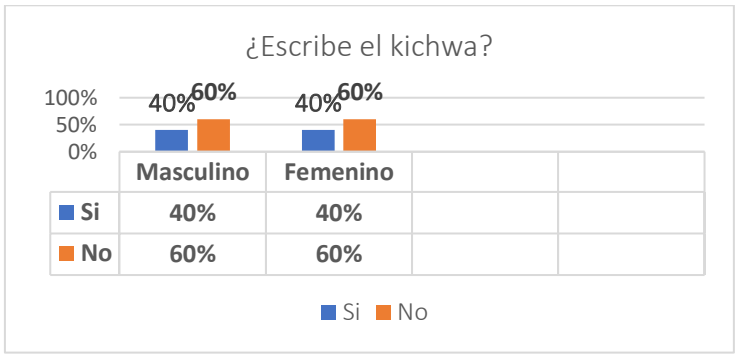



**Gráfico No 12: Escribe el kichwa por sexo.**

Ambos sexos presentan el mismo porcentaje (40 %) de respuestas afirmativas a la pregunta de si lo escriben, mientras que el 60 % no lo escribe. Al relacionarlo con el grado de instrucción, el gráfico n.º 6 muestra que el 30 % no terminó la primaria y solo el 15 % la aprobó, lo que suma un total del 45 %. En cuanto al ámbito de aprendizaje de la primera lengua, el 100 % corresponde a un espacio no escolar (hogar-trabajo). El gráfico n.º 10 muestra, en términos negativos, el grado de instrucción y la percepción negativa hacia la lengua propia o sus variedades. Este desequilibrio en lectura y escritura, que se reflejará en el uso de la primera lengua (el CA), relegará la segunda lengua, el kichwa —la lengua propia—, a eventos comunicativos sociofamiliares. Esto produce el fenómeno de bilingüismo disglósico planteado por Haboud (1998).

La lengua kichwa pertenece a la morfología de las lenguas aglutinantes, por lo que nos encontramos con que una palabra puede tener más de dos morfemas, pero también puede estar constituida por un solo morfema. De ahí que se pueda afirmar que el kichwa presenta palabras largas y cortas. Según Weber (1947: 13-15), en kichwa, una oración puede contener una cláusula principal y otros elementos, como una cláusula adverbial e interjecciones. Una cláusula está formada por un predicado y otros elementos, como adverbios, cláusulas adverbiales y frases sustantivas. Un predicado generalmente está formado por un verbo (finito o no finito), con argumentos cerrados; sin embargo, también puede ser un sustantivo. En segundo lugar, un predicado puede estar formado por un sustantivo o una frase sustantiva e interpretarse como complemento de un verbo auxiliar.

El orden canónico de palabras es SOV, aunque las distintas variedades dialectales muestran diferentes órdenes de frase (OP), por lo que podemos afirmar que el OP es libre.




**Gráfico n.º 13: Percepción de la longitud de las palabras en kichwa.**

Los hablantes perciben que la proporción de oraciones largas es del 55 % y la de oraciones cortas, del 45 %. Estas respuestas coinciden con las observaciones que han expuesto lingüistas como Cerrón Palomino (2013), entre otros.

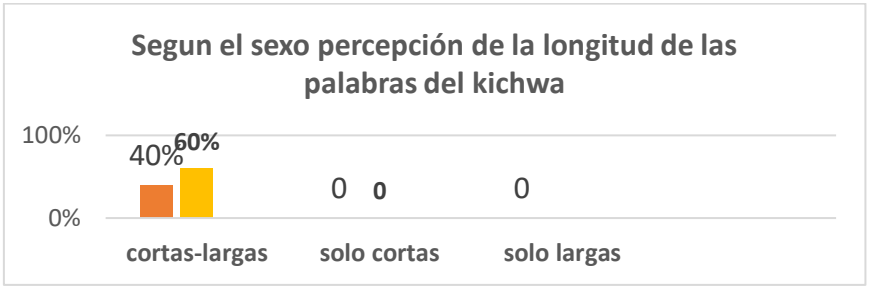



**Gráfico 14: Según el sexo, percepción longitudinal de las palabras del kichwa.**

De acuerdo con el gráfico n.º 14, hay una diferencia perceptual en la longitud de las palabras. El sexo masculino afirma un 40 % y el femenino, un 60 % en las categorías de palabras cortas y largas, y un 0 % en la percepción de palabras cortas o largas. Aunque no existen estudios sobre la frecuencia de la longitud de las palabras en kichwa, los resultados muestran que ambos sexos poseen un conocimiento de la estructura de la lengua; sin embargo, esa diferencia perceptual en la longitud de las palabras según el sexo podría ser una apreciación positiva hacia el idioma.

