

ENSEÑANZA SUPERIOR

# La reflexión lingüística y la configuración de identidades: de la investigación al aula



Gisela Elina Müller  
Daniela Soledad Gonzalez

EDIFYL

Colección Conocimientos

**LA REFLEXIÓN LINGÜÍSTICA  
Y LA CONFIGURACIÓN DE IDENTIDADES:  
DE LA INVESTIGACIÓN AL AULA**



Gisela Elina Müller y Daniela Soledad Gonzalez  
COORDINADORAS

**LA REFLEXIÓN LINGÜÍSTICA Y LA  
CONFIGURACIÓN DE IDENTIDADES:  
DE LA INVESTIGACIÓN AL AULA**

Martha Mendoza, Alicia María Alessandra, Carmen del Rosario Castro, Claudia Ferro, Nora Díaz, Patricia Vallina, Aída González, Nelly García, Ana Quinteros, Lourdes Graffigna, Lautaro Fernando López Maggioni, Anabella Poggio, Muriel Troncoso, Florencia Ayelén Musotto, Carolina Cruz, María Celina Grilli, Mariela Starc, Ana María Martino, Micaela Gómez, Pablo Carpintero, Natalia Bersano, Mariana Emma y Gottero, Mónica Soliz, María Victoria Alday, José Ignacio Hernández y María de las Mercedes Quiroga

Colección Conocimientos

**EDIFYL**

---

La reflexión lingüística y la configuración de identidades: de la investigación al aula / Gisela Elina Müller... [et al.]; Coordinación general de Gisela Elina Müller; Daniela Soledad Gonzalez; Editado por Ana Federica Distefano. - 1a ed. - Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, 2026.

Libro digital, PDF - (Conocimientos / Guzzante, Mariana; 2)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-774-452-5

1. Lingüística. 2. Identidad Lingüística. I. Müller, Gisela Elina II. Müller, Gisela Elina, coord. III. Gonzalez, Daniela Soledad, coord.

CDD 409.2

---

EDIFYL - Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras,  
Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

editorial@ffyl.uncu.edu.ar

<https://ffyl.uncuyo.edu.ar/edifyl/>

ISBN 978-950-774-452-5

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723.

### **Encargados de la presente edición**

Dirección editorial: Mariana Guzzante

Dirección de la colección: Mariana Guzzante

Coordinación del volumen: Gisela Elina Müller y Daniela Soledad Gonzalez

Edición: Ana Federica Distefano

Diseño editorial: Nahir Arias Abraham



**Atribución - No Comercial - Compartir Igual (by-nc-sa):** No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original. Esta licencia no es una licencia libre.

Este material se publica a través del Sistema Integrado de Documentación (SID), que constituye el repositorio digital de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina): <https://bdigital.uncu.edu.ar/>

**COORDINADORAS**

Gisela Elina Müller  
Daniela Soledad Gonzalez

**COMITÉ EDITORIAL**

Adriana Zani  
Daniela Soledad Gonzalez  
Enrique Menéndez  
Gisela Elina Müller  
Luis Aguirre  
Martina Carbonari

**COMITÉ EVALUADOR**

Adriana Zani  
Carolina Cruz  
Claudia Martel  
Cristina Messineo  
Daniela Soledad Gonzalez  
Enrique Menéndez  
Estela Di Lorenzo  
Gisela Elina Müller  
Guillermo Toscano y García  
José Mendoza  
Julia Zullo  
Laura Hlavacka  
Liliana Cubo  
Luis Aguirre  
Luisa Granato  
María Beatriz Taboada  
María Laura Dorado  
Silvina Negri  
Sonia Baldasso  
Verónica Nercesian  
Viviana Puig

## Índice

Introducción	10
<i>por Gisela Elina Müller y Daniela Soledad Gonzalez</i>	

### **Primera parte. Espacio, corporalidad y visión de mundo**

Cuerpo y espacio: Los casos del náhuatl y el purépecha	22
<i>por Martha Mendoza</i>	

### **Segunda parte. Paisaje lingüístico e identidad intercultural**

Contacto de lenguas en el paisaje lingüístico de Mendoza, Argentina	71
<i>por Alicia María Alessandra y Carmen del Rosario Castro</i>	

Paisaje lingüístico mendocino: una identidad intercultural por construir	90
<i>por Claudia Ferro, Nora Díaz y Patricia Vallina</i>	

### **Tercera parte. Archivo y patrimonio lingüístico**

Las lenguas del archivo en el Fondo Vidal de Battini, Patrimonio de la Universidad Nacional de San Juan	115
<i>por Aída Elisa González, Nelly García, Ana Cristina Quinteros y Lourdes Graffigna</i>	

Del conocimiento a la legitimación. El rol intersubjetivo de la evidencialidad en el relato de las creencias populares	131
<i>por Lautaro Fernandez López Maggioni</i>	

## **Cuarta parte. Educación, discurso e identidades**

Una propuesta para enseñar Lengua con Literatura desde una perspectiva de género 154

*por Anabella Poggio y Muriel Troncoso*

Educación Sexual Integral, para charlar en familia: la dimensión del compromiso y la escena discursiva en el discurso pedagógico 194

*por Florencia Ayelén Musotto*

La evaluación de las prácticas de escritura en la universidad: desafíos para profesores 218

*por Carolina Rita Cruz*

Tertulia literaria dialógica: un acercamiento a la literatura 243

*por María Celina Grilli*

## **Quinta parte. Lectocomprensión en inglés: claves y evaluación de materiales didácticos**

El conocimiento previo y el vocabulario específico como claves de la lectocomprensión en inglés 263

*por Mariela Karina Starc Bonaceto, Ana María Martino y Micaela Celeste Gómez*

Traductores automáticos en la clase de lectura comprensiva en inglés: identificación de errores (y aciertos) 291

*por Mariela Karina Starc Bonaceto, Ana María Martino y Micaela Celeste Gómez*

Un análisis de corpus del género 'caso clínico' en inglés para la optimización de la evaluación de materiales para la lectocomprensión en la Universidad Nacional de Córdoba 316  
*por Pablo Ezequiel Carpintero y Natalia Bersano*

Evaluación de materiales para la lectocomprensión del inglés en Medicina en la Universidad Nacional de Córdoba: Un estudio de corpus (parte II) 343  
*por Pablo Ezequiel Carpintero, Mariana Emma y Gottero y Mónica Soliz*

Evaluación de materiales didácticos para la optimización de la enseñanza y aprendizaje en la cátedra de Lectocomprensión del Inglés en la Facultad de Ciencias Económicas (UNC) 372  
*por Natalia Bersano*

### **Sexta parte. La metáfora como mecanismo cognitivo para la construcción de categorías**

Funcionamiento cognitivo de las metáforas vinculadas con el trastorno obsesivo compulsivo (TOC) 390  
*por María Victoria Alday*

La metáfora y la metonimia como mecanismos del cambio lingüístico 412  
*por Daniela Soledad Gonzalez*

### **Séptima parte. Filosofía del lenguaje y epistemología: La Palabra que identifica**

El grito de la naturaleza: la palabra en los nombres de la realidad. Una reflexión sobre el lenguaje de la validación científica 433

*por José Ignacio Hernández*

## **Anexo**

El léxico del juego de las bochas adaptadas 473

*por María de las Mercedes Quiroga*

## **Homenajes**

«La lengua refleja al hombre». Vocación de humanidad en la trayectoria vital y científica de Delia Ejarque 491

*por Gisela Elina Müller*

«Gente necesaria». Homenaje a Nélida Aurora Moreno de Albagli 507

*por Alicia María Alessandra, Nora Díaz y Patricia Vallina*

**Epílogo** 513

*por Gisela Elina Müller*

**Semblanzas** 519

## **Introducción**

**GISELA ELINA MÜLLER  
DANIELA SOLEDAD GONZALEZ  
COORDINADORAS**

Toda reflexión acerca del lenguaje, sobre sus aspectos estructurales, infraestructura cognitiva y propósitos comunicativos, es, en el fondo, una reflexión sobre la esencia humana y las identidades que la manifiestan. Cualquier aspecto puede convertirse en signo de identidad y de una cosmovisión particular: desde un morfema que remite a una parte del cuerpo humano en una lengua indígena como el purépecha, o un elemento del paisaje lingüístico de la vía pública, hasta una metáfora o la forma de expresar una creencia o de estructurar y evaluar un discurso.

Este libro colectivo es una invitación a descubrir la configuración de distintas identidades en diversos ámbitos de la lingüística, con un alcance inter- y transdisciplinario, y un vasto horizonte de potenciales y efectivas transposiciones didácticas. Reúne una selección de trabajos, sometidos al arbitraje de expertos y enriquecidos con renovadas ideas y aportes, que fueron presentados en el marco de las “II Jornadas Nacionales y I Internacionales de Estudios Lingüísticos: La reflexión lingüística: de la investigación al aula (JELing)”, rea-

lizadas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina) los días 13, 14 y 15 de noviembre de 2019.

La primera sección, **Espacio, corporalidad y visión de mundo**, está constituida por el capítulo “Cuerpo y espacio: Los casos del náhuatl y el purépecha”, de Martha Mendoza (Florida Atlantic University), quien pronunció la conferencia plenaria inaugural de las “II JELing” como invitada internacional. En este estudio la autora demuestra cómo estos dos idiomas mesoamericanos manifiestan estrategias distintas en la utilización de términos referentes a las partes del cuerpo, si bien, en ambas lenguas, el cuerpo humano y sus partes desempeñan un rol clave en la categorización de rasgos físicos y partes específicas de entidades animadas e inanimadas. La diferenciación en el manejo estratégico resulta, asimismo, llamativa, si se considera que en las dos lenguas el cuerpo funciona como base para expresar relaciones espaciales locativas. En las conclusiones, la especialista destaca que el estudio del léxico y de las gramáticas del espacio puede ayudar al esclarecimiento del modo en que los hablantes de distintas lenguas interactúan con su entorno. La referencia al cuerpo y sus distintas partes se concibe, así, como un ingrediente esencial del lenguaje humano. Relativismo y universalismo, identidad de una lengua e identidad esencial del lenguaje humano.

La segunda sección, **Paisaje lingüístico e identidad intercultural**, está conformada por dos capítulos. En el primero, “Contacto de lenguas en el paisaje lingüístico de Mendoza”, sus autoras, Alicia Alessandra y Carmen del Rosario Castro, exploran el paisaje lingüístico de la ciudad de Mendoza en el marco del proyecto de investigación “Observatorio del español regional”. Centran su atención en el contacto de lenguas en un *corpus* de microdiscursos. Concluyen que, después del espa-

ñol, el inglés es la lengua que manifiesta mayor presencia en el paisaje lingüístico mendocino, especialmente en publicidades y letreros ubicados en zonas de ingreso de turismo, de oferta de servicios turísticos y de concentración de servicios gastronómicos y de entretenimiento. Observan, asimismo, que el uso del inglés en construcciones originales, con procedimientos morfológicos del español, produce nuevas conceptualizaciones en dominios clave de la vida social.

El segundo capítulo de la segunda sección, escrito por Claudia Ferro, Nora Díaz y Patricia Vallina, se ocupa, también, del paisaje lingüístico mendocino y la construcción de identidades: “Paisaje lingüístico mendocino: una identidad intercultural por construir”. Enmarcado en el mismo proyecto de investigación que el trabajo precedente, analiza un *corpus* diferente de fotografías de lugares de la ciudad de Mendoza; en particular, carteles fijos y permanentes, tanto oficiales como privados, de carácter directivo, informativo y publicitario. Pone el foco en las diversas lenguas, además del inglés, que convierten a Mendoza en un paisaje multilingüístico y le confieren una identidad particular. Las autoras advierten la presencia de lenguas que dan cuenta del auge del turismo internacional en letreros sobre gastronomía, indumentaria y experiencias turísticas. Como dato curioso, observan una presencia esporádica de voces indígenas en situaciones y lugares muy específicos.

La sección de **Archivo y patrimonio lingüístico** cuenta con dos capítulos que destacan el valor identitario, personal y comunitario del patrimonio lingüístico. El primero, “Las lenguas del archivo en el fondo Vidal de Battini, patrimonio de la Universidad Nacional de San Juan”, de Aída González, Nelly García, Ana Quinteros y Lourdes Graffigna, revisa y evalúa la labor del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Filológicas Manuel Alvar en lo que respecta a la preservación y di-

fusión de los materiales iminéditos del Fondo Vidal de Battini (FONVIBA). Estos materiales incluyen la biblioteca personal de Berta Vidal de Battini, además de documentos de archivo, revistas, encuestas sobre el habla regional y el folklore argentino, fichas, cartas, fotografías y audios.

El segundo capítulo de esta sección rescata el valor del trabajo con materiales de archivo para indagar en las creencias y saberes populares. Presentado con un sugestivo título, “Del conocimiento a la legitimación. El rol intersubjetivo de la evidencialidad en el relato de las creencias populares”, su autor, Lautaro Fernando López Maggioni, analiza marcadores discursivos de evidencialidad en un *corpus* conformado a partir de la Segunda Encuesta sobre el Habla Regional (SESHAR), de 1950, del Fondo Vidal de Battini. El ámbito del *corpus* alcanza a treinta escuelas de San Juan y Mendoza, cuyos docentes exponen sus saberes sobre creencias populares (devociones, supersticiones, brujería, adivinación). El estudio concluye que los marcadores evidenciales funcionan como estrategias evaluativas de legitimación o deslegitimación de las creencias y sus prácticas asociadas, y permiten visibilizar las perspectivas de los encuestados, a la vez que la construcción de su imagen como enunciadores.

La sección **Educación, discurso e identidades** cuenta con cuatro investigaciones que demuestran cómo la enseñanza de la gramática y las prácticas de lectura y escritura pueden articularse con ejes actuales de discusión, como la representación de la mujer que sufre violencia de género y la construcción del discurso pedagógico oficial sobre Educación Sexual Integral (ESI). La sección destaca, también, el valor de la enseñanza de la lectura y escritura para incentivar la búsqueda de una identidad académica a partir del dominio consciente de distintos géneros discursivos; y para fo-

mentar la integración de los estudiantes sobre la base de la reflexión y el diálogo. El primer estudio pertenece a Anabella Poggio y Muriel Troncoso y se titula “Una propuesta para enseñar Lengua con Literatura desde una perspectiva de género”. El trabajo ofrece pautas para enseñar la reflexión gramatical de manera integrada con las habilidades de lectura y escritura, en relación con los contenidos discursivos de la Educación Sexual Integral (ESI). Las actividades didácticas diseñadas para la enseñanza integral de temas gramaticales toman como ejes principales la construcción de los actantes del discurso y los tipos de cláusulas, junto al análisis de las representaciones de la figura femenina en casos de violencia de género, en textos del género *crónica policial*.

Carolina Cruz, en “La evaluación de las prácticas de escritura en la universidad: desafíos para profesores y estudiantes”, analiza las experiencias interdisciplinarias desarrolladas por la cátedra “Comprensión y Producción de Textos Académicos”, de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad Nacional de Cuyo), que se dicta en el primer año de todas las carreras de la unidad académica. Propone una reflexión acerca de los desafíos concretos que supone la enseñanza de la escritura mediante la interacción permanente con los géneros discursivos del ámbito académico, sin acallar la voz propia. Analiza una encuesta realizada a los profesores de la cátedra acerca de sus experiencias en la evaluación del proceso de escritura de informes. La mayoría de los docentes que respondieron la encuesta afirmaron que la corrección de borradores mediante el recurso del comentario influye positivamente en el aprendizaje de la escritura.

El capítulo “Tertulia literaria dialógica: un acercamiento a la literatura”, escrito por María Celina Grilli, apunta a exponer una metodología de trabajo docente alternativa para lograr

el acceso a la literatura clásica y juvenil de alumnos de bajos recursos o con discapacidad, además de alumnos que no posean estas características, pero que, igualmente, no tengan un acercamiento a la literatura. Detalla los pasos que se siguen en dicha metodología y presenta algunos resultados obtenidos en una experiencia concreta con un grupo de estudiantes. El abordaje propuesto se conoce como Tertulia Literaria Diálogica. Consiste en establecer un diálogo igualitario con los alumnos, en el que los participantes compartan sus interpretaciones y argumenten sobre diversos aspectos de las obras literarias desde su propia reflexión.

El siguiente estudio está escrito por Florencia Ayelén Musotto y su título es “Educación Sexual Integral, para charlar en familia: la dimensión del compromiso y la escena discursiva en el discurso pedagógico”. En esta investigación, la autora utiliza el análisis del discurso pedagógico para realizar análisis sociales. En particular, se analiza la revista titulada *Educación Sexual Integral, para charlar en familia*. Se llega a la conclusión de que el Ministerio de Educación, si bien reconoce la existencia de otras voces, se posiciona como la única voz autorizada para hablar sobre la Educación Sexual Integral.

A continuación, se encuentra la sección **Lectocomprensión en inglés: claves y evaluación de materiales didácticos**, cuyo primer trabajo es “El conocimiento previo y el vocabulario específico como claves de la lectocomprensión en inglés”, escrito por Mariela Starc, Ana María Martino y Micaela Gómez. Las autoras reflexionan sobre una modalidad de evaluación implementada en un Curso de Lectura Comprensiva de Textos en Inglés que se dicta en la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca, Argentina) para estudiantes de grado y posgrado de todas las áreas académicas y concluyen que aplicar el conocimiento previo e identificar el vocabulario específico so-

bre un tema mejoran la comprensión y el rendimiento general. Las autoras continúan indagando en el área de la lectocomprensión en “Traductores automáticos en la clase de lectura comprensiva en inglés: identificación de errores (y aciertos)”. Dan cuenta de una experiencia didáctica basada en el uso de los traductores automáticos en la enseñanza de la lectura comprensiva de textos en inglés. Exponen una actividad diseñada para enseñar a los estudiantes las ventajas y desventajas de estas herramientas, que consistió en la identificación de aciertos y errores en la traducción al español de un texto académico aplicando Reverso, WorldLingo y el Traductor de Google. En lo que respecta a los resultados de la actividad, se detallan tanto la cantidad como los tipos de errores detectados, además de las percepciones de los participantes acerca de cada traductor automático utilizado.

El siguiente trabajo de esta sección pertenece a Pablo Carpintero y Natalia Bersano. Se trata de “Un análisis de *corpus* del género ‘caso clínico’ en inglés para la optimización de la evaluación de materiales para la lectocomprensión en la Universidad Nacional de Córdoba”. El trabajo se enmarca en un proyecto de investigación que tiene como objetivo principal la evaluación de materiales didácticos para la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la UNC. Se indaga en el género discursivo denominado ‘caso clínico’, que se utiliza para la enseñanza de la competencia lectora en inglés en los módulos de idiomas de la carrera de Medicina en la Universidad Nacional de Córdoba (Córdoba, Argentina). Se describen patrones observados en los casos clínicos y los manuales con los que se dictan las clases. Se revisan aspectos como el vocabulario especializado frecuente, las colocaciones típicas y las preferencias semánticas que se ponen de manifiesto.

El capítulo que se presenta a continuación se denomina

“Evaluación de materiales para la lectocomprensión del inglés en Medicina en la Universidad Nacional de Córdoba: Un estudio de *corpus* (parte II)” y corresponde a los autores Pablo Carpintero, Mariana Emma y Gottero y Mónica Soliz. Esta investigación, al igual que la precedente, se desprende de un proyecto de investigación orientado a evaluar materiales didácticos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Analiza los textos que se utilizan en el espacio curricular Inglés Médico II (Lectocomprensión) en la Universidad Nacional de Córdoba. Se registran patrones colocacionales y coligacionales del vocabulario técnico frecuente en estos textos. Se busca ofrecer herramientas de diseño y evaluación de materiales educativos para el ámbito universitario. Se detallan los procedimientos que se llevaron a cabo para la construcción de dos *corpus* pedagógicos, las estrategias de análisis utilizadas y los resultados obtenidos.

El último trabajo de la sección sobre lectocomprensión en inglés está redactado por Natalia Bersano. Su título es “Evaluación de materiales didácticos para la optimización de la enseñanza y aprendizaje en la cátedra de Lectocomprensión del Inglés en la Facultad de Ciencias Económicas (UNC)”. También en el marco del proyecto de investigación sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera, este trabajo estudia los materiales didácticos que se utilizan para desarrollar los contenidos. Revisa los criterios de evaluación y la metodología de recolección y análisis de datos en orden a detectar fortalezas y debilidades en el manual utilizado, especialmente en las actividades que trabajan el léxico especializado.

La próxima sección lleva por título **La metáfora como mecanismo cognitivo para la construcción de categorías** y contiene dos capítulos. El primero de ellos está escrito por María Victoria Alday. Se denomina “Funcionamiento cog-

nitivo de las metáforas vinculadas con el trastorno obsesivo compulsivo (TOC)". El trabajo forma parte de un proyecto de investigación que aborda el funcionamiento cognitivo de las metáforas en el campo de la salud y la enfermedad. Consiste en un estudio descriptivo del funcionamiento cognitivo de metáforas referidas al TOC. El *corpus* está constituido por testimonios extraídos de diferentes sitios de internet. En estos testimonios, se aprecia que las personas afectadas por el TOC sirven de metáforas con la finalidad de dar a conocer sensaciones o dolencias, explicar síntomas o compartir experiencias relativas a los tratamientos. Se analizan mecanismos cognitivos que subyacen a la representación de las patologías en las distintas etapas del proceso hasta la eventual recuperación del paciente y se establecen los dominios metafóricos específicos que se ponen en juego.

La segunda investigación que compone la sección dedicada a la metáfora pertenece a Daniela Soledad Gonzalez. Su título es "La metáfora y la metonimia como mecanismos del cambio lingüístico". Este trabajo aborda el papel de la metáfora y la metonimia en el cambio gramatical. Sostiene que estas operaciones actúan como factores primarios en las recategorizaciones léxicas. Se focaliza un tipo de recategorización léxica en particular: la nominalización. Se desarrollan los antecedentes teóricos sobre el tema, a los que se suman los aportes de la tesis doctoral de la autora, que, además de la construcción teórica sobre el asunto, incluye el análisis de unidades nominalizadas, extraídas de un *corpus* de textos periodísticos de opinión de la prensa mendocina. El resultado es el hallazgo de diversos patrones de configuración que se sintetizaron en la delimitación de diversas metáforas y metonimias. Las metáforas halladas fueron LA ACCIÓN ES SUSTANCIA, EL PROCESO ES SUSTANCIA y EL ESTADO ES SUSTANCIA. Las metoni-

mias que se encontraron fueron LA CUALIDAD POR EL ENTE Y LA RELACIÓN POR EL ENTE.

La sección **Filosofía del lenguaje y epistemología: La Palabra que identifica** se compone de un único capítulo, “El Grito de la Naturaleza: La Palabra en los Nombres de la Realidad. Una reflexión sobre el lenguaje de la Validación Científica”, de José Ignacio Hernández. Partiendo del objetivo general de trazar la “evolución conceptual de los criterios de validación aplicados a modelos experimentales en la investigación básica de la Depresión”, el autor demuestra la relevancia del paradigma traslacional y su vigencia en la investigación sobre la depresión y otras patologías psiquiátricas. Sin embargo, tal como sugiere el propio título del trabajo, el énfasis sobre este enfoque no supone menospreciar el poder de la palabra como “grito que atraviesa la naturaleza” y “resuena en el vacío [...] que existe entre el rigor de la codificación neurobiológica y la infinitud semántica de los síntomas [...]”.

El contenido científico del libro se cierra con un **Anexo**. Se trata de “El léxico del juego de las bochas adaptadas”, diseñado por María de las Mercedes Quiroga. Consiste en un relevamiento de los vocablos que se utilizan en el ámbito del deporte de las *boccias* adaptadas. Al inicio, se presenta el deporte y sus particularidades, y, a continuación, se explicita el encuadre y los métodos y técnicas utilizados. El vocabulario consta en total de cuarenta y ocho entradas ordenadas alfabéticamente.

Durante la preparación de este volumen, dos grandes pérdidas conmovieron a la comunidad académica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo: la partida de dos grandes Maestras, formadoras de varias generaciones de profesores, e investigadoras incansables, que realizaron invaluable aportes en el campo de la Lingüística Hispánica y el estudio del español de Mendoza. Nos referimos a las Profesoras

GISELA ELINA MÜLLER  
DANIELA SOLEDAD GONZALEZ

Delia Ejarque y Nélida Moreno de Albagli. A ellas les dedicamos un sencillo y sentido homenaje al final de estas páginas.

**Primera parte**

***Espacio, corporalidad y visión de mundo***

# **Cuerpo y espacio: Los casos del náhuatl y el purépecha<sup>1</sup>**

## ***Body and Space: The Cases of Nahuatl and P'urhepecha***

**MARTHA MENDOZA**

Florida Atlantic University

Department of Languages, Linguistics & Comparative Literature

Boca Raton, Florida, Estados Unidos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7805-2554>

[mmendoza@fau.edu](mailto:mmendoza@fau.edu)

### **Resumen**

Este capítulo comparativo explora el papel que desempeñan los términos y morfemas corporales en las construcciones locativas de dos idiomas mesoamericanos que aún se hablan en algunas regiones de lo que hoy es México: el náhuatl y el purépecha. En estas lenguas, la descripción de diversas configura-

---

1 Mi sincero agradecimiento a A. de la Cruz de la Cruz por haber aportado los ejemplos del náhuatl y por haber revisado los verbos de la sección 5.2 y también a los hablantes del purépecha, especialmente a L. G. Bravo (q. e. p. d.) por los ejemplos provistos y por haber compartido conmigo de manera tan generosa su conocimiento de su lengua materna. Agradezco también a Cristina Messineo por sus valiosos comentarios.

ciones locativas tiene como elementos protagónicos términos o morfemas referentes a las partes del cuerpo; estos, a la vez, participan en procesos de derivación verbal y nominal por los que se crean términos más complejos con significados literales y metafóricos basados en el cuerpo. La marcación de relaciones espaciales por medio de tales elementos no es exclusiva de estas dos lenguas amerindias ni es la única estrategia con la que cuentan al respecto; sin embargo, esta representa una característica fundamental de sus gramáticas, digna de ser estudiada con más detalle. Basándonos en ejemplos provistos por hablantes nativos, nos enfocaremos especialmente en el empleo de los términos y sufijos corporales en la derivación verbal y en la expresión de la ubicación de entidades tanto animadas como inanimadas en distintas situaciones locativas. De esta manera, se busca contribuir a la investigación de la relación entre lengua y espacio y al entendimiento de cómo los idiomas codifican la información de tipo espacial en sus gramáticas.

**Palabras clave:** lenguas mesoamericanas, náhuatl, purépecha, términos de partes del cuerpo, morfemas locativos, morfemas corporales.

### **Abstract**

This comparative chapter explores the role that body-part terms and morphemes play in the locative constructions of two Mesoamerican languages still spoken in present-day Mexico: Nahuatl and P'urhepecha. In these languages, the encoding of various locative configurations relies on lexical items or morphemes associated with parts of the body; these also participate in verbal and nominal derivational processes through

which more complex terms are created possessing literal and metaphorical meanings based on the body. The marking of spatial relationships employing such elements is not exclusive to these two Amerindian languages, nor is this the only strategy they have for this purpose; however, it is a fundamental feature of their grammars, worthy of further research. Based on examples provided by native speakers, we focus primarily on the use of body-part terms and suffixes in verbal derivation and in the expression of the location of animate and inanimate entities in different locative situations. Thus, we seek to contribute to the investigation of the relationship between language and space and the understanding of how languages encode spatial information in their grammars.

**Key words:** mesoamerican languages, Nahuatl, P'urhepecha, body part terms, locative morphemes, body morphemes, body morphemes.

## 1. Introducción

A partir de ejemplos provistos por hablantes nativos, el presente trabajo comparativo investiga el uso de términos y morfemas relacionados con las partes del cuerpo en las gramáticas del espacio (*cf.* Levinson y Wilkins, 2006) del náhuatl y el purépecha, dos lenguas mesoamericanas que aún se hablan en México. En ambas, tales elementos son fundamentales para la expresión de la locación y además participan en procesos de derivación verbal y nominal<sup>2</sup> como fuente de significados tanto concretos como abstractos relacionados con el cuerpo y sus

---

<sup>2</sup> Por cuestiones de espacio, en este trabajo se tratará únicamente la derivación verbal.

partes. En náhuatl, las palabras que designan diferentes partes del cuerpo humano (por ejemplo, labio(s), oreja, ojo/cara, estómago, pie, etc.) no solo funcionan como términos nominales, sino también como marcadores espaciales en la expresión de relaciones locativas entre entidades animadas e inanimadas. En purépecha, aparte de los sustantivos que dan nombre a las partes del cuerpo, existe a la vez un conjunto de sufijos corporales que aparecen en las construcciones de tipo locativo. Por consiguiente, tanto el náhuatl como el purépecha contrastan con lenguas como el español o el inglés, las cuales emplean preposiciones para el mismo fin. Por otra parte, aun cuando la marcación de relaciones espaciales por medio de términos y morfemas corporales no es exclusiva del náhuatl ni del purépecha (cf. Brugman, 1983, sobre el mixteco; Hollenbach, 1995, lenguas mixtecanas; Levy, 1999, totonaco; MacLaury, 1989, zapoteco), la incorporación de tales componentes a sus gramáticas del espacio representa una de sus características más sobresalientes, lo cual sin duda merece ser analizado en más detalle. Adicionalmente, estas dos lenguas amerindias, a pesar de pertenecer al área mesoamericana, no tienen parentesco alguno. Por tal motivo, otro objetivo expreso de este estudio es presentar una comparación del uso que hacen de los términos y sufijos para partes del cuerpo.

El resto del trabajo se divide de la manera siguiente: La sección 2 se dedica a la discusión del cuerpo como base de extensiones semánticas. La sección 3 presenta una breve descripción del náhuatl y del purépecha; la sección 4, la terminología sobre las partes del cuerpo; la sección 5, los términos nominales y sufijos corporales en la derivación verbal; la sección 6, los términos nominales y sufijos corporales en la construcción locativa básica (CLB); la sección 7, los marcos de referencia y los usos metonímicos de los términos y sufijos corporales. En la

sección 8 se discuten las construcciones locativas sin el empleo de términos ni sufijos corporales; la sección 9 incluye una comparación de las dos lenguas y, finalmente, en la sección 10 se presenta la conclusión.

## **2. El cuerpo como base de extensiones semánticas**

En las gramáticas del espacio de lenguas como el náhuatl y el purépecha, los términos referentes al cuerpo humano constituyen piezas fundamentales de su estructura. Pero, antes de proseguir con el análisis de los mecanismos gramaticales específicos involucrados en la expresión de la localización de objetos, cabría considerar la pregunta de por qué el dominio conceptual del cuerpo y sus partes demuestra ser tan productivo en campos semánticos que van más allá del dominio corporal en muchos de los idiomas del mundo, incluyendo los dos que nos ocupan. Algunas de las posibles razones que se podrían aducir como respuesta a esta interrogante son las siguientes: el cuerpo humano es un ente físico universal que conforma una base primordial común a nuestra experiencia como seres humanos y goza de preeminencia tanto cognitiva como culturalmente, dadas su inherente estabilidad e inmediatez (Dingemanse, 2009). Por su parte, Wierzbicka (2007, p. 15) argumenta que, más que un universal físico, el cuerpo constituye un ente conceptual universal que es de gran interés y marcada importancia para los hablantes y se conceptualiza universalmente en función de “partes”. Por otro lado, las partes del cuerpo son esenciales para la realización de distintas tareas necesarias en nuestra vida cotidiana. De manera que, por todo esto, realmente no es sorprendente que en las lenguas del mundo se hayan observado patrones muy simi-

lares de extensión semántica de los términos referentes a las partes del cuerpo (Heine, 1997).

A nivel cerebral, a través de estudios experimentales, se ha encontrado que el ser humano posee representaciones sensomotoras internas de las diferentes partes del cuerpo, las cuales son más sobresalientes para aquellas que son de mayor utilidad. En consecuencia, ciertas partes del cuerpo son especialmente aptas como modelos estructurales para entender y describir otros objetos (Dingemanse, 2009). Además, el procesamiento semántico del lenguaje relacionado con ellas involucra la participación directa de las regiones corticales sensomotoras correspondientes, las que no solamente se activan, sino que intervienen de manera funcional en la comprensión del lenguaje tanto literal como metafórico asociado con el cuerpo (Rohrer, 2005, p. 172). En resumen, de acuerdo con Rohrer (2005, p. 82): *“we understand language concerning the body and bodily actions by using the same cortical areas that map the sensorimotor activity for performing such actions”*.

Sin embargo, a pesar de esta base neurológica universal, también es cierto que hay una enorme variación en los idiomas del mundo en cuanto al léxico y los sistemas gramaticales basados en los términos de las partes del cuerpo. Dingemanse (2009, p. 2134) provee el ejemplo de ‘ojo de la aguja’, que en la lengua yoruba no significa el orificio donde se inserta el hilo (como en español o en inglés), sino la punta de la aguja; por otra parte, el ‘ojo del cuchillo’ se refiere al filo del cuchillo. Esto pareciera indicar que la metáfora corporal en yoruba es ojo → punto de acción y no ojo → orificio, como en otros idiomas, incluidos el inglés y el español.

Por otro lado, en las variadas sociedades humanas, la manera en que se conceptualizan y designan las partes del cuerpo humano no siempre es coincidente (Heine, 1997). Tales diferencias

interlingüísticas nos recuerdan que, así como contamos con un fundamento corporal universal, al mismo tiempo encontramos una extraordinaria diversidad cultural en las comunidades humanas, la cual se halla esencialmente reflejada en cada uno de los idiomas existentes. Haspelmath (2020) argumenta que un factor clave en la investigación de las estructuras lingüísticas es la adaptación evolutiva de las diferentes lenguas humanas a las necesidades de los hablantes en su entorno cultural debido a una evolución cultural convergente. Además, Zlatev (2007, p. 326) considera que el lenguaje representa “*a central aspect of human sociocultural situatedness*”. De esta manera, la interacción entre los fundamentos cognitivos de tipo biológico y las prácticas culturales particulares provee la base última para entender los patrones lingüísticos universales, así como la variación individual de las lenguas (Dingemanse, 2009).

### **3. Breve descripción del náhuatl y el purépecha**

El purépecha (también conocido como tarasco) se habla mayormente en el noroeste del estado de Michoacán, en el centro-oeste de México, distribuido en cuatro zonas geográficas principales: la zona del lago de Pátzcuaro, la sierra o meseta tarasca, la cañada de los Once Pueblos y la ciénega de Zacapu. Es una lengua aislada que usualmente exhibe un orden sintáctico variable, aunque además muestra algunas características de un idioma de verbo final como las postposiciones. Posee un sistema de casos, que incluye el genitivo, el nominativo, el objetivo y el locativo, entre otros. El purépecha no cuenta con prefijos. Es polisintético y aglutinante y, en general, la mayoría de las palabras se pueden analizar con relativa facilidad en sus morfemas derivacionales y flexionales constituyentes. El presente trabajo

se basa sobre todo en la variedad de la sierra.

El náhuatl es una lengua yuto-azteca que aún se habla en distintos estados de lo que hoy es México, como Veracruz, Morelos, Tlaxcala, Puebla, Hidalgo, Guerrero y Michoacán. También es aglutinante y polisintético con diversos procesos derivacionales y flexionales. A diferencia del purépecha, el náhuatl no posee un sistema de casos, pero sí tiene tanto prefijos como sufijos. Al igual que sucede en el purépecha, no existe una ortografía única para representar el náhuatl de manera escrita. La variedad descrita aquí es la de la región de la Huasteca del estado de Veracruz, México.

#### 4. Términos de partes del cuerpo

Es indudable que los términos que nombran las partes del cuerpo constituyen un componente fundamental del léxico de los idiomas del mundo. De acuerdo con Enfield, Majid y van Staden (2006, p. 137), *“the body is a physical universal and all languages have terms referring to its parts”*. A continuación, se presentan ejemplos de los nominales con los que cuentan el náhuatl y el purépecha para la designación del cuerpo y sus partes.

##### 4.1. Purépecha

Algunos de los elementos existentes en purépecha para referirse a las partes del cuerpo humano son los siguientes<sup>3</sup>:

<sup>3</sup> Los ejemplos de palabras y oraciones son presentados en ortografías prácticas de uso común tanto para el náhuatl como para el purépecha; nótese que  $\ddot{i}$  = [i],  $j$  = [x],  $rh$  = [r],  $x$  = [ʃ]; en contacto con vocal  $i$  = [y] y  $u$  = [w] y el símbolo ' representa aspiración. El náhuatl posee vocales largas, las que se marcan así:  $\ddot{i}$ ,  $\ddot{e}$ ,  $\ddot{a}$ ,  $\ddot{o}$ . En purépecha hay una regla obligatoria de sonorización de obstruyentes sordas después de nasal, por lo que *katampa* 'lengua' se pronuncia [katámba], *tsikantukua* 'tobillo' se pronuncia [tsikándukwa], etc.

*Ep'u* 'cabeza', *eskua* 'ojo', *kutsikua* 'oreja', *urhi* 'nariz', *penchumekua* 'boca', *katampa* 'lengua', *kaṇarhikua* 'cara', *pitsirhukua/tserhukua* 'frente', *aṇanchakua* 'cuello', *jak'i* 'mano, brazo', *munchuk'urhakua* 'dedo de la mano', *kok'urhakua* 'palma de la mano', *munchunturhakua* 'dedo del pie', *tek'i* 'uña', *k'esī* 'hombro', *koṇekua* 'pecho', *tupu* 'ombligo', *ioxurhakua* 'brazo', *mintsita* 'corazón', *pexu* 'espalda', *aṇaṇastakua* 'espinilla', *t'etekua* 'nalgas', *tsikat'akua* 'pierna', *jurhinskua* 'rodilla', *tsikantukua* 'tobillo', *jantsiri* 'pie'. Todos ellos son sustantivos y, por lo tanto, pueden tomar posesivos o ser pluralizados, por ejemplo: *Juchiti urhi* 'mi nariz', *eskua* 'ojo' > *eskuecha* 'ojos'.

Con respecto a su estructura interna, algunos de estos sustantivos, por ejemplo, *ep'u* 'cabeza', *jak'i* 'mano', *pexu* 'espalda' y *urhi* 'nariz', son morfológicamente simples o por lo menos no parecen ser fácilmente analizables en componentes más pequeños. Otros, sin embargo, son evidentemente morfológicamente complejos y los morfemas individuales que los conforman se pueden identificar con relativa facilidad, aunque su significado no siempre esté claro. Como ejemplos, consideremos los términos que aparecen en la **Tabla 1**:

**Tabla 1. Algunos términos corporales complejos del purépecha**

Término	Parte del cuerpo	Composición morfológica <sup>4</sup>
Aṇanchakua	cuello	aṇa 'alargado y vertical' + -ncha 'nuca' + -kua (nominalizador)
Kaṇarhikua	cara	ka 'plano' + -ṇarhi 'cara' + -kua
Pitsirhukua	frente	pitsī 'liso' + -rhu 'frente' + -kua

4 Las raíces que se encuentran en estos términos corporales provienen de Friedrich (1971b).

tsikak'ukua	muñeca (de la mano)	tsika 'doblar(se)' + -k'u 'mano' + -kua
tsikat'akua	pierna	tsika 'doblar(se)' + -t'a 'pierna' + -kua

Fuente: elaboración propia.

Hay que hacer notar que *-ncha*, *-narhi*, *-rhu*, *-t'a* y *-k'u* son morfemas que por sí solos denotan partes del cuerpo y, como se verá más adelante (sección 5.1), pertenecen al conjunto de sufijos corporales del purépecha, una de cuyas múltiples funciones es precisamente el ser empleados en la formación misma de los nombres de algunas partes del cuerpo. Esto podría ser evidencia de que el origen de dichos sufijos se remonta al pasado antiguo de la lengua por lo que anteceden la formación de los términos nominales corporales existentes hoy. Por otra parte, Capistrán Garza (2016) observa que muchos de estos nombres tienen un origen deverbal (p. 109).

#### 4.2. Náhuatl

En náhuatl, estos son algunos de los nominales que designan partes del cuerpo (Sullivan *et al.*, 2013): *Īxtiyōlli/īxtli* 'ojo' (*īxtli* es la forma antigua del náhuatl clásico, hoy asociada con las construcciones locativas), *tēmpān/tēntli* 'labio' (*tēntli*, forma antigua para construcciones locativas), *ihtitl* 'estómago', *nacatzli* 'oreja', *yacatzōlli* 'nariz', *ixxāyactli* 'cara', *tzīpitl* 'ombligo', *motzōlli/tzīntli* 'ano' (*tzīntli*, forma antigua para construcciones locativas), *yōllōtl* 'corazón', *ēlli* 'hígado', *camac/camatl* 'boca' (*camatl*, forma antigua), *nenepilli* 'lengua', *tzontecōmitl* 'cabeza', *quechcuayō* 'cuello', *cuitlapān* 'espalda', *metztli* 'pierna', *tzīntamalli* 'nalgas', *māitl* 'mano, brazo', *iztitl* 'uña', *mahpatlactli* 'palma de la mano', *mahpilli* 'dedo de la mano', *icxopilli* 'de-

do del pie', *icxitl* 'pie' (incluye pie, tobillo y espinilla). Todos los términos de esta lista son elementos de tipo nominal que contienen más de un morfema puesto que aparecen en la forma conocida como forma absolutiva (no poseída), la cual, por lo general, para la gran mayoría de los sustantivos, termina en *-tl*, *-tli*, or *-li*: *Nacaz-tli* 'oreja', *tēn-tli* 'labio', *cama-tl* 'boca', *icxi-tl* 'pie', *nenpil-li* 'lengua', etc.

Algunos términos pueden segmentarse aún más, por ejemplo: *Mahpilli* 'dedo de la mano' < *mah* 'mano' + *pil* 'hijo' + *-li* (terminación absolutiva). Un término compuesto con una etimología interesante es *tzontecōmitl*, el cual se podría analizar de la siguiente manera: *tzon(-tli)* 'cabello' (forma antigua de *tzoncalli* 'cabello') + *tecōmi(-tl)* 'guaje, vasija', que podríamos traducir como "guaje con cabello"<sup>5</sup>. Sin embargo, en el discurso cotidiano los nombres de las partes del cuerpo tienden a usarse solamente en su forma poseída (posesión inalienable –Heine, 1997–) y raramente en la forma absolutiva, a menos que la parte del cuerpo haya sido cercenada y separada de su posesor, por ejemplo, la cabeza de un animal que se ha sacrificado para consumo humano; así más frecuentemente encontramos: *Nometz* 'mi pierna', *moicxi* 'tu pie', *iixtiyōl* 'su ojo', *itzoncal* 'su cabello', etc.

## 5. Términos nominales y sufijos corporales en la derivación verbal

Aparte de considerar las clases de elementos nominales que designan las partes del cuerpo en náhuatl y purépecha (sección 4), podemos ir más allá e indagar si el conjunto de elementos lingüísticos relacionados con el ámbito corporal contribuye

5 Compárese con el francés *tête* 'cabeza' derivado del latín tardío *testa* 'olla' (Heine, 1997, p. 132).

al desarrollo de estructuras más complejas en las gramáticas de estas dos lenguas de manera más extensa. Efectivamente, los términos como ‘labio’, ‘cara’, ‘nariz’, ‘oreja’ y ‘pie’, empleados como sustantivos incorporados, en el caso del náhuatl, o morfemas espaciales o partitivos, en el del purépecha, se han integrado de manera significativa a la arquitectura gramatical de ambos, específicamente para expresar la localización de entidades en el espacio, aun cuando también se han extendido morfosintácticamente y semánticamente a dominios como la derivación verbal, de lo cual nos ocuparemos en esta sección.

### 5.1. Purépecha

Además de los nominales para partes del cuerpo, el purépecha posee una serie de sufijos corporales, los cuales, aunque no tienen relación etimológica con esos términos, pueden formar parte de su composición morfológica (v. sección 4.1). Estos sufijos constituyen una clase formal de morfemas ligados y están limitados a figurar uno a la vez en la posición que les corresponde como morfemas formativos verbales, usualmente inmediatamente después de la raíz verbal o después de la raíz y algún tipo de sufijo adverbial, y antes de todos los demás sufijos derivacionales y flexivos, formando así bases verbales complejas (Friedrich, 1971b)<sup>6</sup>. Los sufijos corporales pertenecen al conjunto más amplio de morfemas locativos ya que también pueden codificar información espacial y aparecen precisamente en la misma posición en la base verbal que otros sufijos locativos<sup>7</sup>, como *-nu* ‘patio’, *-ru* ‘camino, calle’ y *-tse* ‘tierra,

6 Las oraciones de la sección 6.1 ejemplifican el empleo de estos sufijos.

7 Friedrich (1971b) documenta algunas combinaciones de dos sufijos locativos en la misma base verbal, pero la tendencia preponderante es que estos sufijos aparezcan uno a la vez y nunca reduplicados en la misma base.

suelo'. La existencia de 32 sufijos de este tipo (Friedrich, 1971b, pp. 15-16) contribuye en gran medida a que, entre las lenguas mesoamericanas, el purépecha sea especialmente conocido por su rica y compleja morfología espacial. Como se mencionó arriba, para nombrar las partes del cuerpo en el discurso, el idioma cuenta con términos independientes no relacionados etimológicamente con los sufijos corporales. Sin embargo, estos sufijos pueden aparecer como morfemas formativos del término nominal corporal. Por ejemplo, el nominal para 'cabeza' es *ep'u*, para 'nariz' *urhi* y para 'cara' *kaŋarhikua*, mientras que los sufijos corporales correspondientes son *-ts'i*, *-rhu* y *-ŋarhi*, respectivamente<sup>8</sup>.

Aparte de tener un papel protagónico en las construcciones locativas que se discutirán más adelante, los sufijos corporales se usan ampliamente en la derivación verbal. De manera general, tales sufijos típicamente denotan el lugar o (sub)parte de un todo afectado por el evento o estado descrito en el verbo, pero además muchos han adquirido significados más abstractos. Así, un sufijo corporal como *ch'a* 'cuello' ocurre en verbos como *iŋech'ani* 'tener torcido el cuello', *joch'ani* 'atarse algo en el cuello, ponerse una corbata, bufanda o pañuelo en el cuello' y *uarhoch'akuni* 'decapitar', en los cuales el cuello figura como un componente semántico prominente. En la **Tabla 2** se muestran los principales sufijos que designan partes del cuerpo en purépecha con su referencia corporal básica y algunas de las extensiones de significado más importantes que han desarrollado (Friedrich, 1971b; Mendoza, 2006):

---

8 Como se observa en la Tabla 1, el sufijo *-ŋarhi* aparece precisamente como componente de *kaŋarhikua* 'cara'.

**Tabla 2. Principales sufijos corporales del purépecha y sus extensiones de significado**

Sufijo corporal	Significado corporal	Significados extendidos
-a	estómago, intestino(s)	estómago de animales, área central, interior, campo, patio, cuerpo de frutas
-ch'a	cuello, garganta	pescuezo, cuello de objetos, parte angosta y alargada de algo, alero
-ch'u	glúteos, genitales	cola, base de objetos, parte de abajo, debajo, pasillo cubierto
-k'u	mano	pata delantera, mano de objetos, hoja(s) de plantas
-mu	boca, labio(s)	hocico, boca de objetos, abertura, orificio, orilla, entrada, puerta, lenguaje, habla
-nti	oreja, sien, ángulo formado entre la cabeza y el hombro	oreja de animales, oreja de objetos, asa, esquina interior, rincón, superficie interior de un ángulo, superficie del suelo, rama, sentido del oído, entendimiento
-ntu	pie	pata trasera, pata de objetos, base/pie de plantas o árboles, base externa, campo, al pie
-ŋa/ŋe <sup>9</sup>	pecho, corazón, región torácica	interior, cavidad, lo que está confinado en el interior
-ŋarhi	ojo(s), cara	superficie anterior de un objeto, superficie interior, pared interior, superficie frontal plana, área plana del pecho o estómago, superficie de un líquido, espinilla (parte del cuerpo), fachada, portada, cuesta, frutos o granos redondos, emociones, estados mentales

---

9 Variantes condicionadas por la transitividad de la base verbal.

-parha	espalda	lomo, superficie posterior de objetos, superficie externa, pared exterior, dorso, reverso, (parte de) atrás, tejado, cuerpo de objetos, tronco de plantas o árboles, corteza, hoja(s) de plantas
-rhu	nariz, frente	punta, ápice, proyección, parte final de un objeto, borde, fruta, flor, semilla
-t'a	pierna, costado	muslo, lado de objetos, piso, superficie plana cerrada
-ts'ĩ	cabeza	parte superior de objetos, superficie superior externa, azotea, arriba

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se proveen abundantes ejemplos del uso de cinco de los morfemas corporales del purépecha (en negritas) en la formación de predicados verbales (la terminación de infinitivo es *-ni*), en los cuales se observa la amplia diversificación semántica que todos ellos han experimentado<sup>10</sup>.

1. *-Nti*<sup>11</sup> 'oreja': *Ampantikuni*<sup>12</sup> – podar o cortar una parte o unas ramas de un árbol o planta<sup>13</sup>; *añantitani* – colocar un objeto alargado y rígido de manera vertical en un rincón, colocar un objeto alargado y rígido de manera vertical sobre el hom-

10 Aunque los ejemplos que se ofrecen aquí son únicamente de predicados verbales, hay que hacer notar que los sufijos corporales asimismo se emplean en la derivación nominal, adjetival y adverbial, especialmente de tipo deverbial. Por ejemplo, *añat'akua* 'objeto alargado y rígido parado a un lado de algo' se deriva del verbo *añat'akuni* 'estar un objeto alargado y rígido de manera vertical a un lado de algo'.

11 Este sufijo alterna con la variante *-nte* (v. Friedrich (1971a) para más detalles sobre la alternancia /i ~ e/).

12 Estos ejemplos del purépecha provienen de las notas de campo de la autora.

13 Los significados provistos en español evidentemente son aproximaciones para efectos de exposición.

bro; *apontini* – acostarse, estar acostado; *arhantini* – agrietarse el suelo, partirse o rajarse la oreja, partirse o rajarse el asa de una olla o recipiente semejante; *ch'ikuantirani* – mentir, engañar; *ichantini* – acostarse, echarse o tenderse en un rincón, colocarse o sostener un objeto alargado y rígido sobre el hombro; *inchantini* – meterse en el oído, meterse bajo la tierra; *jatsintikuni* – ponerle en la oreja o en la sien (algo) a alguien, poner algo en el asa de un recipiente; *kachuntikuni* – desorejar, cortar o arrancar una oreja, quitar las ramas de un árbol o planta; *kontikuarhini* – sentir compasión por sí mismo, valorarse; *kurhantini* – escuchar, entender, obedecer; *k'arhontikuni* – quitar o arrancar las orejas o asas a algo, quitar o arrancar las ramas del tronco de un árbol; *machuntikuni* – torcerle o lastimarle las orejas a alguien; *mantikuarhini* – pegarse (algo) en las sienes u orejas; *ts'ikontini* – ponerse boca abajo en el suelo; *uantikuni* – matar, asesinar.

2. –Ntu 'pie': *Ampantukuni* – deshierbar, limpiar al pie de un árbol o a su alrededor; *atantukuni* – ser incómodo o molestar el calzado, untar (algo) a otro en los pies; *ch'irhimentukuni* – hacer cosquillas en los pies; *inchantuni* – espinarse los pies, contagiarse de alguna enfermedad en los pies; *jontukuni* – atarle los pies a alguien, atarle las agujetas de los zapatos a alguien; *kachuntukuni* – cortar un pie o un dedo de un pie, quitar las ramas o renuevos del pie de un árbol o planta; *kamantukuni* – abrazar el pie de alguien o la pata de algo; *kentuni* – contraer alguna enfermedad en la región del pie, subírsele por el pie a alguien (por ejemplo, un animal o insecto); *p'amenturhani* – doler los pies o patas traseras; *xanturhani* – estar descalzo.

3. –Narhi 'ojo, cara': *Antanarhikuerani* – acercarse a la cara, pared interior o pared exterior que esté enfrente del hablante, acercarse a una cerca, cuesta, ladera o pendiente; *arhiarhikperani* – decirse mutuamente o recíprocamente (algo) a la ca-

ra; *ataŋarhikuni* – untar (algo) a otro en la cara, ponerle (algo) a otro en los ojos, pintarle a otro la cara o los ojos; *charhapinŋarhini* – enrojecerse la cara o los ojos, tener la cara roja o los ojos rojos; *ch’aksanŋarhikuni* – golpear en la cara, abofetear; *eraŋarhikuni* – mirar la cara o los ojos de otro, examinar la cara o los ojos de alguien, mirar las páginas de un libro, mirar la cara anterior de un objeto; *ioŋarhikuni* – estar larga una cuesta, estar varias cosas de manera desordenada en una cuesta; *jantsinŋarhini/juntsinŋarhini* – persignarse; *jauanŋarhini* – ser profundo un objeto o recipiente, tener ojos hundidos, tener mejillas hundidas; *joŋarhini* – vendarse los ojos; *kakanŋarhikuni* – quebrarle algo en la cara a una persona o a un animal, romperle los huesos de la cara a una persona o animal, quebrarle la cara a un objeto con figura humana o de animal; *karanŋarhikuni* – bordar, escribir o dibujar en una fachada o pared anterior, escribir o dibujar sobre hojas de papel, escribir o dibujar sobre la superficie interior de un objeto; *katsinŋarhitani* – rascar o rasguñar la cara anterior de una pared, fachada o ventana, rascar o rasguñar la pared interior de un recipiente; *keŋarhini* – contraer una enfermedad en la cara o en los ojos, hacerle efecto a uno el alcohol; *k’amanŋarhini* – ser culpable; *mintsinŋarhini* – confiar, tener fe; *mirinŋarhini* – confundirse; *sintunŋarhini* – estar contaminado o sucio un líquido o cuerpo de agua; *tsanŋarhini* – soñar; *tsinŋarhini* – despertar, concientizarse.

4. –*Parha* ‘espalda’: *Akuparhani* – estar herido o lastimado de la espalda o lomo; *ampaparhakuni* – descascarar, descamar, limpiar el lomo de un animal, quitar la corteza de un árbol; *antaparhakuerani* – acercarse o llegar hasta una pared exterior, cerca, o barda, acercarse o llegar a donde está un grupo de gente; *atsimeparhani* – tener comezón en la espalda; *ch’amaparhani* – dañarse la espalda por un golpe (de forma accidental), dañarse o estropearse un objeto por la parte posterior; *ichuparhani* – car-

gar o ponerse un objeto plano sobre la espalda; *ioparhani* – tener la espalda o lomo largos, tener la cubierta larga (un libro), tener la parte posterior larga, ser largo el contenido de una obra escrita; *karaparhakuni* – escribir o dibujar en la parte o superficie posterior de un objeto, escribir o dibujar en la espalda de una persona o en el lomo de un animal, tatuar la espalda de una persona, bordar en la parte posterior de un objeto; *machuparhani* – torcerse o lastimarse la espalda; *pitsiparhani* – estar liso de la espalda, estar lisa la parte posterior de un objeto; *porhoparhani* – tener un agujero en la espalda o parte posterior; *ts'éreparhatani* – medir la parte posterior de un objeto, medir la parte posterior de una cerca, barda o pared; *xukuparhani* – vestirse.

5. –*Ts'i* ‘cabeza’: *Akuarhits’ikuni* – cortar o herir la cabeza de alguien con un objeto punzocortante; *añats’ikuni* – estar un objeto alargado y rígido de manera vertical sobre una superficie elevada, estar un objeto alargado y rígido de manera vertical sobre la azotea o el tejado; *arhats’ini* – partirse o rajarse la cabeza, descalabrarse; *iorhets’ini* – correrle el agua por la cabeza a alguien, correr el agua por el techo; *jots’ikuni* – atar a alguien de la cabeza, atar por los cuernos o la cabeza a un animal, atar la parte superior de algo; *pasats’iskani* – dar manazos en la cabeza a alguien; *p’ikuts’ikuni* – quitar la parte superior de algo, quitar la nata de la leche, quitar lo gordo del caldo; *p’units’ikuni* – soplarle a alguien en la cabeza<sup>14</sup>.

## 5.2. Náhuatl

A diferencia del purépecha, el náhuatl no posee sufijos corporales. En esta lengua, sin embargo, existe el proceso morfológico de incorporación nominal en el verbo y esto ocurre

14 Para más ejemplos de derivación verbal con sufijos corporales, véanse Mendoza (2007) y Friedrich (1971b).

asimismo con los nombres para partes del cuerpo, los cuales participan en la creación de bases verbales complejas. Por la incorporación, los sustantivos corporales ocurren en el complejo verbal en su forma combinatoria sin la terminación absoluta (*-tli, -tl, -li*), apareciendo más bien prefijados a la raíz verbal. De manera semejante a lo que sucede con los sufijos del purépecha, en náhuatl la incorporación de un término corporal tiene el efecto de reducir el campo de aplicación del verbo a únicamente una parte o subparte del cuerpo u objeto en cuestión o a la región del espacio señalada por dicha parte del cuerpo. Y así como en purépecha, los términos derivados también pueden involucrar significados metonímicos o metafóricos más abstractos, lo que implica que la parte del cuerpo no necesariamente está involucrada directamente en el evento verbal. Por ejemplo, *icxi-* < *icxitl* ‘pie’ puede no referirse justamente al pie o pies sino, por metonimia, a algo que se lleva en los pies, como zapatos o calcetines.

Algunos de los elementos nominales corporales más comunes en la derivación verbal en náhuatl son: *īx-*, derivado de *īxtli* ‘ojo, cara’, *tēn-* < *tēntli* ‘labio’, *ihti-* < *ihtitl* ‘estómago’, *nacaz-* < *nacaztli* ‘oreja’ y *tzīn-* < *tzīntli*<sup>15</sup> ‘ano’ (Sullivan et al., 2011). Adicionalmente, estos aparecen como ingredientes formativos en nominales deverbales. La **Tabla 3** presenta los principales términos corporales del náhuatl y sus significados extendidos más frecuentes:

---

15 *īxtli, tēntli* y *tzīntli* son formas del náhuatl clásico, hoy ya en desuso como sustantivos independientes (Sullivan et al., 2011).

**Tabla 3. Principales términos corporales del náhuatl y sus extensiones de significado**

Término corporal	Significado corporal	Significados extendidos
icxi(tl)	Pie	pata, porción más baja de un objeto, parte baja de alguna región
ihti(tl)	Estómago	dentro, adentro, interior, parte (central) interna
īx(tli)	Ojo, cara	superficie de algo, parte superior, superficie del agua o de un líquido, arriba, en frente, emociones, estados mentales
nacaz(tli)	Oreja	lado, costado, esquina de algo, sentido del oído, entendimiento/obediencia
tēn(tli)	Labio	pico (ave), hocico, boca, orilla, borde, punta, tapa (cubierta), lenguaje, habla
tzīn(tli)	Ano	trasero/ glúteos, cola, base de objetos, parte baja, debajo

Fuente: elaboración propia.

Los siguientes son varios ejemplos representativos de cuatro de los términos corporales del náhuatl (en negritas) que participan en la formación de verbos (Sullivan *et al.*, 2013); se ofrece también el significado aproximado en español:

1. *Icxi-* < *icxitl* 'pie': ***Icxicalaquiliā*** – ponerle el zapato a alguien; ***icxicocōā*** – molestarle los zapatos a alguien; ***icxicualocotzihui*** – tener calambres en el pie; ***icxicuēloā*** – torcerse el tobillo; ***icxiġānchohhuiā*** – hacer tropezar a alguien con el pie; ***icxinehpaloā*** – cruzar los pies o las piernas; ***icxipahpachōntic*** –

tener mucho vello en los pies; **icxipānhuiā** – seguir las huellas de un animal; **icxipepezoā** – quitarle los calcetines o los zapatos a alguien; **icxipolōni** – tener ampollas en los pies; **icxipōztequi** – romperle el pie a una persona o animal, romper la pata de una mesa o silla; **icxitehtzona** – golpear a alguien en el pie.

2. *Ihti*- < *ihitl* ‘estómago’: **Ihticocoā** – hacer daño a alguien con un golpe al estómago, doler el estómago por la comida; **ih-ticoyōni** – tener un agujero en el centro; **ih-ticoyōniā** – hacer un agujero en el centro de algo, ahuecar; **ih-tichocholoca** – hacer ruidos el estómago; **ih-ticuahcuālō** – tener dolores de estómago; **ih-ticutōca** – perforar el estómago de persona o animal; **ih-tipoyēhui** – crecer un tipo de hongo dentro de una canasta u otro objeto; **ih-titelecza** – patear a alguien o a un animal en el estómago; **ih-tihtlacoā** – no caerle bien la comida a alguien.

3. *Īx*- < *ixtl* ‘ojo, cara’: **Īxahaloā** – embarrar algo en la cara a alguien con la mano; **ixcocototza** – podar la punta de las plantas; **ixcoilliā** – reprender a alguien por algo; **ixcuapoloā** – olvidar la cara de alguien; **ixcuateuhhuiā** – echar tierra o polvo a alguien en el ojo, echar tierra o polvo en el agua o en alguna bebida; **ixcuati** – cansarse de los ojos; **ixcuiliā** – quitar un poco del líquido de un recipiente muy lleno; **ixilpītza** – soplar a alguien en la cara; **ixhuetzca** – sonreír; **ixmati** – conocer a alguien o ser su pariente; **ixmelāhua** – extender algo que está doblado o enrollado; **ixoliniā** – tocar la superficie de un líquido; **ixonī** – beber a sorbos la superficie del agua o de una bebida; **ixpā** – maquillar a alguien; **ixpachihui** – llenarse algo hasta el borde; **ixpahpāca** – lavar la cara de una persona o la superficie de algo; **ixpahtiā** – aplicar medicina en alguna parte del cuerpo a alguien; **ixpanō** – ofender a alguien, cruzar un camino o un río; **ixpāntiā** – acusar o demandar a alguien; **ixpoloā** – no reconocer a alguien, desaparecer o borrar algo; **ixtlālhuiiā** – cubrir la cara de alguien con algo; **ixtlamati** – tener muchos conocimientos

por haber estudiado; *ixtlapoā* – destapar o quitar la parte superior de algo; *ixtzintlayohua* – empezar a oscurecer.

4. *Tēn-* < *tēntli* ‘labio’: ***Tēncacatzihui*** – endurecerse la orilla de algo después de estar en contacto con fuego, secarse los labios por un viento seco; ***tēncacatzōā*** – tostar la orilla de algo; ***tēncāhua*** – ofrecer algo en venta, ofrecer a una hija en matrimonio; ***tēncoyāhui*** – estar abierta la boca de un saco o bolsa, hablar en voz alta; ***tēncuēloā*** – doblar la orilla de un objeto de metal, torcer la boca de enojo; ***tēncui*** – interrogar a alguien; ***tēnilacatzōā*** – torcer la punta de algo antes de atarla; ***tēnilpiā*** – atar la boca de un animal o de un objeto; ***tēnquixtiā*** – decir la verdad; ***tēnquīza*** – revelar por error algo que no debía ser revelado; ***tēntlacihui*** – tener antojo de cierto tipo de comida, comer algo que pertenece a alguien más; ***tēntlapoā*** – quitar la tapa a algo; ***tēntzacua*** – poner la tapa a algo, cubrirse la boca; ***tēntzōlhuiā*** – cerrar la boca de una bolsa o saco que pertenece a otro con una cuerda; ***tēnxīma*** – afeitarse, afilar la punta de un palo.

La gran variedad y riqueza de los ejemplos de los dos apartados anteriores muestra claramente la diversificación de significado asociada con los términos y morfemas corporales tanto en náhuatl como en purépecha. Las extensiones semánticas a través de las cuales estos han expandido su campo de aplicación desde lo más tangible y concreto hacia dominios más abstractos se han atribuido a procesos de gramaticalización impulsados por mecanismos cognitivos como la metonimia y la metáfora (Heine, 1997; Claudi y Heine, 1986). De acuerdo con Brugman (1983), la aparente similitud de ciertos objetos con el cuerpo humano provee la motivación semántica de la extensión de los términos para partes del cuerpo a abstracciones ancladas en metáforas corporales. En consecuencia, estos frecuentemente amplían sus significados basándose en la aplicación de la geometría del cuerpo humano en su posición ca-

nónica vertical (erguida) a partes de otros objetos y a áreas del espacio. Svorou (1994) se refiere a esta evolución semántica que va del cuerpo humano al cuerpo de objetos o regiones del espacio como el *modelo antropomórfico*.

Por otro lado, Kraska-Szlenk (2014) observa que las extensiones en el significado de los términos corporales para nombrar partes de toda clase de objetos ocurren siempre y cuando sea posible establecer algún tipo de analogía, la cual puede basarse en (1) la similaridad de forma entre la parte del cuerpo y el otro objeto, (2) la posición relativa de la parte del cuerpo con respecto a otra área más extensa del cuerpo o (3) otras características perceptibles. Así, de acuerdo con (1), ‘ojo’ y ‘cabeza’ frecuentemente se emplean para objetos redondos y, de acuerdo con (2), ‘corazón’ puede usarse para objetos localizados dentro del centro de algo. Por su parte, la metonimia opera, por ejemplo, cuando la palabra para ‘brazo’ llega a ser utilizada para designar ‘manga’ o en el caso de expresiones locativas como las que veremos en la sección 7. Sin embargo, hay que agregar que la evolución y usos detallados de los términos corporales en lenguas particulares, como las dos que nos ocupan, aún requieren de más investigaciones.

## **6. Términos y sufijos corporales en la construcción locativa básica**

Como se ha mencionado, los términos y morfemas para partes del cuerpo con frecuencia se utilizan para señalar partes de objetos y en diversas lenguas se emplean además para codificar relaciones espaciales entre objetos por medio de construcciones locativas (v. Bonnemeyer y Tucker, 2013; Brugman y Macaulay, 1986; de León, 1992; Friedrich, 1971b; Svorou, 1994,

entre otros). El náhuatl y el purépecha son dos de los idiomas en los que tales elementos juegan un papel fundamental en la codificación del espacio, puesto que suministran información detallada acerca de la configuración espacial precisa de los objetos en una relación locativa. En esta sección se analizarán algunas de las construcciones gramaticales que expresan locación en ambas lenguas y la función de los términos y sufijos corporales en dichas construcciones.

### 6.1. Purépecha

Ya hemos observado antes que la lengua purépecha posee sufijos corporales que pertenecen a su serie de morfemas locativos, los que aparecen como partes constitutivas de muchos verbos. En gran medida, los sufijos corporales se comportan semánticamente de manera similar a los demás sufijos locativos, ya que también proporcionan información que relaciona espacialmente unos objetos con otros. De manera más específica, los sufijos corporales pueden marcar la ubicación del sujeto del verbo, la (sub)área sobre la cual actúa el sujeto del verbo (ya sea esta una entidad separada o parte del sujeto mismo), o el lugar donde transcurre la acción iniciada por el sujeto. Como se discutió en la sección 5.1, y de acuerdo con la **Tabla 2**, entre los morfemas corporales del purépecha con extensiones semánticas en el dominio locativo encontramos: *-ŋarhi* ‘ojo, cara’, el cual denota asimismo ‘superficie interior, pared interna, superficie plana frontal, superficie anterior’; *-parha* ‘espalda’: ‘Lado posterior, superficie exterior, pared externa’; *-rhu* ‘nariz’: ‘Punta, orilla’; y *-ts’i* ‘cabeza’: ‘Parte más alta, superficie superior, arriba’.

Puesto que una de las funciones de los sufijos corporales es especificar precisamente dónde tiene lugar el estado o la acción que denota el verbo sobre la entidad (persona, animal

u objeto) en cuestión, en caso de tratarse de diferentes partes del mismo cuerpo u objeto, tal configuración se puede analizar entonces como una relación parte-todo. Consideremos el siguiente ejemplo (en todos los ejemplos que siguen, el sufijo corporal está en negritas):

(1) Josefina ata-**k'u**-rha-sin-ti sipiata.

Josefina untar-mano-par<sup>16</sup>-HAB-ASER.3 medicina<sup>17</sup>

'Josefina (habitualmente) se pone medicina en la mano'.

El sufijo *-k'u* designa la parte del cuerpo de Josefina donde ella se unta la medicina, es decir, su mano. En (1) no aparece ningún otro elemento nominal que indique una relación locativa o partitiva. Además, *-k'u* no puede ser omitido aun si el sustantivo *jak'i* 'mano' se incluye explícitamente como parte del mismo enunciado. Cuando esto ocurre, *jak'i* es correferente con *-k'u* y se marca por el sufijo de caso locativo *-rhu*<sup>18</sup>:

(2) Josefina ata-**k'u**-rha-sin-ti sipiata jak'i-rhu.

Josefina untar-mano-par-HAB-ASER.3 medicina mano-LOC

16 El sufijo *-rha* se añade cuando la parte del cuerpo ocurre en pares o de forma múltiple.

17 Las abreviaciones utilizadas en las glosas son: 3 – tercera persona, ASER – asertivo, HAB – habitual, LOC – locativo, GEN – genitivo, NOCR – no correferencial, PERF – perfecto, PL – plural, POS – posesivo.

18 Capistrán Garza (2016, p. 110) observa que, en construcciones relacionadas como *Tsikata kurhintusti jantsirirhu* 'La gallina se quemó la pata', en las que no hay un objeto paciente que reciba la acción del verbo de manera directa (v. g. *sipiata* en (2) y solamente se indica la parte del cuerpo afectada, el nominal correferente con el sufijo corporal también puede aceptar el sufijo objetivo *-ni*: *Tsikata kurhintusti jantsirini*.

'Josefina (habitualmente) se pone medicina en la mano'.

En la discusión de la localización de entidades en el espacio, trataremos primero la construcción conocida como construcción locativa básica (CLB)<sup>19</sup> (por ejemplo, 'El libro está sobre la mesa'), que se refiere a dos entidades espacialmente coincidentes que están en contacto directo (Grinevald, 2006). Para el análisis emplearemos los términos *figura* y *fondo* propuestos por Leonard Talmy (1985), quien define la figura como el objeto cuya ubicación se describe en relación con otro, denominado fondo. En esta clase de construcciones, la figura siempre es el sujeto de la oración y el sufijo corporal se agrega a la base verbal de manera obligatoria con la función básica de indicar la parte o área específica del fondo donde se ubica la figura; por otra parte, el fondo generalmente se marca con el sufijo locativo *-rhu* y muestra el comportamiento sintáctico de un locativo oblicuo. De este modo, la relación espacial entre la figura y el fondo se codifica en purépecha tanto en la base verbal como en la terminación de caso *-rhu*. La marcación explícita del fondo por medio del locativo *-rhu* diferencia el purépecha de otras lenguas mesoamericanas, muchas de las cuales se valen del orden de los nominales involucrados y no de marcas de caso (*cf.* Brugman, 1983; Hollenbach, 1995). Sin embargo, en purépecha el nominal que representa el fondo puede omitirse completamente si es posible inferir su referente del contexto comunicativo, ya que el sufijo corporal proporciona gran parte de la información espacial relevante.

En términos generales, los hablantes de idiomas como el purépecha deben prestar mucha más atención a la manera precisa en que un objeto está dispuesto con respecto a otro para poder describir un evento locativo. Además del lugar espe-

19 Basic locative construction (BLC).



(5) Pisaroni echu-ɲarhi-ku-s-ti saloni-rhu.

pizarrón plano-cara-NOCR-PERF-ASER.3 salón-LOC

‘El pizarrón está en la pared del salón de clases.’

(6) Juchiti piremp(a)-eri tanarhiku-echa chaki-**ts**<sup>ɲ</sup>i-ku-s-ti=ksĩ

mi hermana-gen delantal-pl flexible.en.desorden-ca-  
beza-NOCR-PERF-ASER.3=3

tapanku-rhu.

tapanco-LOC

‘Los delantales de mi hermana están en el tapanco.’

(7) Kabli ma k’umanchikua-rhu chaki-**ts**<sup>ɲ</sup>i-ku-s-ti.

cable un casa-LOC

flexible.en.desorden-cabeza-NOCR-PERF-ASER.3

‘Un cable está sobre el tejado de la casa.’

En (3) la figura y a la vez sujeto sintáctico es la taza, la cual está situada en la orilla de la mesa, que es el fondo, marcado por el locativo *-rhu*; el sufijo corporal que codifica ‘orilla’ como la ubicación precisa de la taza en el espacio de la mesa es *-rhu* ‘nariz’<sup>20</sup>. De manera similar, en (4), la figura y sujeto de la oración es el libro, el cual se encuentra de manera horizontal sobre la superficie principal de la mesa; en este caso, el sufijo corporal que corresponde a esa parte del objeto fondo es *-ts’i* ‘cabeza’. En (5), el pizarrón es la figura que está sobre la pared, codificada por el sufijo *-narhi*, al ser una superficie plana anterior (de frente al observador), y el fondo es el salón de clases. (6) y (7) son muy semejantes a los otros ejemplos, pero muestran otras posibilidades referenciales para el sufijo corporal ‘cabeza’, además de otra raíz verbal. Hay que notar que, en este tipo de construcciones en las que participan dos entidades completamente independientes, por lo general se requiere un morfema de no-correferencia (marcado como NOCR en las glosas), por ejemplo *-ku*, el cual señala que la parte involucrada no pertenece al sujeto del enunciado, sino a otra entidad aparte (Chamoreau, 2017).

## 6.2. Náhuatl

A diferencia del purépecha con sus sufijos corporales, el náhuatl emplea términos que designan partes del cuerpo para indicar partes de objetos o regiones en el espacio. Estos términos en su función espacial pertenecen a un grupo de palabras conocidas en la lingüística del náhuatl como palabras de relación. En su conjunto, las palabras de relación actúan en parte como sustantivos ya que pueden ser poseídas como cualquier

20 El sufijo corporal *-rhu* ‘nariz’ y el locativo *-rhu* son homófonos.

sustantivo y además se combinan con otros de ellos para formar palabras compuestas. Asimismo, es posible que históricamente hayan derivado de sustantivos, aunque no pueden aparecer como sujetos u objetos de verbos (Lockhart, 2001). Sin embargo, los nominales corporales (sección 4.2), cuando no desempeñan la función de palabras de relación, sino simplemente la de nombrar partes del cuerpo, se comportan como sustantivos regulares pues son utilizados de las diversas maneras en que se usan estos.

En las construcciones locativas, a menos que se trate de préstamos, los términos corporales del náhuatl por lo general aparecen en su forma no absoluta (que coincide con la forma poseída), la cual es, a la vez, la forma combinatoria que se emplea en la incorporación nominal. Como se observa en la **Tabla 3** (sección 5.2), algunos de los términos corporales de uso espacial en náhuatl son los siguientes: *Icxi-* < *icxitl* ‘pie’ se refiere a la porción más baja de un objeto o la parte más baja de un espacio o área; *ix-* < *ixtli* ‘ojo, cara’ (forma antigua de *ixtiyōlli*) puede significar ‘arriba’ o denotar la superficie de un objeto; *nacaz-* < *nacaztli* ‘oreja’ se utiliza también para designar el lado o la esquina de algo; *tēn-* < *tēntli* ‘labio’ además significa ‘orilla’, mientras que ‘dentro, adentro’ se expresa con *ihti-* < *ihtitl* ‘estómago’ y ‘base, parte baja’ con *tzin-* < *tzintli* ‘ano’ (Sullivan *et al.*, 2011, pp. 38-49). Las construcciones locativas básicas del náhuatl son distintas a las del purépecha. Su núcleo es un verbo de estado cuyo sujeto es la figura y su ubicación exacta con respecto al fondo se indica en una frase nominal posesiva de la forma pos-parte del cuerpo-loc + nominal<sub>(FONDO)</sub>, conformada por dos componentes: el poseído y el posesor<sup>21</sup>. El nominal poseído, el cual es el núcleo de esta frase, se constituye por un prefijo posesivo (co-

21 Las frases de este tipo que especifican la entidad que actúa como fondo se conocen en inglés como ground phrases (Pérez Báez y Bohnemeyer, 2008).

rreferente con el fondo), la parte del cuerpo en cuestión, más un locativo. Este nominal va acompañado por el nominal poseedor que codifica el fondo. El término corporal denota una parte o área (más) específica del todo (o sea, del poseedor que completa la frase), como en *ītzīntlan cuahuītl* ‘en la base del árbol’. En esta frase, el prefijo posesivo de tercera persona singular *ī-* que acompaña a *tzīntlan* apunta al sustantivo *cuahuītl* ‘árbol’ y concuerda con él en persona y número. *Tzīntlan* ‘en la base de’ se forma a partir de *tzīn-* (< *tzīntli* ‘ano’) + *-tlan* (locativo).

En un idioma como el náhuatl, la presencia de este tipo de construcciones posesivas en la construcción locativa básica es un indicio de que las características espaciales relacionales de los términos corporales posiblemente se originaron en su aplicación a relaciones parte-todo. Sin embargo, el hecho de que el término corporal requiere además un elemento locativo para poder figurar en dicha construcción provee evidencia de que la gramaticalización de tales términos como marcadores plenamente espaciales no se ha completado. Algo semejante ocurre en el yucateco (lengua maya hablada en la península de Yucatán), en el que ciertos merónimos, algunos derivados de términos corporales, requieren del acompañamiento de una preposición para expresar la ubicación de objetos (Pérez Báez y Bohnermeyer, 2008, p. 276).

Otro ejemplo de esta clase de estructura es *calli īxtēnno* ‘en frente de la casa’, en la que el prefijo posesivo de tercera persona singular *ī-* concuerda en persona y número con *calli* ‘casa’, el cual es el nominal poseedor y fondo. *Īxtēnno* ‘en frente de’ está formado por *īx-* (< *īxtli* ‘cara, ojo’) + *tēn* (< *tēntli* ‘labio’) + *-no*, que es la forma asimilada del locativo *-co* ‘en, sobre’. Este último ejemplo, en el que *īx* y *tēn* aparecen juntos, muestra que en esta lengua los términos corporales se pueden combinar para formar palabras de relación complejas.

Existe una construcción alternativa en la que el sustantivo que representa el fondo, por incorporación nominal, se agrega al sustantivo núcleo que contiene el término corporal para crear una forma espacial compuesta; en esta variante, el prefijo posesivo se omite y el fondo en su forma combinatoria (no-absolutiva) se yuxtapone a la parte del cuerpo de la palabra de relación: nominal<sub>(FONDO)</sub>-parte del cuerpo-loc, como en *calixtēnno* ‘en frente de la casa’ < *cal-* (< *calli* ‘casa’) + *ix* ‘cara, ojo’ + *tēn* ‘labio’ + *-no* (locativo). De acuerdo a los hablantes nativos, los significados en ambos casos, es decir, *calli iixtēnno* y *calixtēnno*, son básicamente equivalentes. Otros ejemplos similares son: *calnacaztlan* ‘en la esquina de la casa’ < *cal-* + *nacaz* (< *nacaztli* ‘oreja’) + *-tlan* (locativo); *ātztintlan* ‘debajo del agua’ < *ā-* (< *ātl* ‘agua’) + *tzin* ‘ano’ + *-tlan*; *āmēltēnno* ‘a la orilla del pozo’ < *āmēl-* (< *āmēlli* ‘pozo’) + *tēn* + *-no* (Sullivan *et al.*, 2011; Sullivan *et al.*, 2013).

Los ejemplos siguientes muestran el empleo de los términos corporales (en negritas) en las dos construcciones alternativas de la construcción locativa básica del náhuatl:

- |        |  |       |                           |           |
|--------|--|-------|---------------------------|-----------|
| (8) a. | Cōmitl                                     | ēltoc | ī- <b>tēn</b> -no         | cuamezah. |
|        | cántaro                                    | está  | POS-labio-LOC             | mesa      |
| b.     | Cōmitl                                     | ēltoc | cuamezah- <b>tēn</b> -no. |           |
|        | cántaro                                    | está  | mesa-labio-LOC            |           |
|        | ‘El cántaro está en la orilla de la mesa.’ |       |                           |           |
| (9) a. | Āmoxtli                                    | ēltoc | ī- <b>ihti</b> -co        | caxah.    |
|        | libro                                      | está  | POS-estómago-LOC          | caja      |

b.        Āmoxtlī ēltoc        caxah-**ih**ti-c<sup>22</sup>.

libro        está        caja-estómago-LOC

‘El libro está en/dentro de la caja.’

(10) a.        Oncah        miac        tetl        ī-**tzīn**-tlan tepētl.

hay        muchos        piedra        POS-ano-LOC montaña

b.        Oncah        miac        tetl        tepē-**tzīn**-tlan.

hay        muchos        piedra        montaña-ano-LOC

‘Hay muchas piedras en la base/ la parte baja de la montaña.’

En las oraciones (8a-9a), la figura, igual que en purépecha, es el sujeto sintáctico; o, como en (10a), es el objeto del verbo existencial *oncah* y el término corporal especifica la parte del fondo que está involucrada directamente en el evento locativo. Sin embargo, a diferencia del purépecha, el elemento corporal no se agrega al verbo principal, sino que aparece fuera de este formando una palabra de relación en una construcción posesiva, cuyo poseedor es el sustantivo complemento que codifica el fondo. Por consiguiente, en (8a) *comitl* ‘cántaro’ es la figura y *cuamezah* ‘mesa’ el fondo, mientras que la palabra de relación *itēnno* señala que la orilla de la mesa es el lugar preciso donde está ubicado el cántaro. La construcción alternativa se presenta en (8b-10b) en donde el nominal poseedor se incorpora a la palabra de relación, la cual pierde el prefijo posesivo;

22 En la construcción alterna con *ih*ti, el sufijo -co se reduce a -c.

en tal caso, el poseedor de la parte en cuestión, expresada por el morfema corporal, y la parte en sí aparecen lado a lado en la palabra de relación. Idiomas como el español y el inglés evidentemente emplearían estructuras con preposiciones para el mismo propósito.

### **7. Marcos de referencia y usos metonímicos de los términos y sufijos corporales**

Por medio de la metonimia, el objeto por el espacio próximo al objeto, los términos y sufijos corporales han extendido su dominio de aplicación tanto en náhuatl como en purépecha, al pasar de designar una parte de un objeto a referirse al área del espacio que se proyecta desde dicha parte o está próxima a ella, o también pueden referirse a ubicación relativa en el espacio que rodea al objeto. Esta función implica la extensión de los términos y sufijos corporales como elementos relacionales de la gramática puesto que la parte del cuerpo delimita la localización relativa de un objeto con respecto a otro con el que no está en contacto.

La codificación lingüística de rasgos de tipo espacial que involucran la ubicación de una figura con respecto a un fondo sin que haya contacto directo entre ellos se inscribe en marcos de referencia espaciales determinados (Levinson, 1996; Levinson y Wilkins, 2006) para los que cada lengua presenta estrategias gramaticales definidas. De acuerdo con Levinson y Wilkins (2006), existen tres clases principales de marcos de referencia: intrínseco, relativo y absoluto. Los idiomas hacen uso de estos marcos de manera selectiva ya que cada uno tiende a preferir unos en vez de otros.

El marco intrínseco está basado en las partes inherentes

de objetos que pueden ser identificadas y nombradas (frente, lado/costado, cabeza, espalda, etc.), en general tomando en cuenta la forma del objeto o características funcionales; por ejemplo, el frente de una televisión es el lado donde está la pantalla, el frente de un edificio es por donde entran las personas, etc. Al parecer todos los idiomas usan esta clase de marco de referencia, aun de manera limitada. El marco relativo se basa en el mapeo de los ejes/coordenadas corporales del propio observador o hablante sobre el objeto que sirve de fondo (enfrente, atrás, derecha, izquierda); por ejemplo, *El gato está a la derecha del árbol*. Por otra parte, las coordenadas absolutas pueden provenir de diversas fuentes: Los puntos cardinales, el movimiento de las estrellas, la dirección del viento, la dirección en que corre un río, la pendiente de una montaña. Como ejemplo, el sistema de coordenadas absolutas del tzeltal de Tenejapan (lengua maya) se basa en la pendiente de una montaña. Los hablantes tienen que haber internalizado tal tipo de coordenadas fijas para poder orientarse aun cuando se hallen en la oscuridad o en un lugar desconocido. Algunas lenguas muestran los tres sistemas de coordenadas, aunque la mayoría utiliza solamente dos de ellos en la comunicación diaria. Muchas emplean el marco relativo o el absoluto, pero no ambos (Levinson, 1996; Levinson y Wilkins, 2006).

Bohnemeyer y Tucker (2013) plantean que las lenguas con un uso extenso de merónimos en el ámbito espacial, incluyendo aquellos relacionados a las partes del cuerpo, tienden a utilizar preferentemente marcos de referencia intrínsecos. Este podría ser el caso especialmente en el purépecha por su abundancia de sufijos corporales que designan partes y regiones asociadas a ellas; sin embargo, como se verá más adelante (sección 8), tanto el náhuatl como el purépecha además poseen construcciones locativas en las que los morfemas corporales están ausentes.

Aunque la asociación de las partes del cuerpo con el espacio que se proyecta desde ellas es de tipo metonímico, el proceso de gramaticalización por el que los términos corporales extienden su rango semántico al dominio del espacio se ha analizado también por medio de la metáfora. Claudi y Heine (1986) proponen una jerarquía “implicacional” de categorías conceptuales básicas en la que la categoría de la izquierda sirve de vehículo metafórico para la categoría de la derecha, como sigue: persona → objeto → espacio → proceso → cualidad. De aquí se deduce que la categoría espacio se conceptualiza metafóricamente como objeto (es decir, el espacio es un objeto), como en la oración (11), en la que ‘pierna, costado’, como parte del cuerpo, codifica la noción espacial ‘al lado’.

Los enunciados (11-12) del purépecha y (13-14) del náhuatl ejemplifican la utilización de marcos de referencia intrínsecos, los cuales requieren que los objetos convencionalmente se segmenten en partes reconocibles y nombrables para ubicar la figura con respecto al fondo. Por tanto, la segmentación de las entidades u objetos en partes distintas es una manera de organizar el espacio y de conceptualizar las relaciones espaciales:

(11) Mitsu                      pi-**t’a**-ku-s-ti                      porhechi-rhu.

gato                      junto.a-pierna-NOCR-PERF-ASER.3      olla-LOC

‘El gato está al lado de la olla’.

(12) Takukata echu-**ch’u**-ku-s-ti                      mesa-rhu.

Libro      plano-trasero-NOCR-PERF-ASER.3      mesa-LOC

‘El libro está de manera horizontal debajo de la mesa’.

En (11), el gato no está en ninguna parte de la olla, sino cerca de ella y el sufijo corporal *t'a* ‘pierna, costado’ señala precisamente el área que se proyecta desde el lado de la olla, que es donde se encuentra el gato. De manera semejante, en (12) el libro no está en contacto directo con la mesa, sino debajo de ella y *ch'u* ‘nalgas, trasero’ codifica esta información.

(13) a. Tlācatl itztoc ī-**nacaz**-tlan cihuātl.

hombre está POS-oreja-LOC mujer

b. Tlācatl itztoc cihuā-**nacaz**-tlan.

hombre está mujer-oreja-LOC

‘El hombre está al lado de la mujer.’

(14) a. Mizton itztoc ī-**ixi**-tlan cuahuítl.

gato está POS-pie-LOC árbol

b. Mizton itztoc cua-**ixi**-tlan<sup>23</sup>.

gato está árbol-pie-LOC

‘El gato está al pie del árbol.’

En los enunciados (13-14), los referentes de los dos nominales que representan la figura y el fondo están ubicados de manera relativa uno con respecto al otro y la relación espacial

23 Aquí cuahuítl ‘árbol’, aparte de la terminación absoluta -tl, pierde material fonético adicional.

específica entre ellos se define a través de *nacaz* ‘oreja’ → ‘al lado’ e *icxi* ‘pie’ → ‘al pie’.

## 8. Construcciones locativas sin términos ni sufijos corporales

Otro aspecto de las construcciones locativas del náhuatl y el purépecha es la existencia en ambas lenguas de construcciones adicionales, en las que los términos y sufijos corporales no figuran de manera protagónica. En purépecha, estas se construyen con el verbo de estado *jarhani* ‘estar’ y adverbios locativos como *karhakua* ‘arriba’, *ketsekua* ‘abajo’, *maekantani* ‘al lado’, *orhepani* ‘en frente’, *pexu* ‘espalda, detrás’<sup>24</sup>, *tatsepani* ‘detrás’, *jurhixkantani* / *t’irek’antani* ‘a la derecha’ y *uikixkantani* ‘a la izquierda’, en las cuales los sufijos corporales no son requeridos.

En náhuatl, sin embargo, a pesar de la ausencia de los términos de tipo corporal, tales construcciones locativas retienen la misma forma sintáctica que ya hemos analizado (secciones 6.2 y 7); es decir, aparecen los verbos de estado *itztoc* (para entidades animadas) y *ēltoc* (para entidades inanimadas) más la frase posesiva, en la que los dos nominales indican, por un lado, la parte o área involucrada del fondo y, por el otro, el fondo mismo, poseedor de dicha parte.

Los ejemplos (15-18) del purépecha y (19-22) del náhuatl ilustran la diferencia entre las construcciones locativas con y sin términos/ morfemas corporales:

---

24 Aunque *pexu* posee asimismo el significado de ‘espalda’, al ser un término corporal independiente y no un sufijo, no participa en las construcciones del purépecha discutidas en las secciones 6 y 7.

- (15) Kuaxanta jurhixkantani jarha-s-ti limeti-rhu.  
huevo a.la.derecha estar-PERF-ASER.3 botella-LOC  
'El huevo está a la derecha de la botella.'

- (16) Kuaxanta kira-t'a-ku-s-ti limeti-rhu.  
huevo redondo-pierna-NOCR-PERF-ASER.3 botella-LOC  
'El huevo está al lado de la botella.'

- (17) Tasa porhechi-rhu pexu jarha-s-ti<sup>25</sup>.  
taza olla-LOC detrás estar-PERF-ASER.3  
'La taza está detrás de la olla.'

- (18) Petu orhepani jarha-s-ti anjatapu-rhu.  
Pedro en.frente estar-PERF-ASER.3 árbol-LOC  
'Pedro está en frente del árbol.'

---

25 El orden sintáctico con verbo al final también es posible.

(19) a. Huacax itztoc ī-nechca calli.

vaca está POS-cerca casa

b. Huacax itztoc cal-nechca.

vaca está casa-cerca

‘La vaca está cerca de/ junto a la casa.’

(20) a. Huacax itztoc ī-**nacaz**-tlan calli.

vaca está POS-oreja-LOC casa

b. Huacax itztoc cal-**nacaz**-tlan.

vaca está casa-oreja-LOC

‘La vaca está al lado de la casa.’

(21) a. Oquichpil itztoc ī-tzālan cuamezah.

niño está POS-debajo mesa

b. Oquichpil itztoc cuamezah-tzālan.

niño está mesa-debajo

‘El niño está debajo de la mesa.’

- (22) a. Pelotah ēltoc ī-īcan tetl.  
 pelota está POS-detrás piedra
- b. Pelotah ēltoc te-īcan.  
 pelota está piedra-detrás
- ‘La pelota está detrás de la piedra.’