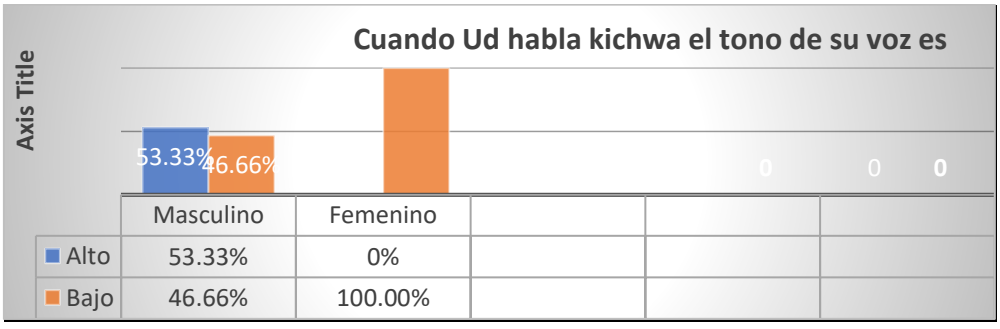



**Gráfico No 15: Tono de voz cuando kichwa**

De acuerdo con Mora y Asuaje (2009), el acento exhibe particularidades fónicas que hacen plausible destacar una sílaba con respecto a otra mediante el contraste entre sílabas acentuadas y no acentuadas. Esta diferenciación en la unidad lingüística hace que se expongan palabras átonas y tónicas. «…el acento del núcleo cumple una función

delimitadora importante que facilita la identificación del tipo de frase, del dialecto o de la variación de la lengua» (Mora y Asuaje, 2009: 50).

En nuestra experiencia lingüística, tuvimos la oportunidad de escuchar a hablantes de diversas comunidades kichwa. Llegamos a percibir que las mujeres kichwa colocan el acento al final de la palabra, en la sílaba acentuada, mediante un tono bajo y que, en pocas ocasiones, se presentan distintos cambios en el acento. En la muestra del sujeto de estudio, el sexo femenino percibe un tono de voz bajo en un 100 %, mientras que el sexo masculino percibe un tono de voz alto en un 53,33 % y bajo en un 46,66 %. ¿Qué indican estas diferencias en la percepción del tono según el sexo? En general, la mujer exhibe un acento tonal agudo, por lo que se identifica con este tipo de acento.

El tono puede ser encauzado desde dos perspectivas: por su altura y por el contorno o la configuración del movimiento tonal. Asumimos un problema con el quechua, como se denomina en el resto de los países andinos donde está presente esta lengua, y es que algunas variedades dialectales presentan diferenciación tonal. Montaluisa Chasiquiza (2019), en un estudio bastante pormenorizado, recoge las investigaciones de los quechuistas más reconocidos y señala que las diferencias del kichwa ecuatoriano respecto al de otras regiones —Perú, Bolivia, Colombia y Argentina— se observan a nivel fonológico y morfológico. El autor señala que, en el nivel sintáctico, no hay grandes diferencias. Cabe destacar que el acento sí enfatiza una diferencia, no solo respecto del de otras regiones, sino también entre los dialectos kichwas ecuatorianos. De ahí que el tono agudo contraste con el tono grave. Esta diferencia de acento tonal proviene de la sílaba, ya que las palabras con acento tonal agudo presentan una frecuencia más baja en la segunda sílaba que en la primera. En las palabras con acento tonal grave, la frecuencia sube al inicio de la segunda sílaba.

En la literatura sobre las variedades dialectales (Trudgill, 1983; Romaine, 1996) se ha planteado que la percepción que tienen los hablantes de una misma lengua acerca de las variedades dialectales es producto de la clase social de sus integrantes, al igual que del sexo. Habida cuenta de esta situación, para evaluarla, la cruzamos con la clase social y el sexo.

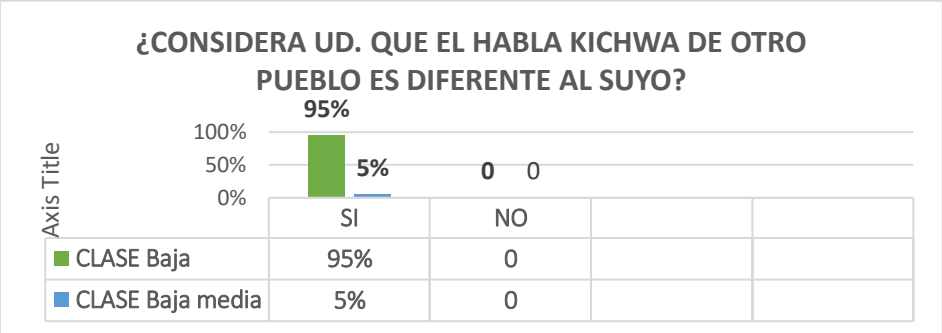



**Gráfico n.º 15: Identificación de otra variedad dialectal de acuerdo a la clase social.**

La clase baja hace una tajante distinción de las otras variedades dialectales, al ser hablada por ella en un 95 %, mientras que la clase media baja lo hace en un 5 %.