En (15), la figura y el fondo (marcado por el locativo *-rhu*) se relacionan por medio del elemento adverbial *jurhixkantani* ‘a la derecha’ y el verbo de estado *jarhasti*, mientras que (16) expresa una idea semejante, pero esta vez se agrega el morfema corporal *t’a* ‘pierna, costado’ a la base verbal (v. la sección 6.1). Ejemplos adicionales de expresiones adverbiales usadas en construcciones locativas son *pexu* ‘detrás’, que vemos en (17), y *orhepani* ‘en frente’, en (18). En esta clase de enunciados, la presencia de adverbios espaciales como ‘a la derecha’, ‘a la izquierda’, ‘detrás’, ‘delante’, los cuales no están asociados a ninguna parte intrínseca o (sub)área específica del objeto que actúa como fondo, demuestra claramente el empleo que el purépecha hace del marco de referencia relativo.

En cuanto al náhuatl, en (19a) tampoco encontramos ningún término corporal, sino el verbo de estado *itztoc* y la palabra de relación *nechca* ‘cerca’, que expresa la clase de relación que guardan entre sí la figura y el fondo. (19b) muestra la variante sin el prefijo posesivo y con el nominal que hace de fondo incorporado (v. la sección 6.2). En seguida, podemos comparar (19a-b) con (20a-b), de significado similar, en el cual sí hay un término corporal que forma parte de la construcción locativa en las dos variantes sintácticas que ya se han explica-

do. Al igual que en (19a-b), en (21a-b) y en (22a-b) aparecen palabras de relación (*tzālan* ‘debajo’ e *ican* ‘detrás’) que no hacen referencia a parte alguna del cuerpo ni designan partes intrínsecas de objetos, lo cual evidencia la existencia del marco de referencia relativo también en náhuatl.

La presencia de marcos de referencia tanto intrínsecos como relativos en las dos lenguas apoya las observaciones de Levinson y Wilkins (2006) de que los idiomas en general pueden hacer uso de distintos tipos de marcos, aunque tienden a utilizar uno u otro con mayor frecuencia. Es posible que el purépecha en particular, con su abultado conjunto de sufijos corporales que denotan diferentes partes de objetos y regiones del espacio, tenga preferencia por los marcos intrínsecos.

## 9. Comparación de las dos lenguas

### 9.1. Similitudes

1. Tanto el náhuatl como el purépecha poseen una serie de elementos nominales independientes que designan las partes del cuerpo; algunos son morfológicamente simples, algunos complejos.

2. Ambas lenguas emplean términos corporales (náhuatl) o sufijos corporales (purépecha) para nombrar partes de objetos y ambas los utilizan como ingredientes formativos en verbos (y sustantivos deverbales) para codificar significados que involucran partes del cuerpo de manera directa o significados más abstractos basados en dichas partes, además de los significados espaciales asociados con ellas (v. g., purépecha *-narhi* ‘ojo, cara’ y náhuatl *ix-* < *ixtli* ‘ojo, cara’).

3. Las dos lenguas pueden usar tanto términos como sufijos corporales en la construcción locativa básica (CLB) para in-

dicar relaciones de tipo espacial entre dos entidades que están en contacto.

4. Ambas lenguas utilizan términos o sufijos corporales como elementos relacionales a través de una metonimia por la cual la parte del cuerpo se asocia con el espacio que se proyecta de ella o que está en su periferia (es decir, para codificar relaciones espaciales entre entidades que no están en contacto directo).

5. Las dos lenguas también pueden expresar la localización espacial mediante otras construcciones que no contienen términos o sufijos de tipo corporal; por ejemplo, por medio de combinaciones de adverbios locativos, como *orhepani* 'enfrente', y el verbo de estado *jarhani* 'estar', en purépecha; o de palabras de relación, como *īcan* 'detrás', y los verbos de estado *ēltoc/itztoc* 'estar', en náhuatl.

6. Ambas lenguas hacen uso de marcos espaciales de referencia tanto relativos como intrínsecos.

## 9.2. Diferencias

1. El purépecha posee elementos nominales independientes correspondientes a las partes del cuerpo, así como un amplio conjunto de sufijos corporales (etimológicamente no relacionados a los primeros), mientras que el náhuatl cuenta con términos corporales independientes, pero no tiene sufijos corporales.

2. El náhuatl emplea consistentemente solo algunos de los términos referentes a las partes del cuerpo en la codificación de relaciones locativas: ojo/cara, pie, oreja, ano, estómago, labio. El purépecha, en cambio, posee un mayor número de morfemas corporales locativos de uso productivo: ojo/cara, espalda, oreja, nariz, cuello, estómago, boca, cabeza, trasero, pie, etc.

3. Para la derivación verbal, el náhuatl utiliza el mecanismo morfológico de incorporación nominal, por la cual las for-

mas combinatorias de sus términos corporales se usan para formar verbos con significados que involucran las partes del cuerpo y estos términos asimismo son los que se encuentran en las construcciones locativas. A diferencia del náhuatl, para la derivación verbal el purépecha no emplea sus términos nominales corporales, sino su colección de sufijos corporales, los cuales además aparecen en las construcciones locativas.

4. La morfosintaxis de las construcciones locativas en las dos lenguas también difiere: el purépecha marca el fondo por medio del sufijo de caso locativo *-rhu* y el sufijo corporal referente a este se integra obligatoriamente a la base verbal disposicional. En náhuatl, el término corporal aparece como una palabra de relación compuesta en una construcción nominal posesiva, en la que el elemento nominal que codifica el fondo es el poseedor de la parte del cuerpo. De manera alterna, el fondo se incorpora directamente en la palabra de relación sin que se requiera un prefijo posesivo.

## 10. Conclusión

El náhuatl y el purépecha son dos idiomas mesoamericanos que manifiestan estrategias distintas en cuanto al empleo de términos referentes a las partes del cuerpo en sus gramáticas del espacio. En ambos, el cuerpo humano y sus partes desempeñan un papel fundamental en la categorización de las características físicas y partes específicas de entidades animadas e inanimadas y como base de la expresión de relaciones espaciales locativas. Además de ello, los términos y sufijos corporales han enriquecido los repertorios morfológicos y léxicos de estas lenguas por su activa participación como elementos formativos en la derivación verbal y nominal deverbal. Por tanto, el

estudio del léxico y de las gramáticas del espacio puede contribuir a esclarecer la manera en que los hablantes de diferentes lenguas entienden y manipulan su entorno físico y también a comprender hasta qué punto la referencia al cuerpo y sus partes constituye un ingrediente esencial del lenguaje humano.

Como complemento del análisis de las construcciones locativas estáticas desarrollado aquí, trabajos futuros además podrían enfocarse en situaciones locativas de tipo dinámico. Asimismo, se requieren futuras investigaciones para determinar exactamente qué clases de raíces verbales permiten la presencia de morfemas corporales y qué restricciones gramaticales están presentes. Para concluir, esperamos que este estudio se sume al creciente número de investigaciones dedicadas a los términos referentes a las partes del cuerpo y a la relación entre lengua y espacio y sea un aporte al avance del conocimiento sobre las maneras en que los idiomas manejan la expresión de nociones locativas y demás información de tipo espacial en sus gramáticas, a la vez que alienante, también, los estudios comparativos de estructuras similares de otras lenguas mesoamericanas o de otras regiones del mundo.

## Referencias

- BOHNEMEYER, J. Y TUCKER, R. (2013). Space in semantic typology: Object-centered geometries. En P. Auer, M. Hilpert, A. Stukenbrock y B. Szmrecsanyi (Eds.), *Space in Language and Linguistics: Geographical, Interactional, and Cognitive Perspectives* (pp. 637-666). De Gruyter.
- BRUGMAN, C. (1983). The use of body-part terms as locatives in Chalcatongo Mixtec. *Survey of California and Other Indian Languages*, (4), 235-290.
- BRUGMAN, C. Y MACAULAY, M. (1986). Interacting semantic

- systems: Mixtec expressions of location. En V. Nikiforidou, M. VanClay, M. Niepokuj y D. Feder (Eds.), *Proceedings of the Twelfth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (pp. 315-327). BLS.
- CAPISTRÁN GARZA, A. (2016). Merónimos en p'orhépecha: Términos nominales y afijos verbales espaciales. *Signos Lingüísticos*, 12(24), 102-147.
- CHAMOREAU, C. (2017). Purepecha, a polysynthetic but predominantly dependent-marking language. En M. Fortescue, M. Mithun y N. Evans (Eds.), *The Oxford Handbook of Polysynthesis* (pp. 667-695). Oxford University Press.
- CLAUDI, U. Y HEINE, B. (1986). On the metaphorical base of grammar. *Studies in Language*, 10(2), 297-335.
- DE LEÓN, L. (1992). Body parts and location in Tzotzil: Ongoing grammaticalization. *Zeitschrift für Phonetik Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung*, 45(6), 570-589.
- DINGEMANSE, M. (2009). The selective advantage of body-part terms. *Journal of Pragmatics*, (41), 2130-2136.
- ENFIELD, N. J., MAJID, A. Y VAN STADEN, M. (2006). Cross-linguistic categorisation of the body: Introduction. *Language Sciences*, (28), 137-147.
- FRIEDRICH, P. (1971a). Dialectal variation in Tarascan phonology. *International Journal of American Linguistics*, 37(3), 164-187.
- FRIEDRICH, P. (1971b). *The Tarascan Suffixes of Locative Space*. Indiana University Publications.
- GRINEVALD, C. (2006). The expression of static location in a typological perspective. En M. Hickmann y S. Robert (Eds.), *Space in Languages. Linguistic Systems and Cognitive Categories* (pp. 29-58). John Benjamins.

- HASPELMATH, M. (2020). Human linguisticity and the building blocks of languages. *Frontiers in Psychology*, 10(3056), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03056>
- HEINE, B. (1997). *Cognitive Foundations of Grammar*. Oxford University Press.
- HOLLENBACH, B. E. (1995). Semantic and syntactic extensions of body-part terms in Mixtecan: The case of 'face' and 'foot'. *International Journal of American Linguistics*, 61(2), 168-190.
- KRASKA-SZLENK, I. (2014). Semantic extensions of body part terms: common patterns and their interpretation. *Language Sciences*, (44), 15-39.
- LEVINSON, S. C. (1996). Frames of reference and Molyneux's question: Crosslinguistic evidence. En P. Bloom, M. A. Peterson, L. Nadel y M. F. Garrett (Eds.), *Language and Space* (pp. 109-169). The MIT Press.
- LEVINSON, S. C. Y WILKINS, D. (Eds.). (2006). *Grammars of Space. Explorations in Cognitive Diversity*. Cambridge University Press
- LEVY, P. (1999). From 'part' to 'shape': Incorporation in Totonac and the issue of classification by verbs. *International Journal of American Linguistics*, 65(2), 127-175.
- LOCKHART, J. (2001). *Nahuatl as Written*. Stanford University Press.
- MACLAURY, R. E. (1989). Zapotec body-part locatives: Prototypes and metaphoric extensions. *International Journal of American Linguistics*, 55(2), 119-154.
- MENDOZA, M. (2006). Spatial language in Tarascan: Body parts, shape, and the grammar of location. En Z. Antic, C. B. Chang, E. Cibelli, J. Hong, M. J. Houser, C. S. Sandy, M. Toosarvandani y Y. Yao (Eds.), *Proceedings of the Thirty-Second Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (pp. 237-249). BLS.

- MENDOZA, M. (2007). Derivational resources in P'urhepecha: Morphological complexity and verb formation. *Acta Linguistica Hungarica*, 54(2), 157-172.
- PÉREZ BÁEZ, G. Y BOHNEMEYER, J. (2008). Object to path in Mesoamerica: Semantic composition of locative and motion descriptions in Yucatec Maya and Juchitán Zapotec. En R. M. Ortiz Ciscomani (Ed.), *IX Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste* (Tomo 2) (pp. 269-284). Editorial Unison.
- ROHRER, T. (2005). Image schemata in the brain. En B. Hampe y J. E. Grady (Eds.), *From Perception to Meaning: Image Schemas in Cognitive Linguistics* (pp. 165-196). Mouton de Gruyter.
- SLOBIN, D. I. (2003). Language and thought online: Cognitive consequences of linguistic relativity. En D. Gentner y S. Goldin-Meadow (Eds.), *Language in Mind: Advances in the Study of Language and Thought* (pp. 157-191). MIT Press.
- SULLIVAN, J. ET AL. (2011). *Gramática del náhuatl moderno para principiantes y vocabulario general* [Manuscrito inédito]. IDIEZ.
- SULLIVAN, J. ET AL. (2013). *Modern Huastecan to English Vocabulary* [Manuscrito inédito]. IDIEZ.
- SVOROU, S. (1994). *The Grammar of Space*. John Benjamins.
- TALMY, L. (1985). Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. En T. Shopen (Ed.), *Language Typology and Lexical Description* (pp. 57-149). Cambridge University Press.
- WIERZBICKA, A. (2007). Bodies and their parts: an NSM approach to semantic typology. *Language Sciences*, 29(1), 14-65.
- ZLATEV, J. (2007). Embodiment, language and mimesis. En T. Ziemke, J. Zlatev y R. M. Frank (Eds.), *Body, Language and Mind: Volume 1: Embodiment* (pp. 297-337). Mouton de Gruyter.

**Segunda parte**

***Paisaje lingüístico e identidad intercultural***

**Contacto de lenguas en el paisaje lingüístico  
de Mendoza, Argentina**  
*Language Contact in the Linguistic Landscape of  
Mendoza, Argentina*

**ALICIA MARÍA ALESSANDRA**

Universidad Nacional de Cuyo

Facultad de Filosofía y Letras

Mendoza, Argentina

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6771-2947>

[alicialessandra@gmail.com](mailto:alicialessandra@gmail.com)

**CARMEN DEL ROSARIO CASTRO**

Universidad Nacional de Cuyo

Facultad de Filosofía y Letras

Mendoza, Argentina

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2771-1684>

[ccarmenccastro@gmail.com](mailto:ccarmenccastro@gmail.com)

**Resumen**

Este capítulo aborda el contacto de lenguas en el paisaje lingüístico de la ciudad de Mendoza. Surge a partir de observa-

ciones establecidas en el encuadre general de un proyecto de investigación titulado Observatorio del español regional. La lengua en el paisaje de escuelas mendocinas. Nuestro propósito es abordar alguna de las siguientes preguntas: ¿Es perceptible en un primer acercamiento al *corpus* el contacto de lenguas en el paisaje lingüístico de Mendoza? ¿Cuáles son esas lenguas? ¿Cuál se manifiesta con mayor frecuencia en el paisaje lingüístico estudiado, además del español? ¿En qué dominios es más perceptible? Nuestra hipótesis tiene dos puntos: a) además del español, el inglés es la lengua que manifiesta mayor presencia en el paisaje lingüístico, y, b) la base léxica del inglés combinada con procedimientos morfológicos del español crea constantemente nuevas conceptualizaciones en dominios clave de la vida social. Las nociones teóricas utilizadas provienen de estudios del paisaje lingüístico, de la sociolingüística y de la lingüística cognitiva. En cuanto a los procedimientos metodológicos se realiza un registro de *corpus* a través de fotos de lugares clave de la ciudad de Mendoza. El *corpus*, compuesto por 60 microdiscursos, fue recolectado durante los meses de junio-octubre de 2019. El mismo es analizado para establecer frecuencia de uso de vocablos y expresiones y su pertenencia a diversos dominios cognitivos. Finalmente, se pretende describir cualitativamente las conceptualizaciones que generan algunos de los casos estudiados. Los resultados parciales parecen indicar que, efectivamente, la lengua que se manifiesta con mayor frecuencia es el inglés, que se observa en publicidades y letreros referidos a gastronomía, indumentaria y experiencias turísticas.

**Palabras clave:** español-inglés, multilingüismo, paisaje lingüístico mendocino.

## **Abstract**

We focus on the contact of languages in linguistic landscape (LL) of Mendoza city. It arises from observations established in the general framework of a research project entitled: Observatory of Regional Spanish. Language in LL of Mendoza schools. Our purpose is to aboard some questions: Is the contact of languages perceptible in a first approach to the corpus in the linguistic landscape of Mendoza? Which languages are those? Which one manifests most frequently in the linguistic landscape studied, in addition to Spanish? In which domains is it most noticeable? Our hypothesis has two points: a) English manifests the greatest presence in the linguistic landscape b) the lexical base of the English combined with Spanish morphological procedures creates new conceptualizations in key domains of social life. The theoretical notions used come from studies of the linguistic landscape, from sociolinguistics and from cognitive linguistics. Regarding the methodological procedures, a corpus was registered through photographs of key places in Mendoza city. The corpus, composed of 60 microdiscourses, was collected during June-October 2019. This is analyzed to establish the frequency of use of words and expressions and their belonging to various cognitive domains. The partial results seem to indicate that, indeed, the language that is most frequently spoken is English, which is observed in advertisements and signs referring to gastronomy, clothing, and tourist experiences.

**Key words:** Spanish-English, multilingualism, Mendoza linguistic landscape.

## 1. Introducción

En este capítulo damos a conocer algunas observaciones y reflexiones surgidas en el encuadre general del proyecto de investigación titulado: *Observatorio del español regional. La lengua en el paisaje de escuelas mendocinas*, que se lleva a cabo en el Instituto de Lingüística Joan Corominas, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo<sup>26</sup>.

Nuestro propósito es abordar la problemática amplia en la que se inscribe el proyecto: el paisaje lingüístico de la ciudad de Mendoza. Específicamente nos centraremos en el contacto de lenguas. Por ello, algunas preguntas que pretendemos responder son las siguientes: ¿Es perceptible en un primer acercamiento al *corpus* el contacto de lenguas en el paisaje lingüístico de Mendoza? ¿Cuáles son esas lenguas? ¿Cuál se manifiesta con mayor frecuencia en el paisaje lingüístico estudiado, además del español? ¿En qué dominios es más perceptible?

La respuesta a nuestra primera pregunta surge rápidamente en un primer acercamiento al *corpus*: en la mayoría de los microdiscursos analizados se advierte la presencia del inglés; y en los casos en los que se observa más de una lengua, es decir, en los discursos mixtos, el inglés está siempre presente.

Por eso, nuestra hipótesis, en relación con la presencia de otras lenguas, además del español, en los microdiscursos estudiados, tiene dos puntos: a) el inglés –lengua utilizada con mayor frecuencia en la ciencia, la tecnología, la publicidad y las redes sociales del mundo globalizado– es también la que ma-

---

<sup>26</sup> Proyecto 06/791, subsidiado y evaluado por la SIIP (Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado de la Universidad Nacional de Cuyo), bajo la dirección de Carmen Castro y la codirección de Claudia Ferro. Los investigadores del proyecto son: Alicia Alessandra, Eleonora Barchiesi, José Luis Chapa, Carolina Cruz, Nora Díaz, Fabiana Delicio, Andrea Gazali, Elisabeth González, Constanza Tello y Patricia Vallina.

yor presencia manifiesta en el paisaje lingüístico; b) la base léxica del inglés, combinada con procedimientos morfológicos del español, crea constantemente nuevas conceptualizaciones en dominios clave de la vida social. Las nociones teóricas utilizadas provienen de estudios del paisaje lingüístico, de la sociolingüística y de la lingüística cognitiva. En cuanto a los procedimientos metodológicos se realiza un registro de *corpus* a través de fotos de lugares clave de la ciudad de Mendoza. El análisis del *corpus* busca establecer la frecuencia de uso de vocablos y expresiones y su pertenencia a diversos dominios cognitivos. Los resultados parciales parecen indicar que, efectivamente, la lengua que se manifiesta con mayor frecuencia es el inglés, que se observa en publicidades y letreros referidos a gastronomía, indumentaria y experiencias turísticas.

## **2. Paisaje lingüístico y contacto de lenguas**

### **2.1. Contacto de lenguas en paisajes lingüísticos urbanos**

En el paisaje lingüístico de las grandes ciudades del mundo globalizado es evidente el multilingüismo. En el caso de ciudades cuya lengua oficial es el español, se ha descrito la presencia de otras lenguas, entre ellas el inglés, que es utilizado en un gran porcentaje de signos. La configuración del paisaje lingüístico, especialmente en los centros urbanos, se ha complejizado a lo largo del siglo XX; por ello, los estudios basados en mensajes escritos en espacios públicos han captado el interés de los estudiosos de las lenguas desde hace muchos años. Sin embargo, se reconoce ampliamente que la primera definición de paisaje lingüístico, tal como la utilizamos en este tipo de investigaciones, fue formulada por Landry y Bourhis (1997):

*Linguistic landscape refers to the visibility and salience of languages on public and commercial signs in a given territory or region [...] linguistic landscape may serve important informational and symbolic functions as a marker of the relative power and status of the linguistic communities inhabiting the territory (1997, p. 23).*

Dos aspectos llamaron la atención de los estudiosos del paisaje lingüístico: por una parte, el contacto de lenguas en los mensajes escritos en los lugares de acceso público y, por otra parte, la percepción de los hablantes sobre esos textos. De manera tal que en algunos estudios se observa el uso de las lenguas que conviven en comunidades multilingües como Canadá, por ejemplo. Y en otros casos se analiza qué lenguas se utilizan, además de la considerada oficial o mayoritaria, como en el caso de muchas ciudades en las que se habla español. En territorios de hispanohablantes se ha estudiado el paisaje lingüístico de ciudades como Madrid (Muñoz Carrobles, 2010). Algunos autores han reflexionado, además, sobre la historia de una lengua y las formas como se configura el paisaje, de acuerdo con los movimientos de migraciones de los hablantes. En ese sentido, Pons Rodríguez (2012), al describir el paisaje lingüístico de Sevilla, ofrece un amplio panorama del horizonte multilingüe de las ciudades, menciona los factores del multilingüismo, como la globalización y la localización. Considera al turismo y las migraciones, fenómenos que provocan movimientos de personas, como factores clave en la configuración de paisaje lingüístico en los centros urbanos. La autora concibe a la ciudad como un escenario, que le permite no solo enfocar el paisaje actual, sino buscar huellas del recorrido histórico de los hablantes en dicho paisaje.

La dimensión social que asume el discurso en espacios públicos ha hecho que estudiosos interesados en la lengua

asociada a la dinámica de grupos sociales presten también atención al paisaje lingüístico. Por ejemplo, la Comisión de Discurso y Justicia Social de EDiSo (Asociación de Estudios sobre Discurso y Sociedad) desarrolla desde 2015 investigaciones basadas en recolección de datos en el Paisaje Lingüístico de ciudades y pueblos. Desde 2017 la coordinación del Observatorio fue asumida en forma conjunta por la Dra. Luz Zas (USC, Universidad de Santiago de Compostela) y la Dra. María Beatriz Taboada (CONICET, Argentina).

Las unidades que se analizan se han denominado signos y específicamente, a los estudiosos les interesan los signos con contenido verbal. Sin embargo, esta idea no es unánime, ya que algunos prefieren el término “texto” (Pons Rodríguez, 2012). Nosotros preferimos considerar a las unidades que estudiamos como *microdiscursos*, porque nos interesa reflexionar sobre los sujetos que interactúan en este paisaje, de manera que cada microdiscurso es el producto de un escritor, un sujeto, un locutor que asume una voz y que pretende interactuar con otros a los que destina su discurso. Del mismo modo, el discurso impacta y es interpretado por el destinatario. En muchos ejemplos, los microdiscursos son intervenidos, lo que acentúa y completa su carácter dialógico.

## **2.2. El préstamo y el extranjerismo**

En el paisaje lingüístico mendocino se observan palabras provenientes de otras lenguas. La presencia de lenguas distintas de la propia es común en el mundo actual. Vivimos en escenarios por lo general multilingües (Pons Rodríguez, 2012). Sin embargo, no todos los vocablos provenientes de otras lenguas tienen el mismo estatus. Algunos se han incorporado desde hace mucho tiempo y ya no se perciben como léxico foráneo.

Otros, en cambio, son de reciente incorporación y su origen es evidente para los usuarios de la lengua española. Surgen de esta manera dos conceptos pertinentes al tema de estudio: *préstamo* y *extranjerismo*.

La palabra préstamo es un término de origen comercial que en lingüística designa la transferencia de elementos léxicos de una lengua a otra. A diferencia de las transacciones comerciales, el préstamo lingüístico no se devuelve ni representa pérdida para la lengua de origen. Algunos términos alternativos más precisos y denotativos son *difusión* o *adopción lingüística*. A su vez, el término préstamo implica otra ambigüedad: su doble valor, como proceso lingüístico y como elemento lingüístico.

Para Cerdá Massó (1986), los préstamos son aquellos vocablos o expresiones procedentes de otras lenguas y que se integran en la lengua receptora tras un proceso de adaptación en los distintos niveles: fonológico, morfológico, entre otros. A su vez, el concepto extranjerismo hace referencia a un término tomado de otra lengua, pero que no ha pasado por un proceso de adaptación lingüística en la lengua receptora. Así, podemos decir que todo préstamo ha sido un extranjerismo, pero no todo extranjerismo será un préstamo. Es decir, la diferencia entre préstamo y extranjerismo tiene en cuenta el grado de incorporación e integración en la lengua receptora.

En palabras de Gómez Capuz (2005), los préstamos son voces extranjeras totalmente asimiladas, voces digeridas mientras que los extranjerismos son palabras que en su grafía o pronunciación acusan origen extranjero. La introducción de préstamos se da en tres etapas: una primera etapa de transferencia: la palabra ingresa y se difunde en la lengua receptora. Momento de trasplante, crítico. Los hablantes suelen realizar sustituciones por palabras nativas equivalentes. Las voces in-

corporadas necesitan explicar su significado a través de sinónimos, paráfrasis, etc. Una segunda etapa de adaptación: etapa central. La palabra agregada sufre un proceso de adaptación, asimilación y naturalización. Los vocablos ingresan en esta etapa como extranjerismo y terminan como préstamo. Y una tercera etapa de explotación, madurez y creatividad: la palabra está completamente asimilada en todos los niveles. El elemento se siente como un término patrimonial. Su carácter de extranjerismo es solo detectable a partir de un análisis diacrónico.

### **2.3. Los anglicismos**

El término anglicismo hace alusión a préstamos del inglés. Hasta 1950 los anglicismos del español provenían del inglés británico. De 1950 en adelante la mayoría de los anglicismos provienen del inglés americano. También son considerados anglicismos aquellos vocablos que el inglés a su vez tomó de otras lenguas. Por ejemplo, té (chino), kayak (esquimal), karate (japonés). Los anglicismos se introducen generalmente por necesidad de nombrar nuevos conceptos; sin embargo, en muchos casos, su ingreso se debe a cuestiones de esnobismo. Estos préstamos pertenecen a un amplio abanico de campos semánticos, pero sobre todo se destacan en comunicación, moda, negocios, ciencia y deporte.

### **3. Corpus. Procedimientos de recolección y clasificación**

El *corpus* estudiado está compuesto por 60 microdiscursos registrados a través de tomas fotográficas. Se trata de un muestreo construido *ad hoc* por las autoras. La recolección de las muestras tuvo lugar en la ciudad de Mendoza durante los me-

ses de junio-octubre de 2019. Las zonas visitadas fueron zonas de ingreso de turismo: terminal de ómnibus y aeropuerto; zonas de oferta de servicios turísticos: Dirección de Turismo; y zonas de concentración de servicios gastronómicos y de entretenimiento: calle Arístides, Plaza Independencia, Parque General San Martín y Mercado de Guaymallén. Los lugares seleccionados son, habitualmente, espacios públicos de gran afluencia de personas.

#### **4. Contacto español-inglés en el paisaje lingüístico**

En el paisaje urbano de la provincia de Mendoza hemos registrado la presencia de microdiscursos en los que se utiliza el inglés. En primera instancia, presentamos ejemplares que combinan español e inglés. En algunos de ellos es posible observar anglicismos incorporados desde hace mucho tiempo al español y que por lo tanto no se perciben como tales. Los primeros dos casos que consignamos se han registrado en un espacio público emblemático de la ciudad: el Parque San Martín.

**Figura 1. Club Mendoza de Regatas (Parque General San Martín)**



Fuente: archivo personal de las autoras.

**Figura 2. Parque General San Martín**



Nota: Prohibido bañarse. Don't swim. Fuente: archivo personal de las autoras.

Este segundo ejemplo, sí puede ser percibido como lengua extranjera, porque en primera instancia aparece el mensaje escrito en español. Del mismo modo, en el ejemplo que agregamos a continuación –registrado en la Basílica de San Francisco, ubicada en una esquina de la Plaza San Martín– vemos un texto escrito en español, destinado a los turistas, que presenta la traducción al inglés. Tiene, además, microdiscursos superpuestos en español, que han sido escritos a mano con diversas tipografías, algunas deliberadamente deformadas.

**Figura 3. Basílica de San Francisco, en la Plaza San Martín**



Fuente: archivo personal de las autoras.

En las zonas de cafeterías y bares, como la calle Arístides, es más frecuente la presencia de expresiones solo en inglés, que son comprendidas por los usuarios y no suelen expresarse en español, como es el caso de la siguiente:

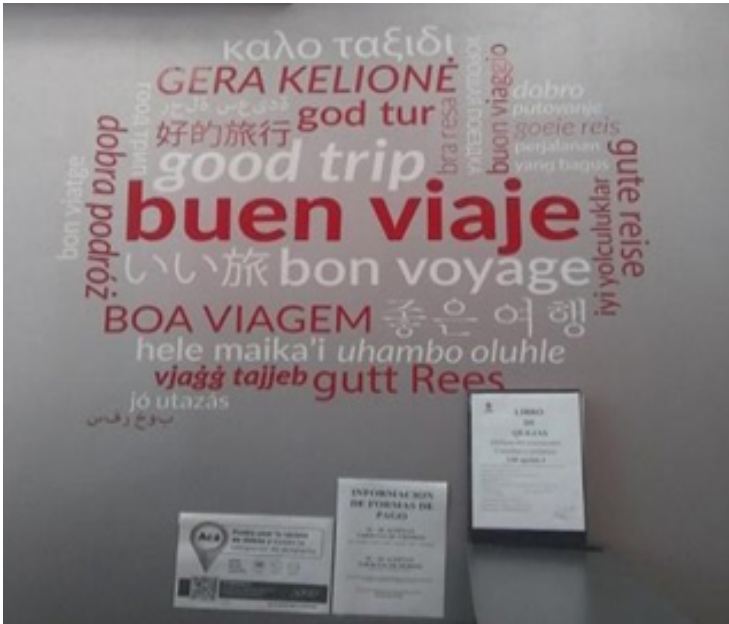
**Figura 4. Calle Arístides**



Nota: (3) *Happy hours*. Fuente: archivo personal de las autoras.

Y finalmente, presentamos un ejemplo de los letreros mixtos, es decir, los que incluyen –además del español y el inglés– otras lenguas: italiano, francés, alemán, etcétera.

Figura 5. Terminal de ómnibus



Nota: (4) Buen viaje/ Good trip/ god tur/ boa viagem/ bon voyage/ buonviaggio (etc.).

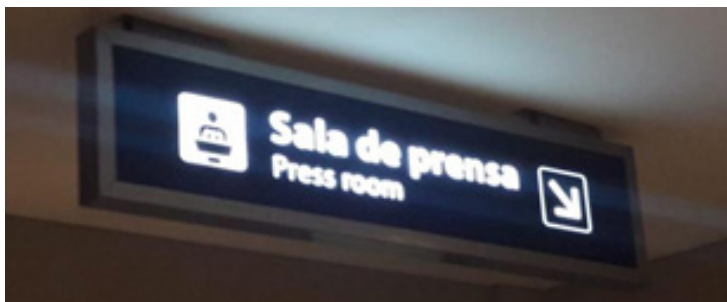
Fuente: archivo personal de las autoras.

## 5. Resultados

En el conjunto de microdiscursos estudiados, se observa el contacto de lenguas en el paisaje lingüístico de la ciudad de Mendoza. El español se utiliza en combinación con el inglés, el francés, el portugués, el italiano, entre otras lenguas. Predominan en los discursos mixtos, el uso del inglés como segunda lengua, luego del español. Los letreros institucionales y la publicidad destinada al turismo manifiestan en mayor medida el uso del inglés.

En los 60 microdiscursos analizados en este trabajo, se evidencia la presencia de lenguas distintas al español. El cuarenta por ciento corresponde a carteles bilingües, es decir, los que están compuestos por español e inglés. Este tipo de letreros predomina en sitios clave de la ciudad por los que ingresan turistas y personas inmigrantes: el aeropuerto y la terminal de ómnibus. Algunos ejemplares de estas características son los siguientes:

**Figura 6. Cartel en el Aeropuerto Internacional El Plumerillo, de la ciudad de Mendoza**



Nota: Sala de prensa / Press room. Fuente: archivo personal de las autoras.

**Figura 7. Terminal de ómnibus**



Nota: Escalera mecánica / Escalator // Escalera / Stairs // Ascensor / Elevador. Fuente: archivo personal de las autoras.

El cincuenta por ciento de los microdiscursos muestra presencia de extranjerismos y, finalmente, un diez por ciento está constituido por microdiscursos mixtos, o sea, escritos en español, inglés y otras lenguas. La siguiente tabla sintetiza lo expuesto:

**Tabla 1. Lenguas en letreros de la muestra**

Letreros	Total de textos: 60	Porcentaje
Letreros bilingües español-inglés	24	40 %
Mixtos	6	10 %
Extranjerismos	30	50 %

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los letreros mixtos, los más frecuentes son los que presentan tres lenguas. En todos se registró la presencia del inglés. La siguiente tabla sintetiza la información:

**Tabla 2. Letreros mixtos. Cantidad de lenguas**

Letreros mixtos	Tres lenguas	Cinco lenguas	Más de cinco
Total: 6	3	1	2

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, respecto de la presencia de extranjerismos, la lengua que se observa con mayor frecuencia es el inglés y, en segundo lugar, el francés, aunque en un número inferior (**Tabla 3**):

**Tabla 3. Frecuencia de extranjerismos**

Extranjerismos	Inglés	Francés	Otras lenguas
Total: 30	18	5	7

Fuente: elaboración propia.

En los letreros bilingües, es decir, los que manifiestan el español y el inglés, no siempre se da la traducción directa de una expresión del español al inglés como en los ejemplos que ya hemos consignado, sino que suele darse una configuración de ambas lenguas en una única estructura sintáctica.

En algunos casos, la base es un préstamo del inglés. Sin embargo, el procedimiento de composición es el usual en español, sustantivo + adjetivo. Hay, además, un juego morfológico porque no hay concordancia de género, entre bar y latina, por lo que también puede leerse como: BAR + LA + TINA.

**Figura 8. Bar de la calle Arístides, del centro de la ciudad de Mendoza**



Fuente: archivo personal de las autoras.

Otro ejemplo es el siguiente (Figura 9) que presenta un préstamo del inglés con el sufijo propio del español:

**Figura 9. Cartel en la calle Arístides, zona gastronómica de la ciudad**



Fuente: archivo personal de las autoras.

De manera tal que, en la muestra analizada, se corrobora nuestra hipótesis de que el inglés es la lengua que manifiesta mayor frecuencia de uso en el paisaje lingüístico mendocino. Además, su uso en configuraciones sintácticas originales y con procedimientos morfológicos del español crea constantemente nuevas conceptualizaciones en dominios clave de la vida social.

## **6. Conclusión**

Una mirada de cualquier observador curioso puede develar rápidamente el contacto de lenguas en el paisaje urbano de la ciudad de Mendoza. Naturalmente, es perceptible en primera instancia el uso de la lengua española en diversas variedades y estilos. Ahora bien, nuestro interés era ponderar la presencia de otras lenguas del mundo, centrarnos en la realidad multicultural y multilingüe que caracteriza a las ciudades del mundo globalizado.

En nuestra indagación, esperábamos encontrar abundancia de testimonios de lenguas habladas por diversos grupos de inmigrantes que han poblado esta provincia: el italiano y

el francés, por ejemplo; además de registrar rastros de las lenguas originarias, como el milcayac, y de las lenguas habladas por nuevas oleadas migratorias, como el quechua. Finalmente, teniendo en cuenta el perfil de ciudad que atrae turismo, teníamos la presunción de que era posible encontrar letreros en diversas lenguas habladas por turistas.

Sin embargo, ante la escasez de todos estos testimonios y la preeminencia del inglés, nuestra investigación se centró únicamente en la presencia de esta lengua en el paisaje lingüístico. Los resultados dan cuenta de una nueva configuración del paisaje lingüístico urbano en la ciudad de Mendoza, que viene desarrollándose en los últimos años.

Los cambios culturales originan cambios en el paisaje lingüístico. Así pues, es posible observar el contacto de diversas lenguas en los espacios públicos de la ciudad; pero el inglés, como lengua franca del mundo globalizado, tiene una presencia constante y es la más frecuente.

Este trabajo puede ser profundizado a partir de la ampliación de datos de estudio, de manera que se pueda establecer la densidad de letreros en distintos puntos clave de la ciudad. Una mayor cantidad de casos permitiría indagar con precisión los procedimientos de combinación del español y el inglés, a través de estrategias morfológicas, sintácticas y semánticas.

## Referencias

- CERDÁ MASSÓ, R. (1986). *Diccionario de Lingüística*. Anaya
- GÓMEZ CAPUZ, J. (2005). *La inmigración léxica*. Arco libros.
- LANDRY, R. Y BOURHIS, R. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: an empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, (16), 23-49.

MUÑOZ CARROBLES, D. (2010). Breve itinerario por el paisaje lingüístico de Madrid. *Ángulo Recto. Revista de estudios sobre la ciudad como espacio plural*, 2(2), 103-109. <https://www.academia.edu/105913131>

OBSERVATORIO DEL DISCURSO SOCIAL (EDISO). EDISO.  
<https://www.edisoportal.org/es>

PONS RODRÍGUEZ, LOLA (2012). *El paisaje lingüístico de Sevilla*.  
Diputación de Sevilla.

**Paisaje lingüístico mendocino: una identidad  
intercultural por construir**  
*Mendoza's Linguistic Landscape: an Intercultural  
Identity to be constructed*

**CLAUDIA FERRO**

Universidad Nacional de Cuyo  
Facultad de Filosofía y Letras  
Mendoza, Argentina

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5415-5686>  
cmferrop@gmail.com

**NORA DÍAZ**

Universidad Nacional de Cuyo  
Facultad de Filosofía y Letras  
Mendoza, Argentina

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6005-7016>  
noranamaria.56@gmail.com

**PATRICIA VALLINA**

Universidad Nacional de Cuyo  
Facultad de Filosofía y Letras  
Mendoza, Argentina

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4176-2967>  
Correo: patvallina@yahoo.com

## Resumen

El presente trabajo se vincula con el proyecto de investigación titulado Observatorio del español regional, de la convocatoria 2019 de la SIIP-UNCUYO (Secretaría de Investigación, Internacionales y Posgrado). Aborda la lengua empleada en Mendoza (Argentina) desde la perspectiva del paisaje lingüístico (Landry y Bourhis, 1997; Pons Rodríguez, 2012) considerando esta ciudad como un espacio multicultural y multilingüístico al que acceden sus habitantes permanentes –hispanoparlantes en su mayoría–, pobladores eventuales (obreros “golondrinas”, sobre todo quechuaparlantes) y turistas extranjeros que hablan diversas lenguas, entre las cuales predominan el inglés y el portugués. La unidad de análisis considerada son los signos públicos con contenido verbal (Backhaus, 2006) consistentes en carteles (fijos y permanentes; de entes gubernamentales y privados; de contenido directivo, informativo y publicitario). Dado que existen diversas políticas destinadas a instalar la provincia como un polo turístico y productivo activo, como lingüistas nos interesa observar la convivencia interlingüística registrada en signos expuestos en el entorno público (Pons Rodríguez, 2012, p. 55), visibilizando diversas situaciones de exposición de hablantes escribientes y la de no escribientes que quedan silenciados en el paisaje lingüístico mendocino. Con este trabajo hemos intentado responder este interrogante: ¿Qué otras lenguas, además del inglés, convierten a Mendoza en un paisaje multilingüístico en el cual sus habitantes y visitantes pueden desenvolverse y manifestarse? El sustento teórico para esta indagación proviene de investigaciones de paisaje lingüístico (Landry y Bourhis, 1997), de la sociolingüística y de la lingüística cognitiva (especialmente en lo referido al estudio del contenido de las unidades de análisis seleccionadas). La metodología consiste en un registro de *corpus* –a través

de fotografías de lugares de la ciudad de Mendoza– que ha sido analizado para establecer la frecuencia de uso de vocablos y expresiones en diversas lenguas. Teniendo en cuenta que tales vocablos y expresiones pertenecen a diversos dominios cognitivos y evidencian distintos procesos de adaptación a la lengua local, hemos detectado determinadas formas de convivencia y visibilización de sus habitantes y visitantes. Los resultados parciales muestran una presencia de lenguas que dan cuenta del auge del turismo internacional en letreros referidos a gastronomía, indumentaria y experiencias turísticas. Sin embargo, el entramado social con presencia de grupos de migrantes que hablan quechua, por ejemplo, no resulta evidente en el paisaje lingüístico, salvo en situaciones y lugares muy específicos.

**Palabras clave:** multilingüismo, paisaje lingüístico mendocino, visibilización, invisibilización.

### **Abstract**

This paper is linked to the research project entitled Observatorio del español regional, of the 2019 call of the SIIP-UNCUYO (Secretariat of Research, International and Postgraduate Studies). It approaches the language used in Mendoza from the perspective of the linguistic landscape (Landry & Bourhis, 1997; Pons Rodríguez, 2012) considering this city as a multicultural and multilingual space accessed by its permanent inhabitants –mostly Spanish speakers–, occasional settlers (“swallow” workers, mainly quechua speakers) and foreign tourists who speak different languages, among which English and Portuguese predominate. The unit of analysis considered are public signs with verbal content (Backhaus, 2006) consisting of post-

ers (fixed and permanent; governmental and private entities; directional, informative and advertising content). Given that there are various policies aimed at establishing the province as an active tourist and productive pole, as linguists we are interested in observing the interlinguistic coexistence registered in signs displayed in the public environment (Pons Rodríguez, 2012, p. 55), making visible different situations of exposure of scribal and non-scribal speakers who are silenced in the linguistic landscape of Mendoza. In this paper we have tried to answer this question: What languages other than English make Mendoza a multilingual landscape in which its inhabitants and visitors can develop and express themselves? The theoretical underpinning for this enquiry comes from linguistic landscape research (Landry & Bourhis, 1997), sociolinguistics and cognitive linguistics (especially regarding the study of the content of the selected units of analysis). The methodology consists of a corpus register through photographs of places in the city of Mendoza, which has been analysed to establish the frequency of use of words and expressions in different languages. Considering that such words and expressions belong to different cognitive domains and show different processes of adaptation to the local language, we have detected certain forms of coexistence and visibility of its inhabitants and visitors. Partial results show the presence of languages that reflect the boom in international tourism in signs referring to gastronomy, clothing and tourist experiences. However, the social fabric with the presence of Quechua-speaking migrant groups, for example, is not evident in the linguistic landscape, except in very specific situations and places.

**Key words:** multilingualism, Mendoza's linguistic landscape, visibility, invisibilisation.

## 1. Introducción

Una rama de estudios sociolingüísticos modernos se centra en el análisis de los mensajes escritos en otros portadores distintos de los tradicionales (libros, revistas, diarios, hojas de papel): carteles, paredes, letreros y pizarras constituyen objetos de interés para inferir características de los entornos en que están presentes. Landry y Bourhis (1997) le dieron el nombre de “paisaje lingüístico” término que “*refers to visibility and salience of languages on public and comercial signs in a given territory or region*” (p. 23). Para Muñoz Carrobles (2010), el paisaje es “todo testimonio escrito visible en y desde la vía pública” (p. 130) y para Pons Rodríguez (2012), es el “conjunto de realizaciones materiales del lenguaje que vemos por escrito en signos expuestos en un entorno público” (p. 55). Lenguaje escrito + exposición pública + soportes exteriores podrían ser los semas descriptivos del objeto de estudio del paisaje lingüístico (PL).

Existen cuatro tipos de PL: causado por bilingüismo social, por inmigración, por cosmopolitismo y turístico (Muñoz Carrobles, 2010); dos grandes tipos de signos: *top down* y *bottom up* (Ben Raffael, 2006) y dos funciones principales: informativa y simbólica. Son *top down* todos los signos presentes en el paisaje lingüístico que han sido generados por instituciones y organismos públicos. Por otra parte, se consideran *bottom up* aquellos generados por particulares, con independencia de que sean particulares institucionales o personales. Predomina entre los primeros la intención informativo-directiva; los segundos muestran un repertorio más amplio de intencionalidades, ya que agregan las expresivas y las apelativas. Las limitaciones se hacen evidentes a la hora del análisis, ya que hay instituciones privadas (por ejemplo, grandes empresas o corporaciones) que gravitan sobre las comunidades del mismo modo, o incluso a

mayor nivel, que las públicas y de gobierno.

Los primeros estudios de PL estuvieron vinculados con la dinámica de comunidades multilingües, intentando visibilizar las formas de intercambios y relaciones entre los grupos que las componen. Así, Jerusalén (Spolsky, 1991), Sevilla (Pons Rodríguez, 2012) y Madrid (Castillo Lluch, 2011) son algunos de los espacios investigados que se han utilizado como modelos para aplicar en el entorno mendocino y arribar a conclusiones no solo analíticas, sino de aplicación práctica en la vida cotidiana local. Respecto de nuestra investigación, en nuestro contexto, creemos posible identificar dos situaciones referidas al contacto entre lenguas: la coexistencia de usuarios que no se vinculan idiomáticamente con sus vecinos alolingües, sin relación intercultural (multilingüismo), y la integración idiomática de grupos paulatinamente bilingües y multilingües en relación intercultural (interlingüismo).

## **2. El paisaje lingüístico de la ciudad de Mendoza**

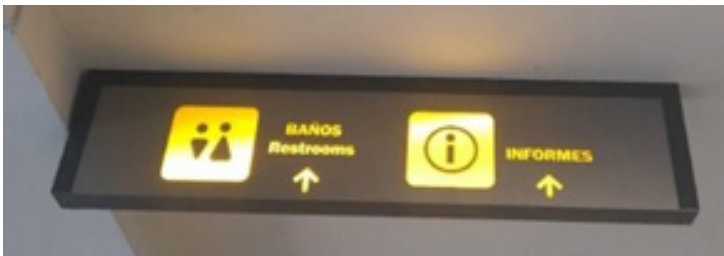
Para realizar nuestro análisis, recorreremos imaginariamente la ciudad con un visitante extranjero –que, en los últimos años ha sido mayoritariamente lusoparlante– y un inmigrante procedente de la zona andina (en especial NOA de Argentina y Bolivia, zonas bilingües de español y quechua) en calidad de trabajador “golondrina”, ambos recién llegados a Mendoza. Los acompañaremos a los sitios que creemos obligados para todo turista y toda persona dispuesta a afincarse aquí y veremos con ellos las señales lingüísticas dispuestas en el entorno de la ciudad. Hemos seleccionado elementos de este *corpus* construido y los analizamos desde la perspectiva epistemológica elegida; creemos que las conclusiones a las que hemos arribado pue-

den ayudar a enriquecer la mirada que nos permita como ciudadanos saber si la nuestra es una ciudad intercultural o multicultural y qué políticas lingüísticas podrían recomendarse al respecto. En este sentido, recogimos datos del INDEC (Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina) respecto de turismo e inmigración laboral que convalidan las hipótesis que nos hemos planteado.

### 1.ª parada: La terminal (aérea y de autobuses)

Es posible que el turista extranjero arribe al aeropuerto local, tan posible como que el inmigrante norteamericano lo haga por la terminal de ómnibus. Ambos verán más o menos los mismos signos. Los del tipo *top down* (situados en espacios públicos, generados por el ente de gobierno): carteles indicadores de sitios de interés dentro del mismo espacio de las terminales (baños, puertas de acceso, escaleras, ascensores). Los signos están contruidos usando dos tipos diferentes de códigos: icónicos, en primer lugar, y verbales, después; y, en este caso, bilingües español-inglés. Predominan los colores amarillo y negro, estandarizados como la oposición cromática más visible.

Imagen 1. Cartel de la terminal / Imagen 2. Cartel de la terminal





Fuente: archivo personal de las autoras.

Junto con nuestros acompañantes imaginarios leemos carteles permanentes, de colores variados que presentan combinación de voces del italiano, alemán y francés que se mantienen como xenismos, esto es, como extranjerismos que conservan su grafía original (DRAE): *gourmet*, *alegretto*, *delicatessen*. Los abundantes signos del tipo *bottom up* muestran un repertorio de mensajes en idiomas variados de los cuales no predomina ninguno.

### Imagen 3. Cartel de tienda situada en el aeropuerto



Fuente: archivo personal de las autoras.

En esta imagen, la palabra ‘*delicatessen*’ es un germanismo que, en español es todavía un xenismo cuyo significado es ‘comidas delicadas’, con valor de sustantivo colectivo y perteneciente al ámbito gastronómico. La escritura difiere de la correcta en alemán, ya que se ha sustituido la ‘k’ original. En la propaganda de la casa de alfajores mendocinos actuaría como un hiperónimo, con lo cual su ubicación en la serie “alfajores – chocolates – delicatessen – vinos” no sería totalmente acertada.

#### Imagen 4. Cartel de tienda en la terminal



Fuente: archivo personal de las autoras.

En este caso, hay un sintagma compuesto por un anglicismo ('club') con un artículo francés que da nombre a una venta de libros y música. Si bien se mantiene la escritura original, la pronunciación es española. De hecho, 'club' es un anglicismo que en español ya se ha convertido en un préstamo.

#### Imagen 5. Cartel de juguetería / Imagen 6. Cartel de cafetería



Fuente: archivo personal de las autoras.

Estos signos (Imagen 5 y 6) son italianismos cuyo aspecto hace pensar en xenismos ('t' geminada, 'fide' en lugar de 'fe').

### Imagen 7. Cartel en cafetería



Fuente: archivo personal de las autoras.

Este galicismo todavía es un xenismo: no ha sufrido adaptación ortográfica, aunque sí fonética. La RAE habilita la escritura “gurmé”, pero es evidente que el propósito de dar un aspecto más sofisticado o lujoso al local de venta es más compatible con el aspecto afrancesado de la voz. Colocado en el comienzo de la enumeración de los productos vendibles en el local (todos en español), los califica positivamente de manera simultánea. En esta imagen (Imagen 7) coexiste también con el italianismo que es nombre del local.

Es posible que, de no dominar aún rudimentariamente el español, deban preguntar por la parada de taxis o de colectivos. Si el visitante es brasileño no encontrará ningún signo en portugués; otro tanto ocurrirá a quien procede de regiones quechuaparlantes o aymaraparlantes.

## **2.ª parada: Centros de información**

Aquí las rutas se dividen. Algunos pocos inmigrantes probablemente se dirijan al consulado de Bolivia en Mendoza, donde encontrarán signos en que domina el español y no hallarán escritura<sup>27</sup> del quechua y mucho menos del aymara; muchos otros se encontrarán con amigos y/o familiares que ya están en la provincia y que pueden orientarlos y/o recibirlos.

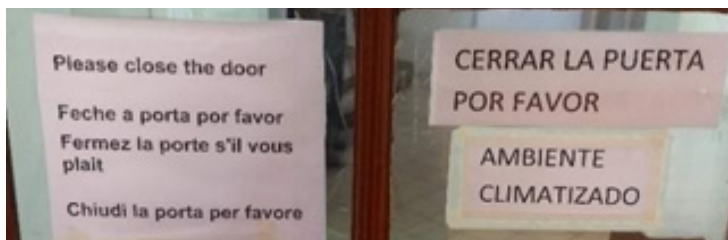
Por su parte, el brasileño que concurra a la Dirección Provincial de Turismo tendrá más suerte, ya que es un espacio multilingüístico, como lo muestran estas imágenes:

### **Imagen 8. Información turística**



Fuente: archivo personal de las autoras.

### **Imagen 9. Dirección Provincial de Turismo**



Fuente: archivo personal de las autoras.

---

27 Pese a ser una lengua de naturaleza oral, también registra escritura en que predominan caracteres latinos.

### Imagen 10. Chin Chin Mendoza



Fuente: archivo personal de las autoras.

A nivel gubernativo, parece darse por supuesto que los visitantes aolingües manejan el inglés como L2: tal vez esto justifique por qué la mayoría de los carteles está en ese idioma. Sin embargo, y a sabiendas de que turistas de diferentes procedencias recalarán para pedir información, la oficina de la Dirección de Turismo resulta ser el espacio más multilingüístico de todos los que hemos consultado para este trabajo. Hay mensajes traducidos a diversos idiomas: portugués, italiano, francés, aunque en frecuencia de uso no pueden competir con el inglés ni mucho menos con el español predominante. Hay del tipo *top down*, emitidos por el ente gubernativo y *bottom up*, por bodegas y diversos tipos de negocios. Estos últimos son menos creativos que en otros lugares, son bilingües y predomina en ellos la intencionalidad informativa-directiva.

### **3.ª parada: El traslado**

Seguramente, el turista ha obtenido información del ente turístico. Lo vemos salir con folletos en las manos y dirigirse a pie hacia la calle Belgrano para tomar el metrotranvía. En el

camino verá signos *bottom up* hasta llegar al apeadero más cercano. El transporte que le han recomendado lo trasladará a la zona de bodegas. Lo toma en una parada inconfundible: todos los signos muestran que es el lugar en que se sube/ baja y el turista solo puede tener un problema: cómo registrar su pago. Esperamos que lo hayan asesorado al respecto para conseguir la tarjeta correspondiente. El sistema no le ofrece signos verbales sobre su uso, pero la colocación y la imagen son suficientemente informativas para que sepa cómo actuar. Dentro del vehículo, encontrará signos verbales, del tipo *top down*, que no son multilingües ya que o están en español o solo se acompañan con el inglés.

Bajará del metro en la estación de Gutiérrez y allí se encontrará con signos *top down* que muestran empleo de otra lengua además del inglés: el portugués. El contenido de los mensajes es informativo, directivo y levemente expresivo.

#### **Imagen 11. Cartel de bienvenida, estación del metrotranvía de Gral. Gutiérrez**



Fuente: archivo personal de las autoras.

#### **4.ª parada: Un paseo**

De regreso a la ciudad, el turista decide conocer espacios verdes. En este caso, irá a la plaza Independencia y más tarde al parque General San Martín. En este último, el paisaje lingüís-

tico es “minimalista”: entre los del tipo *top down* hay pocos signos gráficos, tal vez los suficientes para manejarse por un espacio en que lo importante es la naturaleza; son predominantemente monolingües con una escasa presencia de mensajes en inglés. En cambio, los mensajes *bottom up* aparecen con mayor diversidad de lenguas y con empleo de voces que ya constituyen préstamos consolidados en español:

En la **Imagen 12** se observan dos situaciones: el galicismo ‘restaurant’ ya convertido en préstamo y ‘buffet’, xenismo de origen francés que mantiene el significado del idioma original (‘mesa’), aunque con restricción del significado ya que refiere a una forma de autoservicio para almorzar o cenar. En el cartel en cuestión aparece en una enumeración constituida por palabras patrimoniales hispánicas.

En la plaza tampoco abundan los carteles; los que hay son del tipo *top down*, no son bilingües ni multilingües.

### Imagen 12. Cartel de restaurante



Fuente: archivo personal de las autoras.

CLAUDIA FERRO  
NORA DÍAZ  
PATRICIA VALLINA

### **5.ª parada: ¡De compras!**

Yendo por el sector comercial de la ciudad, el repertorio de signos alolingües se amplía. Este cartel (**Imagen 13**) intenta aportar una impronta francesa al producto publicitado. Está construido a partir de una asociación bastante extendida entre esta cultura y la industria del cosmético y la perfumería. Contiene un vocablo ('Femme') y un sintagma en francés ('Eau de parfum'), incomprensibles para una persona que no domina esta lengua si no fuera por la imagen que acompaña el texto.

#### **Imagen 13. Publicidad de perfumería**



Fuente: archivo personal de las autoras.

**Imagen 14. Cartel de cafetería / Imagen 15. Cartel de supermercado**



Fuente: archivo personal de las autoras.

**Imagen 16. Cartel de panadería / Imagen 17. Cartel de restaurante**



Fuente: archivo personal de las autoras.

En las **Imágenes 14 a 17** encontramos signos del tipo *bottom up* que resultan minimalistas en cuanto a su diseño y disposición. Son voces del italiano, del francés e incluso del ¡sueco! e instalan una marca en referencia con el contenido del local comercial. En el caso de la **Imagen 15**, observamos un sintagma corto a diferencia del resto en que el mensaje está constituido por una sola palabra.

**6.ª parada: Conociendo la noche mendocina**

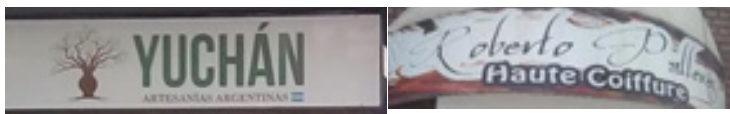
En la calle Arístides Villanueva (“la Arístides”, a secas, para los mendocinos), el turista encuentra una oferta gastronómi-

ca variada y cercana. Aquí predominan los signos *bottom up* y escasean los *top down*, que se reducen a letreros indicadores de los nombres y altura de las calles. En este caso, nos resulta llamativo el predominio de la esfera semántica “ejército liberador” en la asignación de los nombres de las calles perpendiculares. El siglo XIX predomina a través de antropónimos y topónimos vinculados con la figura de San Martín (Olascoaga, Granaderos, Martínez de Rozas, Boulogne sur Mer). Hay una concesión a los habitantes patrimoniales de Mendoza en el nombre de la calle Huarpes. Esta afinidad de nombres seguramente pasa inadvertida para el turista; es posible que el mendocino tampoco la haya advertido.

El multilingüismo reina en los otros carteles. Aquí no encontramos el predominio del inglés, sino que lo vemos coexistiendo con el francés, el italiano y, en menor medida, el portugués y el japonés. Los carteles, permanentes y semipermanentes, fijos y móviles, son multilingüísticos; pero, en general, muestran la situación antes mencionada: están conformados por una sola voz y esa es, en general, un xenismo.

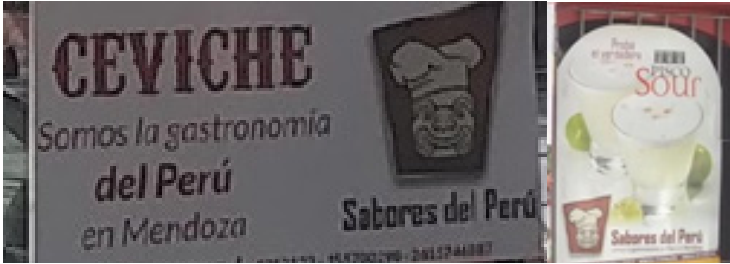
### **7.ª parada: Entre la escuela y las ferias**

#### **Imagen 18. Cartel de negocio / Imagen 19. Cartel de peluquería**



Fuente: archivo personal de las autoras.

**Imagen 20. Cartel de restaurante / Imagen 21. Cartel de restaurante**



Fuente: archivo personal de las autoras.

Dejamos al visitante eventual y acompañamos ahora al trabajador que viene por la temporada o a afincarse en el área rural de Mendoza; de preferencia, Guaymallén, Lavalle o Maipú. Es posible que se caracterice o bien por ser hispanoparlante o quechuaparlatante y muy excepcionalmente, se comunique en aymara. También es posible que sea analfabeto en alguna medida. Pero en nuestra provincia, que requiere de su mano de obra para llevar adelante el plan productivo, desde el punto de vista comunicativo está invisibilizado en las zonas comunes (entornos urbanos, edificios de gobierno, centros de consumo) y solo muy esporádicamente en el entorno de su asentamiento, rural en su mayoría, podrán encontrarse signos en su lengua.

La ausencia del quechua en signos públicos y privados del paisaje lingüístico mendocino puede corresponderse también con el carácter predominantemente oral de esa lengua y las diferentes representaciones que ocurren en torno a ella, aun en un espacio patrimonial como es la región andina central<sup>28</sup> (Perú y Bolivia, en especial).

---

28 Pese a que hay políticas activas de reinstalación del quechua por acción de la escuela, en estos países son los padres quienes se niegan a que sus hijos lo aprendan, dado que tienen fuerza las representaciones que lo asocian con

Seguramente, intentará inscribir a su hijo en la escuela. En Mai-pú, en un CEBJA (Centro de Educación Básica para Jóvenes y Adultos), encontramos este rincón destinado al quechua. En este caso, la propuesta didáctica consiste en establecer correspondencias entre el español que actúa como L2 y la L1 en el ámbito de instrucciones simples y vocabulario de uso cotidiano.

Se trata de signos del tipo *bottom up* y están colocados sobre un fondo con los colores de la bandera de Cusco.

**Imagen 22. Lámina escolar**



ESPAÑOL	QUECHUA	INGLÉS
Lunes	killachaw	Monday
Martes	antichaw	Tuesday
Miércoles	quyllurchaw	Wednesday
Jueves	illapachaw	Thursday
Viernes	ch'askachaw	Friday
Sábado	k'uychichaw	Saturday
Domingo	intichaw	Sunday

Fuente: archivo personal de las autoras.

---

la sumisión y la esclavitud. Al parecer, ser quechuaparlatante aseguraba a los peruanos y bolivianos un lugar de postergación social.

Imagen 23. Lámina escolar /



Imagen 24. Lámina escolar



Fuente: archivo personal de las autoras.

Del mismo modo, en la feria –de Guaymallén, en este caso– se encontrará con algunos signos en su L1. En la **Imagen 25** se advierte la presencia de un signo *bottom up*, un banner publicitario en que el texto adopta la forma de una lista. Las voces que designan los productos ofrecidos son de procedencia hispana ('pimentón', 'pimienta', 'comino') y coexisten con algunos escasos quechuismos ('maka' -sin registro en el DLE-, 'kinua' – que emplea la escritura k en lugar de la más hispana qu pero no registra la semivocal como w como se va advirtiendo en la escritura de quechuismos modernos– y 'chía', voz de la que desconocemos la procedencia).

### Imagen 25. Publicidad



Fuente: archivo personal de las autoras.

### Imagen 26. Rótulo de producto regional



Fuente: archivo personal de las autoras.

### 3. Conclusión

Mendoza recibe cotidianamente miles de visitantes en calidad de moradores, trabajadores y turistas. Entre las políticas socioeconómicas que se siguen, se cuenta su posicionamiento como sitio turístico reconocido mundialmente a partir de la belleza del paisaje natural y la potenciación de la producción agropecuaria con valor agregado.

El paisaje lingüístico urbano se caracteriza por un muy limitado multilingüismo y un bilingüismo algo más consolidado, donde la L1 local, el español, convive con el inglés, que actúa como lengua franca de todas las personas alolingües que nos visitan.

En el *corpus* constituido para esta investigación distinguimos los signos del tipo *top down* caracterizados por ser más o menos permanentes, denotativos, de contenido informativo y directivo y muy incipientemente bilingües (español-inglés). En este sentido, nos resulta llamativa la baja frecuencia de uso de otras lenguas, en especial, del portugués, si contrastamos con los datos estadísticos de organismos nacionales que revelan el predominio numérico de turistas brasileños en la provincia, a partir del establecimiento de vuelos directos a San Pablo, de las múltiples misiones comerciales que circulan entre ambos polos a lo largo del año. Dentro de estos signos, la cartelería de nomenclatura de calles permite reconstruir la idiosincrasia local que destaca la historia mendocina que abre el siglo XIX con la gesta sanmartiniana y lo cierra con los gobiernos progresistas que fueron el basamento de la identidad del ser local.

En relación con los signos del tipo *bottom up*, hemos notado cierta limitada presencia de otras lenguas en carteles fijos, de nombres de comercios, con contenido apelativo en los que las lenguas extranjeras que se registran son el francés y el italiano, sin evidencias del portugués. Las voces extranje-

ras se incorporan como xenismos en la mayoría de los casos y solo algunos constituyen préstamos consolidados en español. Creemos posible que esta situación responde a la vinculación del xenismo con el prestigio y con la idea de que lo foráneo resulta más rentable económicamente que llamar a los emprendimientos comerciales con voces hispanas tradicionales.

En general, los signos de estos dos tipos no se caracterizan por la creatividad: no hemos registrado ejemplos con uso de metáforas, juegos sonoros o de significado a partir de lenguas extranjeras. En cambio, sí los hay de manera abundante y muy creativa en lengua española.

También nos han parecido muy significativos los silencios y las ausencias. Ni en los signos *top down* ni *bottom up* encontramos evidencia de la lengua patrimonial local, como es la millcayac. Podría explicarse que se debe a su condición de lengua oral y a que las comunidades idiomáticas que eran sus usuarias desaparecieron del escenario local hace siglos. Sin embargo, operan en la provincia activas políticas particulares que intentan reinstalarlas como parte de la recuperación de nuestra identidad más genuina.

Silenciada también es la presencia del quechua que, junto con el aymara, es la lengua de los pobladores que vienen a Mendoza en calidad de trabajadores “golondrinas”. Incluso en los sitios en que se afincan y se desenvuelven laboralmente, esta lengua es inexistente y su uso muy esporádico; responde a una intuición comercial más que a la intención de hacerlos sentir “en su casa”. Solo hemos encontrado quechuismos cuando la expresión española es inexistente. Finalmente, creemos advertir cierta gradación en la convivencia con otras lenguas: conforme nos alejamos del centro advertimos el crecimiento del español hasta borrar todo vestigio de multilingüismo.

En síntesis, los resultados parciales muestran una pre-

sencia de lenguas que da cuenta del auge del turismo internacional en letreros referidos a gastronomía, indumentaria y experiencias turísticas. Sin embargo, el entramado social con presencia de grupos de migrantes que hablan quechua, por ejemplo, no resulta evidente en el paisaje lingüístico, salvo en situaciones y lugares muy específicos.

Hemos podido respondernos las preguntas que formulamos en el comienzo. Quedaría por difundir las respuestas en un intento de cooperación académica con los organismos de gobierno comprometidos con la globalización de Mendoza en el concierto de las naciones.

## Referencias

- BACKHAUS, P. (2007). *Linguistic Landscapes: a comparative study of Multilingualism in Tokyo*. Multilingual Matters.
- BEN RAFFAEL, E., AMARA, M. Y SHOHAMY, E. (2006). Linguistic Landscape as Symbolic construction of the Public Space: The case of Israel. *International Journal of Multilingualism*, (3), 7-30.
- CASTILLO LLUCH, M. Y SÁEZ RIVERA, D. (2011). Introducción al paisaje lingüístico de Madrid. *Lengua y migración*, (3), 73-88.
- LANDRY, R. Y BOURHIS, R. (1997). Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An empirical studio. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1).
- MUÑOZ CARROBLES, D. (2010). Breve itinerario por el paisaje lingüístico de Madrid. *Ángulo recto. Revista de estudios sobre la ciudad como espacio plural*, 2(2), 103-109.
- PONS RODRÍGUEZ, L. (2012). *El paisaje lingüístico de Sevilla y variedades en el escenario urbano hispalense*. Diputación de Sevilla.

**Tercera parte**

***Archivo y patrimonio lingüístico***

**Las lenguas del archivo en el Fondo Vidal de Battini, Patrimonio de la Universidad Nacional de San Juan<sup>29</sup>**

***The Languages of the Archive in the Vidal de Battini Found, Heritage of the National University of San Juan***

**AÍDA ELISA GONZÁLEZ**

Universidad Nacional de San Juan  
Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes  
Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Filológicas Manuel Alvar  
San Juan, Argentina  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9214-8528>  
[agonzalez@ffha.unsj.edu.ar](mailto:agonzalez@ffha.unsj.edu.ar)

**NELLY GARCÍA**

Universidad Nacional de San Juan  
Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes  
Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Filológicas Manuel Alvar  
San Juan, Argentina  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6009-0311>  
[nellygraciela.garcia@gmail.com](mailto:nellygraciela.garcia@gmail.com)

---

29 Proyecto enmarcado en el Programa "Lingüística y Filología Regional", del INILFI Manuel Alvar, FFHA, UNSJ.

AÍDA ELISA GONZÁLEZ  
NELLY GARCÍA  
ANA CRISTINA QUINTEROS  
LOURDES GRAFFIGNA

**ANA CRISTINA QUINTEROS**

Universidad Nacional de San Juan  
Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes  
San Juan, Argentina

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7966-8980>  
anitacqs@gmail.com

**LOURDES GRAFFIGNA**

Universidad Nacional de San Juan  
Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes  
San Juan, Argentina

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1948-449X>  
lourdes.graffigna24@gmail.com

**Resumen**

El fondo documental Fondo Vidal de Battini (FONVIBA), alojado en el Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Filológicas Manuel Alvar (INILFI), cuenta con tres áreas específicas: biblioteca personal de Berta Vidal de Battini, hemeroteca y archivo. El archivo comprende: a) Cinco encuestas nacionales, originales e inéditas, sobre el habla regional y el folklore argentino; b) *Corpus* de más de noventa mil fichas; c) Epistolario académico-personal; d) Archivo fotográfico; y e) Archivo sonoro. El objetivo principal de este capítulo es hacer visible esta documentación inédita y contribuir a su preservación y difusión. De los materiales que conforman el archivo, el actual foco de interés recae sobre la *Segunda Encuesta sobre el Habla Regional* (1950) debido a la riqueza de su contenido. Los criterios de organización, catalogación y guarda dispuestos en las fases iniciales del proyecto de organización del Fondo se comple-

mentan, en la etapa actual, con el proceso de digitalización de los materiales y su consiguiente difusión a través del sitio *web* de la Universidad Nacional de San Juan. Esta página fue presentada oficialmente en el marco de las II Jornadas Nacionales y I Internacionales de Estudios Lingüísticos (JELing) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. De esta manera, se procura mejorar el acceso y el servicio al acervo cultural del Fondo, como así también reducir la manipulación de originales, dado lo efímero del soporte papel en el que se encuentran. Es importante destacar que los componentes de este archivo constituyen un verdadero patrimonio intangible sobre la memoria colectiva, manifestado en tradiciones, expresiones orales, usos sociales, rituales, actos festivos y técnicas artesanales tradicionales, de excepcional valor histórico y filológico para nuestro país.

**Palabras clave:** preservación digital, archivo, Fondo Vidal de Battini, accesibilidad, patrimonio.

### **Abstract**

The Fondo Vidal de Battini (FONVIBA) documentary collection, housed at the Manuel Alvar Institute for Linguistic and Philological Research (INILFI), has three specific areas: Berta Vidal de Battini's personal library, newspaper library and archive. The archive comprises: a) five original and unpublished national surveys on regional speech and Argentine folklore; b) a corpus of more than ninety thousand index cards; c) an academic-personal correspondence collection; d) a photographic archive; and e) a sound archive. The main objective of this chapter is to make this unpublished documentation visible

and contribute to its preservation and dissemination. Of the materials that make up the archive, the current focus of interest falls on the Second Regional Speech Survey (1950), due to the richness of its contents. The organization, cataloguing and storage criteria, established in the initial phases of the project to organize the archive, are now being complemented by the process of digitization of the materials and their dissemination through the website of the National University of San Juan. This page was officially presented in the framework of the “II National and I International Conference on Linguistic Studies” (in Spanish, JELing) of the Faculty of Philosophy and Letters of the National University of Cuyo. In this way, the aim is to improve access and service to the Fund’s cultural heritage as well as to reduce the handling of originals, given the ephemeral nature of the paper support on which they are stored. It is important to emphasize that the components of this archive constitute a true intangible heritage of collective memory, manifested in traditions, oral expressions, social customs, rituals, festive events and traditional craft techniques, of exceptional historical and philological value for our country.

**Key words:** digital conservation, archive, Fondo Vidal de Battini, accessibility, patrimony.

## 1. Introducción

Este capítulo da cuenta de las tareas de preservación, difusión y visualización de una parte de los materiales inéditos del Fondo Vidal de Battini (FONVIBA), del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Filológicas (INILFI) Manuel Alvar, Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de

San Juan (cf. González y García, 2013). De los materiales que conforman el archivo, se está trabajando sobre la *Segunda Encuesta sobre el Habla Regional (1950)*, debido a la riqueza de su contenido. Los criterios de organización, catalogación y guarda dispuestos en las etapas iniciales del proyecto se complementan, actualmente, con el proceso de digitalización de los materiales y su consiguiente difusión a través del sitio *web* de la Universidad Nacional de San Juan, página que fue presentada oficialmente en el marco de estas Jornadas (13 al 15 de noviembre de 2019). De esta manera, se procura mejorar el acceso y el servicio al acervo cultural del Fondo, como así también reducir la manipulación de originales, dado lo efímero del soporte papel en el que se encuentran.

Es importante destacar que los componentes de este archivo constituyen un verdadero patrimonio intangible sobre la memoria colectiva, manifestado en tradiciones, expresiones orales, usos sociales, rituales, actos festivos y técnicas artesanales tradicionales, de excepcional valor histórico y filológico para nuestro país.

## **2. El Fondo Berta Vidal de Battini (FONVIBA)**

En 1998, el INILFI Manuel Alvar recibe la donación de un nutrido fondo documental perteneciente a Berta Elena Vidal de Battini, lingüista puntana de reconocida trayectoria y referente ineludible para los estudios de dialectología, lexicografía, folklore y antropología, no solo de la Argentina, sino también de Latinoamérica.

El Fondo Berta Vidal de Battini (FONVIBA) está compuesto por una diversidad de tipos y soportes textuales, organizados en tres áreas específicas: biblioteca personal de Battini, hemeroteca y archivo. A su vez, este archivo comprende:

- a) Cinco Encuestas nacionales, originales e inéditas, sobre el habla regional y el folklore argentino, a saber: *Recopilación del folklore argentino* (1940); *Encuesta sobre el habla regional* (1945); *Segunda encuesta sobre el habla regional* (1950); *Cuestionario lingüístico argentino* (1960) y *Cuestionario para la recogida del léxico regional y local del juego. Estudio filológico-folklórico* (1964). Finalmente, se cuenta también con *El español de la Argentina. Cuestionario lingüístico-folklórico* (1968), cuyas encuestas no llegaron a realizarse.
- b) Un *corpus* de más de noventa mil fichas de distintos tamaños y organizadas alfabéticamente, que contienen léxico general, frases de interés lexicográfico, topónimos, refranes y demás contenido de interés lingüístico.
- c) Epistolario académico-personal: conformado por, aproximadamente, quinientas cartas cuya temática recurrente está constituida por las líneas de estudio de la lingüista puntana, esto es, la lingüística, la literatura y el folklore. Estos textos de distinta índole (cartas, esquelas y notas), que abarcan un período comprendido entre los años 1924 y 1977, están dirigidos a especialistas, colegas, personalidades de la cultura, etc., tales como José Pedro Rona, Tomás Navarro Tomás, Ángel Rosenblat, Juan M. Lope Blanch, Raimundo Lida, Martha Blache, Jorge Díaz Vélez, Fritz Krüger, Günter Haensch, Guillermo Guitarte y Dalmiro Adaro, entre otros.
- d) Archivo fotográfico: la gran mayoría de los registros fotográficos está en sobres de 15 x 12 cm, que contienen, además de la foto en blanco y negro, su corres-

pondiente negativo. En el reverso de las fotografías, se incluye una referencia léxico-etnográfica, que coincide plenamente con la que figura en el sobre que las contiene. Las temáticas –motivo del fotografiado– se relacionan con la naturaleza, el hombre, la vivienda, la alimentación, el trabajo, las festividades, la medicina popular y las narraciones populares, entre otras.

- e) Archivo sonoro: constituido casi exclusivamente por documentos sonoros de palabra (muy pocos son los musicales), comprende reportajes a personas mayores de una determinada comunidad, conocedores del acervo cultural y etnográfico del lugar. Estos fonoregistros, grabados en cintas magnetofónicas de bobina abierta, contienen diversos vocabularios, cuentos y leyendas tradicionales, trabajos manuales, etc., de casi todas las provincias argentinas.

### **3. Segunda encuesta sobre el habla regional (1950): componente del FONVIBA**

Tal como ya se indicó, el Proyecto “Las Lenguas del Archivo en el Fondo Vidal de Battini. Patrimonio de la UNSJ. Segunda Etapa”, Convocatoria 2020-2021 del Consejo de Investigaciones Científicas, Técnicas y de Creación Artística (CICITCA), de la Universidad Nacional de San Juan, se focaliza en la *Segunda Encuesta sobre el Habla Regional (1950)*, para cuyos materiales se determinaron nuevos criterios de organización, catalogación y guarda; a la vez que se continuó con la preservación digital y su consiguiente difusión a través del sitio *web* de la mencionada Universidad.

En relación con el “Área de Identificación”, especificada por la

*Norma Internacional de Descripción Archivística ISAD (G)* (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección de los Archivos Estatales, 2000), se trata de un fondo documental constituido por legajos de encuestas realizadas por los maestros de las escuelas primarias de todo el país. La idea gestora fue llevar a cabo un proceso de relevamiento, recolección y documentación de las manifestaciones orales del folklore y el habla nacional, impulsado desde el Consejo Nacional de Educación de la Argentina, en la primera mitad del siglo XX. Esta tarea, efectuada por los maestros, que actuaron como verdaderos etnógrafos, logró reunir un valiosísimo material que rescata la memoria popular y las hablas regionales<sup>30</sup>.

En cuanto al volumen y soporte del fondo, se calcula que los documentos suman un total aproximado de 200 000 folios para todas las provincias argentinas, y se encuentran en soporte papel, en hojas de cuaderno, carpeta, oficio, A4 y romaní.

En relación con el “Área de Contenido y Estructura” de la mencionada norma, los legajos de encuestas están divididos por quince capítulos, a saber: La región; El hombre; La vivienda; La alimentación; Medicina popular, brujería y adivinación; Creencias religiosas; Creencias y supersticiones; Fiestas populares; Los juegos populares; Música, canción y danza; Los

---

30 El cuestionario de aplicación para esta encuesta refleja, por su temática y estructura, el conocimiento que Vidal de Battini tenía de los cuestionarios de Navarro Tomás y de Alvar. Está estructurado en quince capítulos más un apartado especial. Capítulos: I- El lugar. La Región. Nombres de los accidentes de terreno. Nombres de las corrientes y depósitos del agua. Nombre de los minerales. El cielo y los fenómenos atmosféricos. Flora y fauna. II- El Hombre. III- La Vivienda. IV- La alimentación. V- Medicina popular. Brujería y adivinación. VI- Creencias religiosas. El culto. La devoción. VII- Creencias y Supersticiones. VIII- Fiestas populares. IX- Los juegos populares. X- Música. Canción y danza. XI- Los Cuentos. XII- Las Adivinanzas. XIII- Refranes, frases, dichos. XIV- Antroponimia. XV- Morfología. En el capítulo especial, se solicitaba a los maestros consignar todo lo omitido en los capítulos precedentes.

cuentos; Las adivinanzas; Refranes, frases y dichos; Antroponimia, y Morfología.

Por último, teniendo en cuenta el “Área de Condiciones de Acceso y Uso” de la misma norma, los materiales del fondo tienen libre consulta y sus características físicas se encuentran, en general, en buen estado de conservación.

#### **4. Proyecto de acceso y difusión de la Segunda encuesta sobre el habla regional (1950)**

##### **4.1. Antecedentes**

A partir de la donación del Fondo Berta Vidal de Battini (FON-VIBA) al Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Filológicas Manuel Alvar (INILFI), el Dr. César Quiroga Salcedo, por entonces su director, tuvo como objetivo fundamental la conservación, puesta en valor y difusión de esos materiales, a través de proyectos de investigación presentados ante diversos organismos. Objetivo que, cabe aclarar, continuó Aída Elisa González, su discípula y actual directora de la Institución.

En este sentido, el Proyecto *Segunda Encuesta sobre el Habla Regional (1950)*, presentado a la Convocatoria 2011-2012 del Consejo de Investigaciones Científicas, Técnicas y de Creación Artística (CICITCA), de la Universidad Nacional de San Juan, tuvo como objetivo general recuperar el patrimonio lingüístico etnográfico en las Encuestas del FONVIBA. En una primera fase, se realizaron las tareas de limpieza de los materiales, descartando todo elemento nocivo, tales como broches metálicos, clips, hilos o telas humedecidas, etc. Y luego se procedió a un primer ordenamiento de los documentos.

Sobre la base de ese antecedente, en la Convocatoria 2018-2019

del CICITCA se presentó el Proyecto “Las lenguas del archivo en el Fondo Vidal de Battini, Patrimonio de la UNSJ”, con el objetivo de preservar digitalmente las cinco encuestas nacionales, originales e inéditas, del Fondo Vidal de Battini. La tarea implicó un nuevo análisis del *corpus* documental optimizando el ordenamiento y generando auxiliares heurísticos efectivos, con el propósito final de difundir la riqueza del acervo documental del archivo a través de distintos canales comunicacionales, fundamentalmente, a través de una página *web*.

Asimismo, el proyecto “Las lenguas del archivo de la región de Cuyo y La Rioja. Insumos para la investigación” fue presentado a la Convocatoria del Programa Provincial de Investigación y Desarrollo Aplicado (IDEA), de Ciencias Sociales y Humanas-Perspectivas para San Juan, 2014, de la Secretaría de Estado de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Provincia de San Juan. El mencionado proyecto obtuvo aprobación académica pero no presupuestaria.

Otro antecedente lo constituye la presentación al Concurso 2016 del Centro de Estudios Históricos e Información Parque de España (CEHIPE). El proyecto estuvo entre los ganadores, lo cual implicó la digitalización del material de la Región de Cuyo (aproximadamente, unos 8 000 folios), pero no del resto del país.

#### **4.2. Justificación**

Desde su creación, el INILFI Manuel Alvar ha desarrollado proyectos pertenecientes al Programa de Lingüística Regional (Res. N.º 109/93-CD-FFHA), cuyo objeto de estudio es la resolución de problemas lingüísticos emergentes de la literatura y el habla regional en aquello que es común con el folklore espiritual de los pueblos y la sabiduría popular, anónima y vigen-

te. Si bien determinadas instituciones (Academia Argentina de Letras, Biblioteca Nacional a través del Museo de la Lengua, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad de Buenos Aires) han tomado contacto con el INILFI Manuel Alvar para proponer la digitalización del material del Fondo Vidal de Battini, dada la importancia de su contenido, hasta la fecha no ha sido posible concretar este trabajo en su totalidad.

Por tal motivo, y dada la actual disponibilidad de medios tecnológicos, es factible pensar en la digitalización total del FONVIBA, labor que haría viable, por un lado, la preservación de sus materiales (y su recuperación, en el caso de encontrarse deteriorados); y por otro, la posibilidad de ampliar y perfeccionar las actuales líneas de investigación sobre lingüística y literatura regional, por cuanto el acceso, de manera directa, a la información almacenada por los maestros de las Escuelas Láinez, implica una transformación de las ideas directrices sobre el trabajo de las Lenguas del archivo, de gran impacto para la actividad académica y para los usuarios en general. Todo lo cual permitiría, como actividad de transferencia, el acceso, por parte de todas las modalidades del sistema educativo del país, al acervo cultural comprendido en el FONVIBA, un material original e inédito que forma parte constitutiva fundamental de nuestro patrimonio cultural inmaterial, manifestado en tradiciones y expresiones orales, incluida la lengua, los usos sociales, los rituales y actos festivos y las técnicas artesanales tradicionales. Expresiones estas de las que el Fondo constituye un verdadero compendio lingüístico, literario, histórico y artístico detallado sobre tradiciones, costumbres y vivencias de cada rincón del país.

### **4.3. Tareas de conservación de los materiales del fondo documental**

Para el abordaje de los documentos contenidos en el fondo, se aplicó el método analítico de la disciplina archivística (cf. Bugnone y Santamaría, 2013; Mendo Carmona, 2004). Esto implica, en primer lugar, la identificación. En tal sentido, se investigaron las características de los elementos implicados en la génesis del fondo, el sujeto productor y el objeto producido, teniendo en cuenta los principios archivísticos de procedencia, respeto del orden original y de indivisibilidad o integridad. Esta tarea brindó la información necesaria para proceder con las siguientes fases:

- a) Clasificación y ordenación de los documentos contenidos en los legajos de encuestas: En una primera etapa, y luego de la limpieza de agentes dañinos del papel, se clasificó el material y se lo organizó por provincias. A su vez, dentro de cada provincia, se agrupó por departamentos y, finalmente, por número creciente de escuelas. Además, fue necesario reubicar varios folios que estaban desprendidos de su lugar original, para lo cual se tuvieron en cuenta aspectos tales como tipografías, color de tinta, sellos de las escuelas, nombre de maestros, directores o supervisores, datación de las notas de elevación de las encuestas, etc.
  
- b) Descripción: Parte de la descripción de los contenidos del fondo fue volcada en planillas, donde figuran la provincia, el departamento, el número de escuela, el número de folios, observaciones de algunos capítulos faltantes, tipo de soporte, y también un número que

posee cada uno de los legajos de encuestas y que aún no se ha podido determinar a qué corresponde.

- c) Señalización: Esta parte del proceso consistió en asignarle a la documentación la signatura topográfica correspondiente, según su ubicación física. A este fin, se numeraron e identificaron las cajas contenedoras de los documentos.
- d) Instalación: Una vez clasificados y ordenados los documentos, se procedió a su ubicación física, protegidos en guardas de primer nivel. Las mismas consisten en carpetas, confeccionadas ad hoc, en papel libre de ácido. Luego, se los ubicó en unidades de conservación (guardas de segundo nivel), esto es, en cajas de archivo, con lo cual se los protege de agentes nocivos tales como la humedad, polvo y otros. Finalmente, se los colocó en el mobiliario correspondiente.

#### **4.4. Estado actual del proyecto**

En cuanto a las tareas de digitalización, los materiales del fondo están siendo escaneados en cada hoja (verso y recto), en imágenes JPG, en alta calidad, debido a que los archivos de imágenes *tiff* de alta calidad (300 dpi) ocupan demasiado volumen.

Se está llevando a cabo la captura de las imágenes de los documentos, con sus correspondientes correcciones y optimizaciones, a través de la utilización de las herramientas tecnológicas adecuadas. Asimismo, se tiene en cuenta la determinación de los estándares de calidad a cumplir en la digitalización,

AÍDA ELISA GONZÁLEZ  
NELLY GARCÍA  
ANA CRISTINA QUINTEROS  
LOURDES GRAFFIGNA

a través del escaneo de la imagen, que incluye la preparación para el escaneo, su archivo en soporte digital y su puesta en archivo nuevamente.

A la fecha, se han digitalizado 124 escuelas de la provincia de San Juan, 178 de Mendoza, 231 de San Luis, 188 de La Rioja, 83 de Santiago del Estero y 36 de Salta. Actualmente, se encuentran en proceso de digitalización 72 escuelas de la provincia de Jujuy, 130 de Catamarca y 285 de Córdoba.

Los documentos digitalizados se reúnen, posteriormente, en un archivo maestro. Asimismo, a fin de que la información pueda ser recuperada y consultada, se está elaborando un catálogo descriptivo que muestre, exhaustivamente, el contenido del fondo documental, lo que favorecerá una adecuada selección del material a los investigadores interesados en su consulta.

El fin último de este proyecto consiste en difundir la riqueza del acervo documental del fondo a través de distintos canales comunicacionales, fundamentalmente, a través de una página *web*. En tal sentido, se ha desarrollado el diseño y aplicación de un entorno digital que permita un acceso controlado y respetuoso del fondo con fines científicos. Esto significó la inclusión de la información respectiva en el sitio *web* de la Universidad Nacional de San Juan, cuya denominación es la siguiente: [www.fondobattini.unsj.edu.ar](http://www.fondobattini.unsj.edu.ar).

## **5. A modo de conclusión**

Las estrategias desplegadas en función de la conservación y preservación de los documentos de este Fondo significan una puesta en acción de la Declaratoria como Patrimonio de la Universidad Nacional de San Juan (Resolución N.º 432/96-cs-

UNSJ), con respecto a estos materiales. En tal sentido, y parafraseando las palabras de Graciela Golchluck (2013), no se lanzan los documentos antes mencionados a las autopistas digitales, sino que se ponen a resguardo dentro de una institución que los avala y protege.

La visibilización de parte del Fondo Vidal de Battini permitirá beneficiar a los distintos niveles del sistema educativo, al poder a su disposición, de manera directa, materiales que conservan la memoria colectiva de cada región del país. En efecto, los contenidos del fondo conforman un terreno abierto a la investigación y permiten su abordaje desde varias disciplinas, tanto para investigadores como para estudiantes de grado o posgrado.

El acceso a la información almacenada por los maestros de las Escuelas Láinez representará un gran impacto para la sociedad y tendrá un efecto de retroalimentación entre los investigadores y usuarios en general.

## Referencias

- BUGNONE, A. Y SANTAMARÍA, M. (2013). Experiencia de preservación digital del archivo de Edgardo Antonio Vigo. *Actas de las VI Jornadas Internacionales de Filología y Lingüística y Primeras de Crítica Genética Las lenguas del archivo*. Universidad Nacional de La Plata. <http://jornadasfilologiaylinguistica.fahce.unlp.edu.ar/vi-jornadas-1/actas-2013/Bugnone-Santamaria.pdf/view>
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. (1950). *Cuestionario y Encuestas de la Segunda Encuesta Sobre el Habla Regional*. Buenos Aires.
- GOLDCHLUK, G. (2013). Archivo y domicilio: el lugar del archivo. *Actas de las VI Jornadas Internacionales de*

AÍDA ELISA GONZÁLEZ  
NELLY GARCÍA  
ANA CRISTINA QUINTEROS  
LOURDES GRAFFIGNA

*Filología y Lingüística y Primeras de Crítica Genética Las lenguas del archivo*. Universidad Nacional de La Plata.  
<http://jornadasfilologiaylinguistica.fahce.unlp.edu.ar/vi-jornadas-1/actas-2013/Goldchluk.pdf/view>

GONZÁLEZ, A. Y GARCÍA, N. (2013). Fondo Berta Vidal de Battini –FONVIBA–. *Actas de las VI Jornadas Internacionales de Filología y Lingüística y Primeras de Crítica Genética Las lenguas del archivo*. Universidad Nacional de La Plata. [http://jornadasfilologiaylinguistica.fahce.unlp.edu.ar/vi-jornadas-1/actas-2013/Gonzalez\\_Garcia.pdf/view](http://jornadasfilologiaylinguistica.fahce.unlp.edu.ar/vi-jornadas-1/actas-2013/Gonzalez_Garcia.pdf/view)

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y  
FILOLÓGICAS MANUEL ALVAR. (S. F.). *Fondo Battini*.  
<https://www.fondobattini.unsj.edu.ar/>

MENDO CARMONA, C. (2004). *Consideraciones sobre el método en Archivística*. *Documenta & Instrumenta*, 1(1), 35-46.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/DOCU/article/view/DOCU0404110035A>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE,  
SUBDIRECCIÓN DE LOS ARCHIVOS ESTATALES. (2000).  
*Norma Internacional General de Descripción Archivística-  
ISAD (G)*. Consejo Internacional de Archivos. [https://  
www.cultura.gob.es/dam/jcr:2700ee49-7b45-40c1-9237-  
55e3404d3a3f/isad.pdf](https://www.cultura.gob.es/dam/jcr:2700ee49-7b45-40c1-9237-55e3404d3a3f/isad.pdf)

**Del conocimiento a la legitimación. El rol intersubjetivo de la evidencialidad en el relato de las creencias populares**  
***From Knowledge to Legitimation. The Intersubjective Role of Evidentiality in the Account of Popular Beliefs***

**LAUTARO FERNANDO LÓPEZ MAGGIONI**

Universidad Nacional de San Juan

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes

Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Filológicas Manuel Alvar

San Juan, Argentina

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9919-1704>

[llopez@ffha.unsj.edu.ar](mailto:llopez@ffha.unsj.edu.ar)

**Resumen**

El presente trabajo analiza marcadores discursivos de evidencialidad, formas lingüísticas de orden léxico-gramatical cuyo significado es una referencia a la fuente de información, y que expresan cuánto y cómo se comprometen los hablantes con la verdad de lo que afirman, en un *corpus* conformado por las respuestas de las maestras de treinta escuelas pertenecientes a la Segunda Encuesta sobre el Habla Regional (SESHAR) de 1950,

del Fondo Vidal de Battini (FONVIBA – Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Filológicas Manuel Alvar –INILFI–, Facultad de Filosofía, Humanidades y Arte –FFHA–, Universidad Nacional de San Juan –UNSJ–), en las que docentes de San Juan y Mendoza exponen sus conocimientos sobre las creencias populares (devociones, supersticiones, brujería, adivinación). Las creencias son expresiones modalizadas de la categoría *certeza*, en las que el valor de verdad de un discurso depende de un posicionamiento subjetivo, o de un consenso intersubjetivo, construido en relación con paradigmas sociales y culturales que operan como fundamento de todo saber y se manifiestan en actuaciones o *performances* discursivas que tienen el poder de generar transformaciones en la estructura social del contexto. Se sostiene en esta investigación que ciertas prácticas sociales, asociadas a las creencias populares, sustentan su validez en estrategias enunciativas evidenciales de orden eminentemente pragmático. Desde el Marco Funcional-Cognitivo, el posicionamiento de los hablantes frente a las creencias puede entenderse como procesos de perspectivización y subjetivización, por cuanto se basa en la creencia subjetiva del hablante, o su actitud frente a lo dicho, e intersubjetivización, por cuanto se dirige a su lector en sentido tanto epistémico (focalizando sus actitudes presupuestas frente al contenido) como social (construyendo una imagen asociada con una posición e identidad social). El estudio indica que los marcadores evidenciales funcionan como estrategias evaluativas de legitimación / deslegitimación de las creencias y sus prácticas asociadas, y permiten visibilizar tanto las perspectivas de los encuestados como la construcción de su imagen social (función intersubjetiva).