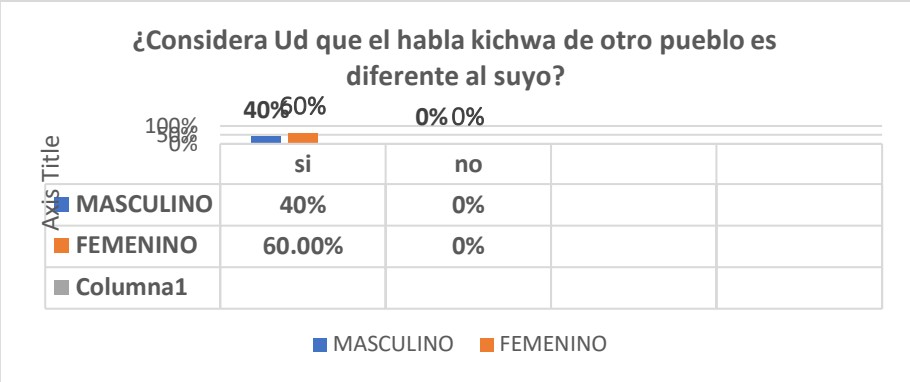



**Gráfico 16: Percepción de otra variedad dialectal según el sexo.**

Igual que en el gráfico n.º 15, hay una diferencia notable en la percepción de la variedad dialectal según el sexo de quienes respondieron el cuestionario. La mujer afirma que el 60 % percibe diferencias en una variedad dialectal distinta de la suya, mientras que el hombre señala solo un 40 %.

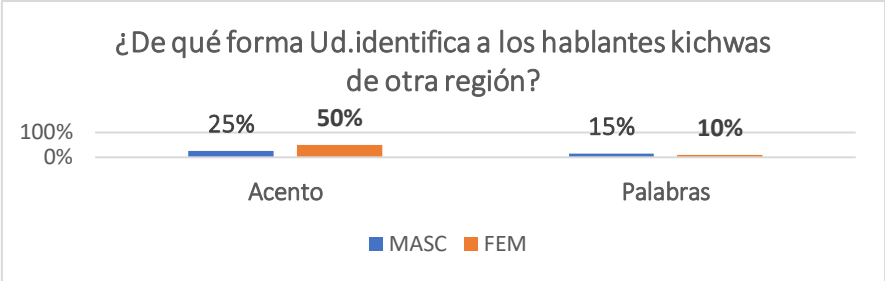



**Gráfico n.º 17: Percepción de las diferencias dialectales por el acento y el léxico.**

El sexo femenino afirmó que el acento es la variable que más se destaca en la diferencia dialectal hablada por ellas, mientras que el sexo masculino afirmó que el 25 % de las diferencias dialectales se presenta en las habladas por ellos. En cuanto al rango léxico, el sexo femenino mostró un 10 % de diferencias y el masculino, un 15 %.

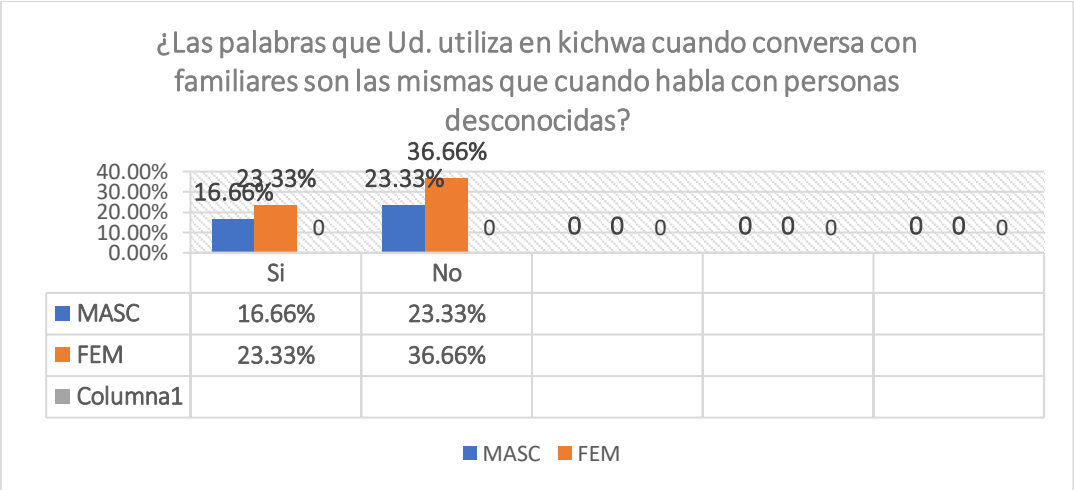



**Gráfico No 18: Según el sexo léxico utilizado de acuerdo a la relación familiar existente o no existente**

El sexo femenino muestra una diferencia léxica tenue en el tratamiento comunicativo con los familiares y otras personas que no pertenecen a su familia. Ellas afirman un 23,33 %,

y los hombres, un 16,66 %. La diferencia entre el uso diferencial del léxico es solo del 7,33 %. Con respecto a la respuesta negativa, el sexo femenino alcanza un 36,66 %, y el masculino, un 23,33 %; es decir, hay una diferencia del 13,33 % entre ambos, lo que indica que la no diferencialidad negativa en el uso léxico del tratamiento comunicativo sí es notable para ambos sexos.