**Palabras clave:** evidencialidad, creencias populares, perspectivización y subjetivización, intersubjetivización.

## **Abstract**

This chapter analyses discourse markers of evidentiality, lexical-grammatical linguistic forms whose meaning is a reference to the source of information, and which express how much and how committed the speakers are to the truth of what they affirm, in a corpus made up of the responses of teachers from thirty schools belonging to the 1950 Second Survey of Regional Speech (SESHAR) of the Vidal de Battini Fund (FONVIBA - INILFI Manuel Alvar, FFHA, UNSJ), in which teachers from San Juan and Mendoza present their knowledge of popular beliefs (devotions, superstitions, witchcraft, fortune-telling). Beliefs are modalised expressions of the category of certainty in which the truth value of a discourse depends on a subjective positioning, or an intersubjective consensus, constructed in relation to social and cultural paradigms that operate as the foundation of all knowledge, and are manifested in discursive actions or performances that have the power to generate transformations in the social structure of the context. It is argued in this research that certain social practices, associated with popular beliefs, sustain their validity in evidential enunciative strategies of an eminently pragmatic order. From the Functional-Cognitive Framework, speakers' positioning of beliefs can be understood as processes of perspectivisation and subjectivisation, in that it is based on the speaker's subjective belief, or attitude towards what is said, and intersubjectivisation, in that it addresses its reader in both an epistemic sense (focusing their presupposed attitudes towards the content) and a social sense (constructing an image associated with a social position and identity). The study indicates that evidential markers function as evaluative strategies of legitimisation / delegitimisation of beliefs and their associated practices and make

visible both the perspectives of respondents and the construction of their social image (intersubjective function).

**Key words:** evidentiality, popular beliefs, perspectivisation and subjectivisation, inter-subjectivisation.

## 1. Introducción

El presente trabajo analiza el uso de estrategias enunciativas evidenciales en un *corpus* perteneciente a la *Segunda Encuesta sobre el Habla Regional* (SESHAR) de 1950, del Fondo Vidal de Battini (FONVIBA). En este *corpus*, conformado las respuestas de las maestras de treinta escuelas de San Juan y Mendoza, las docentes exponen sus conocimientos sobre las creencias populares (devociones, supersticiones, brujería, adivinación). La *Segunda Encuesta...* es parte de un fondo bibliográfico y documental recopilado por la lingüista puntana Berta Elena Vidal de Battini, en su condición de Supervisora del Consejo Nacional de Educación de la Nación Argentina, y donado en 1995 al Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Filológicas Manuel Alvar (INILFI), FFHA, UNSJ, donde se conserva desde el año 1996.

Las creencias son expresiones modalizadas de la categoría *certeza* (Greimas y Courtes, 1982) en las que el valor de verdad de un discurso depende de un posicionamiento subjetivo, o de un consenso intersubjetivo, construido en relación con paradigmas sociales y culturales que operan como fundamento de todo saber (Palleiro, 2008; 2014), y se manifiestan en actuaciones o *performances* discursivas que tienen el poder de generar transformaciones en la estructura social del contexto (Baumann, 1974). La evidencialidad es una categoría semántica que alude a los distintos recursos con que cuentan los ha-

blantes para indicar en sus enunciados la fuente y el modo en que ha sido adquirida la información. }

En el caso de las creencias, la identificación de sus fuentes es problemática y estas están condicionadas por el grado de confiabilidad de los hablantes (Chafe, 1986). En la encuesta, los informantes tienden a expresar de manera explícita o implícita su adhesión o su rechazo hacia las creencias de la comunidad local y hacia sus prácticas, identificándose o tomando distancia en relación con el contenido que expresan. Este posicionamiento frente a las creencias puede entenderse como procesos de perspectivización y subjetivización, por cuanto se basa en la creencia subjetiva del hablante, o su actitud frente a lo dicho (Traugott, 1989), e intersubjetivización, por cuanto se dirige a su lector en sentido tanto epistémico (focalizando sus actitudes presupuestas frente al contenido) como social (construyendo una imagen asociada con una posición e identidad social) (Traugott, 2003; 2010). Con el objetivo de investigar el rol de la evidencialidad en el relato de las creencias populares y, en particular, de indagar el valor de los saberes compartidos por las comunidades (*folklore*) en la base de dichas creencias, se analizan ejemplos tomados de las respuestas de las maestras participantes de la *Segunda Encuesta sobre el Habla Regional*. Teniendo en cuenta las características del contexto social y cultural de las participantes, se prioriza el análisis cualitativo de los datos desde una perspectiva cognitiva. Se sostiene hipotéticamente que los marcadores evidenciales y epistémicos funcionan como estrategias evaluativas, legitimando o deslegitimando las creencias y sus prácticas asociadas, y permiten a los encuestados resguardar su perspectiva y construir una imagen ante los posibles lectores (función intersubjetiva).

## 2. Estrategias discursivas de realce o atenuación

Los ‘evidenciales’ son elementos lingüísticos que refieren o marcan la fuente de la información (Aikhenvald, 2004; Bermúdez, 2004) y comprenden un número heterogéneo de unidades lingüísticas tales como adverbios oracionales, partículas discursivas disjuntas (*al parecer, por lo visto, según parece, evidentemente, presuntamente* y otras), construcciones con *que* inicial átono, diferentes construcciones verbales, verbos (semi)auxiliares (*deber de, tener que, prometer + infinitivo*, y otros), algunos conectores consecutivos o ciertos tiempos verbales, como el futuro o el condicional (Bermúdez, 2004, 2005; Cornillie, 2007, 2009, 2015a, 2015b y 2016; González Ruiz, Izquierdo Alegría y Loureda Lamas, 2016; Estrada, 2013). En español, esta marcación “parece estar supeditada de manera más o menos constante a un interés del hablante por señalar cuál es su grado de compromiso epistémico” (González, Izquierdo y Loureda, 2016, p. 13), por cuanto el español codifica estas referencias por medio de elementos léxicos o de formas gramaticales que adquieren significado evidencial en ciertos contextos, y que expresan cuánto y cómo se comprometen los hablantes con la verdad de lo que afirman –evidencialidad en sentido amplio– (Palmer, 1986; Dendale y Tasmowsky, 2001; Nuyts, 2001; Bermúdez, 2004; Faller, 2011; Matthewson, 2011; Smirnova, 2012; Estrada, 2013). La **Tabla 1** presenta los tipos de evidencialidad según la clasificación de Willett (1988), en evidencialidad directa (sensorial) o indirecta (referida o inferida):

**Tabla 1. Tipos de Evidencialidad (Willet, 1988)**

Evidencialidad	Directa	Sensorial	Visual / auditiva / otros sentidos
	Indirecta	Referida	Segunda mano / tercera mano / <i>Folklore</i> (rumor)
		Inferida	Inferencia / razonamiento

Fuente: Willett, 1988, p. 57.

Las fuentes de la información brindada por los maestros de la Segunda Encuesta sobre el Habla Regional, en respuesta a los cuestionarios proporcionados por el Consejo Nacional de Educación, pueden haberse adquirido por la propia experiencia (evidencialidad directa, sensorial); por testimonio de terceros (evidencialidad indirecta, referida o reportada, de segunda o tercera mano, o citada –discurso directo–); por saberes compartidos por la comunidad (*folklore*); y por el propio razonamiento de los encuestados (evidencialidad inferida o razonada). Para los cuatro primeros ejemplos se analizan respuestas de una misma informante: una maestra de la Escuela Nacional N.º 10 del Departamento Albardón, Provincia de San Juan<sup>31</sup>.

(1) “En esta oportunidad, es de observar la procesión precedida de “chinos” danzantes que al son de una melancólica música, danzan hasta llegar al lugar donde se ofician los cultos...” (SESHAR – San Juan, Albardón, Villa San Martín, Esc. Nac. N.º 10, Cap. VI, f. 22).

En **(1)** la fuente de la información que brinda la informante en su narración es el conocimiento adquirido por su

31 El archivo digitalizado está disponible en: [http://www.fondobattini.unsj.edu.ar/encuestas\\_fonviba](http://www.fondobattini.unsj.edu.ar/encuestas_fonviba)

experiencia. Se infiere que la enunciativa conoce de primera mano, ‘ha visto’ lo que cuenta, por cuanto la referencia se explicita por medio de la locución “*es de observar*”, que constituye una apelación directa al/los enunciatario/s. El uso ponderativo de la expresión constituye una marca de realce de todo el enunciado –miratividad (Aikhenvald, 2012)–, en el sentido de: “es digno de verse”.

(2) “Una bruja muy conocida en Albardón fue Gorgonia Álvarez, de cincuenta y dos años de edad que murió asesinada por parientes de una señorita a quien le había hecho mal” (SESHAR – San Juan, Albardón, Villa San Martín, Esc. Nac. N.º 10, Cap. V, f. 21).

En **(2)** se alude, como estrategia evidencial de segunda mano, al conocimiento compartido de la comunidad (*folklore*) para referir la historia: “una bruja muy conocida en Albardón fue... que murió asesinada...”. El uso adverbial enfatizador otorga sustento al relato: la expresión “muy conocida” indica que “la mayoría” de los integrantes de esa comunidad conocían la historia y la daban por cierta, conocimiento que se corrobora por la referencia al nombre, a la edad, a la identidad de sus asesinos y al motivo de su muerte, legitimada por su condición de ‘bruja’.

(3) “Cuando hay grandes sequías, en Albardón, se saca en procesión a un santo, San Clemente, se le lleva en procesión al río y debe mojársele, pues es probada creencia que muy pronto aumenta notablemente [sic] las aguas de esa corriente...” (SESHAR – San Juan, Albardón, Villa San Martín, Esc. Nac. N.º 10, Cap. VI, f. 23).

En **(3)** la encuestada afirma su relato en una convicción propia y compartida: las aguas aumentan al sumergir al santo en ellas. El relato del rito descansa en la sucesión de verbos en tercera persona del presente precedidos por ‘se’ (“*se saca... se le lleva... y debe mojarsele...*”), señalando una práctica continua y conocida por la comunidad. Se enfatiza la necesidad/obligatoriedad de la práctica por medio de la frase verbal de obligación *debe mojarsele* –en función de los posibles narratarios del relato–, haciendo explícita la adhesión de la enunciativa frente al contenido de lo que afirma. Se trata de un argumento basado tanto en su propia convicción como en la creencia de la comunidad: la expresión: “pues es probada creencia...”, puede entenderse como: “porque *todos sabemos* –o acordamos– que así se hace –debe hacerse–”, indicando que la informante tiene certeza de que el aumento de las aguas es el resultado de acercar al santo y sumergirlo en ellas.

**(4)** “La señorita Angélica Figueroa cuenta que su padre solía acordarse de un caso de brujería ocurrido en su finca: A la hora de almuerzo, cuando los peones volvían a las casas, un pájaro se asentaba en un árbol grande que daba sombra al patio, oyéndosele decir: “¿Cómo te va...?” [...] El hombre había venido de Córdoba, donde se decía que había dejado a una mujer, la cual habría sido “bruja” y por esa razón se le podía presentar bajo ese aspecto...” (SESHAR – San Juan, Albarcón, Villa San Martín, Esc. Nac. N.º 10, Cap. V, f. 21).

En **(4)** se presenta un caso de evidencialidad indirecta: se introduce el relato de un suceso que una informante atribuye a su padre: “*La señorita Angélica Figueroa cuenta que su padre...*”, en presente, hace explícita la fuente indirecta; pero el imperfecto de indicativo “*solía acordarse*” supone un distanciamiento

en relación con el contenido narrado. Por un lado, puede inferirse que el padre ya no estaba presente; por otro, que el relato le fue contado más de una vez. Por medio del participio *ocurrido*, la informante atribuye cierto ‘carácter de verdad’ al ‘caso de brujería’ en el que un pájaro le decía unas palabras (“*oyéndosele decir...*”) a un peón de finca. En el relato, el padre es elevado a la categoría de testigo del suceso referido (en ‘su’ finca) y, si bien su argumento se sustenta en la creencia de la existencia de las brujas y su poder de transformación, el uso del condicional y del imperfecto (“*habría sido ‘bruja’, y por esa razón se le podía presentar bajo ese aspecto...*”) implican pérdida de credibilidad por parte de la encuestada sobre la probabilidad del suceso, o bien, una atenuación de su compromiso ante lo narrado.

En este contexto, el empleo verbal es motivado, su uso es marcado y estratégico: el contenido evidencial revela la voluntad del hablante de evitar que se le impute la autoría de la información introducida, y de esa forma borra o elimina al yo de la aserción como el origen del enunciado (Albelda Marco, 2018). En el relato, la fuente referida expresa una inferencia conjetural en relación con algo que desconoce, pero que, de acuerdo con su razonamiento, hipotetiza que puede haber sucedido; se trata de una evaluación epistémica débil del contenido proposicional, pues la conjetura expresa un bajo grado de probabilidad, un valor atenuante.

Como estrategia comunicativa pragmática, la atenuación supone la reducción de algún aspecto de la comunicación, se emplea con fines retóricos y afecta a la relación entre los interlocutores, y/o entre estos y el mensaje que enuncian (Albelda Marco, 2018). La atenuación o refuerzo del compromiso del hablante con la evidencia “dependerá de si el acceso a las evidencias es compartido (acceso universal, intersubjetivo) o de si las evidencias se restringen solo al propio hablante (acceso

privativo, subjetivo)” (p. 9). Según Anderson (1986), los evidenciales son usados (a) para especificar afirmaciones factuales, y (b) para indicar la justificación disponible a la persona que realiza la afirmación. La introducción de una segunda voz en el discurso en forma de alusión a una fuente externa del conocimiento –en (4)– permite al emisor distanciarse de los contenidos transmitidos hasta tal punto que puede cuestionarlos (disociación). Esta disociación es posible por cuanto se trata de evidencia reportada (“... cuenta que...”), pero no sería así en los casos con evidencia inferida, ya que el hablante no puede estar en desacuerdo o criticar las conclusiones que él mismo ha formulado (Kotwica, 2013).

(5) “Comúnmente se cree en el mal que hace un [...] semejante por los medios ya citados en el otro capítulo [...]. Se han visto y sentido las “ánimas” golpear el mostrador y quejarse porque se dice que allí está “enterrado”, se vio un bulto saltar y quejarse al finadito que sufre en el otro mundo” (SESHAR – Mendoza, General Alvear, Compuertas Negras, Esc. Nac. N.º 42, Cap. VII, f. 23-24).

En (5), el adverbio *comúnmente* no implica la adhesión explícita de la encuestada sobre la creencia, sino el conocimiento de que en el entorno social esa creencia está generalizada (evidencialidad indirecta, *folklore*). El uso verbal asertivo, en pretérito perfecto introducido por el *se* pasivo –“*se han visto y sentido...*”; “*se vio...*”– manifiesta que aun cuando no adhiera de forma manifiesta, tampoco rechaza el contenido presupuesto en el relato (la existencia de un *finadito* enterrado quejándose en el *otro mundo* por su sufrimiento). El uso del pronombre de 3.ª persona *se* –“*se cree*”, “*se dice*”– hace evidente el distanciamiento de la voz narradora sobre lo que afirma.

En todos los casos, el compromiso frente a lo expresado se hace explícito por medio de las estrategias evidenciales: las encuestadas manifiestan, en **(1)** la admiración por los danzantes (evidencia directa, visual), en **(2)** una convicción originada en el saber popular (*folklore*), en **(3)** la certeza ante un milagro (que las aguas aumenten); mientras que en **(4)**, por medio de la evidencia indirecta reportada, y en **(5)**, por medio del saber de la comunidad (*folklore*), las encuestadas toman distancia del relato que exponen, resguardando su imagen ante los posibles lectores.

### 3. Marcadores de actitud e implicación del hablante

Hacia 1950, el rol de maestros y maestras de escuelas nacionales implicaba una posición de prestigio cultural y social (factores sociopragmáticos), y debió otorgar autoridad a sus afirmaciones. En este contexto, es posible atribuir un cierto condicionamiento a las respuestas dadas en la encuesta, dada la obligatoriedad de expresar temáticas con las que maestras y maestros podían no adherir, o directamente rechazar, como es el caso de ciertas creencias populares y sus prácticas asociadas:

**(6)** “Lo inconcebible es que en la actualidad hayan seres [sic] que creen en estas cosas y que usan cábalas, talismanes, mascotas, idolillos, herraduras, libros de magia, y consultan adivinas y adivinos” (SESHAR – Mendoza, Godoy Cruz, El Trapiche, Esc. Nac. N.º 33, Cap. V, f. 24).

Si bien no se explicita la fuente de la información, en **(6)** la mención de prácticas y creencias (*‘hay’* y *‘usan’*) permite inferir que sabe que están presentes en la comunidad (*folklore*). El uso existencial del subjuntivo (*haya*) así como la despersonalización

zación de los “creyentes” (*seres*), junto al subjetivema *inconceivable*, evidencia lexicalmente el rechazo ante creencias que la encuestada considera absurdas, deslegitimando su práctica (–actitud o postura, ‘*attitudinal stance*’–, Conrad y Biber, 2000).

(7) “El curanderismo está sumamente extendido en todo el Departamento de Gral. Alvear, y entre sus grandes males, creemos deberle un beneficio como dato ilustrativo: la medida exacta de la cultura de masas que lo acepta. Debo aclarar que en los lugares más apartados del radio urbano, hay más campo propicio para el ejercicio ilegal de la medicina. [...] Haré un relato sobre los principales procedimientos de nuestros curanderos” (SESHAR – Mendoza, General Alvear, Villa Gral. Alvear, Esc. Nac. N.º 2, Cap. V, f. 26).

En (7), la enunciadora manifiesta no solo su conocimiento sobre la existencia de los curanderos, sino su actitud o postura, que enfatiza mediante el adverbio *sumamente*, y se incluye al final de la cita, mediante el uso del pronombre *nuestros*. Aunque evalúa el curanderismo negativamente –*sus grandes males; ejercicio ilegal de la medicina*–, considera que se trata de una *cultura de masas*. Como en (6), la encuestada da por sentado que los enunciatarios comparten –deberían compartir– su punto de vista. Myhill (1997), sugiere que hay una gama de usos de modales “orientados hacia el grupo” –o intersubjetivos (Traugott, 2010)– que pueden ser utilizados “como un aparato retórico para intentar convencer al oyente de que realmente hay un acuerdo general entre otras personas, de modo que el oyente se ve obligado a estar de acuerdo” (Myhill, 1997, citado en Cornillie, 2015b, p. 27).

Al analizar los marcadores de actitud del hablante o “postura” (*stance*), en los que incluyen evidencialidad y afecto, Bi-

ber y Finnegan (1989) sostienen que la ausencia de marcadores de certeza indica que estos dan por supuesta la autenticidad de los enunciados. El carácter fáctico de la información sería el rasgo no marcado, a diferencia de la duda, que sí requiere indicadores. Para Hunston (2007) la postura es un significado, un tipo de significado, más que una forma. El papel de la postura en el discurso implica una comprensión más profunda del discurso como un todo que puede obtenerse mirando el cotexto inmediato de un elemento léxico individual. Biber *et al.* (1999) definen *postura* en relación con la expresión de los sentimientos, actitudes, juicios de valor o evaluaciones personales de los hablantes y escritores. El concepto ha sido un término general para referirse a evaluación, evidencialidad, afecto o cobertura. Cobertura se refiere a “los medios por los cuales los escritores pueden presentar una proposición como una opinión en lugar de un hecho: los elementos son solo coberturas en su sentido epistémico, y solo cuando marcan incertidumbre” (Hyland, 1998, p. 5). En este contexto, una postura también podría ser una cobertura para enmarcar una proposición dada cuando se usa para transmitir la probabilidad o posibilidad con respecto a esa proposición (Alonso Almeida, 2012).

**(8)** “Se trata de una colonia de extranjeros en que la casi totalidad de sus pobladores son evangelistas [...] En el templo solo hay una cátedra, que es un mueble donde se coloca la Biblia; no hay altar, ni imágenes de la Virgen y los Santos, porque en eso los evangelistas no creen [...]. Los evangelistas solo creemos en Dios, Jesucristo y en la Santísima Virgen, pero sin representarlas en ninguna forma como lo hacen los católicos; porque esas fotografías y estatuas de santos para nosotros no tienen valor. Ese Dios, sabemos que hay pero no lo representamos, porque no sabemos qué forma tiene,

y está en todas partes [...] es transcripción fiel del relato del hombre extranjero-" (SESHAR – Mendoza, General Alvear, San Pedro del Atuel, Esc. Nac. N.º 4, Cap. V, f. 35-36).

En **(8)**, la descripción del templo permite inferir un conocimiento directo (visual) del lugar (...*solo hay una cátedra*...). La voz responsable de responder la encuesta, en 3.ª persona, introduce la voz de un entrevistado, en 1.ª persona. El discurso directo cumple una función a la vez evidencial y epistémica, indicando tanto la fuente de la información como una evaluación de la verdad de la proposición mediante un proceso de perspectivización (Bermúdez, 2004): al presentar directamente el punto de vista del entrevistado, la implicación de la encuestada es notoriamente débil. Este concepto –implicación del hablante– puede definirse como el grado de participación (subjektivización) que dicho hablante, como conceptualizador, tiene en la construcción y conceptualización de un predicado (Cornillie y Delbecque, 2008). Los evidenciales actúan como marcas de alejamiento del hablante respecto a la evidencia, evitando su implicación (Albelda Marco, 2018).

En los últimos casos, la imagen social (función intersubjetiva) de las encuestadas encuentra resguardo en la distancia que las voces narradoras toman frente a sus relatos, ante la obligación de expresar un contenido al que no adhieren, aun cuando no lo rechacen. En **(6)** se desestiman, en mayor o menor medida, ciertas creencias populares y sus prácticas, deslegitimándolas. La actitud o postura asumida permite a la encuestada distanciarse del contenido que trata, cuya fuente de conocimiento, implícita, es un saber compartido por la comunidad (*folklore*). En **(8)** la introducción, en discurso directo, de la voz de un entrevistado que opera como fuente de todo el relato, le permite a la encuestada liberarse de la responsabili-

dad de tomar posición ante al contenido tratado (neutralizarse) ‘desapareciendo’ de la escena.

Discursivamente, las expresiones evidenciales pueden funcionar como estrategias de realce o atenuación del contenido expresado, conforme el grado de confiabilidad (Chafe, 1986) que el enunciador le atribuye, indicando tanto la adhesión como el rechazo de ese contenido, y al mismo tiempo, exponiendo en mayor o menor medida su posición (implicación). La **Tabla 2** expone la relación entre los tipos de evidencialidad y el grado de confiabilidad y de implicación de los hablantes en la encuesta:

**Tabla 2. Evidencialidad en el relato de las creencias populares (Segunda Encuesta Sobre el Habla Regional, 1950)**

Tipo de Evidencialidad		Confiabilidad	Actitud / postura	Implicación
Directa	Sensorial	Alta (certeza epistémica)	Adhesión	Alta
Indirecta (distanciamiento del contenido)	Reportada	Baja (dubitación epistémica)	Adhesión / rechazo	Baja
	Discurso directo			Neutralidad
	Folklore			Baja

Fuente: elaboración propia sobre la base de ‘evidencialidad’ de Willett (1988, p. 57).

La **Tabla 2** muestra la funcionalidad de las expresiones evidenciales en la *Segunda Encuesta sobre el Habla Regional*: en los casos de evidencialidad directa sensorial, el enunciador cuenta lo que vio, pero como no puede desconfiar de lo que ha visto porque el modo de conocimiento no admite dudas (no puede rechazar su propia experiencia), el grado de confiabilidad que posee en lo que dice es alta, coincidente con la certeza

epistémica, y su implicación es total. La evidencialidad indirecta, por otro lado, implica un distanciamiento del contenido narrado, dado que la fuente es externa al 'yo' de la enunciación. Puede adherir o rechazar el contenido que expresa, pero su implicación es menor y su grado de confiabilidad es bajo, coincidente con la dubitación epistémica. En el caso de la evidencialidad citada por medio del discurso directo, la inclusión de la voz de un tercero puede reemplazar el posicionamiento subjetivo del responsable de responder la encuesta, neutralizándolo, y trasladar esa responsabilidad al enunciatario, al desaparecer de la escena.

#### **4. Conclusiones**

La *Segunda Encuesta sobre el Habla Regional (SESHAR)*, en la que participaron docentes de todas las escuelas nacionales, se realizó en 1950 por disposición del Consejo Nacional de Educación de la Nación Argentina y en la actualidad es parte del Fondo Vidal de Battini (FONVIBA, INILFI Manuel Alvar, FFHA, UNSJ). Las respuestas docentes dan cuenta de su conocimiento sobre lengua, costumbres y tradiciones populares. Entre las temáticas solicitadas en la encuesta (el lugar, la vivienda, la alimentación, los juegos y otras) se incluyen tres capítulos sobre las creencias populares (devociones, supersticiones, brujería, adivinación), temática que seleccionamos para el análisis de estrategias discursivas evidenciales en las respuestas de docentes de treinta escuelas de las provincias de San Juan y Mendoza.

Las respuestas de maestras y maestros en la *Segunda Encuesta...* dan cuenta, explícita o implícitamente, de las fuentes de la información brindada. Estas fuentes se presentan como evidencia directa sensorial (visual), como evidencia indirecta

reportada (segunda y tercera mano), citada (discurso directo) y *folklore*. Como fuente, el *folklore* está presente en todos los casos encontrados en los relatos de las treinta escuelas, lo que permite inferir que una base común de las creencias populares se encuentra en saberes cuyo valor de verdad surge de la fuerza del consenso intersubjetivo en una comunidad que reconoce sus prácticas.

Las estrategias discursivas evidenciales, en la encuesta, expresan las fuentes de la información contenida en el enunciado y funcionan, además, como estrategias evaluativas sobre las creencias populares. Permiten visibilizar la actitud del enunciador de adhesión o de rechazo sobre lo que expone, así como su grado de implicación, legitimando o deslegitimando las prácticas sociales asociadas a las creencias, y permitiendo a los encuestados resguardar su perspectiva y construir una imagen ante los posibles lectores (función intersubjetiva).

## Referencias

- AIKHENVALD, A. (2004). *Evidentiality*. Oxford University Press (Oxford Linguistics).
- AIKHENVALD, A. (2012). The essence of mirativity. *Linguistic typology*, (16), 435-485.
- ALBELDA MARCO, M. (2018). ¿Atenuación del compromiso del hablante?: el caso de los evidenciales “*por lo visto*” y “*se ve que*”. *RILCE. Revista de Filología Hispánica*, 34(3), 1279-1214.
- ALONSO ALMEIDA, F. (2012). Sentential evidential adverbs and authorial stance in a corpus of English computing articles. *RESLA. Revista Española de Lingüística Aplicada*, 1, 15-32.
- ANDERSON, LL. (1986). Evidentials, path of change and mental maps: typologically regular asymmetries. En W.

- Chafe y J. Nichols (Eds.), *Evidentiality. The linguistic code of epistemology* (pp. 237-312). Ablex Publishing Corporation.
- BAUMAN, R. (1974). Verbal Art as Performance. *American Anthropologist*, (67), 290-297.
- BERMÚDEZ, F. (2004). La categoría evidencial del castellano: metonimia y elevación de sujeto. *Boletín de Lingüística*, (22), 3-31.
- BERMÚDEZ, F. (2005). *Evidencialidad. La codificación lingüística del punto de vista* [Tesis de doctorado]. Universidad de Estocolmo. <https://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A199511&dsid=8023>
- BIBER, D. Y FINNEGAN, E. (1989). Styles of stance in English: Lexical and Grammatical Marking of Evidentiality and Affect. *Text*, 1, 93-124.
- BIBER, D., JOHANSSON, S., LEECH, G., CONRAD, S. Y FINEGAN, E. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Pearson Education Ltd.
- CHAFE, W. L. (1986). Evidentiality in English Conversation and Academic Writing. En W. Chafe y J. Nichols (Eds.), *Evidentiality. The Linguistic Coding of Epistemology* (pp. 261-272). Ablex Publishing Corporation.
- CONRAD, S. Y BIBER, D. (2000). Adverbial marking of stance in speech and writing. En S. Hunston y J. Thompson (Eds.), *Evaluation in Text* (pp. 56-73). Oxford University Press.
- CORNILLIE, B. (2007). *Epistemic Modality and Evidentiality in Spanish (semi-) Auxiliaries. A cognitive-functional Approach*. De Gruyter Mouton.
- CORNILLIE, B. (2009). Evidentiality and epistemic modality. On the close relationship between two different categories. *Functions of Language*, 16(1), 44-62.
- CORNILLIE, B. (2015A). Más allá de la epistemicidad: las funciones discursivas de los adverbios epistémicos y

- evidenciales en el español conversacional. *Special issue of Spanish in Context (Hearer-Oriented in Spoken Genres)*, 12(1), 120-139.
- CORNILLIE, B. (2015B). Sobre la gramaticalización e (inter) subjetivización de los (semi) auxiliares evidenciales en español. En D. Serrano-Dolader, M. Porroche, y M. A. Martín Zorroaquin (Eds.), *Aspectos de la subjetividad en el lenguaje* (pp. 15-30). Fernando el Católico.
- CORNILLIE, B. (2016). Las lecturas evidenciales de los verbos (semi)auxiliares en español. En R. González Ruiz, D. Izquierdo Alegría y O. Loureda Lamas (Eds.), *La evidencialidad en español: teoría y descripción* (pp. 227-250). Iberoamericana Vervuert.
- CORNILLIE, B. Y DELBECQUE, N. (2008). Speaker commitment: Back to the speaker. Evidence from Spanish alternations. *Belgian Journal of Linguistics*, (22), 37-62.
- CORNILLIE, B. Y GRAS P. (2015). On the interactional dimension of evidentials. The case of the Spanish evidential discourse markers. *Discourse Studies*, 17(2), 141-161.
- DENDALE, P. Y TASMOWSKI, L. (2001). Introduction: Evidentiality and related notions. *Journal of Pragmatics*, (33), 339-348.
- ESTRADA, A. (2013). *Panorama de los estudios de evidencialidad. Teoría y Práctica*. Teseo.
- FALLER, M. (2011). A possible worlds semantics for Cuzco Quechua evidentials. En N. Li y D. Lutz (Eds.), *Proceedings of the 20th Semantics and Linguistic Theory Conference [SALT 20]* (pp. 660-683). CLC Publications.
- GONZÁLEZ RUIZ, R., IZQUIERDO ALEGRÍA, D. Y LOUREDA LAMAS, O. (EDS.). (2016). *La evidencialidad en español: teoría y descripción*. Vervuert.
- GREIMAS, A. Y COURTES, J. (1982). *Semiótica. Diccionario*

*razonado de la teoría del lenguaje*. Gredos.

- HUNSTON, S. (2007). Using a corpus to investigate stance quantitatively and qualitatively. En R. Englebretson (Ed.), *Stancetaking in Discourse* (pp. 27-48). John Benjamins.
- HYLAND, K. (1998). *Hedging in Scientific Research Articles*. John Benjamins.
- KOTWICA, D. (2013). Los valores del significado de la partícula evidencial al parecer: la atenuación y el efecto de disociación. En A. Cabedo Nebot et al. (Eds.), *Estudios de lingüística: investigaciones, propuestas y aplicaciones* (pp. 403-410). Universidad de Valencia.
- MATTHEWSON, L. (2011). On apparently non-modal evidentials. En O. Bonami, y P. Cabredo Hofherr (Eds.), *Empirical issues in syntax and semantics*, (8), 333-357.
- NUYTS, J. (2001). Subjectivity as an evidential dimension in epistemic modal expressions. *Journal of Pragmatics*, (33), 383-400.
- PALLEIRO, M. I. (2008). *Yo creo, vos ¿Sabés? Retóricas del creer en los discursos sociales*.  
Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- PALLEIRO, M. I. (2014). *Oralidad, Narrativa y Archivos: Tradición y cambio social en el contexto argentino*.  
Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- PALMER, F. R. (1986). *Mood and Modality*.  
Cambridge University Press.
- SMIRNOVA, A. (2012). Evidentiality in Bulgarian: Temporality, epistemic modality and information source. *Journal of Semantics*, 30(4), 479-532.
- TRAUGOTT, E. C. (1989). On the rise of epistemic meanings in English: An example of subjectification in semantic

- change. *Language*, (57), 33-65.
- TRAUGOTT, E. C. (2003). From subjectification to intersubjectification. En R. Hickey (Ed.), *Motives for Language Change* (pp. 124-139). Cambridge University Press.
- TRAUGOTT, E. C. (2010). (Inter)subjectivity and (inter)subjectification: A reassessment. En K. Davidse, L. Vandelanotte y H. Cuyckens (Dirs.), *Subjectification, Intersubjectification and Grammaticalization* (pp. 29-71). Mouton de Gruyter.
- WILLETT, TH. (1988). A Cross-linguistic Survey of the Grammaticalization of Evidentiality. *Studies in Language*, (12), 51-97.

## **Cuarta parte**

### ***Educación, discurso e identidades***

**Una propuesta para enseñar Lengua con  
Literatura desde una perspectiva de género**  
*A Proposal for Teaching Language with  
Literature from a Gender Perspective*

**ANABELLA POGGIO**

Universidad de Buenos Aires  
Facultad de Filosofía y Letras  
Buenos Aires, Argentina

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2831-2383>  
anabella.poggio@gmail.com

**MURIEL TRONCOSO**

Universidad de Buenos Aires  
Facultad de Filosofía y Letras  
Buenos Aires, Argentina

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4294-9367>  
muriel.troncoso@gmail.com

**Resumen**

A pesar de que las sucesivas reformas curriculares en el ámbito de la enseñanza de la lengua y la literatura sugieren la integra-

ción de la reflexión gramatical a las habilidades de lectura y escritura, la lengua sigue escindida de los contenidos discursivos tanto en los manuales como en la práctica docente. Por su parte, los materiales con propuestas para abordar los contenidos de Educación Sexual Integral (ESI) desestiman la reflexión gramatical por considerarla un obstáculo para alcanzar el placer de la lectura. Sin embargo, la falta de reflexión metalingüística redundante en falta de herramientas para enfrentar las tareas que se pretende desarrollar, ya que no se puede mejorar la lectura y la escritura por mera frecuentación con esas prácticas. Frente a la falta de integración metodológica entre lengua y literatura (o discurso), desde 2015 estamos desarrollando pruebas en diferentes escuelas secundarias con propuestas confeccionadas desde la perspectiva del Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP) (Langacker, 1987, 1991, 2000; Lakoff, 1987; Hopper, 1988), un enfoque discursivo que sostiene que la gramática es un sistema de tendencias que refleja la concepción del mundo de una sociedad. Estas pruebas mostraron que las actividades planteadas desde el ECP contribuyen a mejorar la comprensión del tema gramatical y del sentido global del texto de manera conjunta. En este trabajo presentaremos una serie de actividades didácticas diseñadas para la enseñanza integral de la gramática, el discurso y la ESI, con consignas que han sido propuestas desde la perspectiva de género, poniendo en relación las experiencias sexuales con lo social. El objetivo de estas secuencias es introducir la reflexión sobre la construcción de los actantes del discurso y los tipos de cláusulas (Hopper y Thompson, 1980; Borzi, 2008) en función del análisis de las representaciones de la figura femenina en casos de violencia de género, para lo cual se trabajará con el género crónica policial.

**Palabras clave:** gramática, discurso, Enfoque Cognitivo Pro-

totípico, Educación Sexual Integral, didáctica de la lengua y la literatura.

### **Abstract**

Despite the fact that successive curricular reforms in the field of language and literature teaching suggest the integration of grammatical reflection into reading and writing skills, language continues to be separated from discursive content both in textbooks and in teaching practice. On the other hand, the materials with proposals to address the contents of Integral Sexual Education (ESI, for its initials in Spanish) dismiss grammatical reflection as an obstacle to achieve the pleasure of reading. However, the lack of metalinguistic reflection results in a lack of tools to face the tasks to be developed, since reading and writing cannot be improved merely by frequenting these practices. Faced with the lack of methodological integration between language and literature (or discourse), since 2015 we have been developing tests in different secondary schools with proposals made from the perspective of the Prototypical Cognitive Approach (ECP, for its initials in Spanish) (Langacker, 1987, 1991, 2000; Lakoff, 1987; Hopper, 1988), a discursive approach that holds that grammar is a system of trends that reflects a society's conception of the world. These tests showed that the activities proposed from the Prototypical Cognitive Approach contribute to improve the understanding of the grammatical theme and the overall meaning of the text as a whole. In this paper we will present a series of didactic activities designed for the integral teaching of grammar, discourse and Integral Sexual Education, with slogans that have been proposed from a gender perspective, relating sexual ex-

periences with the social. The objective of these sequences is to introduce reflection on the construction of discourse actants and types of clauses (Hopper and Thompson, 1980; Borzi, 2008) based on the analysis of the representations of the female figure in cases of gender violence, for which we will work with the police chronicle genre.

**Key words:** grammar, discourse, Prototypical Cognitive Approach, Integral Sexual Education, didactics of language and literature.

## 1. Introducción

En el *Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires...* (Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2015a y 2015b), las propuestas de contenido de la asignatura Lengua y Literatura, tanto para el ciclo básico como para el ciclo de formación profesional, se organizan en torno a cuatro ejes: Prácticas del lenguaje en relación con la literatura, Prácticas del lenguaje y participación ciudadana, Prácticas del lenguaje en contextos de estudio de la literatura y del lenguaje, y Herramientas del uso de la lengua. En este último eje, se incluyen los contenidos tradicionalmente ubicados en el marco de la lengua: gramática, léxico y ortografía (Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2015a, p. 436). Desde el diseño se propone priorizar los ejes del ámbito de las prácticas del lenguaje y desde ese mismo ejercicio abordar los contenidos gramaticales. En contradicción con este propósito, predominan, en el diseño y en los manuales escolares, modelos gramaticales de corte formal que no atienden al uso y, por lo tanto, no

brindan herramientas para un abordaje discursivo. Se observa que, pese a la propuesta oficial de integrar la enseñanza de los contenidos de lengua con los de literatura, pervive la escisión de gramática y discurso, porque no es posible alcanzar esos objetivos de enseñanza desde un marco teórico lingüístico que no considera el uso de las formas. Este abordaje escindido de los contenidos de lengua y literatura, también lo encontramos en otras propuestas de enseñanzas elaboradas por el Ministerio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, por ejemplo, aquellas producidas en el marco del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

En el año 2006, se sancionó en nuestro país la Ley N.º 26.150 de Educación Sexual Integral, que establece en el Artículo 1.º que todxs lxs estudiantes tienen derecho a recibir educación sexual integral, de modo que debe brindarse en todos los establecimientos, sean públicos o privados, de todas las jurisdicciones del país. La concepción de sexualidad implícita en la ley articula los aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, e incorpora la perspectiva de género<sup>32</sup>. A partir de la sanción de la ley, se creó el Programa Nacional de Educación Sexual, organismo que, en coordinación con el Ministerio de Educación de la Nación y algunos ministerios de las distintas jurisdicciones, por ejemplo, el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ha puesto a disposición de lxs docentes de Lengua y Literatura materiales con propuestas de trabajo para abordar aspectos relacionados con la sexualidad desde la literatura. En estas propuestas de enseñanza no se incorporan contenidos de gramática; por el con-

---

32 Asumir una perspectiva de género implica reconocer las situaciones de violencia, opresión y represión de las oportunidades vitales que sufren muchos seres humanos solo con base en su anatomía (el sexo) o en su orientación sexual (orientación lésbico-homosexual), esto es, sexismo y homofobia (Lamas, 1998, p. 193). Profundizamos este aspecto en §2.4.

trario, la enseñanza de la gramática se considera un obstáculo para que lxs alumnxs descubran el placer de leer<sup>33</sup>.

Atendiendo a estos materiales, observamos que la gramática ocupa un lugar secundario en las propuestas para docentes, debido a que se desestima su enseñanza o se incita a la reflexión sobre las formas lingüísticas a partir de la lectura de distintos tipos de textos, pero desde un marco metodológico inconsecuente con un análisis de la gramática en uso. En contraposición con los enfoques formales de la lengua, los aportes de un enfoque discursivo como el Enfoque Cognitivo Prototípico permiten elaborar secuencias didácticas que facilitan la enseñanza de contenidos gramaticales a partir de una perspectiva de la lengua en uso. Considerando este marco teórico, en este trabajo, presentaremos una secuencia didáctica que aúna la enseñanza de contenidos de ESI con contenidos discursivos y gramaticales.

---

33 Por ejemplo, en una de las publicaciones elaborada por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se sostiene que durante años, en la escuela, “la literatura perdió su condición de arte y se convirtió en un medio para aprender cuestiones gramaticales, hechos históricos, prácticas cotidianas” (Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2007, p. 10). Lxs autores no consideran que la reflexión gramatical pueda contribuir a la mejor comprensión de los textos, e invitan a lxs docentes a desestimar como material de lectura aquellos textos que puedan presentarles a lxs estudiantes dificultades en su comprensión. Sostienen que la elección de los textos debe realizarse primando que sus aspectos gramaticales y léxicos sean sencillos, por sobre cualquier otro aspecto, para propiciar su comprensión y garantizar el acercamiento de lxs estudiantes a la lectura: “hay libros que por su temática están dirigidos a niños pequeños pero que pueden ser de difícil lectura (muy metafóricos, sintaxis no canónica, vocabulario desconocido). Esto debe ser tenido en cuenta cuando se selecciona un libro para niños y jóvenes. Si el lector no entiende, se frustra, se aburre y por esa razón posiblemente se alejará de la literatura para siempre” (Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2007, p. 12).

## **2. Marco teórico**

### **2.1. El Enfoque Cognitivo Prototípico**

El Enfoque Cognitivo Prototípico (Langacker, 1987, 1991, 2000; Lakoff, 1987; Hopper, 1988, entre otros) surgió en la década de 1970 en disidencia con los enfoques formales. No constituye una teoría monolítica, sino que engloba presupuestos, perspectivas y líneas de investigación que se vinculan con una amplia gama de teorías coocurrentes: el experiencialismo, la teoría de prototipos y del nivel básico, y los modelos cognitivos idealizados. Desde este enfoque, se considera la función comunicativa como primordial en la estructuración del lenguaje y, en consecuencia, se concibe a la gramática como un ordenamiento de los signos motivado por las necesidades comunicativas. Se toma como premisa que la gramática emerge del discurso (Hopper, 1988), y se considera, por lo tanto, que es producto de las recurrencias (frecuencias) de usos de las formas. Por lo tanto, desde este enfoque la intención comunicativa y el punto de vista del hablante resultan fundamentales como punto de partida del análisis. De esto se desprende que la pragmática forma parte de la gramática, es decir, que no estamos frente a niveles lingüísticos más o menos autónomos, sino frente a niveles interdependientes e interrelacionados. En este sentido, la división de los niveles de análisis de la gramática (fonética y fonología; morfología; sintaxis; semántica; pragmática) se realiza por fines metodológicos de investigación, y no porque se entienda que son niveles totalmente separados.

Pensar una gramática emergente del uso nos lleva directamente a estudiar y analizar las formas lingüísticas en interacciones auténticas, en producciones escritas y orales (literarias y no literarias) que nacieron con un fin comunicativo determinado.

Así, los fenómenos gramaticales se abordan de forma integral, considerando de forma conjunta todos los niveles de la lengua: el pragmático, el semántico, el morfosintáctico y el fonológico.

En este marco, entonces, se define como punto de partida para la confección de materiales didácticos el análisis de la dimensión pragmático-semántica de los textos para ir luego hacia los elementos morfosintácticos que permiten vehiculizar ese significado global del texto y su intención comunicativa, con el fin de retornar al texto para enriquecer sus interpretaciones con elementos del análisis lingüístico-gramatical. Esta forma de proceder se denomina *método descendente*, e implica una concepción del lenguaje que proviene del marxismo y que tiene estrechas relaciones con el ECP, como se advertirá en el siguiente apartado.