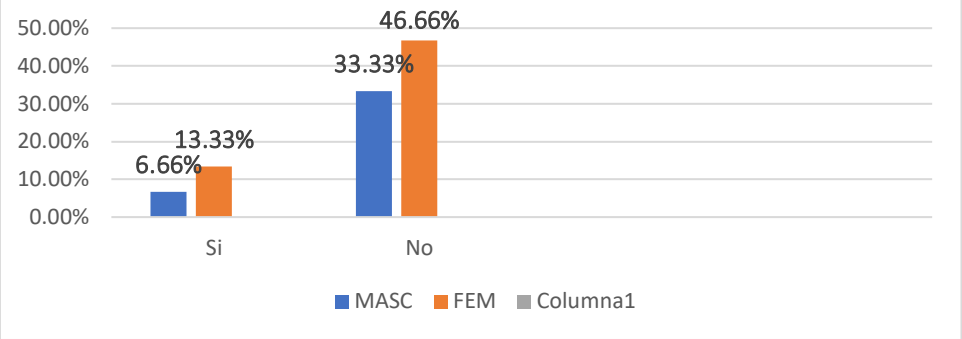



**Gráfico No 19: Según el sexo, uso del léxico en distintos eventos comunicativos.**

Los resultados muestran que no hay una diferencia notoria en el uso del léxico según el evento comunicativo ni el sexo. La respuesta negativa, representada por el sexo femenino, es del 46,66 %, y la masculina, del 33,33 %; la diferencia entre ambos sexos es del 13,33 %. En cuanto a la respuesta afirmativa sobre si hay diferencia en el uso del léxico según el contexto comunicativo, también es menor. La respuesta afirmativa del sexo femenino es del 13,33 %, y la del masculino, del 6,66 %. La diferencia entre ambos es del 6,67 %. Nos preguntamos: ¿Qué relación existe entre el uso de determinado léxico de fórmulas de cortesía por la mañana y por la noche, con distinción por sexo? Primero, los sujetos a quienes se les aplicó el cuestionario no hacen esa distinción, a pesar de que en la lengua sí existen diferencias en las fórmulas de cortesía para saludar según el momento del día. Segundo, el sexo no determina las fórmulas de tratamiento de cortesía. Presumimos que estas respuestas están vinculadas al grado de instrucción (véanse los gráficos n.os 6 y 7). El 45 % de la muestra se encuentra en el rango de primaria, incluso incompleta. Asimismo, el 77 % de las mujeres tiene primaria incompleta y el 66 %, primaria completa.

Con respecto a la apreciación que tienen los hablantes de la muestra objeto de estudio, la cruzamos con la variable sexo. En cuanto a la percepción estética que tienen los hablantes kichwa hacia su lengua, podríamos afirmar que no es del 100 %, porque el ítem "cortesía" lo consideran un 95 %.

| Ud. considera que la lengua kichwa es: | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **M** | **F** | | | **M** | **F** |
| Bonita: | 100% | 40% | 60% | Fea: | 0 % | 0 | 0 |
| Agradable: | 100% | 40% | 60% | Desagradable: | 0 % | 0 | 0 |
| Alegre: | 100% | 40% | 60% | Triste: | 0 % | 0 | 0 |
| Rápida: | 90% | 33% | 66.66% | Lenta: | 10% | 100% | 0 |
| Fácil: | 25% | 33% | 66.66% | Difícil: | 75% | 42.22% | 57.77% |
| Beneficiosa: | 100% | 40% | 60% | Perjudicial: | 0 % | 0 | 0 |
| Cortés: | 95% | 36.84% | 63.15% | Descortés: | 5% | 100% | 0 |

**Gráfico n.º 20: Percepción del kichwa según la variable sexo.**

Los campos semánticos con mayor relación estética de exposición positiva son «bonita», «agradable» y «alegre», los cuales obtuvieron un 100 % en ambos sexos. En el nivel cognitivo es donde se destaca la mayor diferenciación positiva. El grupo consideró que era fácil en un 25 % y, en cuanto a la diferencia por sexo, el femenino lo percibió como fácil en un 66,66 %, mientras que en el grupo masculino la cifra fue del 33 %. En el rango de la cortesía, el 95 % la consideró cortés; cabe destacar que el sexo femenino lo hizo en un 63,15 %, frente al masculino, con un 36,84 %. En los campos semánticos negativos «fea», «desagradable» y «triste», que están interrelacionados, el grupo afirmó un 0 %. Ahora bien, la diferencia se dio en el campo semántico cognitivo, donde el grupo masculino señaló que era difícil en un 75 %.