## **2.2. El método descendente**

El método descendente tiene sus orígenes en la obra de Voloschinov (1992 [1929]). Este autor defiende la naturaleza social e ideológica del signo lingüístico, en contraposición con las posturas del objetivismo abstracto y del psicologismo conductista, perspectivas de tipo dualista que separan tajantemente lo que ocurre en la mente de lo que ocurre por fuera de ella. En la perspectiva marxista, el lenguaje se genera y vive en la comunicación discursiva, razón por la cual no hay un dualismo inherente al lenguaje (signo mental/ signo expresado), ni una existencia apriorística ni autónoma de la lengua, sino que la conciencia individual (que está hecha de signos) se conforma en la interacción social.

Los signos surgen en el proceso de interacción entre conciencias individuales. La conciencia solo deviene conciencia

al llenarse de contenido ideológico, es decir, sígnico y, por ende, solo en el proceso de interacción social (Voloshinov 1992 [1929], p. 34)

Entender que los signos nacen del intercambio social supone poner el foco en el uso de la lengua. Y ese uso no se da de manera aleatoria, sino que se organiza en géneros de discurso que están determinados social, cultural e históricamente. Cada género discursivo se corresponde con una esfera de la actividad social que establece sus propios temas de discurso. Son estos modos de organización social y las condiciones inmediatas de la interacción las que determinan las formas de los signos.

Esta manera de concebir la naturaleza de los signos conlleva, asimismo, una metodología particular para el estudio del lenguaje, que Voloshinov esquematiza en tres pasos:

- 1) formas y tipos de interacción discursiva en relación con sus condiciones concretas;
- 2) formas de enunciados concretos, [...] los géneros de las actuaciones discursivas, determinados por la interacción discursiva, en la vida y en la creación ideológica;
- 3) una revisión de las formas del lenguaje tomadas en su versión lingüística habitual (Voloshinov, 1992 [1929], pp. (153-154).

Como podemos observar, el punto de partida son los géneros discursivos, entendidos como interacciones concretas en condiciones materiales específicas, para ir luego hacia los enunciados determinados por esa interacción y, finalmente, a las formas lingüísticas.

Esta forma de concebir el lenguaje resulta afín a la concepción de gramática que tenemos en el ECP. En nuestra propuesta, el

método es descendente porque la sintaxis no constituye el centro a partir del cual se generan todos los sentidos, sino muy por el contrario, es la dimensión pragmática la que va a motivar la aparición de las formas de la lengua que el hablante considere más efectivas y eficientes para transmitir con éxito su mensaje. Es por este motivo que no podemos escindir el estudio de la gramática de la dimensión pragmática y entendemos que todos los niveles del lenguaje actúan de manera conjunta e interrelacionada en la construcción del sentido y de la finalidad de los textos. La premisa es que el texto es el que nos va a indicar qué aspectos de la gramática conviene abordar para la enseñanza de la lengua y para lograr la comprensión textual. Por tanto, partimos del análisis de las dimensiones pragmática y semántica con herramientas del Análisis del discurso, y de la Teoría literaria. A partir de este primer acercamiento a los textos, se continúa con el análisis de las estrategias morfosintácticas que contribuyen a la creación del sentido. Por último, los fenómenos gramaticales se analizan y se enseñan de acuerdo con su función discursiva, ya que la pedagogía de la forma es su uso real en la lengua. De este modo, se logra la integración de gramática y discurso, y se asegura la comprensión del texto bajo estudio.

En el siguiente apartado, se desarrollarán los conceptos gramaticales involucrados en la secuencia didáctica que presentaremos en este trabajo.

### **2.3. El concepto de transitividad y los tipos de cláusula**

Según Hopper y Thompson (1980), la transitividad consiste en la transmisión efectiva de energía desde un [+agente] hacia un [+paciente]. Al tener en cuenta a los participantes y su interacción, la transitividad no es propia del verbo, sino que es una propiedad global de la cláusula (1980, p. 251). Esto es,

no hay verbos transitivos o intransitivos, sino cláusulas más o menos transitivas. Ese grado de mayor o menor transitividad está dado por la presencia de ciertas características que confluyen en la cláusula. Por ejemplo, un [+paciente] con alto grado de afectación coexistirá con un verbo dinámico y un [+agente] volitivo. Asimismo, los autores señalan que existe una correlación entre la transitividad y la organización del discurso. En el discurso narrativo, los autores observan que la mayor concentración de cláusulas transitivas se correlaciona con los eventos principales de la narración (*foreground*), mientras que las cláusulas intransitivas aparecen en los eventos secundarios (*background*). Es decir, las cláusulas principales de un texto se corresponden con las Cláusulas Transitivas Prototípicas (CTP).

Los autores caracterizan la CTP de la siguiente manera: los participantes necesariamente son dos (sujeto [+agente] y objeto [+paciente]), ya que no puede haber transferencia de energía si no hay al menos dos participantes involucrados. La energía que se transmite proviene de una acción, por lo que debe haber *kinesis* (movimiento, evento dinámico, gramaticalizado en un verbo de acción). El [+agente] reúne los siguientes atributos: [+humano], [+punto de partida], [+pivote], [+ejecutor], [+iniciador], [+voluntad], en tanto que el cambio en el [+paciente] provocado por la energía que le transmite el [+agente] es total (es decir, hay alta afectación).

En cuanto al aspecto verbal, es télico: una acción vista desde su culminación es más efectivamente transmitida a un [+paciente] que una no provista de ese punto final. Por ejemplo, en *Juan comió una manzana* se observa mejor la transferencia de energía y el resultado de cambio en el paciente, que en *Juan está comiendo una manzana*, donde la transferencia es parcial.

Por su parte, Borzi (2008) retoma el planteo de Hopper y Thompson, parte de la CTP y elabora una clasificación de los tipos de

cláusula existentes en español. En la clasificación, hay una zona central, que corresponde a la CTP, y desde allí, se derivan los otros tipos de cláusula, caracterizados por la pérdida o la acumulación de los distintos atributos de la CTP. Borzi sostiene, además, que los actantes preceden al verbo y es en la cláusula, al combinarse con otros actantes en un evento, donde se concretan las líneas interpretativas que corresponden a cada esquema.

En la secuencia didáctica que proponemos, analizamos una crónica periodística sobre la boxeadora argentina Érica Farías. La crónica se centra en contar la historia de superación de esta boxeadora, que logró sobrevivir a una relación signada por la violencia de género, que pudo haberle costado la vida; sin embargo, en la crónica la mujer es presentada discursivamente sin agencia, o con un grado de agencia mínimo, vinculado restrictivamente al ámbito de lo doméstico. Es decir que, incluso cuando en una crónica se busca destacar estas historias de vida como ejemplos de lucha y resiliencia, las estrategias discursivas y gramaticales permean ciertas conceptualizaciones de la mujer muy arraigadas en la cultura patriarcal, que tienen que ver con la pasividad de la mujer, que experimenta sentimientos y sensaciones, sufre, padece, y que no puede por sí misma revertir esta situación. Estas cuestiones no aparecen dichas de modo explícito, sino a un nivel un tanto más profundo: los tipos de actantes asignados a los roles femeninos; el tipo de cláusulas en las que la figura de la mujer aparece como [+agente], [+paciente], [+benefactivo] o [+experimentante], así como el tipo de interacción que establece con los otros participantes asociados en la cláusula. Es en las elecciones gramaticales donde se materializa esta violencia simbólica, motivo por el cual es tan difícil de percibir y de deconstruir, ya que todos somos constituidos como sujetos a través de y en la lengua, por lo que no percibimos fácilmente su dimensión ideológica.

Dada la dificultad de percibir estos mecanismos lingüísticos como formas de perpetuación ideológica de las relaciones sexo-genéricas es que consideramos fundamental vincular los contenidos de ESI con la reflexión sobre la lengua, realizando propuestas desde la adopción de la perspectiva de género.

#### **2.4. La perspectiva de género en el marco de la Educación Sexual Integral**

La violencia hacia la mujer, tanto la física como la simbólica, es un contenido fundamental de la ESI, y su abordaje en el marco de una propuesta de enseñanza de cualquier asignatura debe realizarse con perspectiva de género. En la propuesta de enseñanza se adopta esta perspectiva con el fin de:

[...] develar la trama de relaciones sociales en las que se encuentran inmersos los cuerpos humanos y visibilizar que el uso, el disfrute y el cuidado del mismo (las prácticas en las que los comprometemos) están fuertemente condicionados por el sector socioeconómico y educativo de pertenencia, las costumbres y valores del grupo social que la integran, y particularmente, por las relaciones de género (Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2017, p. 6).

El concepto de género nos permite comprender en qué medida las cuestiones que pensamos que son atributos “naturales” de los hombres o de las mujeres son, en realidad, características construidas socialmente, que no están determinadas por la biología (Lamas, 1998, p. 222). Siguiendo a Butler (2006) comprendemos el género como una categoría histórica, esto es “el género entendido como una forma cultural de configurar el cuerpo” (2006, p. 25). Esto implica que “estamos constituidos

políticamente en virtud de la vulnerabilidad social de nuestros cuerpos” (Butler, 2006, p. 36).

El concepto de “género” es un concepto estratégico para el feminismo porque, como hemos mencionado, visibiliza que las identificaciones hombre y mujer no pueden reducirse a aspectos biológicos, sino que son construcciones sociales. Además, este concepto:

[...] subraya el carácter representacional de las identidades, es decir, el modo en que las posiciones genérico-sexuales de los cuerpos se entrelazan con todo un aparato discursivo de significación y valor que modela culturalmente las imágenes de lo masculino y de lo femenino (Richard, 2002, p. 95).

Esto es importante porque, si adoptar una perspectiva de género implica reconocer y denunciar los patrones socioculturales estereotipados que habilitan prácticas basadas en el prejuicio de la superioridad de lo masculino (*Diseño Curricular. Educación Sexual Integral*, Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2015a, pp. 574-575), se debe comenzar reflexionando sobre el propio lenguaje, ya que “el género está incrustado en el lenguaje” (Lamas, 1998, p. 194), donde lo masculino y lo femenino no tienen el mismo estatuto. Esto es, universalmente el sexo femenino ha ocupado el lugar social subordinado y las mujeres han sido subsumidas en el concepto de ‘Hombre’, y esto no puede dissociarse de un uso lingüístico androcéntrico, un uso lingüístico que ni siquiera registra a las mujeres (Lamas, 1998). Como propone Lavigne (2018), la deconstrucción del lenguaje es una apuesta del feminismo con el fin de “desnaturalizar y resignificar su carácter androcéntrico, sexista y heteronormativo” (p. 3). Su deconstrucción es, por lo tanto, una práctica discursiva pero también

una intervención política que en el ámbito educativo puede desencadenar y producir nuevas pedagogías,

[...] tales como fisurar el uso gramatical del género masculino como neutro de nuestra cultura falocéntrica, crear otras expresividades que deconstruyan el sentido unívoco con marcaciones (x, \*, @, e, etc.) en la lengua escrita fundamentalmente –también hablada–, y recuperar las voces silenciadas, omitidas (Lavigne, 2018, p. 3).

Las propuestas de enseñanza que elaboraremos partirán del análisis discursivo, pero reconociendo que estos discursos están hechos de gramática, una gramática que muchas veces reproduce y perpetúa la cultura androcéntrica. Consideramos que proponer secuencias didácticas que integren el análisis lingüístico al trabajo con los discursos sobre violencia hacia las mujeres permitirá abordar, no solo desde el contenido, sino también desde las formas cómo se construyen en el lenguaje las relaciones de dominación sexo-genéricas.

### **3. Hipótesis**

Los tipos de cláusulas que predominan en la crónica periodística sobre Érica Farías, en combinación con los tipos de actantes que interactúan en ellas, señalan una serie de elecciones por parte del escritor que ponen de manifiesto la intención de quitarle todo tipo de agencia a la protagonista de la historia de vida. La mayoría de las cláusulas de la crónica que refieren a la boxeadora la conceptualizan como [+experimentante], lo que supone un actante que sufre, que padece, que experimenta, un actante al que le pasan cosas a nivel experiencial, pero que no

hace nada. Este perfilamiento de la boxeadora podría corresponderse con el momento de su vida en que fue víctima de violencia de género. Sin embargo, lo que se observa es que no se la constituye como [+agente] ni como artífice de su propio destino en ningún tipo de cláusula, a pesar de que se está narrando su propia historia de superación. Incluso en las cláusulas más cercanas a la CTP, que son las cláusulas centrales en tanto condensan los eventos más relevantes de la historia, Érica Farías aparece predominantemente como [+paciente]. Aquí, los [+agentes] se construyen metonímicamente y remiten al universo pugilístico (el boxeo, los guantes). La agencia de la mujer queda reducida a un número mínimo de cláusulas, la mayor parte de ellas vinculadas a su rol de ama de casa.

Por tanto, partimos de la hipótesis de que los tipos de cláusulas y los tipos de actantes pueden vehiculizar concepciones ideológicas y socioculturales tan naturalizadas, que incluso cuando se pretende contar una historia ejemplar de superación de una mujer, no se la constituye como [+agente], lo que pondría de manifiesto la pervivencia de una conceptualización de la mujer como subordinada al hombre y condicionada irremediabilmente por la situación de vulnerabilidad de su género.

#### **4. Secuencia didáctica: “El caso pantera”**

La crónica Érica “Pantera” Farías: la campeona sin corona que le ganó a la violencia y “vuelve por todo” narra una historia de superación de una mujer víctima de violencia de género que, a través del boxeo, logra salvar su vida. Sin embargo, la crónica construye discursivamente esos dos momentos en la vida de la protagonista sin otorgarle a ella ningún tipo de agencia (o una agencia mínima) en el pasaje de un momento al otro. Esto se

materializa en el uso de ciertos *nominales*<sup>34</sup> y en los tipos de *cláusulas* que predominan en la narración y/o descripción de cada momento. En la secuencia nos proponemos analizar los tipos de actante asociados a la boxeadora, quien es conceptualizada principalmente como [+paciente] o [+experimentante]. Sostenemos que el uso de determinadas formas o estructuras lingüísticas tiene como objetivo ocultar la agencia de esta mujer en el proceso de salvataje de su propia vida, lo que responde a una visión culturalmente construida de lo femenino como [+pasivo]. Mientras que en la única situación donde se la presenta con mayor agencia es en el ámbito doméstico, lo que contribuye a perpetuar el estereotipo de la mujer como ama de casa.

Las formas de reconstruir los eventos en la crónica son ejemplos de lo que podemos considerar violencia simbólica hacia la mujer: aquella que “a través de patrones estereotipados, mensajes, valores, íconos o signos transmite y reproduce dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales, naturalizando la subordinación de la mujer en la sociedad” (Ley 26.485, 2009, Art. 6). Consideramos que es fundamental que este tema sea abordado en la escuela, debido a que, como propone Segato (2003), es el tipo de violencia más difícil de designar e identificar, lo que “resulta en la casi imposibilidad de señalarla y denunciarla e impide así a sus víctimas defenderse y buscar ayuda” (2003, p. 115).

En este sentido, el objetivo central de esta secuencia didáctica será poner el conocimiento de la gramática (tipos de

34 El concepto nominal no es exactamente equivalente a lo que otras gramáticas llaman frase nominal o sintagma nominal. Desde el ECP, el nominal es la gramaticalización de la percepción de los objetos. Sintácticamente es una construcción conformada por un nombre que funciona como núcleo semántico-sintáctico, y los modificadores que lo especifican. El ECP es una teoría gramatical centrada en el nombre, porque considera que la percepción del objeto es una percepción primaria y que serán los objetos y entidades perfiladas en estas construcciones las que entrarán luego en interacción en las cláusulas.

cláusulas y tipos de actantes) al servicio del análisis del texto para develar estrategias de naturalización de ciertos estereotipos y de ciertas conceptualizaciones sobre las relaciones sexo-genéricas que se expresan, justamente, a nivel de la sintaxis y de la dimensión semántico-pragmática de la cláusula.

A continuación, presentamos una secuencia didáctica elaborada a partir de la crónica mencionada, cuyo desarrollo está estipulado para cinco clases o encuentros (los tiempos son aproximados y deben ajustarse a las realidades de cada grupo particular).

### **Clase 1: “Vivir para contarla” (40 minutos)**

En la primera clase trabajaremos sobre la conceptualización de los tipos de violencia hacia las mujeres (contenido de ESI) a partir de la presentación de cuatro titulares diferentes que tratan la misma temática: historias de vida de mujeres que lograron salir de una relación de pareja signada por la violencia. El objetivo de esta primera clase es presentar el tema “violencia de género” y las formas en que esta se puede manifestar.

### **Consignas propuestas:**

Lean los siguientes titulares de crónicas periodísticas:

#### **Figura 1. Titulares de crónicas periodísticas**

- 1 **Érica Farías: la Pantera que limitó los golpes al ring**
- 2 La boxeadora que aprendió a pegar para evitar que la matara su marido
- 3 **Historia de vida**  
Érica “Pantera” Farías: la campeona sin corona que le ganó a la violencia y “vuelve por todo”
- 4 **La boxeadora que antes fue saco: “Una puede saber pegar, pero cuando te maltratan no eres nadie”**

Fuente: (1) Vázquez (2017); (2) Redacción, Cadena Noticias (2017); (3) Bazán (2019); (4) Gutiérrez (2019).

### Preguntas para discutir:

1. ¿Quiénes son las protagonistas de estas crónicas?  
¿Qué información aportan los titulares sobre ellas?
2. ¿Cómo se pueden relacionar estos titulares con los tipos de violencia que se ejercen sobre las mujeres? Tengan presente que según la Ley 26.485 de “Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que se desarrollen sus relaciones interpersonales”, existen 5 tipos de violencia, los cuales se presentan en la siguiente tabla:

**Tabla 1. Tipos de violencia de género**

<b>Violencia de género</b>		
¿Cómo se pueden manifestar los distintos tipos de violencia?		
<b>Física</b>	Daña tu cuerpo	Si te empuja, te patea, te da cachetazo, te arrincona e inmoviliza, te arroja objetos.
<b>Psicológica</b>	Daña tu autoestima	Si te insulta y humilla, te descalifica, te aísla, te cela demasiado, te vigila permanentemente.
<b>Sexual</b>	Se apropia de tu sexualidad	Si te obliga a tener sexo, te exige que realices prácticas que no querés. Si se niega a usar preservativo, te obliga a tener sexo con otras personas.
<b>Simbólica</b>	Refuerza roles y estereotipos	La publicidad mostrando a la mujer constantemente como madre y ama de casa. Los medios mostrando a la mujer permanentemente como objeto sexual.

<b>Patrimonial y económica</b>	Se apropia del dinero y los bienes	Si les priva de dinero a vos y a tus hijos, se queda con todos los ingresos. Te impide ganar tu propio dinero. Te oculta la existencia de bienes.
--------------------------------	------------------------------------	---

Fuente: elaboración propia a partir de la Ley 26.485.

¿Qué opinión les merece el hecho de que estos tipos de historias se cuenten en los diarios y se conviertan en algo público?

### **Clase 2: “Campeona sin corona” (80 minutos)**

La segunda clase propone la lectura de una de las crónicas cuyos titulares se trabajaron en la clase 1. El objetivo de esta clase será identificar los tipos de cláusulas en los que aparece Érica Farías como actante. Tomaremos esta actividad como un punto de partida que nos permita fundamentar lingüísticamente cómo se construye la figura de esta protagonista en la crónica analizada. En esta clase en particular, analizaremos las cláusulas cercanas a las CTP, en las que se observa mitigada la agencia de la protagonista. Como contenido ESI abordaremos la violencia física y simbólica hacia la mujer.

#### **Consignas propuestas:**

Lxs invitamos a leer una de las crónicas, cuyo titular trabajamos en la clase anterior:

*09/03/2019 - Clarín.com - Sociedad*

*Historia de vida*

Érica “Pantera” Farías: la campeona sin corona que le ganó a la violencia y “vuelve por todo”<sup>35</sup>

*El boxeo la salvó de calle y de una relación de pareja violenta. Después de un accidente, sueña con volver al ring y recuperar el título.*

[...] Viene de abajo, del barrio sanfernandino de Santa Rosa. Los guantes le dieron un propósito. Durante su adolescencia, la alejaron de la calle y la ayudaron a adquirir confianza en su cuerpo. “El boxeo me salvó la vida”, afirma. La definición no es exagerada.

En 2006, sufrió un intento de homicidio por parte de su novio golpeador. Era la culminación de una cadena de violencias, que había empezado con un control sobre su entorno social e incluyó una puñalada.

La Pantera ve diariamente el noticiero y se sacude ante cada nuevo femicidio: “Yo lo viví y sé que no es fácil. Ese último día pude zafarme porque soy fuerte. Si no capaz no la contaba”, relata.

[...] A lo largo de su vida profesional, volvió a enfrentarse a otras caras del machismo y experimentó la peor faceta del mito sobre los “amigos del campeón”. En la previa al enfrentamiento con McCaskill, su mesa había estado llena. La noche de la derrota, comió sola con su novio.

Su entrenador la abandonó apenas perdió el título: el hombre se quedó en el estadio viendo otras peleas, junto al preparador físico. Fue uno de los momentos más tristes de su carrera y cree que no hubiera sido igual si fuese varón.

También conoce lo que es cobrar menos que sus compañeros, así como tener poca cobertura mediática. Algunos hablan de una “mujer en un mundo de hombres”, pero Érica responde con un dato invisibilizado: “Argentina tiene más mujeres que hombres en el podio”. Ocho, para precisar.

[...] En su casa, “cuelga los guantes” y deja de ser “la Pantera”. Le gusta arreglarse, pasar tiempo con su familia, amigos y cuidar

35 Fragmento de entrevista a Érica Farías (Bazán, 2019, s. p.).

*a sus animales. Alguna vez, hasta participó de una sesión de fotos hot. Está de novia con una persona que la acompaña aunque no es del palo del boxeo. Para su enamorado, es “Eri” o “la gordi”.*

**Respondan:**

1. ¿Quién es Érica Farías? ¿Cuáles son los atributos fundamentales que se destacan de su persona en la crónica? Señalen al menos tres.
2. ¿Por qué creen que en el título se la designa como “la campeona sin corona”?
3. ¿A qué se hace referencia en el título al sostener que “le ganó a la violencia”?
4. Analicen los tipos de cláusula en los que aparece Érica Farías. Para eso, completen la siguiente tabla con ejemplos extraídos del texto<sup>36</sup>:

**Tabla 2. Tipos de cláusulas y tipos de actantes relacionados con Érica Farías**

Érica Farías [+agente]	Érica Farías [+paciente] o [+benefactivo]	Érica Farías [+experimentante]
Volvió a enfrentarse a otras caras del machismo	El boxeo la salvó de la calle y de una relación de pareja violenta.	Sueña con volver al ring.

<sup>36</sup> Ofrecemos los cuadros completos para facilitar el análisis y la lectura de nuestro trabajo. Solo dejamos fuera las cláusulas estáticas, que definen o hacen evaluaciones de los actantes. Las retomaremos más adelante.

En su casa, “cuelga los guantes”	Los guantes le dieron un propósito.	Sufrió un intento de homicidio por parte de su novio golpeador.
y deja de ser “la Pantera”.	Durante su adolescencia, la alejaron de la calle y la ayudaron...	La Pantera ve diariamente el noticiero y se sacude ante cada nuevo femicidio.
	El boxeo me salvó la vida.	Yo lo viví y sé que no es fácil.
	Su entrenador la abandonó apenas perdió el título.	Experimentó la peor faceta del mito sobre los amigos del campeón.
	Le gusta arreglarse, pasar tiempo con la familia...	También conoce lo que es cobrar menos.

Fuente: elaboración propia.

5. Según lo que analizaron en la **Tabla 2**, ¿qué tipo de cláusula predomina en la construcción de esta historia de vida? Esta predominancia, ¿cómo presenta a la protagonista? ¿Cómo la construye?
6. ¿En qué columna del cuadro se observa un mayor número de cláusulas transitivas prototípicas o cercanas a la CTP? ¿Cuáles son los actantes involucrados? ¿Qué tipo de agentes aparecen predominantemente? ¿En qué lugar se la ubica a la protagonista de esta historia de vida?
7. Analicemos las cláusulas de la columna dos teniendo en cuenta los siguientes elementos:

**Tabla 3. Análisis de las cláusulas [+transitivas]**

[+agente]	Interacción	[+paciente]	[+benefactivo]
El boxeo [+sujeto no prototípico]	salvó [+afectación] [+transferencia de energía]	la (Érica Farías) [+OD]	
Los guantes [+sujeto no prototípico]	Dieron [+/- afectación] [+transferencia de energía]	Un propósito	le
Los guantes [+sujeto no prototípico]	Alejaron [+afectación] [+transferencia de energía]	la	
Los guantes [+sujeto no prototípico]	Ayudaron [+afectación] [+transferencia de energía]	la	
El boxeo [+sujeto no prototípico]	Salvó [+/-afectación] [+transferencia de energía]	la vida	me
Su entrena- dor	Abandonó [+afectación] [+transferencia de energía]	la	

Fuente: elaboración propia.

8. Según los resultados del cuadro, pueden observar que la protagonista de la historia de vida solamente aparece co-

mo [+paciente] o [+benefactivo] en estas cláusulas, por lo que se la considera como [+afectada] por el evento designado por el verbo. Esa conceptualización parece adecuada cuando encontramos un agente [+humano], como en el caso de “su entrenador”, que desplaza energía de manera voluntaria hacia un [+paciente] y lo afecta.

Pero ¿qué es lo que pasa cuando el [+agente] de las cláusulas es un nominal, como “el boxeo” o “los guantes”? Expliquen oralmente cuál es el recurso que se está utilizando en esos casos. ¿Qué consecuencias tiene esta elección en relación con la agencia de la protagonista sobre los hechos que le permitieron cambiar de vida?

## 9. Recapitulamos:

En esta crónica se narra una historia de vida de una mujer que logró salvar su vida en el marco de una situación de violencia de género con intento de homicidio. Si bien ella hizo mucho para salir de esa situación, la crónica disminuye su grado de agencia a una mínima expresión. ¿Cuáles son los recursos que vimos en las cláusulas analizadas, las que se acercan a la CTP, para reducir la agencia de la protagonista?

En conclusión: ¿cómo se está presentando a la protagonista?

Las consignas de esta clase permiten observar, principalmente a partir de la categoría de actante, que la boxeadora no aparece como [+agente] en la superación de la situación de violencia de género. La categoría [+agente] se relaciona con otras entidades: *el boxeo, los guantes*. En contraposición, el agresor tampoco aparece como [+agente]. Por tanto, si bien la violencia física es central en la crónica, las consignas permiten comenzar a reflexionar sobre la violencia simbólica ejercida por

el diario en la invisibilización del complejo proceso atravesado por Érica Farías para superar esa situación.

### **Clase 3: “Violencia sin golpes” (80 minutos)**

En esta clase, continuaremos el análisis de las representaciones de la figura femenina en la crónica. En esta oportunidad, avanzaremos en el análisis de algunas de las cláusulas vistas en la clase 2, que presentan a la boxeadora principalmente como [+paciente] o [+experimentante]. Como contenido ESI abordaremos la violencia física, económica y simbólica hacia la mujer.

#### **Consignas propuestas:**

En la clase 2 vimos que el tipo de cláusulas que predomina en la construcción de la protagonista de la historia de vida son aquellas que la presentan como un actante [+experimentante]. Repasemos: ¿qué características tiene el [+experimentante]? ¿En qué se diferencia de un [+agente]?

Dentro de ese grupo de cláusulas, vamos a destacar aquellas en las que se oculta un actante [+agente], que se podría interpretar como el causante del padecimiento de la protagonista. Veamos los ejemplos<sup>37</sup>:

- a) En 2006, **sufrió un intento de homicidio por parte de su novio golpeador**. Era la culminación de una cadena de violencias, que había empezado con un control sobre su entorno social e incluyó una puñalada.
  
- b) A lo largo de su vida profesional, volvió a enfrentarse a otras caras del machismo y **experimentó la peor faceta del mito sobre los “amigos del campeón”**.

---

37 Fragmento de entrevista a Érica Farías (Bazán, 2019, s. p.).

En la previa al enfrentamiento con McCaskill, su mesa había estado llena. La noche de la derrota, comió sola con su novio.

- c) También conoce lo que es cobrar menos que sus compañeros**, así como tener poca cobertura mediática. Algunos hablan de una “mujer en un mundo de hombres”, pero Érica responde con un dato invisibilizado: “Argentina tiene más mujeres que hombres en el podio”. Ocho, para precisar.

1. Teniendo en cuenta el contexto de cada una de estas cláusulas, ¿qué actante [+agente] se puede reponer en cada caso?

2. Reformulen cada una de las cláusulas destacadas en negrita convirtiéndola en una cláusula transitiva, más cercana a la CTP, de modo tal que se explicita transferencia de energía. Por ejemplo: a) *Su novio golpeador intentó...*

3. En cada uno de estos fragmentos, a continuación de las cláusulas que analizamos, aparece una evaluación sobre la protagonista o sobre los eventos que tuvo que padecer. Allí también se utilizan recursos para mitigar la agencia de los responsables de la violencia: ¿pueden señalar esas formas? Ubíquenlas en la siguiente tabla:

**Tabla 4. Formas nominales para mitigar la responsabilidad de la violencia**

<b>Nominales abstractos</b>	<b>Metáforas</b>	<b>Nominales concretos</b>
Control	Su mesa había estado llena	Mujer en un mundo de hombres

Puñalada		
Dato invisibilizado		

Fuente: elaboración propia, a partir de Bazán (2019).

4. La clase pasada también vimos que Érica Farías se construye como [+agente] en algunas pocas cláusulas. Dos de las tres cláusulas que encontramos remiten al campo de lo doméstico. ¿Por qué pensás que el autor elige la expresión “cuelga los guantes” para referirse a la vida doméstica de Érica?

5. ¿Creés que en una crónica sobre un boxeador hombre se contarían aspectos de su vida doméstica?

6. Vimos también que se recurre al uso de metáforas para evaluar a la protagonista. ¿Por qué se usa la metáfora de la mesa llena/mesa vacía? ¿Qué sentidos despliega?

7. ¿Con qué tipo/s de violencia/s, vistos en la primera clase, asociarías los diferentes hechos analizados en las últimas dos clases?

- a) Su entrenador la abandonó apenas perdió el título.
- b) También conoce lo que es cobrar menos que sus compañeros.
- c) Sufrió un intento de homicidio por parte de su novio golpeador.
- d) La noche de la derrota, comió sola con su novio.

8. Busquen en el texto un ejemplo más de cada tipo de violencia (los que señalaron en la resolución de los puntos a-d).

El debate propuesto para esta clase tiene por objetivo reflexionar sobre los tipos de cláusulas, pero, en esta ocasión, ya no en relación con la violencia física, sino con relación a otros tipos de violencia de género: la violencia simbólica, por ser

una mujer participando de un deporte que culturalmente es considerado masculino (“no hubiese sido igual si fuese varón”, Bazán, 2019, s. p.) y la violencia económica, por percibir un salario menor. Se presentan estos eventos a partir de cláusulas donde Érica Farías se corresponde con los actantes [+paciente] o [+experimentante], en tanto víctima de estas violencias, pero mientras que en el fragmento correspondiente al punto 2 se presenta como [+agente] a su representante, es decir, como el responsable de ejercer esa violencia; no sucede lo mismo en el fragmento correspondiente al punto c (“También conoce lo que es cobrar menos que sus compañeros”, Bazán, 2019, s. p.), en el cual es imposible recuperar un agente. ¿Quién es responsable de esa violencia económica? La trama que sostiene el poder patriarcal es tan compleja que sería imposible mencionar a un responsable único. Esto valida el famoso postulado del feminismo: “lo personal es político”. Al respecto, Facio y Fries (2005) sostienen que las violencias hacia las mujeres no solo conciernen a las personas involucradas, sino que la expresión individual de esa violencia en la intimidad es parte de una estructura que, por lo tanto, responde a un sistema y a las estructuras de poder. Se trata, entonces de un problema social y político que requiere de soluciones en ese nivel (Facio y Fries, 2005, p. 267).

A partir de la pregunta 4 se profundiza otro momento de la crónica periodística con un escenario de fondo distinto: el ámbito doméstico. En esta instancia se produce un cambio significativo en la progresión de la actante femenina, ya que en este contexto se construye como [+agente] de la mayoría de las cláusulas. Que predomine su construcción como [+agente] en este momento de la crónica evidencia la aceptación que tiene todavía a nivel social y cultural el estereotipo de la mujer como ama de casa. Y, a su vez, que en los eventos relacionados con la vio-

lencia física se la presente como [+paciente], pese a haberse defendido y haber sobrevivido, demuestra cuán naturalizado se encuentra el estereotipo de la mujer [+pasiva] en las relaciones de pareja heterosexuales. Evidenciar cómo desde el lenguaje se sostienen y reproducen los estereotipos de género en actividades educativas es una tarea fundamental para que la escuela realmente asuma una perspectiva de género en su enseñanza.

#### ***Clase 4: “Lenguaje y violencia: los estereotipos sociales en la lengua” (80 minutos)***

En el recorrido realizado hasta aquí nos propusimos analizar la construcción de la figura femenina en una historia de vida y de superación vinculada a la violencia de género. En esta historia ejemplar, en la que la protagonista femenina debería construirse a la manera de una heroína que realiza una serie de proezas para superar un obstáculo (teniendo en cuenta la estructuración de los relatos clásicos de héroes), observamos que se recurre al borramiento de los agentes [+humanos], que serían los agentes más prototípicos, tanto en la narración de la violencia (donde debería aparecer el victimario como [+agente]) como en la narración de la superación de esa violencia (donde la protagonista debería constituirse como [+agente]). En esta clase nos proponemos sistematizar las formas de mitigación de la agencia analizadas en el texto y realizar una reflexión final en vinculación con contenidos de la ESI.

#### **Consignas propuestas:**

1. Completen en grupos los espacios vacíos en las siguientes oraciones:

- a) En los momentos que se presentan las situaciones de violencia física, la figura del violento está mitigada porque no se lo presenta como [+agente]. Los eventos se reconstruyen a partir de los siguientes nominales: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.
- b) Cuando se relata que Érica logró salir de las situaciones de violencia, ella no aparece como [+agente] de las cláusulas. Su agencia se reduce al mínimo y quien aparece como agente es \_\_\_\_\_  
a través del recurso de la \_\_\_\_\_.
- c) En la cláusula en la que se relata el abandono por parte de entrenador al perder una pelea, Erica se corresponde con el actante \_\_\_\_\_ y su entrenador con \_\_\_\_\_. Ella sostiene que, de ser un hombre, no le hubiera pasado eso.
- d) El cobrar menos que sus compañeros y contar con menor cobertura mediática, se cuenta a través de una cláusula \_\_\_\_\_. Hemos visto que en esta situación de violencia no es posible reconocer a un [+agente], como sí pudimos hacerlo con otras situaciones.
- e) En las cláusulas que narran la vida de Érica en el mundo doméstico, ella se corresponde con el actante \_\_\_\_\_. En este párrafo podemos reconocer el funcionamiento del estereotipo \_\_\_\_\_.

2. Completen la siguiente tabla con ejemplos extraídos del texto:

**Tabla 5. Tipos de cláusula y tipos de actante utilizados para mitigar la agencia**

Cláusulas próximas a la CTP con protagonista [+paciente] o [+benefactivo]	Cláusulas con protagonista [+experimentante]	Cláusulas con actante [+causa], [+instrumento] o recursos de imaginiería (metáfora/metonimia)

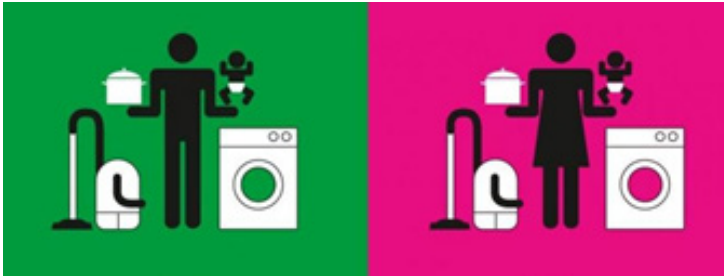
Fuente: elaboración propia.

3. Debatiémos oralmente las siguientes preguntas:
- ¿Por qué consideran que en las situaciones de violencia física que se mencionan en la crónica no aparece el hombre como [+agente]?
  - ¿Por qué Érica no aparece como [+agente] en las cláusulas que se centran en su superación de la violencia de género?
  - ¿Por qué consideran que no hay un [+agente] en las cláusulas que relatan que Érica padece violencia económica por cobrar menos que sus compañeros y violencia

simbólica por recibir menor cobertura mediática?

- d) ¿Por qué consideran que predominan las cláusulas con Érica como agente principalmente en el ámbito dedicado a su vida hogareña, familiar? Para pensar en la respuesta, les compartimos una imagen del libro *Man meets Woman*, de la diseñadora Yang Liu:

**Figura 2. Imagen del libro *Man meets Woman* de Yang Liu (2014)**



Fuente: Liu (2014, s. p.).

- e) A partir de todo lo que vimos, ¿en qué sentidos podríamos considerar que esta crónica es machista? Para responder tengan en cuenta la definición de machismo: “el conjunto de prácticas, actitudes, discursos, leyes, usos y costumbres que justifican la desvalorización de niñas, adolescentes y mujeres, siendo sus expresiones más extremas la violencia física y/o psicológica ejercida sobre ella” (Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2017).

### **Reflexión final: para debatir**

A partir de este análisis lingüístico realizado:

1. ¿Qué conclusiones podemos sacar en relación con la forma en que se representa la violencia de género, particularmente la violencia física, en esta crónica?
2. ¿Qué nivel de incidencia tiene la lengua sobre la forma de representar los hechos de la realidad?

### **Clase 5: “De saco a boxeadora” (80 minutos)**

La última clase propone una actividad de reflexión y escritura a partir de la historia de otra boxeadora, que también sufrió violencia de género.

#### **Consignas propuestas:**

A continuación, les presentamos dos titulares de crónicas similares a la que leyeron, pero que cuentan la historia de Miriam, una mujer boxeadora española.

1. Lean atentamente cada uno de los títulos y decidan en cuál de los dos Miriam aparece más claramente como [+agente] de los cambios que logra en su vida y en cuál se la priva de esa agencia. Justifiquen.

#### **Figura 3. Titulares sobre la boxeadora española, Miriam**

**La vida de Miriam: de mujer maltratada a campeona de España de boxeo**

**La boxeadora que antes fue saco: “Una puede saber pegar, pero cuando te maltratan no eres nadie”**

Fuente: García Pozo (2017); Gutiérrez (2019).

2. Trasformen estos titulares utilizando las formas de mitigación de la agencia que vimos la clase pasada. Por ejemplo:

LA VIDA DE MIRIAM, UNA CAMPEONA DE BOXEO VÍCTIMA DE MALTRATO (sustitución del [+agente] por un nominal abstracto).

3. Escriban el copete de cada uno de los títulos atendiendo a la conceptualización que se hace de esta mujer en cada caso ([+agente] o [+paciente]). Pueden recuperar los tipos de cláusulas analizados en las clases anteriores para armar sus propios textos atendiendo a su intención, es decir, a cómo la quieren mostrar en cada caso. No olviden responder en el copete a las 5 preguntas básicas del periodismo.

## 5. Conclusiones

En el presente trabajo, hemos analizado una crónica periodística a partir de categorías gramaticales, tipos de cláusulas, actantes y nominales, que nos permitieron visibilizar cómo se construyen y sostienen desde el lenguaje los estereotipos de género. A pesar de que la crónica narra una historia de superación de situaciones de violencia por parte de una mujer, las formas en que se conceptualizan la violencia y la figura de la mujer muestran la pervivencia de estereotipos de género, entendidos como una construcción social que crea relaciones de poder, y la existencia de un sistema en el que hay ciertas acciones que están habilitadas para las mujeres y otras que les están vedadas.

La crónica parecería tener la intención de mostrar que las mujeres no pueden salir por sí mismas de esas relaciones de sometimiento al hombre. Como pudimos ver, en las cláusulas que conceptualizan los eventos principales de la historia de vida de Érica, no se observa agencia de la protagonista, sino que el recurso es colocar las causas de su salvación en elementos

externos que designan metonímicamente a la protagonista: el boxeo, los guantes. Esta estrategia se puede interpretar en dos direcciones. Por un lado, la decisión de no presentar a la mujer como artífice de su destino. Así, en la progresión temática del texto, ella predomina como [+paciente] y, cuando se tiene que dar cuenta de su evolución hacia [+agente] se usan los recursos mencionados (causas externas realizadas por nominales abstractos o metonímicos) para que su agencia se invisibilice. Por otro lado, y en estrecha relación con lo anterior, dado que no hay otros actantes en competencia y que la figura femenina queda reducida a un rol predominantemente pasivo, el gran protagonista del relato parece ser el boxeo, que es el que “le salva la vida”. De este modo, lo masculino recupera protagonismo en la historia de vida de Érica, quien logra salvar su vida por ser fuerte, por ser “una mujer en un mundo de hombres”. Con esto, la crónica nos está diciendo que una mujer no puede salirse de su rol de víctima a menos que sea “un poco hombre”, a menos que haga cosas de hombre. El machismo no tolera el empoderamiento de la mujer en términos de fuerza física: culturalmente no se le puede dar tanta agencia a una mujer que pega “como un hombre”. Por eso se la reduce a un rol pacientivo y el boxeo se convierte en su salvador. Esta crónica es, por tanto, un ejemplo de lo que se considera violencia simbólica, ya que a través de patrones estereotipados transmite y reproduce “dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales, naturalizando la subordinación de la mujer en la sociedad” (Ley 26.485, 2009, Art. 6).

A partir del análisis de la crónica propusimos una secuencia didáctica elaborada sobre la base del método descendente. La articulación de este método para la enseñanza de la lengua materna, en consonancia con una perspectiva gramatical discursiva que integra todos los niveles del análisis lingüístico, nos

permitió pensar y diseñar una propuesta que puso el análisis de las formas lingüísticas al servicio del análisis del discurso.

Concluimos que es necesario adoptar una perspectiva de género en las clases de Lengua y Literatura para reflexionar sobre la gramática, ya que hemos demostrado que el análisis de las formas lingüísticas nos permite deconstruir, en textos que abordan la violencia hacia las mujeres, la cultura patriarcal que la sostiene y reproduce.

## Referencias

- BORZI, C. (2008). Concepción de eventos y esquemas verbales [Ponencia]. *Congreso Internacional: Debates Actuales. Las teorías críticas de la Literatura y la Lingüística*. Departamento de Letras, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- BUTLER, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.
- FACIO, A. Y FRIES, L. (2005). Feminismo, género y patriarcado. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 3(6), 259-394.
- HOPPER, P. (1988). Emergent Grammar and the A Priori Grammar Postulate. En D. Tannen (Ed.), *Linguistics in Context: Connective Observation and Understanding*, N° 5 (pp. 117-134). Norwood.
- HOPPER, P. Y THOMPSON, S. (1980). Transitivity in Grammar and Discours. *Language*, 56(2), 251-299.
- LAKOFF, G. (1987). *Women, fire and dangerous things*. Chicago University Press.
- LAMAS, M. (1998). La violencia del sexismo. A. Sánchez Vázquez (Ed.), *El mundo de la violencia* (pp. 191-198). Facultad de Filosofía y Letras, UNAM y Fondo de Cultura Económica.

- LANGACKER, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites* (vol. 1). Stanford University Press.
- LANGACKER, R. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Applications* (vol. 2). Stanford University Press.
- LANGACKER, R. (2000). *Grammar and conceptualization*. . Mouton de Gruyter.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. (2007). *Educación sexual y literatura: propuestas de trabajo* (Dir. Ana M. Clement). Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. (2015a). *Diseño curricular para la nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, ciclo básico*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. (2015b). *Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, ciclo orientado del bachillerato, formación general*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES DE LA NACIÓN. (2017). *Jornada Nacional Educar en Igualdad: prevención y erradicación de la violencia de género: Ley N.º 27.234: orientaciones para las instituciones educativas*. Ministerio de Educación y Deportes. ISBN 978987-4059-25-3.
- PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL. (2017). Clase 1: “La perspectiva y fundamentos de la ESI, aportes para el abordaje de los EMPA en las escuelas”. En *La ESI en la escuela: Embarazos, maternidades y paternidades en la adolescencia*. Ministerio de Educación de la Nación.

- RICHARD, N. (2002). Género. En C. Altamirano (Dir.), *Términos críticos de la sociología* (pp. 95-101). Paidós.
- SEGATO, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Universidad Nacional de Quilmes
- VOLOSHINOV, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Alianza. (Original publicado en 1929).

### **Material empleado para las secuencias didácticas**

- BAZÁN, J. (9 de marzo de 2019). Érica “Pantera” Fariás: la campeona sin corona que le ganó a la violencia y “vuelve por todo”. *Clarín*, (s. p.). [https://www.clarin.com/sociedad/erica-pantera-farias-campeona-corona-gano-violencia-vuelve\\_o\\_CP2KbHLQB.html](https://www.clarin.com/sociedad/erica-pantera-farias-campeona-corona-gano-violencia-vuelve_o_CP2KbHLQB.html)
- GARCÍA POZO, C. (4 de junio de 2017). La vida de Miriam: de mujer maltratada a campeona de España de boxeo. *El mundo*. (s. p.). <https://www.elmundo.es/papel/historias/2017/06/04/593003c2268e3ef8598b4583.html#:~:text=Historias-,La%20vida%20de%20Miriam%3A%20de%20mujer%20maltratada,campeona%20de%20Espa%C3%B1a%20de%20boxeo&text=Con%2019%20a%C3%B1os%20y%20embarazada,practica%20desde%20ni%C3%B1a%3A%20el%20boxeo>
- GUTIÉRREZ, M. (16 de marzo de 2019). La boxeadora que antes fue saco: “Una puede saber pegar, pero cuando te maltratan no eres nadie”. *El mundo*, (s. p.). <https://www.elmundo.es/madrid/2019/03/16/5c8a5f28fc6c8373678b46ae.html>
- REDACCIÓN. (13 de marzo de 2017). La boxeadora que aprendió a pegar para evitar que la matara su marido. *Cadena Noticias*, (s. p.). <https://cadenanoticias.com/>

internacional/2017/3/la-boxeadora-que-aprendioacute-a-pegar-para-evitar-que-la-matara-su-marido  
VÁZQUEZ, A. (8 de marzo de 2017). Érica Farías: la Pantera que limitó los golpes al ring. *La Nación*, (s. p.). <https://www.lanacion.com.ar/deportes/boxeo/erica-farias-la-pantera-que-limito-los-golpes-al-ring-nid1990885/>  
YANG, L. (2014). *Man meets Woman*. Taschen America.