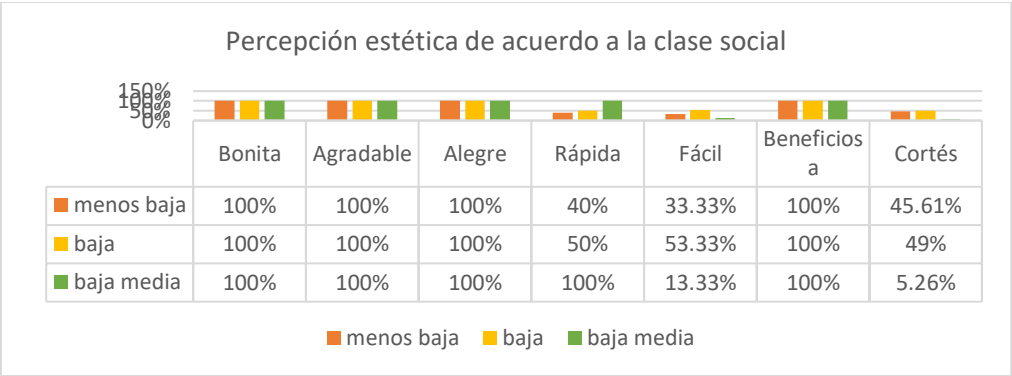
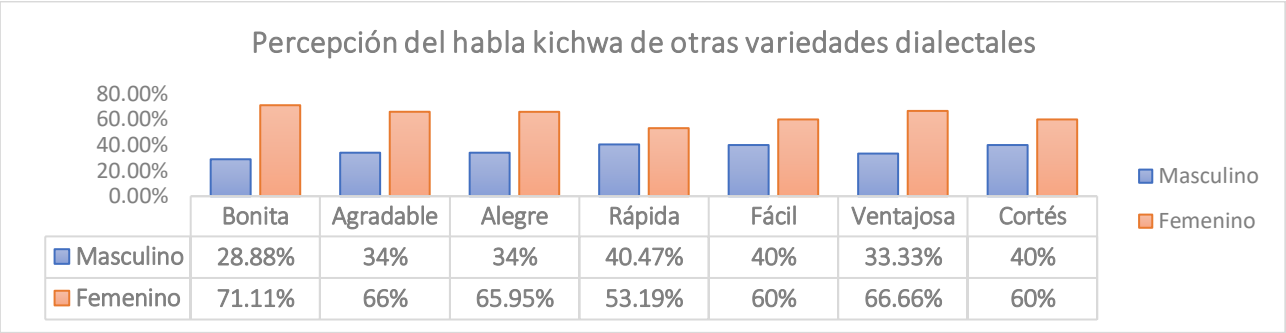



**Gráfico No 21 Percepción estética hacia la lengua kichwa de acuerdo a la clase social**

Los tres grupos sociales respondieron al 100 % en los rangos «bonita», «agradable», «alegre» y «beneficiosa»; solo en los rangos «rápida», «fácil» y «cortés» hubo diferencias de percepción. ¿Por qué se dieron esas diferencias? A pesar de que los rangos de los campos semánticos pertenecen a la percepción estética de una lengua, los sememas «rápida» y «fácil» son más bien prototípicos del área cognitiva. Al confrontar los resultados de los gráficos n.º 21 y 22, se observa que también hay diferenciación en los rangos «rápida», «fácil» y «cortés»; es decir, el sexo, al igual que la clase social, no genera diferencias de percepción.

De la misma manera que, en las percepciones estéticas, cruzamos la variable sexo con la apreciación que tienen los hablantes kichwa hacia la lengua propia de otras variedades dialectales. Esto coincide con la percepción de diferencia entre los hablantes de una comunidad y de otra; las diferencias de percepción también son estéticas.




| | Bonita | Agradable | Alegre | Rápida | Fácil | Ventajosa | Cortés |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Masculino | 28.88% | 34% | 34% | 40.47% | 40% | 33.33% | 40% |
| Femenino | 71.11% | 66% | 65.95% | 53.19% | 60% | 66.66% | 60% |

**Gráfico n.º 22. Percepción de otras variedades kichwa de acuerdo con la variable sexo.**

La percepción estética que tienen los hablantes kichwa acerca de las variedades dialectales distintas de la suya no es del 100 %, como ocurre con la percepción que tienen de su propia variedad. Con respecto al ítem de habilidad cognitiva sobre la variedad distinta de la de los hablantes de los cantones de Cotacachi, Otavalo e Ibarra, el 100 % la considera "fácil», mientras que el 75 % considera «difícil» la variedad de los sujetos a quienes se les aplicó el cuestionario. Este fenómeno ha sido planteado por Giles (citado por Moreno Fernández, 1998: 180) en lo que se conoce como "hipótesis del valor inherente", según la cual una variedad es percibida como superior o más elegante que otra. Una segunda hipótesis es la "hipótesis de la norma impuesta", cuyo planteamiento consiste en que una variedad puede ser valorada por sí misma como superior o más compleja, de acuerdo con si es hablada por un grupo de mayor prestigio.

La apreciación hacia otras variedades dialectales por parte de los hablantes cuya lengua se caracteriza por tener un conjunto de variedades dialectales de origen diatópico, como en el caso que estudiamos, diastrático o social, suele ser negativa hacia aquellas que no los representan, tal como lo muestran los gráficos 17, 18 y 19.

## Conclusión

- ✓ Entre los resultados, se observa que los hablantes kichwa de los cantones de Ibarra, Cotacachi y Otavalo presentan una percepción positiva de su lengua propia. En cuanto a las mujeres, se ratifica lo señalado en otras lenguas naturales: que son la columna vertebral de la lengua y la cultura. Los hablantes kichwa de los cantones de Ibarra, Cotacachi y Otavalo perciben las otras variedades dialectales como valores estéticos inferiores a los de su variedad dialectal y, en cuanto a la habilidad cognitiva, la consideran fácil. Los hablantes de kichwa poseen conocimiento de la estructura prosódica de su lengua y de otras unidades lingüísticas. Presumimos que este conocimiento intuitivo de su lengua constituye una base fundamental para su preservación y transmisión, así como un factor coadyuvante en la percepción positiva que de ella se expresa.
- ✓ El nivel de instrucción de los hablantes de los cantones de Ibarra, Cotacachi y Otavalo no incide en la percepción positiva de la lengua propia.

- ✓ El bilingüismo diglósico está presente en la muestra objeto de estudio.
- ✓ Dado que son exponentes de un bilingüismo subordinado, los conceptos de lengua materna y lengua nativa no coinciden, al igual que el de primera lengua con el de lengua materna; por lo tanto, esta situación reafirma los planteamientos sobre el desarrollo o la adquisición de la lengua desde la perspectiva de la interculturalidad en las lenguas amerindias, que plantea la lengua propia como concepto de la lengua del pueblo indígena.

## Referencias

Arias, A. 2014. Actitudes lingüísticas en el Perú. Predominancia del castellano en la costa central y norte. Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes. 2014. Vol. 5, 1185-1248.

Cerrón-Palomino, R. 1976. Calcos sintácticos en el castellano andino. San Marcos 14. pp,93-101.

Cerrón-Palomino, R. 1994. Quechumara. Estructuras paralelas de las lenguas quechua y aymara. La Paz. CIPCA.

Cerrón-Palomino, R. 1996 "También, todavía y ya en el castellano andino". Signo y Seña 6,pp.103-123.

Escobar, A. 1978 Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú. Lima. Instituto de Estudios Peruanos.

Escobar, A. M 1990. Los bilingües y el castellano en el Perú. Lima. Instituto de Estudios Peruanos.

Edwards, J. 1994. Multilingualism. London

Domínguez, C. 2005. Sintaxis de la lengua oral. Universidad de los Andes, Mérida-Venezuela.

Domínguez, C; Manzano, M y Aroca, M. 2016. La situación crítica del kichwa en la provincia de Bolívar: un estudio exploratorio. Revista Enlace Universitario Universidad Estatal de Bolívar décima quinta edición n.º 1 enero – diciembre. 1-6.

Fihman, J. 1979. Sociología del lenguaje. Cátedra, Madrid, España.

Haboud, M. (marzo de 2018): «Documentación activa con, desde y para los hablantes de lenguas amenazadas». En: Valiente Catter, T., K. Störl y E. Gugenberger (eds.), *La reciprocidad entre lengua y cultura en las sociedades andinas. Estudios de romanística, lingüística y antropología americana*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Haboud, M. (2015): «Vulnerabilidad lingüística de la lengua awapit». . En: Zajícova, L. y R. Zámec (eds.*), II Coloquio Internacional de Estudios Latinoamericanos de Olomouc (CIELO2): «Lengua y Política en América Latina: Perspectivas Actuales»*. Olomouc: Palacký University, República Checa, 119-148.

Haboud, M. (2010): «South America and the Andean Region». En: Moseley, C. (ed.), *Atlas de las Lenguas del Mundo en Peligro*, 95-102. Valencia: UNESCO.

Haboud, M. (2009): «Ecuador amazónico». En: Sichra, I. (ed.), *Atlas sociolingüístico de los pueblos indígenas de América Latina*. Quito: UNICEF/FUNPROEIB Andes, vol. I, 333-358.

Haboud, M. (2009): «Ecuador en el Pacífico». En: Sichra, I. (ed.), *Atlas sociolingüístico de los pueblos indígenas de América Latina.* Quito: UNICEF/FUNPROEIB Andes, vol. II, 652-659.

Haboud, M. (2009): «Teaching foreign languages: A challenge to Ecuadorian bilingual intercultural education». En: Miño, F. (ed.), *Teaching and Learning EFL in Spanish Speaking Contexts*. North America: International Journal of English Studies, vol. 9, no. 1, 63-80.

Haboud, M. 1998. "Quichua y castellano en los Andes ecuatorianos: los efectos de un contacto prolongado." https://digitalrepository.unm.edu/abya_yala/362.

Moreno Fernández, F. 1998. Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. Ariel

Montaluisa Chasiquiza, L. 2019. Capítulo 3 - Rasgos peculiares del quichua ecuatoriano dentro de la familia quechua. Rasgos peculiares del quichua ecuatoriano dentro de la familia quechua. In: La estandarización ortográfica del quichua ecuatoriano. Consideraciones históricas, dialectológicas y sociolingüísticas [online]. Quito: Editorial Abya-Yala, 2019, pp. 141-183.