### **Marco normativo**

LEY NACIONAL 26.150. (2006). *Ley de Educación Sexual Integral*. Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>  
LEY NACIONAL 26.485. (2009). *Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que se desarrollen sus relaciones interpersonales*. Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/150000-154999/152155/norma.htm>  
LEY NACIONAL 27.234. (2015). *Educación para la Igualdad, Prevención y Erradicación de la Violencia de Género*. Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/255000-259999/257439/norma.htm>

**Educación Sexual Integral, para charlar en familia: la dimensión del compromiso y la escena discursiva en el discurso pedagógico**  
***Comprehensive Sex Education, for Family Discussions: The Dimension of Commitment and the Discursive Scene in Pedagogical Discourse***

**FLORENCIA AYELÉN MUSOTTO**

Universidad de Buenos Aires  
Facultad de Filosofía y Letras  
Instituto de Lingüística  
Buenos Aires, Argentina

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4183-1182>  
florencia.musotto@uba.ar

**Resumen**

En el año 2006, en Argentina, se sancionó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley N.º 26.150), que establece que la sexualidad debe ser abordada en todos los niveles educativos, a partir de una perspectiva de género y de derecho (Faur *et al.*, 2012). En esta investigación, tomamos al análisis del discurso como una vía para realizar análisis sociales; particularmente, consideramos como objeto de nuestro

análisis al discurso pedagógico. El objetivo de la investigación consistió en recuperar los valores que circularon sobre el signo ideológico (Voloshinov, 1999 [1929]) “sexualidad” desde de la sanción de la ley y, para ello, nos propusimos analizar cómo se constituyó la escena discursiva (Pérez, 2005) en un material producido por el Ministerio de Educación: la revista titulada *Educación Sexual Integral, para charlar en familia* (Marina et al., 2011). Para el análisis, utilizamos las herramientas teórico-metodológicas de la Teoría de la Polifonía (Ducrot, 1984) y de la Teoría de la Valoración (Martín y White, 2005). Finalmente, concluimos que el locutor, Ministerio de Educación, si bien reconoce la existencia de otras voces, las familias y los jóvenes, produce una contracción dialógica en su discurso en tanto propone su postura como válida y rechaza las posiciones alternativas. Esto constituye a la escuela como la única voz autorizada para hablar sobre la Educación Sexual Integral.

**Palabras clave:** discurso pedagógico, sexualidad, valoración, escena discursiva.

### **Abstract**

In 2006, Argentina enacted the National Integral Sex Education Program (Law N.º 26.150), which stipulates that sexuality should be addressed at all educational levels from a gender and rights perspective (Faur et al., 2012). In this research, discourse analysis is employed as a method for conducting social analysis, with a focus on pedagogical discourse. The objective of the study was to recover the values that circulated around the ideological sign (Voloshinov, 1999) “sexuality” since the enactment of the law. To achieve this, the research aimed to

analyze how the discursive scene (Pérez, 2005) was constituted in a material produced by the Ministry of Education: the magazine titled *Comprehensive Sex Education, for Family Discussions* (Marina *et al.*, 2011). The theoretical and methodological tools of Polyphony Theory (Ducrot, 1984) and Valuation Theory (Martín and White, 2005) were utilized for the analysis. Ultimately, the study concludes that the speaker, the Ministry of Education, while acknowledging the existence of other voices –families and young people– creates a dialogical contraction in its discourse by presenting its stance as valid and rejecting alternative positions. This establishes the school as the sole authorized voice to address Integral Sex Education.

**Key words:** pedagogical discourse, sexuality, valuation, discursive scene.

## 1. Introducción

En la Argentina, en el año 2006, se sancionó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley N.º 26.150), que establece que la sexualidad debe ser abordada desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y educación técnica no universitaria, a partir de una perspectiva de derecho y de género (Faur *et al.*, 2012).

Esta ley implica un nuevo enfoque en tanto aporta una visión de la “sexualidad” diferente a aquella que trata solo conocimientos ligados a la biología y propone un abordaje integral, que incluye cuestiones sociales, culturales, políticas y psicológicas. Si bien la legislación previa contenía la tarea de informar en el aula sobre la vida sexual (Ley 25.673) este abordaje no integraba muchas cuestiones que se incorporaron con el nuevo Pro-

grama: la necesidad de promover “la igualdad entre varones y mujeres”, así como “eliminar las discriminaciones de género en el sistema educativo” (Faur *et al.*, 2012, p. 8) y, además, la importancia de mirar a los chicos y las chicas como sujetos de derechos. Por otro lado, se establece que los padres y las madres tienen derecho a estar informados sobre qué aprenden sus hijos e hijas, es decir, la escuela tiene que comunicar los contenidos de educación sexual que se van a transmitir (Marina *et al.*, 2011).

En este trabajo, tomamos al análisis del discurso como una vía para realizar análisis sociales y afirmamos que las producciones sociales pueden y deben ser criticadas (Raiter, 2007b). En este caso, la sexualidad como contenido curricular de los diferentes niveles educativos es llevada a cabo desde una institución específica y dependiente del Estado, la escuela. Por lo tanto, consideramos que es posible aproximarse al tema de la Educación Sexual Integral (E. S. I.) a partir de una crítica a los discursos que circulan en este espacio.

Esta investigación forma parte de un proyecto de investigación cuyo objetivo principal consiste en indagar sobre los valores que circularon sobre el signo ideológico (Voloshinov, 1999) “sexualidad” a partir de la sanción de la Ley, en el discurso pedagógico. Para ello, en este trabajo analizamos cómo se constituye la escena discursiva (Pérez, 2005) en un material producido por el Ministerio de Educación: la revista *Educación Sexual Integral: para charlar en familia* (Marina *et al.*, 2011).

Toda interacción configura una escena discursiva donde se presentan diferentes voces que pertenecen (y están dirigidas) a los personajes e interlocutores involucrados en el texto (Pérez, 2005, p. 59). En esta línea, nos proponemos responder, desde el análisis lingüístico, tres cuestiones: 1) qué participantes aparecen involucrados en la enseñanza de la sexualidad como contenido curricular, 2) qué voces se distinguen en el dis-

curso y 3) cómo son legitimadas o rechazadas, es decir, cómo se posiciona el locutor en relación con estas.

Sobre este último punto, nuestro interés recae en indagar si se produce una contracción o una expansión dialógica (Martin y White, 2005; Kaplan, 2004). Nos preguntamos si estas voces incluyen a los actores sociales que conforman la comunidad educativa (padres, jóvenes y educadores) en tanto se encuentran involucrados en la Educación Sexual Integral y si, a partir de los diferentes roles que ocupan en el sistema educativo, sus voces tendrán o no la misma valoración en la escena discursiva.

El capítulo presentará el siguiente desarrollo: en primer lugar, haremos referencia a los postulados teóricos y herramientas metodológicas que guiarán nuestro análisis, en particular, retomaremos los aportes de la Teoría de la Polifonía (Ducrot, 1984) y la Teoría de la Valoración (Martin y White, 2005; Kaplan, 2004). Luego, presentaremos el *corpus* de trabajo y, a continuación, desarrollaremos el análisis del material. Por último, mencionaremos las conclusiones que se desprenden de este abordaje.

## **2. Marco teórico y metodológico**

Partimos de la idea de que el uso del lenguaje no puede separarse de su contenido ideológico (Voloshinov, 1999). Esta concepción se opone a la idea de la lengua como un sistema de normas inmutables, es decir, un hecho externo y objetivo, y propone que “la palabra en los labios de un individuo aislado aparece como producto de interacción de las fuerzas sociales vivas” (Voloshinov, 1999, p. 78). En este sentido, para explicar lo ideológico es necesario comenzar por analizar el material *sígnico* y social creado por el ser humano, el lenguaje, ya que es en la palabra

donde se registran los aspectos más imperceptibles de las transformaciones sociales (Voloshinov, 1999). Además, todo signo ideológico dentro del proceso de la comunicación social va a estar determinado tanto por el horizonte social de una época, como el de un grupo social dado y, por lo tanto, en cada signo se van a cruzar diversas valoraciones. Por lo tanto, lenguaje, discurso e ideología deben ser estudiados en conjunto.

En relación con esta perspectiva, el uso del lenguaje tendrá un carácter inherentemente dialógico, es decir, todo enunciado forma parte de una cadena de actuaciones discursivas en tanto responde a otros y está orientado hacia algún objeto (Voloshinov, 1999, p. 123). La interacción discursiva se constituye como un intercambio de voces que incluyen diferentes puntos de vista, en otras palabras, el enunciado es el lugar del intercambio verbal que se caracteriza por ser polifónico (Bajtín, 1982).

Una de las teorías que retoma y profundiza esta perspectiva, desde un enfoque funcionalista, es la Teoría de la Valoración (Martin y White, 2005; Kaplan, 2004). Este modelo pone el foco en el estudio de la dimensión interpersonal del uso del lenguaje, y se propone analizar los mecanismos semánticos mediante los cuales los y las hablantes se posicionan en sus discursos y construyen su identidad y la de sus oyentes. Para este enfoque, la valoración incluye todos los usos evaluativos del lenguaje a través de los cuales se adoptan posturas de valores determinados y se negocian posiciones (Kaplan, 2004). Además, esta evaluación tiene como función establecer un posicionamiento actitudinal, dialógico e intertextual que se corresponde con los tres grandes subsistemas semánticos en los que se dividen los diferentes recursos evaluativos: la actitud, el compromiso y la gradación.

En relación con la metodología de análisis, nos focalizaremos en una dimensión de análisis semántico-discursiva. Pa-

ra ello, adoptaremos la propuesta de la Teoría de la valoración (Martin y White, 2005; Kaplan, 2004), específicamente nos centraremos en el subsistema de “compromiso” que tiene en cuenta los recursos que utiliza el hablante para posicionarse y valorar las diferentes voces que aparecen en su texto.

Este subsistema tiene en cuenta dos dimensiones contrapuestas pero graduales: la monoglosia y la heteroglosia. En la primera, se consideran los enunciados que se corresponden con aseveraciones declarativas absolutas y que niegan o suprimen la diversidad de voces que se ponen en juego en la enunciación y, en la segunda, aparecen los enunciados que reconocen, de alguna forma, la existencia de otras voces y posturas ya sea para su apertura dialógica o para su clausura. En esta dimensión se diferencian los recursos de extravocalización, que introducen en el discurso fuentes externas, y de intravocalización, que corresponden a la voz del hablante como responsable de sus enunciados. Además, los recursos se van a dividir según su función en: recursos de expansión dialógica, donde la voz del hablante se posiciona de manera abierta a otras voces, y de contracción dialógica, aquellos que rechazan, confrontan o contradicen estas voces alternativas (Martin y White, 2005). Esta última distinción nos resultará fundamental para responder a los objetivos planteados en este trabajo.

Dentro de los recursos de expansión dialógica, Martin y White (2005) reconocen dos tipos: la consideración, donde se evocan otras voces a partir de formulaciones deductivas, de evidencia, o que representan una probabilidad; y la atribución, donde se incluye el reconocimiento del discurso atribuido (se traen al discurso voces externas mediante verbos de habla como *decir* o *preguntar*) o el distanciamiento (mediante verbos que permiten a la voz del hablante distanciarse de la proposición referida, como *alegar* o *sugerir*).

Por otro lado, dentro de los recursos de contracción dialógica, los autores mencionan: la refutación, que implica el rechazo directo de la posición dialógica opuesta e incluye la negación (donde se activa la postura alternativa), la contraexpectativa (variedades de concesivas y adversativas) y la proclamación, que sirve para indicar cuán involucrada está la voz del hablante con el punto de vista que produce, tiene en cuenta los valores de coincidencia (se presenta la propuesta como irrefutable), de pronunciamiento (los hablantes se introducen como fuente explícitamente responsable del enunciado, a través de marcas de primera persona, por ejemplo) y de respaldo.

Nuestro análisis estará focalizado en aquellos recursos lingüísticos que muestren la diversidad de voces, tales como el discurso referido, la negación, los conectores concesivos y adversativos, modalización, léxico con actitud, proyecciones verbales y mentales en primera persona del singular y plural (Oteíza, 2009). Además, consideraremos aquellas marcas discursivas que dan cuenta de la subjetividad del locutor tales como pronombres, adjetivos y algunos tipos de verbos y adverbios (Kerbrat-Orecchioni, 1980).

En la misma línea, nos interesa considerar los aportes de la Teoría de la Polifonía (Ducrot, 1984). En primer lugar, el autor retoma el concepto de polifonía de la obra de Bajtín (1982) y la adapta afirmando que el hablante que produce un enunciado pone en escena diferentes voces y, a partir de la confrontación de estas, resulta el sentido del mismo (Ducrot, 1984, p. 16). Además, para desarrollar esta idea, distingue entre diferentes funciones de sujeto que se encuentran presentes en un enunciado: el sujeto empírico, el locutor y el enunciador. El sujeto empírico es el autor del enunciado y su determinación queda por fuera del estudio de la lingüística; el locutor es a quien se le otorga la responsabilidad de la enunciación global y al que remiten las

marcas de primera persona (yo, mí, me, etc.) del texto; por último, los enunciadores se corresponden con los diferentes puntos de vista presentes en el discurso en relación con las situaciones de las que se habla (Ducrot, 1984). En este análisis, tomaremos la distinción entre el locutor del texto y los enunciadores que aparecen en la enunciación ya que nos permitirá reconocer las diferentes posiciones que aparecen en un enunciado.

Por otro lado, nos parece importante considerar las conclusiones a las que se han arribado a partir de anteriores trabajos de investigación donde se tomó como objeto de estudio al discurso en relación con la sexualidad y, particularmente, la Educación Sexual Integral (Dvoskin, 2013; 2016). Por un lado, se concluyó que el discurso sobre la E. S. I. no logra imponer nuevas valoraciones sobre el signo “sexualidad”, sino que incluye tópicos ya presentes en la agenda pública que reproducen el discurso dominante, dejando fuera del campo de significaciones posibles el carácter integral de la sexualidad (Dvoskin, 2013). Por otro lado, se comprobó que los reglamentos escolares funcionan como herramientas coercitivas que, a través de la apariencia de apertura y simpleza, construyen prevalencias desequilibradas de poder en relación con la convivencia reglamentada entre profesores, alumnos y autoridades (Dvoskin, 2016). Estas conclusiones nos parecen un punto de partida interesante, en tanto se relacionan con el objeto de estudio planteado en este trabajo.

Por último, para llevar a cabo nuestro análisis, retomaremos el concepto de escena discursiva (Pérez, 2005). La autora la define como los mecanismos del nivel semántico de la enunciación que se utilizan para identificar a los participantes de una coyuntura discursiva determinada, entendidos estos como actores sociales (individuales o colectivos) que aparecen involucrados como interlocutores en un discurso.

### 3. Corpus

En el marco del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, desde el Ministerio de Educación, se editaron diversos materiales educativos destinados a docentes, familias y alumnos, con el fin de orientar e informar sobre la enseñanza obligatoria de la educación sexual. En este capítulo, analizamos la revista titulada *Educación Sexual Integral: para charlar en familia*. La misma fue publicada en el año 2011 y está destinada, como lo indica su título, a las familias de los estudiantes de los niveles inicial, primario y secundario, que recibirán la educación sexual. Consta de seis capítulos: “Las partes del cuerpo”, “La llegada de un bebé”, “La edad de los cambios”, “Cuánto más sepan, mejor”, “Igualdad de derechos para todos y todas”, “Desigualdad y violencia”. Los mismos están divididos en diferentes apartados.

En este trabajo, consideramos los apartados: “Presentación”, “Las diferencias corporales entre varones y mujeres” (cap. 1), “La masturbación” (cap. 3), “Las falsas creencias sobre la sexualidad” (cap. 4), “La diversidad sexual” (cap. 5), “Violencia en el noviazgo” (cap. 6), y “A modo de despedida...”. Esta selección responde a un abordaje preliminar ya que observamos que se abordan diversos temas que representan una perspectiva integral de la educación sexual; no solo se hace referencia a cuestiones biológicas, sino que también se incluyen cuestiones sociales, culturales, políticas y psicológicas.

Además, consideramos que la educación, entendida como una forma de intervención en el mundo (Freire, 2005), no es neutra, sino dialéctica y contradictoria. En este sentido, los discursos que circulan en este espacio incluyen tanto la “reproducción” de la ideología dominante como su “desenmascaramiento”. Por lo tanto, creemos que este *corpus* nos permitirá analizar

las diferentes valoraciones que circulan del signo ideológico “sexualidad” en el discurso pedagógico en relación con la E. S. I.

#### 4. Análisis

Para caracterizar la escena discursiva (Pérez, 2005), nos centramos en el análisis de las diferentes categorías de participantes. En el material mencionado, aparecen tres categorías: 1) “los adultos”, 2) “los jóvenes” y, por último, 3) “los expertos-especialistas”. Estos aparecen como locutor, destinatario o como un enunciador que el locutor trae a su propio discurso.

##### 4. 1. La categoría de los adultos: el Ministerio, las familias y los docentes

Uno de los participantes que aparece en el material es la categoría de “los adultos”, que incluye al “Ministerio de Educación”, “los docentes” y “las familias” y se configura de diversas maneras a lo largo del texto.

En la “Presentación”, nos encontramos, por un lado, con un locutor que representa a la institución escolar en sí misma (“el Ministerio de Educación”) y se muestra mediante las formas de primera persona, en las desinencias verbales y, por otro lado, con la constitución de su destinatario (“las familias”).

(1) Queridas familias<sup>38</sup>: Queremos presentarles la revista ‘Educación Sexual Integral. Para charlar en familia’ (Marina et al., 2011, “Presentación”, p. 3).

(2) En estas páginas, les proponemos algunas ideas que pue-

---

38 En todos los ejemplos, el subrayado y la negrita son míos.

den ayudarlos a contestar inquietudes y preguntas que les hagan los chicos en sus hogares. Esperamos que esta revista les sea útil y sirva para que juntos, familias y escuelas, ayudemos a nuestras chicas y chicos a crecer felices, seguros y confiados (Marina *et al.*, 2011, “Presentación”, p. 3).

En el comienzo, las marcas de primera persona plural configuran un “nosotros exclusivo” que no incluye al destinatario, en el que la institución escolar, que aparece representada en el Ministerio de Educación, es la encargada de “proponer” a las familias algunas ideas para abordar la educación de la sexualidad de los jóvenes y, de este modo, se constituye como la responsable de la enunciación global. Sin embargo, hacia el final del capítulo, esto cambia ya que los encargados de “ayudar” a los jóvenes serán “las familias y las escuelas”, es decir, se construye un “nosotros inclusivo” (Kerbrat-Orecchioni, 1980). Esta alternancia entre una categoría de “adultos” que, por momentos, incluye a los padres y, por otros, los excluye se mantiene a lo largo de todo el corpus analizado y tiene relación con las diferentes posiciones de enunciación que el locutor asume en su discurso.

(3) Esperamos, sobre todo, que este material los ayude a hablar con sus hijos e hijas y con los niños, adolescentes y jóvenes de su círculo afectivo (Marina *et al.*, 2011, cap. 6, p. 47).

(4) Ojalá que este material les sirva también para acercarse a conversar con los docentes (Marina *et al.*, 2011, cap. 6, p. 47).

(5) La intención de nuestro Ministerio es ayudar a que asumamos, juntos y con alegría, la tarea de hacer realidad los derechos de nuestros niños, niñas y jóvenes a recibir Educación Sexual Integral (Marina *et al.*, 2011, cap. 6, p. 47).

En los ejemplos 3, 4 y 5 a partir de la primera persona plural, el locutor se posiciona desde un “Nosotros” que excluye a su destinatario, las familias. El Ministerio será quien ayude, a través de la elaboración del material, a los padres.

Además, en el ejemplo 4, aparece un nuevo actor social, “los docentes”, que se encuentra fuera del alcance de la categoría de “la institución escolar” en tanto no forma parte de la primera persona plural desde la que enuncia el locutor. En esta línea, aparece también un nuevo actor, “nuestro Ministerio”, posición que coincide con la voz del locutor. Aquí, nuevamente, el “nosotros” incluye al destinatario marcando una cercanía en tanto comparten, “juntos”, la tarea de llevar a cabo la Educación Sexual Integral.

En este sentido, si bien el uso de la primera persona plural permite incluir al locutor (el Ministerio de Educación; los funcionarios que trabajan en él) y al destinatario (las familias) en un mismo grupo (los adultos), dentro de este podemos distinguir diferentes posiciones de enunciación que dialogan: una remite a quien tiene un saber sobre la sexualidad, los y las funcionarias del Ministerio (o los representantes del Estado, como responsables de la institución escolar), y otra a quien actúa desde el sentido común, la familia.

**(6)** En las familias **acostumbramos** a poner sobrenombres a las partes íntimas: pito, polola, pitulín, chochi (Marina *et al.*, 2011, cap. 1, p. 6).

**(7)** Y eso **no está mal, pero** como cada familia usa sobrenombres distintos, **también es importante** conocer los nombres que aparecen en los libros para entendernos **mejor** con todas las personas más allá de nuestra familia (Marina *et al.*, 2011, cap. 1, p. 6).

Aquí, el locutor se posiciona desde un lugar cercano a su destinatario, a partir de la primera persona plural “nosotros”, como parte de “las familias”, para introducir un punto de vista, pero, a continuación, se distancia a partir de la negación y el conector adversativo (“no está mal, pero”) e introduce una aseveración declarativa que niega o suprime la diversidad de voces (“es importante”) generando el efecto de contracción dialógica. Esto permite poner en evidencia la construcción de un lugar de saber a partir del cual se posiciona el locutor y valora a los diferentes enunciadores. Para esto, se menciona la idea de “poner sobrenombres” asociada a las familias y se la contrapone a la de “conocer los nombres que aparecen en los libros”, siendo esta última presentada como “mejor”.

Esto también ocurre en relación con los distintos valores que circulan sobre el signo “sexualidad”:

**(8) No hay que** asociar la culpa a la sexualidad. La orientación sexual de un chico o chica **no** es culpa **ni** mérito de nadie. En una misma familia, puede haber chicos o chicas homosexuales o heterosexuales. Los adultos **no debemos** sentir que hay algo que hicimos “**mal**” si un hijo es gay o lesbiana y **no** esperábamos eso (Marina *et al.*, 2011, cap. 5, p. 36).

**(9) [...] es necesario** que sepamos que la Educación Sexual Integral **no** es solo “hablar de relaciones sexuales”. **Es** mucho más que eso (Marina *et al.*, 2011, cap. 1, p. 3).

La negación funciona como un recurso que actúa para activar la alternativa positiva y rechazarla, es decir, descalifica a las posiciones alternativas (Martín y White, 2005). En este ejemplo, este recurso de contracción dialógica aparece para refutar una postura que “asocia la culpa a la sexualidad” y que

restringe los temas que esta involucra a las relaciones sexuales, ideas que pueden asociarse a una concepción de la sexualidad opuesta (y anterior) a la presentada por la Ley que propone una visión “integral”. Si bien la atribución ubica al locutor en una posición abierta hacia otras voces, en este caso, la escuela como locutor se posiciona desde el lugar de saber y retoma el discurso ajeno para corregirlo y presentar su postura como válida, mediante un enunciado declarativo afirmativo (“Es mucho más que eso”) y a través del uso de la modalidad deóntica (“no debemos sentir...”), estrategias que intentan suprimir el dialogismo. Por lo tanto, si bien el discurso se abre a otras posturas, el efecto es el de contracción dialógica.

### ***La categoría de los jóvenes: verdad vs falsedad***

Dentro de las categorías de participantes que aparecen en la revista nos encontramos con “los jóvenes”. Estos aparecen mencionados de varias maneras a lo largo del texto: “los adolescentes”, “los chicos y las chicas”, “los hijos y las hijas”. En el comienzo (ejemplo 2), y en la mayor parte del material, aparecen nombrados como un tercero discursivo que no es interpeorado directamente. Esto lo coloca en un rol pasivo con respecto a la educación de la sexualidad.

Sin embargo, en los últimos apartados (“Las falsas creencias sobre la sexualidad” y “Violencia en el noviazgo”), la voz de los chicos y las chicas es traída al discurso como un enunciador, en tanto representa una postura dentro de la escena y se constituye como un participante. Los verbos que se utilizan para introducir la postura de los estudiantes, “crear”, “circular”, “transmitir (de boca en boca)” permiten valorar a este enunciador como una voz no autorizada para hablar de la sexualidad y de la cual el locutor se distancia.

**(10)** Aunque **los chicos y las chicas creen “saberlo todo”**, muchas veces cuentan con información que **no es cierta**. Entre **adolescentes circulan** creencias **falsas o equivocadas**, transmitidas de boca en boca, que las **familias tenemos que** conocer para poder ayudar y ofrecer la información **correcta** (Marina *et al.*, 2011, cap. 4, p. 26).

**(11)** Estas y otras **falsas creencias** pueden traer consecuencias no deseadas. Por ello, es bueno pensar en todo lo que estamos seguros de saber, ya que **puede no ser siempre cierto** (Marina *et al.*, 2011, cap. 4, p. 26).

En el ejemplo 10, a partir de un conector concesivo (aunque) y una negación, se introduce una contraexpectiva que tiene la función de refutar la voz de los jóvenes (cita directa) y clausurar ese sentido posible. Además, los adjetivos que evalúan las creencias de los chicos, “falsas”, “equivocadas”, se oponen a la valoración de la información presentada por el locutor como “correcta”, “cierta”. Si consideramos que el uso de estas unidades léxicas evidencian la subjetividad y, en particular, nos centramos en aquellas unidades a través de las que el enunciador se reconoce como la fuente evaluativa de la afirmación (Kerbrat-Orecchioni, 1980), podemos pensar que estos adjetivos (“falsas”, “equivocadas”, “correcta”, “cierta”) funcionan como una forma de la subjetividad en el lenguaje mediante la cual el locutor se posiciona frente al discurso de los jóvenes y lo clasifica. El locutor se coloca en un lugar de saber que le permite corregir las ideas presentadas y evaluarlas como incorrectas, para luego refutarlas mediante la negación (“no es cierta”, “puede no ser siempre cierto”). El lugar de saber desde el que enuncia el locutor, además de contribuir a su identidad, permite construir una valoración de la sexualidad como

objeto de conocimiento que se puede evaluar a partir de ciertos valores como “verdad/falsedad” o “correcto/incorrecto”. En este sentido, la escuela es quien posee la información certera, mientras que los jóvenes tienen creencias falsas.

Además de estos enunciados que introducen una valoración, si continuamos con el análisis de recursos de extra-vocalización, la voz de los jóvenes se incorpora a través del discurso referido cuando se incluyen algunas citas que funcionan como ejemplos de manifestaciones de violencia en las relaciones de pareja. Si bien el discurso ajeno no es introducido entre comillas, la voz se incluye de manera explícita y se señala mediante una marca gráfica (tipografía itálica).

**(12)** *Mi amiga **Valeria** me dice que no me preocupe, que los ce-  
los son una muestra de amor (Marina et al., 2011, cap. 6, p. 43).*

**(13)** Las conductas violentas muchas veces **se justifican diciendo** que son “juegos” o “muestras de cariño” o que “ahora los noviazgos son así”. Esto puede confundirnos, desorientarnos y **no** permitirnos ver la gravedad del problema. **Debemos** transmitir precisamente **lo contrario**: el amor es confianza y buen trato (Marina et al., 2011, cap. 6, p. 43).

En este ejemplo, se incluye la voz en primera persona de un/a joven en una situación ficticia, pero que funciona como representación de la posición de desconocimiento de los chicos y chicas. A continuación, aparecen diferentes frases que siguen la misma línea que el ejemplo mencionado donde se justifican las conductas violentas; estas pueden asociarse con el mismo enunciador, los jóvenes, en tanto representan la misma postura dentro del tema planteado, es decir, lo que dice Valeria coincide con las posteriores voces incluidas por el locutor

(“juegos”, “muestras de cariño”, “ahora los noviazgos son así”). Luego, a través de verbos en primera persona plural y mediante el uso del verbo modal “poder”, que indica probabilidad, el locutor se posiciona desde la mirada de los adultos marcando una cercanía con el destinatario (las familias). Esta postura coincide con la posición de los jóvenes al ser valorada como un lugar de desconocimiento o confusión y se opone a aquella que identifica al locutor y define como “lo contrario”.

La postura del locutor también se configura mediante la proclamación, recurso a partir del cual la voz textual señala lo involucrado que está con el punto de vista que emite (Martín y White, 2005) utilizando un matiz deóntico marcado por el uso del verbo “deber” (“Debemos transmitir”) y el posterior enunciado declarativo afirmativo (“el amor es confianza y buen trato”). El efecto de estos recursos es el de limitar el alcance de las voces traídas a escena, tanto de los jóvenes como de los adultos familiares, y establecer como válida la presentada por el locutor. En este sentido, se construye, nuevamente, el lugar del destinatario como una voz de desconocimiento que se opone a la del locutor que constituye una autoridad que posee un saber en relación con la educación de la sexualidad.

### ***La categoría de los expertos: especialistas de la salud y el derecho***

En el material también nos encontramos con otra categoría de participantes: los expertos. Esta incluye a los y las especialistas de la salud y el derecho, quienes se configuran como una de las voces que aparecen en la escena discursiva. En este sentido, si analizamos el recurso de proclamación, aparece la estrategia de respaldo, dentro de las estrategias de contracción dialógica, que funciona para señalar el apoyo del locutor a la validez

del enunciado atribuido (Martín y White, 2005). Esto se puede ver cuando la voz proviene de participantes considerados como “expertos”:

**(14)** La **ley 25.673** de salud sexual y reproductiva **reconoce** el derecho de las personas a ejercer su orientación sexual libremente, sin sufrir discriminación ni violencia. [...] Todas las personas **tenemos** derecho a vivir nuestra vida, nuestro amor y nuestra sexualidad sin ser discriminadas. (Marina *et al.*, 2011, cap. 6, p. 37).

**(15)** [...] las personas **no** deciden ser homosexuales o heterosexuales. **Tampoco** es una enfermedad: hace ya muchos años que la **medicina** y la **Organización Mundial de la Salud no la consideran** así (Marina *et al.*, 2011, cap. 6, p. 36).

La construcción de la voz del saber a partir de la cual enuncia el locutor se encuentra validada por las voces de “los expertos”. Esta postura, que constituye un enunciador dentro de la escena discursiva, incluye a las instituciones de la salud, medicina y legislación. El respaldo del locutor se manifiesta, en el ejemplo 14, con el verbo que introduce la voz de la ley (“reconoce”) que señala el marcado involucramiento con ese punto de vista. En la misma línea, se presenta un enunciado monológico (aseveración declarativa absoluta) que niega las posturas opuestas y coincide con la postura presentada por la ley (“tenemos derecho a...”).

En el ejemplo 15, la negación tiene el mismo efecto, ya que el locutor refuta las ideas de que “las personas deciden ser homosexuales o heterosexuales” y que “es una enfermedad” y, a continuación, para legitimar su postura, menciona la voz de la medicina y la Organización Mundial de la Salud.

Las diferentes posiciones que son traídas al discurso para ser corregidas o refutadas pueden identificarse con las posturas del destinatario y los jóvenes, posturas que provienen del sentido común y no del lugar de conocimiento que construye el locutor. En estos últimos casos, la voz de los expertos coincide con la presentada por “la escuela” y permite valorar la educación de la sexualidad a partir de determinados discursos que son evaluados como autorizados en la materia, ya sea la medicina o el derecho.

## 5. Conclusiones

En este capítulo abordamos la revista titulada *Educación Sexual Integral: para charlar en familia* (Marina et al., 2011). El objetivo general de nuestra investigación consistía en recuperar los valores que circulan en los materiales pedagógicos sobre el signo ideológico “sexualidad” y, en este trabajo, nos propusimos analizar cómo se constituye de la escena discursiva (Pérez, 2005), en relación con la variedad de voces que dialogan en el discurso. En el comienzo, nos preguntamos si a partir de la sanción de la ley, se construyeron diferentes valoraciones sobre el signo “sexualidad” y, además, si las voces de la escena discursiva incluirían a los actores sociales que conforman la comunidad educativa (padres, jóvenes y educadores) en tanto se encuentran involucrados en la Educación Sexual Integral. Además, como estos ocupan diferentes roles en el sistema educativo, indagamos en la valoración que sus voces tendrían en la escena discursiva, en este sentido. Para responder a estas cuestiones, el corpus fue abordado a partir del enfoque teórico-metodológico de la Teoría de la Polifonía (Ducrot, 1984) y de la Teoría de la Valoración (Martín y White, 2005).

En primer lugar, a partir del análisis, observamos que aparecen tres categorías de participantes, a saber, 1) “los adultos” que incluye al “Ministerio de Educación” y “las familias” 2) “los jóvenes” y 3) “los expertos”. Cada uno de ellos representa una postura dentro de la escena discursiva, configura un participante, y aparece como locutor o como un enunciador, en tanto representa un punto de vista dentro del tema, la Educación Sexual Integral (Ducrot, 1984).

En este sentido, la categoría de los adultos se configura de diferentes maneras a lo largo del texto. Nos encontramos, por un lado, con el locutor responsable de la enunciación, la escuela representada en el Ministerio de Educación (los y las funcionarias que trabajan en él), y por el otro lado, con el destinatario de ese discurso, las familias. Estos participantes integran la categoría de los adultos en algunos casos (mediante el uso del “nosotros inclusivo”) pero, también, constituyen dos grupos separados en lo que respecta a las diferentes posiciones de enunciación.

Como planteamos al comienzo, comprobamos que los actores sociales que conforman la comunidad educativa ocupan diferentes roles en el sistema y, por lo tanto, son valorados de maneras distintas por el locutor en su discurso. Esto permite al responsable de la enunciación global, el Ministerio, construir su identidad en relación con los diferentes puntos de vista mencionados. De este modo, el análisis permitió demostrar que aparecen dos posturas que dialogan: una de ellas remite a quien tiene un saber sobre la sexualidad, la escuela (el Ministerio, los y las funcionarias que trabajan en él), y otra a quien actúa desde el sentido común, la familia. Estas son posicionadas en un lugar de falta de saber o desconocimiento en oposición al lugar de autoridad del locutor, encargado de impartir la educación y producir el material analizado.

Resulta interesante que, a través de la construcción de la voz del locutor como lugar de saber, se constituye una valoración de la sexualidad como objeto de conocimiento que se evalúa mediante valores como lo “correcto/incorrecto” o lo “verdadero/falso”. Esto permite habilitar ciertas voces, en este caso la propia de la institución escolar, y rechazar o silenciar otras, como las posiciones de las familias, los jóvenes o, incluso, los docentes.

En el caso de la categoría de “los jóvenes”, su voz tiene menos lugar en la escena discursiva ya que, en la mayor parte del texto, estos aparecen nombrados como un tercero discursivo que no es considerado como interlocutor del discurso. Sin embargo, su voz configura una postura dentro de la temática planteada, lo que nos permite concluir que conforma un enunciador dentro de la escena. Esta voz es valorada por el locutor a partir de un rol pasivo con respecto a la educación de la sexualidad y se relaciona con un lugar de desconocimiento que los excluye de los participantes habilitados para hablar de ella. De este modo, podemos reconocer una construcción que configure a los jóvenes como “los alumnos pasivos” (Freire, 2005, p. 105) a la descripción de los contenidos, en lugar de estimular y respetar “la curiosidad crítica en los educandos” como forma de intervenir en el mundo.

En contraposición a esto, aparece en escena la voz de los expertos, ya sea de la medicina o del derecho, que coincide con la presentada por “la escuela” y permite valorar la educación de la sexualidad a partir de determinados discursos que son evaluados como autorizados en la materia.

En conclusión, a partir de los recursos analizados (enunciados monoglosicos, la negación, la contraexpectativa, el distanciamiento, el respaldo, el pronunciamiento) constatamos que el locutor, si bien reconoce la existencia de otras voces, produce una contracción dialógica en su discurso en tanto

propone su postura como válida y rechaza las posiciones alternativas. Esto constituye a la escuela como la única voz autorizada para hablar sobre la Educación Sexual Integral, aun cuando este tema involucra a diferentes actores sociales.

## Referencias

- BAJTÍN, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI. (Original publicado en 1982).
- DUCROT, O. (1984) *Polifonía y argumentación*. Universidad del Valle.
- DVOSKIN, G. (2013). Paradigmas en disputa, presupuestos compartidos. *Revista ALED*, 13(1), 79-98.
- DVOSKIN, G. (2016). La educación formal de la sexualidad: la autoridad del discurso pedagógico. *Revista Discurso & sociedad*, 4(2), 207-233.
- FAUR, E. ET AL. (2012). El desafío de la educación sexual. *Cuadernos de discusión* N.º4. UNIPE, Editorial Universitaria.
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía. "Enseñar es una especificidad humana"*. Siglo Veintiuno Editores.
- KAPLAN, N. (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la teoría de la valoración. *Boletín de Lingüística*, julio-diciembre, (22), 52-78.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). *La enunciación de la subjetividad en la lengua*. Hachette. (Original publicado en 1980).
- MARINA, M. ET AL. (2011). *Educación sexual integral: para charlar en familia*. Ministerio de Educación de la Nación.
- MARTIN, J. R. Y WHITE, P. R. R. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. Palgrave.

- OTEÍZA, T. (2009). Solidaridad ideológica en el discurso de la historia: Tensión entre orientaciones monoglósicas y heteroglósicas. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, (70), 219-244.
- PÉREZ, S. (2005). *La construcción discursiva de los participantes. Análisis de los Anales del Primer Congreso Feminista de Yucatán, 1916* [Tesis doctoral]. El Colegio de México.
- RAITER, A. (2007a). Educación, cambio lingüístico y hegemonía. *Revista Texturas*, 1(17), 133-145.
- RAITER, A. (2007b). Los significados son ideológicos: el análisis del discurso como análisis social. En P. Santander (Ed.), *Discurso y crítica social* (pp. 11-29). EOC.
- VOLOSHINOV, V. (1999). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Editorial Godot. (Original publicado en 1929).

# **La evaluación de las prácticas de escritura en la universidad: desafíos para profesores**

## ***Assessing Writing Practices at University: Challenges for Teachers***

**CAROLINA RITA CRUZ**

Universidad Nacional de Cuyo

Facultad de Filosofía y Letras

Mendoza, Argentina

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3042-4291>

[carolinacruz@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:carolinacruz@ffyl.uncu.edu.ar)

### **Resumen**

Junto con la lectura, las prácticas de escritura en los primeros años de la universidad son fundamentales para la construcción de aprendizajes y para la inserción de los estudiantes en el ámbito académico (Carlino, 2005; Natale, 2012; Tapia Ladino *et al.*, 2002). En cada disciplina, estas prácticas tienen sus propias características relacionadas con géneros discursivos específicos, pero comparten el valor epistémico que justifica el abordaje sistemático y metacognitivo por parte de docentes y estudiantes. El presente trabajo parte de las experiencias interdisciplinarias desarrolladas por la cátedra de Comprensión y Producción de

Textos Académicos –espacio común a todas las carreras de la Facultad de Filosofía y Letras (UNCUYO)– y propone una reflexión acerca de los desafíos concretos que supone la enseñanza de la escritura en contextos disciplinares diversos, mediante la interacción permanente con los géneros discursivos propios del ámbito académico. En esta propuesta analizamos los datos que provienen de una encuesta realizada a los profesores de la cátedra acerca de sus experiencias en la evaluación procesual de la escritura de informes. La consulta también contempló los aspectos organizativos de la corrección y las dificultades percibidas durante el proceso. La mayoría de los profesores participantes coincidieron en que la corrección de borradores mediante comentarios influye positivamente en el aprendizaje de la escritura. Este hecho nos motiva a compartir los resultados obtenidos con el fin de optimizar la mediación docente y de contribuir eficazmente a la alfabetización académica de los estudiantes y a su proceso de enculturación disciplinar.

**Palabras clave:** escritura, evaluación, alfabetización académica, didáctica, géneros discursivos.

### **Abstract**

Along with reading, writing practices in the first years at university are fundamental for the construction of learning and for the insertion of students in their academic environment (Carlino, 2005; Natale, 2012; Tapia Ladino *et al.*, 2002). In each discipline, these practices have their own characteristics related to specific discursive genres, but they share the epistemic value that justifies systematic and metacognitive approach by teachers and students. This work is based on the interdisciplinary

experiences developed by the Chair of Comprehension and Production of Academic Texts –a space shared by all the careers of the Faculty of Philosophy and Letters (UNCUYO)– and proposes a reflection on the specific challenges of teaching how to write in diverse disciplinary contexts, through permanent interaction with the discursive genres of each academic field. In this proposal, we analyze data from a survey to the professors of the chair about their experiences in procedural evaluation of the writing of the reports. The consultation also considered the organizational aspects of correction and the perceived difficulties encountered during the process. Most of the participating teachers agreed that correcting draft copies through feedback has a positive influence on the process of learning how to write in the academic field. This fact motivates us to share the results obtained in order to optimize teaching mediation and to contribute effectively to the academic literacy of students and their process of disciplinary enculturation.

**Key words:** writing, assessment, academic literacy, didactics, discourse genres.

## 1. Introducción

La consolidación de la alfabetización académica como un campo de estudio común para las ciencias del lenguaje, la didáctica y la pedagogía abre a los docentes un amplio espectro de problemas de investigación que ponen en relación sus experiencias áulicas con diferentes aportes teóricos. En palabras de Paula Carlino:

La gran mayoría de estos estudios, aunque abrevan en distintos enfoques, a la vez parten de y nutren a problemas

surgidos de la enseñanza. Enseñar no es solo un punto de llegada hacia donde volcar resultados que emanan de preocupaciones ajenas, sino una cantera de donde recoger problemas para ser indagados (Carlino, 2004, p. 322).

Por lo general, el estudiante es el centro de las investigaciones en alfabetización académica, dado que el propósito fundamental de esta disciplina es proporcionarle herramientas para su plena participación en el ámbito disciplinar que ha elegido para formarse profesionalmente. Las prácticas de escritura se destacan entre esas herramientas que obviamente no se desarrollan por sí mismas, sino que requieren la mediación y el acompañamiento de los profesores que ya forman parte de esa comunidad académica. Pese a su experiencia, al igual que los estudiantes, los docentes también deben reconocer y afrontar una serie de desafíos relacionados con ese acompañamiento de las prácticas de escritura, hecho que justifica el presente trabajo.

En esta oportunidad nos proponemos desarrollar una serie de observaciones acerca de la escritura académica desde la perspectiva de los docentes tutores encargados de la corrección procesual de informes de lectura. A partir de una encuesta realizada a los profesores de la Cátedra de Comprensión y Producción de Textos Académicos (materia común a todos los primeros años de las Carreras de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional de Cuyo) realizaremos una identificación de los desafíos más notorios derivados de nuestra labor de seguimiento y evaluación de las producciones escritas de los estudiantes. Nuestro propósito es que la interpretación de los datos nos indique fortalezas y líneas de acción para futuras intervenciones.

## **2. La evaluación procesual de la escritura en la cátedra de Comprensión y Producción de Textos Académicos**

Comenzaremos por contextualizar y describir las tareas del equipo de Comprensión y Producción de Textos Académicos. Desde el año 2017, la Facultad de Filosofía y Letras ha puesto en marcha la renovación curricular de sus carreras de grado, con el fin de encaminar las trayectorias de los estudiantes al desarrollo de competencias indispensables para sus carreras profesionales. En este marco, la asignatura Comprensión y Producción de Textos Académicos (ya existente en planes de estudio previos) se refuncionalizó para acompañar a los ingresantes en el primer año de todas las carreras de grado de la Facultad y contribuir al logro de capacidades y habilidades relacionadas con la alfabetización académica.

La cátedra de Comprensión y Producción de Textos Académicos es un equipo interdisciplinario de dieciséis docentes coordinados y supervisados por lingüistas que se especializan en lectura y escritura académica. En cada una de las carreras, los docentes trabajan en subgrupos y proponen a los estudiantes el abordaje de textos académicos reales con el fin de que analicen, interpreten, evalúen y produzcan los géneros discursivos orales y escritos que efectivamente les permitan construir aprendizajes significativos en las disciplinas que ellos han elegido para formarse profesionalmente. Este trabajo, coordinado entre docentes de las carreras de Lengua, de Historia, de Geografía, de Filosofía y de Lenguas Extranjeras, se orienta a la enculturación de los estudiantes no solo en temas disciplinares, sino también en el trabajo académico personal y colaborativo, en su inserción en prácticas y tareas propias de la vida universitaria.