Merma, G. 2008. El contacto lingüístico en el español andino peruano. Estudios pragmáticos-cognitivos. España. Universidad de Alicante

Navas Sánchez-Élez, M. 2015. "Actitudes lingüísticas en una situación de contacto de lenguas". En: Revista de Filología Románica, No. 1, pp. 11-20.

Palacios, A. 2018. Diversidad y contacto: una mirada desde la lingüística. http: www.reserchargate.net./publication 318110241.

Oquendo, L. 2013 "La actitud lingüística de los hablantes indígenas amazónicos universitarios hacia el español de Mérida". En el Congreso de Estudiantes Indígenas. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

Pustejovsky, J. 2016. Lexical semantics. The Cambridge Handbook of Formal Semantics (Ed. María Alonis y Paul Hecker). Cambridge, Universidad de Ámsterdam.

Romaine, S. 1996. El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística. Ariel.

Taday, L. 2017. Estudio de la situación sociolingüística y de la vitalidad del kichwa. Análisis de caso en la comunidad de Pataló Alto, provincia de Tungurahua. Tesis de licenciatura en la Universidad Politécnica Salesiana, sede Quito.

Trudgill, P. 1993. On dialect. Social and Geographical perspectives. New York University Press.

Weber, D. 1989. A Grammar of Huallaga (Huánuco) Quechua. University of California Press.

Webs: https://www.pinterest.com/pin/26317979056825246/

Pereira Burgos, M. (2024). *Trabajo de grado: elaborar y publicar sus resultados*. High Rate Consulting.

**Francisco Portillo López**

*Universidad de Navarra*

fportillolo@alumni.unav.es

La estructuración de un trabajo de grado es un proceso fundamental en la investigación académica, ya que requiere organizar el conocimiento de una manera sistemática y rigurosa. A través de un enfoque metodológico bien definido, el investigador puede garantizar la coherencia y validez de su estudio. Para ello, es necesario construir un planteamiento del problema claro, establecer un sistema de relaciones entre las variables de estudio y definir un marco metodológico adecuado. *Trabajo de grado: elaborar y publicar sus resultados* (2024) es una obra editada por Morela Pereira Burgos que representa un aporte relevante y muy oportuno para todos los estudiantes y/o profesionales que quieran publicar cualquier trabajo de fin de ciclo (desde un Trabajo de Fin de Grado hasta una tesis doctoral pasando por artículos científicos).

La obra de Pereira Burgos se divide, fundamentalmente, en dos partes: a) Estructura del trabajo de grado; b) Socialización de los resultados de la investigación. En el primer apartado, la autora recoge una exposición muy detallada que divide a su vez en tres puntos: i) ¿Cómo realizar un planteamiento de problema de investigación de forma eficaz?; ii) las bases teóricas y contextualización de la investigación; iii) sistemas de relaciones; iv) marco metodológico de la investigación; v) resultados. El segundo apartado está dividido en dos subapartados: i) De la tesis al artículo científico: principios, criterios y estrategias para su colaboración; ii) Cualidades formales y estructurales de los trabajos académicos. Cada subapartado aborda un factor esencial en torno a la redacción y publicación de un trabajo académico. La estructura que propone Pereira Burgos permite un análisis exhaustivo y variado acerca de todo lo relacionado con la elaboración y publicación de un trabajo de grado.

En el primer subapartado de la primera parte, Pereira Burgos presenta lo primordial antes de empezar con el propio trabajo: plantear la situación problematizada. La autora indica que "la investigación científica, generalmente inicia con una idea que parece ser clara para quien se propone llevarla a cabo. En su mente, el investigador esboza los elementos que conllevan a proponer una situación problema o quizás un vacío teórico" (p. 15). También recalca la opinión de Méndez (2003) sobre este proceso: "Constituye el inicio del plano de la sustentación, en el cual se presenta la tesis central o columna vertebral de la situación que amerita ser investigada, apoyada en argumentos que puedan sostener esa tesis central" (p. 15). Pereira Burgos considera esencial el dominio del tema en la presentación de la situación problematizada, ofreciendo, por supuesto, argumentos. Estos argumentos tienen que ser válidos y para ello hace falta un gran trabajo de investigación previo (leer, indagar, documentar). Méndez (2003) y Arias (2012) proponen una estructura en siete pasos: i) enunciar la situación problematizada; ii) formular el problema; iii) sistematizar el problema; iv) plantear la hipótesis (no aplica a todas las investigaciones); v) enunciar los objetivos de la investigación; vi) justificar la investigación; vii)

delimitar el alcance de la investigación. Tras analizar estos siete pasos, Pereira Burgos ofrece un conjunto de sugerencias para la redacción y la estructura del texto en cuestión: mantener el hilo conductor entre párrafos, evitar el efecto "yo-yo", cuidar la sintaxis, prescindir de la reiteración, controlar la verbosidad y estar atentos al uso excesivo de palabras innecesarias, entre otros aspectos (p. 30).

Seguidamente, con base en la tesis de un cúmulo de autores especializados en escritura académica, la autora explica las bases teóricas y contextualización de la investigación. Para tal fin, divide este apartado en cuatro partes (p. 33): i) Antecedentes de la investigación, es decir, las investigaciones realizadas con anterioridad acerca de la temática proyectada, también hay dos tipos de fuentes a las que se puede acudir: tesis de grado y bases de datos tanto de acceso abierto (Latindex) como de suscripción (Scopus); ii) Contextualización de la investigación, que cobra relevancia si el trabajo está dirigido a un grupo particular bajo determinadas circunstancias, teniendo en cuenta dos perspectivas: geográfica (concierne al territorio) e histórica (evidencias que permitan comprender la evolución del fenómeno); iii) Bases teórico-referenciales que se refieren al punto de partida para emprender la investigación (modelos teóricos); iv) El uso de hipótesis en la investigación, es decir, "una suposición que expresa la posible relación entre dos o más variables, formulada para responder tentativamente a un problema o pregunta de investigación" (Arias 2012).

En el tercer y cuarto apartado de la obra Pereira Burgos trata dos temas que comparten aspectos comunes: los sistemas de relaciones y el marco metodológico de la investigación que se lleva a cabo. En lo que se refiere al primer término, Pereira Burgos señala que "el sistema de relaciones permite articular el problema estudiado con el estado del arte, para desarrollar el mapa con el cual podrás definir cómo abordar la realidad y encontrar tus respuestas" (p. 60). De ese aspecto se desprende un concepto muy importante: la variable. La autora proporciona tres tipos de definición de variable (nominal, conceptual y funcional). Por otra parte, en cuanto al marco metodológico, Pereira Burgos recoge la definición de Arias (2012): "es el grado de profundidad con que se aborda un fenómeno u objeto de estudio" (p. 63). En lo que respecta a este punto, existen tres niveles de profundidad en la investigación: i) exploratorio (el que se efectúa sobre un tema poco estudiado); ii) descriptivo, que consiste en caracterizar un hecho con el fin de establecer su estructura; iii) explicativo, que se encarga de buscar el porqué de los hechos.

El último apartado de la primera parte corresponde a los Resultados. Se trata de un apartado que gira en torno a cuatro cuestiones principales: i) introducción; ii) presentar el abordaje del objetivo en particular; iii) mostrar hallazgos e ir analizando y discutiendo de manera paralela; iv) hacer un cierre objetivo. Por último, se destaca la importancia de elaborar conclusiones, recomendaciones y referencias que son fundamentales para darle sentido a los hallazgos obtenidos (p. 109).

En segundo lugar, Pereira Burgos presenta en la segunda parte de su trabajo: Socialización de los resultados de la investigación. Primeramente, introduce un apartado titulado "De la tesis al artículo científico: principios, criterios y estrategias para su elaboración". En él, trata de definir los conceptos de tesis y tesina (con sus diferencias) y los criterios de publicación que pueden tener tanto universidades como instituciones. Seguidamente, explica todo lo relacionado con el artículo científico, resumiendo su estructura en nueve pasos: i) título; ii) resumen; iii) palabras clave; iv) introducción; v) metodología; vi) resultados; vii) discusión; viii) conclusiones; ix) referencias bibliográficas. Más tarde, en lo referido a la tesis, un suceso muy común entre los investigadores es publicar diversos artículos con base en el contenido de la propia tesis. Pereira

de forma clara y sistemática los pasos necesarios para hacerlo posible de manera eficiente y correcta.

La última parte de la obra se titula “Cualidades formales y estructurales de los trabajos académicos”. En primera instancia, la autora propone una dualidad investigación-memoria: “la razón de dividir esto es que resulta posible llevar a cabo una buena investigación y, en cambio, presentar los resultados de una forma eficaz” (pp. 125-126). Pereira Burgos explica siete cualidades que debe tener un texto académico: estructura, fundamentación, consistencia, conectividad, transparencia, trazabilidad y persuabilidad.

Como se ha podido observar en los párrafos anteriores, el libro de Pereira Burgos da cuenta, con gran minuciosidad, de la estructuración, planificación y publicación de un trabajo de investigación complejo, atendiendo no solo a las fases visibles del proceso investigador, sino también a los mecanismos internos que lo sostienen. A lo largo de la obra, la autora descompone cada etapa con un enfoque sistemático que permite al lector comprender la lógica interna de la investigación académica. Esta perspectiva resulta especialmente valiosa porque no idealiza el proceso, sino que lo presenta como una práctica gradual, sujeta a ajustes, reformulaciones y dificultades concretas, ofreciendo así una visión realista y rigurosa del trabajo investigador. Y es, por todas las razones expuestas, altamente recomendable para jóvenes y/o profesionales que quieran elaborar y publicar adecuadamente un trabajo académico.

**Referencias bibliográficas**

Méndez, E. (2003). *Cómo no naufragar en la era de la información. Epistemología para internautas e investigadores*. Ediluz.

Arias, F. (2012). *Proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. Episteme. Caracas, Venezuela.