A grandes rasgos, esta propuesta metodológica se asemeja a

otras experiencias de trabajo interdisciplinario en nuestra región, como la desarrollada por el Programa para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura a lo largo de la carrera (PRODEAC), programa institucional de la Universidad Nacional de General Sarmiento (Buenos Aires, Argentina):

En este modo de trabajo, los profesores de lectura y escritura, llamados “docentes socios”, aportan sus conocimientos sobre el lenguaje en general y la organización discursiva de los textos, así como su capacidad para describir y analizar sistemáticamente ejemplares de géneros discursivos que circulan en ámbitos especializados. Por su parte, los profesores de las asignaturas colaboran con la caracterización de los contextos sociales y de las comunidades discursivas en las que se utilizan los textos. También informan sobre los propósitos que los géneros permiten lograr y sobre determinadas convenciones de comunicación que no son fáciles de advertir para un novato que comienza su recorrido en un campo disciplinar o para un ‘extranjero’ (Natale, 2012, p. 10).

En Comprensión y Producción de Textos Académicos, las intervenciones docentes se concretan mediante la metodología del *b-learning* (o ambientes mixtos de aprendizaje), es decir, en aulas reales y virtuales en las que los estudiantes realizan diferentes actividades de lectura y escritura de géneros discursivos académicos, como el capítulo de manual universitario o el artículo de investigación. Por lo general, en los encuentros presenciales se ponen en común las estrategias de comprensión utilizadas y se profundizan las diferentes problemáticas que surgen del análisis de esos textos disciplinares que se consideran canónicos o modélicos. Como tarea integradora, cada estudiante debe cumplir con las diferentes etapas de redacción

de un informe de lecturas y la preparación de una presentación académica oral con su correspondiente soporte visual.

Finalmente, tanto el informe como la presentación oral son evaluados por los docentes y socializados en las Jornadas Intracátedra, que tienen lugar una vez finalizado el cuatrimestre. Estas últimas instancias dan pleno sentido a las tareas de escritura que se realizan e incluso en algunas carreras (como el Profesorado de Geografía) son tomadas como parte de la evaluación de otras asignaturas. De esta forma, los estudiantes no solo aprenden a escribir correctamente, sino que practican géneros específicos relevantes para su formación y se involucran tempranamente en actividades propias del ámbito académico.

Paula Carlino describe los talleres de escritura que se ofrecen en los primeros años de formación universitaria y los clasifica en tres tipos: los cursos remediales (aquellos que instruyen sobre propiedades básicas de la escritura: ortografía, gramática), los que analizan y ejercitan aspectos discursivos para ser transferidos a las materias restantes, y los que ayudan a ejercer acciones sociales contextualizadas. Tanto el primero como el segundo tipo contrastan con el tercero porque abordan atributos parciales del lenguaje propedéuticamente, es decir, como preparatorios del futuro uso completo y situado. El tercer tipo preserva la práctica integral y su sentido en el presente y, si bien propone reflexionar sobre cuestiones normativas y discursivas focalizadas, lo hace en función de su utilidad para consolidar el aprendizaje de las prácticas que ayuda a desarrollar, y no anteponiéndolo a éstas [sic] (Carlino, 2013, p. 362).

Teniendo en cuenta los resultados esperados del aprendizaje y las tareas que se proponen, nuestra materia respondería al tercer tipo de taller de escritura, el más próximo al ideal de enseñar a escribir en todas las asignaturas de una carrera o *Writing Across the Curriculum* (WAC):

Desde esta perspectiva, se entiende entonces que la enseñanza de la producción de escritos se basa en el supuesto de que los hablantes nos alfabetizamos continuamente cada vez que ingresamos a grupos o comunidades lingüísticos particulares. Por lo tanto, desde el enfoque de la alfabetización académica, se propone la implementación de actividades de lectura, escritura y expresión oral explícitamente en el currículo de formación (Calderón Arévalo y Tapia Lardino, 2016, p. 418).

Durante el cursado, la escritura del informe se cumple con la entrega periódica de borradores que son corregidos por los docentes a través del aula virtual. Mediante comentarios marginales se orienta la revisión y reescritura de los borradores y en cada entrega, se adjunta una grilla de evaluación para que el estudiante conozca los aspectos que se han considerado durante la corrección. Cada docente de la cátedra realiza el seguimiento de un promedio de 40 estudiantes, a los que asesora desde la elección del tema y la planificación hasta la redacción definitiva de cada informe. Esta labor resulta formativa no solo para el estudiante, sino también para el tutor que debe efectuar las correcciones, ya que, lejos de ser un trabajo individual, en cada instancia de corrección los profesores intercambian opiniones, consultan a los jefes de la cátedra y consensuan criterios. De ese diálogo tan fructífero surge el tema de este capítulo y la intención de explicitar los desafíos que supone la evaluación procesual de la escritura.

Nuestro fundamento es el siguiente: al corregir sucesivos borradores no solo se hacen evidentes algunas dificultades de redacción en los estudiantes, sino que también se ponen a prueba nuestra objetividad, nuestra capacidad para atender a diferentes planos textuales, nuestra claridad al formu-

lar comentarios y devoluciones. Tomando como insumo una encuesta realizada entre los profesores de la cátedra, en este capítulo expondremos algunos de los principales desafíos de la evaluación procesual de la escritura en grupos numerosos, con el propósito de identificar fortalezas y líneas de acción, enriquecer la discusión teórica y contribuir a la optimización de nuestras prácticas docentes.

### **3. Encuadre teórico y antecedentes**

Reflexionar sobre la evaluación de la escritura en el primer año de la Universidad nos exige especificar una serie de teorías que fundamentan nuestro quehacer en las aulas. Dichas teorías se refieren, por un lado, a la consideración del proceso de escritura y por otro a la intervención didáctica y pedagógica que acompaña ese proceso en los estudiantes. En el cruce de ambas líneas se encuentra la investigación sobre alfabetización académica.

Los estudios sobre alfabetización académica ya cuentan con una sólida tradición y se enriquecen con aportes provenientes de distintos campos disciplinares que tienen en común el interés por los distintos medios que permiten a los estudiantes de Nivel Superior acceder al conocimiento e incorporarse a una comunidad académica, científica y profesional. En 2005, Paula Carlino formuló una definición que se convirtió en clásica:

El concepto de *alfabetización académica* [...] señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las

actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional [...] (Carlino, 2005, pp. 13-14).

La misma autora reformuló su definición en 2013:

[La alfabetización académica es] El proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él (Carlino, 2013, p. 371).

Esta nueva definición destaca el rol activo de los docentes en los procesos de enculturación y busca deslindar las investigaciones didácticas sobre *alfabetización* (como quehacer educativo) de las investigaciones sociales, etnográficas y lingüísticas sobre *literacidad* (como estudio de discursos especializados y prácticas textuales en contextos específicos).

El valor epistémico de la escritura y su importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje están en el foco de los es-

tudios sobre alfabetización académica. Y si bien la mayoría gira en torno a las dificultades que experimentan los estudiantes, la reflexión se orienta también al rol del docente como mediador y como modelo de escritor. Una vez más citamos a Paula Carlino, quien se pregunta: “¿Sabemos los docentes argentinos escribir con conciencia del lector, sacar provecho de la potencialidad epistémica de la escritura, revisar lo escrito sustantivamente y empezar a escribir sin dilación? ¿Sabemos cómo enseñarlo a nuestros estudiantes?” (Carlino, 2004, p. 326).

Desde el ámbito de la didáctica de la lengua (tanto materna como extranjera) proceden los modelos vigentes de corrección de la escritura. Si nos limitamos al ámbito hispanohablante, un antecedente muy importante es Daniel Cassany (1997), quien hace ya más de dos décadas advertía que en los nuevos escenarios educativos la corrección no podía seguir siendo un dictamen verticalista y mecánico sobre el producto final del estudiante, sino que debía contemplar las diferentes etapas del proceso de escritura. Al igual de que mayoría de los referentes en estudios sobre escritura, Cassany desarrolla sus propuestas a partir de los conocidos modelos cognitivos de producción textual de Linda Flower y John Hayes (1980; 1996 en español) y Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (1987). Estos modelos conciben la escritura como un proceso recursivo

[...] que básicamente involucra la definición de un propósito, la activación de información en la memoria acerca del tema y el tipo de texto, el planeamiento de la tarea, la organización de las ideas, la verbalización de estas y la revisión o control de lo escrito (Tapia Ladino *et al.*, 2002, p. 119).

Este proceso ideal nunca se concreta automáticamente, sino que se relaciona con prácticas y géneros discursivos es-

pecíficos. Federico Navarro (2014) explica que “la didáctica basada en géneros discursivos coloca un fuerte énfasis en el uso contextualizado de la lengua para alcanzar determinados fines” (p. 32). Por esa razón la escritura por etapas debe contextualizarse y guiarse mediante tareas significativas para el estudiante, porque de otra manera no contribuyen a su inclusión en un ámbito disciplinar específico.

Como decíamos, en su obra *Reparar la escritura*, Cassany (1997) propone un tipo de corrección al que llama *procesal*<sup>39</sup> porque pone énfasis en la reformulación y mejora del escrito: “la práctica tradicional de señalar con tinta roja las faltas de gramática debe sustituirse por técnicas más modernas que guíen al alumno hacia un uso individualizado e inteligente de la revisión” (p. 21). La corrección, según el investigador catalán, debe apuntar a la adquisición de modelos, pero siempre respetando el estilo personal de composición de cada estudiante y, por supuesto, su propiedad intelectual. Para ello propone distintas técnicas para la realización de comentarios, basándose en el modelo de guía-cooperación de Diane Stelzer Morrow (1991, p. 219).

Los comentarios o devoluciones del profesor también se han convertido en objeto de estudio para los expertos en escritura académica. Mónica Tapia Ladino considera que en la retroalimentación (o *feedback*) el comentario es por sí mismo un género discursivo que posibilita el conocimiento de otros géneros:

Los CE [comentarios escritos] juegan un rol preponderante en el proceso de aprendizaje y apropiación de un género académico. Desde esa perspectiva, los CE, como otros recursos destinados a la retroalimentación, son actividades

---

39 Dado que en nuestra región el término “procesal” se asocia con el ámbito jurídico y se relaciona con procesos legales o judiciales, preferimos utilizar un adjetivo equivalente, “procesual”.

que se repiten a lo largo de la formación de los escritores y les permiten ir ajustando su conducta escrita a los requerimientos discursivos de la comunidad a la que se quieren integrar (Tapia Ladino, 2014, p. 258).

Tapia Ladino estudia en profundidad los rasgos característicos del comentario y cómo repercuten en los estudiantes. Al mismo tiempo, destaca la relevancia social de los comentarios:

Como los CE forman parte de la experiencia de inclusión de los escritores a las comunidades discursivas, los recursos de retroalimentación evidencian el complejo proceso de socialización en el que son entrenados los escritores y expresan las tensiones que vivencian sus participantes (Tapia Ladino, 2014, p. 265).

La autora también subraya la influencia positiva de los comentarios en las reescrituras de los estudiantes: “Los estudios revisados indican que los estudiantes toman en cuenta los CE para mejorar sus textos; por lo tanto, juegan un rol preponderante en el proceso de aprendizaje de la escritura y el desarrollo del pensamiento” (Tapia Ladino, 2014, p. 265). En esta misma línea, Lucía Natale (2013) entiende las devoluciones escritas que realizan los profesores como formas de interacción con sus estudiantes y las clasifica según las estrategias discursivas que predominan en ellas, como *aceptar*, *rechazar*, *discutir*, *sugerir*, etc. En trabajos posteriores, y con las mismas herramientas de análisis discursivo de la Lingüística Sistémico Funcional, Natale (2014; Seide y Natale, 2017) relaciona esas estrategias discursivas del docente o tutor corrector con sus representaciones de la escritura académica y su enseñanza:

De acuerdo con nuestros resultados, los profesores que representan la escritura como una herramienta o el producto de procesos materiales privilegian las estrategias que sirven para retroalimentar la producción escrita, bajo la forma de instrucciones y preguntas. En cambio, cuando la representación dominante es aquella que asocia la escritura con un fenómeno que el docente se limita a contemplar, las devoluciones son construidas preferentemente con estrategias cuya finalidad es la de expresar una evaluación acerca de lo acertado o errado de una respuesta (Natale, 2014, p. 84).

Por su parte, Constanza Padilla y Esther López (2019) se dedican a la clasificación de comentarios escritos digitales según el *modo* (relación que se establece entre enunciador y destinatario) y el *foco* (aspectos del texto que el docente señala para su mejoramiento). Además, analizan si en su *corpus* cada tipo de comentario está vinculado con los distintos perfiles de escritor de los estudiantes (novatos o expertos), tal como los percibe el docente. Las investigadoras constatan una mayor frecuencia de comentarios directivos en la corrección de los escritores novatos: “son CEDs [comentarios escritos digitales] adaptados a las necesidades de estos estudiantes nóveles que requieren de apoyos sistemáticos y oportunos, hasta poder alcanzar la autorregulación de los procesos de escritura académica” (Padilla y López, 2019, p. 351). En su trabajo, Padilla y López (2019) realizan una importante observación acerca de otro problema de investigación vinculado con los comentarios escritos: su recepción y aprovechamiento por parte de los estudiantes:

Resta analizar en qué medida los estudiantes aprovechan los CEDs proporcionados por el docente en los diversos borradores, para una franca mejora en la calidad de sus ver-

siones finales, y ponderar qué clases de CEDs contribuyen a la mejora global de los escritos, teniendo en cuenta a la vez los diferentes perfiles de escritor (p. 351).

#### **4. Metodología de trabajo**

Relacionado con todos estos antecedentes, nuestro trabajo –de tipo exploratorio– se orientó a registrar y describir las experiencias del equipo de Comprensión y Producción de Textos Académicos en la corrección procesual de la escritura de los estudiantes. Nuestro propósito fue recabar información procedente de la práctica con el fin de hacer visibles los desafíos experimentados por los docentes y optimizar futuras intervenciones.

A través de la participación voluntaria y anónima en una encuesta *online* doce de los dieciséis profesores de la cátedra respondieron a un cuestionario de respuestas múltiples con la opción de respuestas abiertas. Las consignas se plantearon teniendo en cuenta los principales temas de interés y discusión en las reuniones (formales e informales) del equipo, a saber:

- Las ventajas y los retos que supone la corrección de varios borradores en grupos numerosos
- La recepción de las devoluciones por parte de los estudiantes y sus posibles efectos en la reescritura
- La identificación de los aspectos más dificultosos del proceso de escritura para los estudiantes.

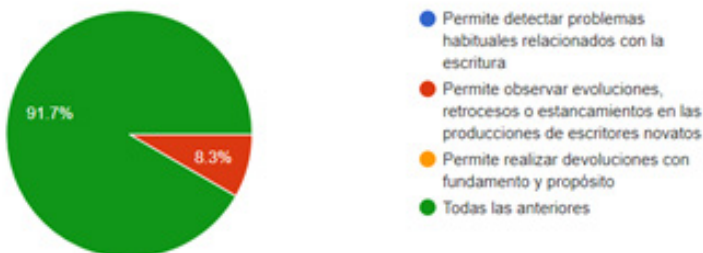
Lo que ofrecemos a continuación es una primera interpretación de los datos obtenidos en esta investigación en curso.

## 5. Resultados y discusión

Las consignas y los datos derivados de la encuesta son los siguientes:

a) *En su opinión, ¿cuáles son las ventajas de evaluar la escritura como un proceso?*

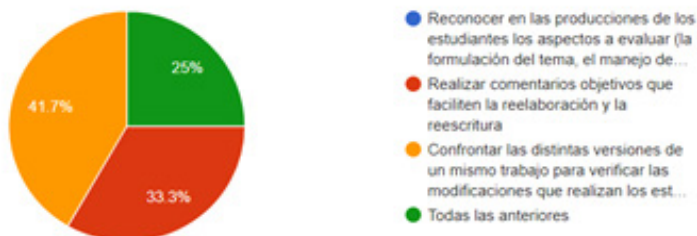
**Figura 1. Resultados consigna a**



Fuente: elaboración propia a partir de Google Forms.

Desde la formulación misma de la consigna puede observarse que el 91.7 % de los profesores de la cátedra coincidimos *a priori* en que la corrección procesual resulta ventajosa y enriquecedora no solo para el estudiante, sino también para el tutor, entre otras razones (verificadas *a posteriori*), porque lo involucra en un proceso de mejora y lo exime de la tarea poco grata de emitir un dictamen sobre un producto terminado.

b) *¿Cuáles son los principales desafíos del evaluador de producciones escritas?*

**Figura 2. Resultados consigna b**

Fuente: elaboración propia a partir de Google Forms.

La acción efectiva de confrontar versiones de un mismo informe es, para la mayoría, la tarea más dificultosa de la corrección procesual (41.7 %), incluso cuando las herramientas digitales la facilitan considerablemente. En este punto consideramos que el trabajo con grandes grupos (más de cuarenta estudiantes) aumenta para el docente el riesgo de cometer errores u omisiones.

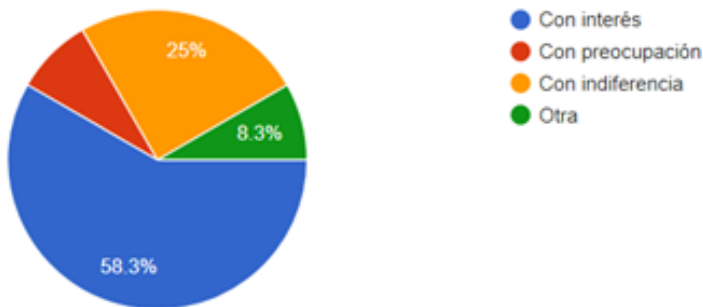
La objetividad en los comentarios es el otro aspecto “difícil” en el que coincide el 33.3 % de los profesores correctores. En este caso, debemos tener en cuenta que los textos disciplinares sobre los que trabajan los estudiantes pertenecen a las ciencias humanas y sociales, ámbitos en los que son comunes las discusiones sobre la subjetividad o sobre la distinción entre hechos y opiniones. Desde el lugar del docente corrector, el reto consiste en mantener los comentarios estrictamente vinculados a los aspectos textuales o discursivos que se pueden mejorar en futuras versiones (como la claridad en la formulación del tema, la distribución de la información, la calidad de las citas, la pertinencia de los datos, etc.) y en no censurar la búsqueda de una “voz” académica propia.

Podemos observar que ninguno de los profesores encues-

tados considera como el desafío más importante el reconocimiento de los aspectos a evaluar, tales como la identificación del tema, el manejo de fuentes, la cohesión, etc. Relacionamos este dato con la eficacia de las grillas de evaluación, en las que se explicitan indicadores concretos de esos aspectos perfectibles a los que nos referimos<sup>40</sup>.

c) *¿Cómo han recibido los estudiantes sus devoluciones?*

**Figura 3. Resultados consigna c**



Fuente: elaboración propia a partir de Google Forms.

Interpretamos como positivo el dato que arroja esta consigna, sobre todo si tenemos en cuenta que trabajamos con estudiantes de primer año de las carreras de la Facultad. Hemos considerado indicadores de “interés” el cumplimiento de todas

<sup>40</sup> La descripción y el comentario de nuestras grillas de evaluación nos desvía un poco de nuestro tema, pero es importante señalar que los responsables de la cátedra han elaborado, para cada etapa del proceso de producción textual, una pauta que consta de dos grandes dimensiones (contenido-textualización), cada una con cinco aspectos a observar, desglosados a su vez en dos o más indicadores. En total se tienen en cuenta 25 indicadores y cuatro niveles de desempeño. Tapia, Gutiérrez y Fernández (2002) han confeccionado pautas similares y han compartido los resultados de su aplicación en los informes de estudiantes universitarios (Tapia, Arancibia y Burdiles, 2003).

las entregas, la revisión de los borradores, la participación en las clases, los foros y los horarios de consulta y la realización de modificaciones significativas en los informes. Por otra parte, el incumplimiento de las entregas o el abandono de las tareas se han conceptualizado como indicadores de “indiferencia”.

d) *¿Considera que los estudiantes han tenido en cuenta sus comentarios a la hora de reescribir sus producciones?*

**Figura 4. Resultados consigna d**

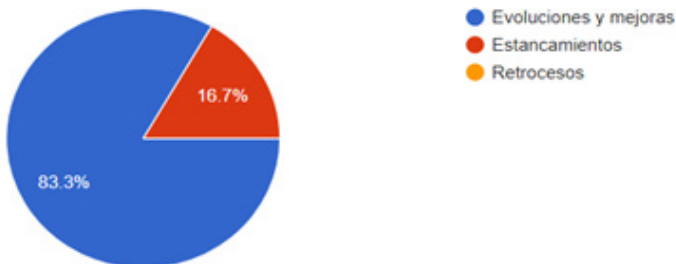


Fuente: elaboración propia a partir de Google Forms.

Este ítem refuerza los datos aportados previamente, pero se basa en la realización efectiva de modificaciones en los borradores según las orientaciones de los docentes. De acuerdo con sus respuestas, el 50 % de los profesores observó modificaciones en la mayoría de los informes realizados por sus estudiantes, el 41.7 % observó modificaciones en algunos de los trabajos y solo el 8.3 % (un/a profesor/a) consideró que muy pocos habían tenido en cuenta sus observaciones. Por su parte, la consigna que sigue refleja la calidad de los cambios introducidos por los estudiantes, en términos de coherencia y pertinencia temática, cohesión, adecuación discursiva, corrección, etc.:

e) *En las sucesivas entregas, ¿qué es lo que más ha observado?*

**Figura 5. Resultados consigna e**



Fuente: elaboración propia a partir de Google Forms.

El 83.3 % de los profesores valoró positivamente los cambios realizados por los estudiantes en sus producciones. Ninguno de los profesores encuestados reportó retrocesos en los borradores de sus estudiantes, dato que confirma la importancia de la labor de acompañamiento que desempeña cada docente tutor.

f) *¿Qué aspectos de la producción de textos académicos han resultado más arduos para sus estudiantes?*

**Figura 6. Resultados consigna f**



Fuente: elaboración propia a partir de Google Forms.

El último aspecto sobre el que consultamos a los profesores dirige una vez más la atención a los estudiantes y a sus procesos de aprendizaje. La consigna –formulada según los indicadores de las grillas de corrección– buscaba identificar la dirección de futuras intervenciones y el resultado marca una coincidencia con la investigación de Padilla y López:

En cuanto a la categoría de ‘foco’, si bien los CEDs se dirigen hacia los diferentes aspectos formales y de coherencia global y local, hemos encontrado un porcentaje levemente mayor en los CEDs referidos a las pautas de citación: en 2015, 116 CEDs (21,8 %), y en 2016, 73 CEDs (18,2 %). Estos resultados están en consonancia con lo que constituye uno de los propósitos que persiguen los CEDs: dar orientaciones para que los estudiantes principiantes, en tanto escritores inexpertos, puedan ingresar a su comunidad de práctica mediante la realización de ajustes necesarios para que el texto producido resulte aceptable dentro de esta (Padilla y López, 2019, p. 350).

Nuestra interpretación es muy similar: para el 33.3 % de los profesores encuestados la consulta y citación de fuentes representan un desafío importante para los estudiantes. Aunque pueda parecer un aspecto accesorio de la práctica de escritura, la correcta citación de fuentes constituye una de las primeras pruebas de adecuación a una cultura académica y disciplinar, y por esa razón consideramos que el docente debe acompañar su afianzamiento en los estudiantes universitarios, junto con la reflexión sobre los modelos escriturarios y sobre los propósitos que guían cada tarea de escritura, desafío en el que coincidió el 25 % de los profesores encuestados (textualización acorde con los propósitos de escritura y la clase textual).

## 6. Algunas conclusiones

En este trabajo hemos aportado una primera interpretación de los datos procedentes de una encuesta que se realizó entre profesores de Comprensión y Producción de Textos Académicos acerca de sus experiencias en la corrección procesual de los informes elaborados por estudiantes de primer año. Nuestro propósito fue señalar las fortalezas y los principales desafíos de la tarea de corrección, es decir que nos hemos posicionado en el lugar del docente que con sus comentarios escritos (pero también durante las clases y consultas) debe guiar al estudiante, proporcionarle modelos y pautas objetivas para mejorar sus escritos y al mismo tiempo debe fomentar la búsqueda de una voz académica propia.

Si bien sabemos que los resultados obtenidos solo son válidos para nuestra cátedra, creemos que es importante compartir algunas conclusiones derivadas de la encuesta. En primer lugar, hemos podido verificar que, tanto para los estudiantes como para los docentes tutores, la corrección procesual resulta positiva y brinda herramientas concretas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura. La corrección mediante indicadores explícitos facilita la tarea del tutor y orienta claramente al estudiante en sus reescrituras.

Los principales desafíos de la tarea de corrección se relacionan con la confrontación de borradores y la búsqueda de la objetividad en los comentarios, aspectos que intentamos fortalecer mediante la práctica y el diálogo entre compañeros de cátedra. En cuanto a los desafíos más importantes para los estudiantes, el reconocimiento de dificultades para la correcta citación de documentos nos indica la necesidad de reforzar esos aprendizajes durante el cursado.

En esta primera indagación hemos encontrado coincidencias

significativas con otras investigaciones, como por ejemplo las dificultades en la citación de fuentes (señaladas por Padilla y López, 2019) o la recepción positiva y constructiva de los comentarios del docente corrector por parte de los estudiantes (Tapia Ladino, 2014). Estas coincidencias nos alientan a profundizar en esta línea de investigación y contrastar, en futuras investigaciones, estos datos aportados por los docentes con otros procedentes de los estudiantes y del análisis de los comentarios.

## Referencias

- BEREITER, C. Y SCARDAMALIA, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- CALDERÓN ARÉVALO, E. Y TAPIA LADINO, M. (2016). Sistemas para el apoyo, seguimiento y evaluación de las competencias comunicativas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 411-435. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662016000200411&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000200411&lng=es&tlng=es)
- CARLINO, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, 8(26) 321-327.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. FCE.
- CARLINO, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- CASSANY, D. (1997). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de la escritura*. Graó.

- FLOWER, L. Y HAYES, J. (1996). Teoría de la Redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura. Lectura y Vida* (pp. 3-19). Asociación Internacional de Lectura.
- NATALE, L. (2013). Relaciones intersubjetivas entre expertos y novatos en devoluciones escritas de docentes universitarios. *Legenda*, 17(16).
- NATALE, L. (2014). Interrelaciones entre representaciones discursivas sobre la escritura académica y devoluciones escritas de docentes universitarios. *Onomázein*, (9), 81-98. Pontificia Universidad Católica de Chile Santiago. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134532846006>
- NATALE, L. (Coord.). (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- NAVARRO, F. (Coord.). (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- PADILLA, C. Y LÓPEZ, E. (2019). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de Humanidades: Comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52(100), 330-356. <https://revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/353/125>
- SEIDE, M. S. Y NATALE, L. A. (2017). Concepciones de la escritura y de la alfabetización académica en devoluciones escritas de docentes universitarios: un estudio contrastivo. *Scripta*, 21(43), 254-276.
- STELZER MORROW, D. (1991). Tutoring Writing: Healing or What?. *College Composition and Communication*, 42(2), 218-229.
- TAPIA LADINO, M. (2014). Los comentarios escritos: género orientado a la consecución de otro género en el proceso de la escritura académica. *Onomázein*, (30), 255-268.

Pontificia Universidad Católica de Chile Santiago. <https://ojs.uc.cl/index.php/onom/article/view/30437>

TAPIA LADINO, M., ARANCIBIA GUTIÉRREZ, B. Y BURDILES FERNÁNDEZ, G. (2002). Criterios para la evaluación de informes académicos de estudiantes universitarios. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(1), 117-126.

TAPIA LADINO, M., BURDILES FERNÁNDEZ, G., Y ARANCIBIA GUTIÉRREZ, B. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Revista signos*, 36(54), 249-257. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342003005400009>

**Tertulia literaria dialógica: un acercamiento a la literatura**  
***Dialogical Literary Gathering: An Approach to Literature***

**MARÍA CELINA GRILLI**

Escuela Intendente Juan Kairuz N.º 4-064

Mendoza, Argentina

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0603-6626>

[mcelinagrilli@gmail.com](mailto:mcelinagrilli@gmail.com)

**Resumen**

El presente trabajo pretende dar a conocer a los docentes una metodología de trabajo alternativa, que se viene aplicando y que suele tener resultados altamente positivos en alumnos de bajos recursos o con discapacidad; aunque podría obtenerse una valoración similar en estudiantes que disponen de recursos y medios para acceder a la literatura clásica y juvenil y no tienen en su entorno familiar y cercano el estímulo necesario para acercarse a la experiencia de leer literatura. La finalidad de describir el paso a paso y la aplicación de la metodología utilizada, junto a los resultados obtenidos durante la experiencia concreta con un grupo de estudiantes, consiste en

brindar una forma de trabajo diferente, que viene aplicándose y dándose a conocer de forma paulatina. De manera simultánea, también se pretende mostrar a este grupo de alumnos que pueden leer y entender una obra clásica y juvenil, disfrutarla y apreciar su sentido estético sin considerarla aburrida, y, además, que pueden elaborar una opinión fundamentada acerca de esa obra o de algún aspecto de ella sin sentirse juzgados. Muchas de las dificultades de lectura e interpretación de nuestros estudiantes están relacionadas con la metodología utilizada al momento de abordar la literatura. Generalmente, suele trabajarse la lectura individual y en solitario. De esta forma, a los alumnos de sectores desfavorecidos o con dificultades de aprendizaje se les hace más difícil la lectura porque carecen de las competencias necesarias para enfrentarse a la literatura y, por lo tanto, les resulta igualmente imposible poder expresar oralmente, en forma ordenada, con vocabulario adecuado y argumentos sólidos, una opinión sobre el texto leído. Como resultado, la lectura queda incompleta. La propuesta es abordar la lectura de obras literarias desde una perspectiva dialógica, que es el resultado del diálogo igualitario; es decir, es la consecuencia de un diálogo en el que diferentes personas dan argumentos basados en pretensiones de validez y no de poder. De esta manera, cada participante puede compartir sus significados con los demás y enriquecer su propia reflexión. Este concepto de aprendizaje dialógico no es nuevo y se vincula con varias disciplinas y perspectivas, como la teoría de la acción dialógica de Freire (1970) y la acción comunicativa de Habermas (1987). El abordaje propuesto se conoce como Tertulia literaria dialógica. Es una actividad cultural y educativa que puede complementarse con las actividades educativas cotidianas sin sustituirlas; ya que, por un lado, logra que los alumnos tomen contacto directo con la literatura clásica, juvenil y regio-

nal y, por otro lado, se favorece en ellos el desarrollo lingüístico y el pensamiento crítico.

**Palabras clave:** literatura, metodología de enseñanza diálogo igualitario, aprendizaje dialógico, tertulia literaria dialógica.

### **Abstract**

This work aims to introduce teachers to an alternative work methodology that has been applied and that tends to have highly positive results in low-income or disabled students; although a similar assessment could be obtained in students who have the resources and means to access classical and juvenile literature and do not have the necessary stimulus in their family and close environment to approach the experience of reading literature. The purpose of describing the step-by-step and application of the methodology to be used, together with the results obtained during the specific experience with a group of students, is to provide a different way of working, which has gradually been applied and made known. Simultaneously, it is also intended to show this group of students that they can read and understand a classic and juvenile work, enjoy it and appreciate its aesthetic sense without considering it boring, and, in addition, they can elaborate an informed opinion about that work or some aspect of her without feeling judged. Many of our students' reading and interpretation difficulties are related to the methodology used when approaching literature. Generally, individual and solitary reading is the approach most usually worked on. In this way, students from underprivileged sectors or with learning difficulties find it more difficult to read because they lack the necessary com-

petencies to deal with literature. Therefore, it is equally impossible for them to express an opinion on the text read orally, in an orderly manner, with adequate vocabulary and solid arguments. As a result, the reading is incomplete. The proposal is to approach the reading of literary works from a dialogic perspective, which is the result of egalitarian dialogue. It is the consequence of a dialogue in which different people give arguments based on claims of validity and not of power. In this way, each participant can share their meanings with the others and enrich their own reflection. This concept of dialogic learning is not new and is linked to various disciplines and perspectives; such as Freire's theory of dialogic action (1970) and Habermas's (1987) communicative action. The proposed approach is known as Dialogic Literary Circle. It is a cultural and educational activity that can be complemented with daily educational activities without replacing them; since, on the one hand, it allows students to make direct contact with classical, juvenile and regional literature and, on the other hand, it favors linguistic development and critical thinking.

**Key words:** egalitarian dialogue, dialogic learning, dialogic literary gathering.

## 1. Introducción

La literatura es inherente a las personas. La literatura atraviesa nuestra vida. A través de ella podemos sumergirnos en mundos diversos, tenemos la posibilidad de vivenciar nuevas vidas. Y en una sociedad injusta y desigual como en la que vivimos, la literatura puede salvarnos, incluso puede llegar a integrarnos verdaderamente como sociedad. Una propuesta metodológica

que pretende integrar la literatura en nuestra vida, en la vida de los jóvenes y de los niños, y que viene creciendo con fuerza es el desarrollo y la aplicación de Tertulias literarias dialógicas.

Según lo expuesto por la Dirección General de Escuelas de Mendoza (D. G. E.) (2016), se considera que las Tertulias literarias dialógicas son una “actividad cultural y educativa” que se está desarrollando en diferentes tipos de entidades culturales y centros educativos. Se basa en el aprendizaje dialógico teorizado por el pedagogo y educador Paulo Freire y en la teoría comunicativa del sociólogo Jünger Habermas.

## **2. Marco teórico**

Comienzo mi propuesta de trabajo con los siguientes interrogantes:

- ¿Es cierto que a los adolescentes no les gusta leer literatura?
- ¿Los adolescentes entienden las obras consideradas clásicas y juveniles?
- ¿La literatura resulta aburrida para los alumnos?
- ¿Solo los buenos estudiantes pueden leer a los clásicos y a las obras contempladas dentro de la literatura juvenil?

Mi propuesta pretende acercar a los docentes hacia una metodología de trabajo diferente basada en el enfoque dialógico de la lectura y en los pasos para desarrollar Tertulias literarias dialógicas. Considero que la metodología de lectura compartida es una alternativa necesaria para permitir vivenciar la literatura clásica y juvenil a alumnos de bajos recursos o con discapacidad; aunque, también, puede resultar atractiva para

grupos de alumnos que poseen los medios económicos para acceder a este tipo de lecturas, pero no tienen el suficiente estímulo familiar y cercano para sumergirse en el mundo de la literatura y disfrutar de ella. En todos los casos, la vivencia de la lectura compartida en la que todos los participantes expresan su punto de vista sin ser juzgados ni considerar una opinión más valiosa que la otra, contribuye a una mejor comprensión e interpretación del texto literario clásico o juvenil leído. De esta manera, se favorece en los alumnos el acercamiento hacia la literatura y se promueve en ellos el desarrollo de habilidades de lectura, comprensión e interpretación de textos.

La lectura individual es muy importante porque conecta al lector con el texto literario. El alumno puede sentirse identificado con la temática desarrollada en la obra, más allá del tiempo, del contexto, porque ese alumno tiene vivencias, formas de pensar y de sentir. Pero, si no compartimos lo que sentimos y vivimos durante la lectura con otros, el sentido del texto podría quedar incompleto. Agregó, además, que muchas de las dificultades de lectura e interpretación de nuestros estudiantes están relacionadas con esa metodología que utilizamos cuando queremos acercarlos a la literatura, la lectura individual. Generalmente, la estrategia del docente, en todos los niveles, consiste en motivar al alumno hacia la lectura en solitario. Esto puede deberse a factores como el escaso tiempo del que disponemos los docentes en nuestras horas de clase para acercar a los alumnos a la lectura. Continuar con este tipo de modalidad seguirá trayendo como consecuencia que los alumnos de sectores desfavorecidos socialmente o con dificultades de aprendizaje, incluso aquellos que presentan todas las posibilidades para acceder a la literatura, pero no tienen quien los incite a entrar en el mundo de la lectura, sientan que la literatura clásica y juvenil no es para ellos porque no pueden entenderla, comprenderla ni

disfrutarla. En cambio, compartir con los compañeros del curso la experiencia individual, las emociones y sentimientos surgidos de la lectura hará que todo lo vivenciado se complete, se transforme al escuchar las opiniones y comentarios de los demás; el texto literario quedará enriquecido.

### **3. Metodología**

La propuesta, entonces, es abordar la literatura clásica y juvenil desde una perspectiva dialógica, basada en el diálogo igualitario como metodología.

El concepto de aprendizaje dialógico no es nuevo y se vincula con disciplinas y perspectivas varias, como con la teoría de la acción dialógica de Paulo Freire (1970), educador brasileño experto en temas de educación y con la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987), filósofo y sociólogo alemán, especialista en filosofía política, ética y teoría del derecho, así como en filosofía del lenguaje.

Paulo Freire (1970) establece que la naturaleza del ser humano es dialógica, y cree que la comunicación tiene un rol principal en nuestra vida. Continuamente estamos dialogando con otros, y en ese intercambio nos creamos y recreamos. El diálogo tiende a promover un aprendizaje libre y crítico, y los docentes deben crear las condiciones para el diálogo, que provoque, además, la curiosidad por el saber en el alumno. En ese intercambio con los otros se facilita el entendimiento, la comunicación y el pensamiento libre.

Jünger Habermas (1987), en su teoría de la acción comunicativa, pone en juego el concepto de argumento y el de argumentación. Los argumentos se consideran conclusiones formadas por pretensiones de validez, así como también por las

razones por las que pueden ser cuestionadas. La argumentación es el tipo de discurso en el que los participantes dan argumentos para desarrollar o rechazar las pretensiones de validez que se han vuelto cuestionables. En este punto, Habermas diferencia dos expresiones importantes: “pretensiones de validez” y “pretensiones de poder”. En la primera, podríamos estar predispuestos al diálogo y a aceptar los argumentos de las otras personas, lo que nos llevaría a rectificar nuestras posturas iniciales; en la segunda, podríamos estar intentando imponer por la fuerza aquello que decimos. El aprendizaje dialógico se construye sobre las “pretensiones de validez”.

El abordaje propuesto se conoce como Tertulia literaria dialógica. Es una actividad cultural y educativa basada en las teorías de los pensadores citados y que puede complementar-se con las actividades educativas cotidianas sin sustituirlas; ya que, por un lado, logra que los alumnos tomen contacto directo con la literatura clásica y, por otro lado, se favorece en ellos el desarrollo lingüístico y el pensamiento crítico.

Las tertulias literarias dialógicas buscan romper con las barreras que impiden a los estudiantes de sectores desfavorecidos acercarse a la literatura clásica, con el pretexto de que no están preparados para leer este tipo de literatura y que, por lo tanto, no son capaces de entenderla, de disfrutarla e insisten en la excusa de que resultan aburridas. Puede aplicarse en el nivel primario, en el nivel secundario y también en la educación de adultos.

Las tertulias literarias dialógicas promueven la interpretación colectiva de textos literarios clásicos. Los alumnos relacionan sus experiencias personales con el sentido del texto, lo resignifican. Además, cada reflexión personal se enriquece y amplía a partir de la participación con los otros compañeros.

El proceso de realización de las tertulias comienza con la elección del texto clásico perteneciente a la literatura univer-

sal. Quienes la integran son los participantes (estudiantes) y el moderador (el docente), y el encuentro y duración del mismo es pactado con anterioridad entre ellos. Suele extenderse durante dos bloques de 40 minutos cada uno.

La disposición espacial es muy importante en la aplicación de la metodología a trabajar. Los integrantes se pueden colocar en ronda (moderador y participantes), de esta manera, ninguno de ellos queda en una posición jerárquica. El docente-moderador abre los turnos de habla, anota el orden de los participantes que quieren hablar y se da lugar al primero de la lista. Después de cada exposición, el moderador abre el turno de los comentarios, y de esta forma se amplía la interpretación que realizó el participante anterior. Ambos enriquecieron su punto de vista. El docente-moderador registra, en la rúbrica elaborada para tal fin, las conclusiones y reflexiones realizadas durante el desarrollo de la tertulia.

La tertulia concluye al finalizar el tiempo pactado y se acuerda la próxima fecha para el encuentro. Los alumnos continuarán leyendo las páginas siguientes del texto literario elegido o se seleccionará uno nuevo. En el primer caso, cuando los alumnos aborden la lectura, reflexionarán internamente acerca de la tertulia anterior y podrán ampliar su comprensión e interpretación del texto literario a medida que avancen en la lectura individual.

#### **4. Análisis de la experiencia**

En mi trabajo se incluyó la participación de alumnos de segundo a quinto año de una escuela secundaria de Palmira (centro-noreste de Mendoza, Argentina), Escuela Intendente Juan Kairuz N.º 4-064, que tiene, en su mayoría, una población urbana marginal. Dicho colegio contiene a alumnos de la zona

de Palmira y de lugares un poco más alejados, como Chapanay, Alto Salvador, San Roque, Fray Luis Beltrán, entre otros. Además, se caracteriza por ser una escuela inclusiva, ya que asiste a alumnos con diferentes problemáticas, que van desde lo socioeconómico hasta los relacionados con múltiples trastornos del aprendizaje y discapacidades.

En esta experiencia, las tertulias literarias dialógicas se organizaron de la siguiente manera: cada curso eligió una obra literaria de la literatura juvenil entre un *corpus* de lecturas asignado por la profesora. Después, se designó un día para comenzar la lectura del libro; actividad habitual de las clases de Lengua y literatura que tienen como finalidad interesar a los alumnos en la lectura y motivarlos a continuar la lectura, en su casa, en forma individual. También, se acordó un día para la realización de la tertulia y se les recordó la metodología a seguir. Uno de esos pasos consistía en elegir un fragmento del texto literario para ser trabajado durante la tertulia. Entonces, cada alumno seleccionó el párrafo o fragmento que más le llamó la atención, ya sea porque estuvieron de acuerdo o en desacuerdo, porque les recordó algún hecho de su vida o de su entorno, porque se sintieron identificados o porque reflejaron algún tipo de problemática social, o porque, simplemente, les gustó desde un punto de vista estético para compartirlo en la tertulia.

El día asignado para la realización de la tertulia se entregó a cada alumno una rúbrica, que se detalla más abajo, con una breve explicación del procedimiento de la actividad, junto con un cuadro que especifica los ítems que deben tenerse en cuenta durante el desarrollo de la tertulia. Los aspectos detallados en la rúbrica tienen la intención de funcionar como una herramienta de registro que sirva para reflexionar sobre la misma práctica, para ver qué debemos mejorar y qué deberíamos cambiar; pero sin manifestar la intención de

evaluar, porque en este tipo de metodología se utiliza el “diálogo igualitario” en el que cada uno expone su punto de vista, respeta los turnos de habla y no cuestiona las opiniones de los demás. Al mismo tiempo, el docente va registrando los comentarios y aportes de los participantes asignados, a medida que los van exponiendo.

## **5. Rúbrica de registro de tertulias literarias dialógicas**

¿Cómo se realiza?

- Se selecciona una obra literaria.
- Se da el tiempo necesario para que los alumnos la lean en casa.
- Se señala el fragmento que más les haya gustado o interesado, en forma individual. Los fragmentos deben ser diferentes para cada alumno.
- Se prepara ese párrafo para ser leído y comentado en la clase asignada para la tertulia.
- En la clase, se ordenan en círculo, y se pide la palabra.
- El moderador da la palabra a uno de los alumnos, quien leerá el párrafo en voz alta y explicará por qué lo eligió.
- El moderador abre un turno de palabra para que puedan opinar otros alumnos acerca del párrafo leído.
- Se continúa hasta que todos los alumnos hayan dado sus opiniones y hayan leído los párrafos seleccionados.
- Todos los alumnos deben tener el libro, ya sea fotocopiado o en formato PDF en su celular o computadora para poder interactuar durante el desarrollo de la tertulia.

A continuación, te propongo que observes la siguiente rúbrica que podremos llenar teniendo en cuenta tu experiencia

en esta tertulia concreta:

- Fecha de la tertulia:
- Nombre:
- Curso y división:
- ¿Qué texto elegiste? (nombra al autor y anota el título del libro leído):

**Tabla 1. Rúbrica de trabajo**

	SÍ	A VECES	NO
¿Interviniste en la tertulia?			
¿Respetaste el turno asignado?			
¿Respetaste los comentarios que realizaron tus compañeros?			
¿Tus compañeros hicieron algún aporte o comentario sobre tu fragmento?			
¿Los participantes y el moderador intervinieron en la tertulia a través del diálogo igualitario?			
¿Utilizaste un tono de voz elevado?			
¿Te expresaste con respeto?			
¿Escuchaste los comentarios y opiniones de tus compañeros atentamente?			
¿El moderador aceptó tus intervenciones sin juzgarlas?			
¿Tus compañeros aceptaron tus intervenciones sin juzgarlas?			
¿Aceptaste las intervenciones de tus compañeros sin juzgarlas?			

Fuente: elaboración propia.

El día asignado para la tertulia el docente pidió que los alumnos se sentaran en ronda para contribuir a crear el clima de diálogo, necesario para el éxito de la propuesta. Durante la tertulia, el moderador primero anotó el orden en el que hablarían los participantes y, luego, cedió la palabra al primero de la lista, que leyó en voz alta el párrafo seleccionado y explicó los motivos por el que lo había elegido. A continuación, el moderador brindó el turno de habla a los demás participantes para debatir sobre el fragmento leído y comentado por el compañero, ya que podían realizar aportes y agregar su punto de vista; y de esta manera, enriquecer el diálogo. Se repitió el mismo procedimiento con cada párrafo, con cada alumno durante toda la tertulia.

A diferencia de las tertulias literarias dialógicas que se han venido desarrollando y aplicando, decidí innovar en la metodología para seleccionar el *corpus* de lecturas: en esta experiencia concreta, el canon utilizado incluyó las siguientes obras de literatura juvenil: *El pianista sin rostro*, de Christian Grenier; *Diciembre, super álbum*, de Liliana Bodoc; *Prohibido suicidarse en primavera*, de Alejandro Casona; *El rastro de la canela*, de Liliana Bodoc; *La ciudad de las bestias*, de Isabel Allende; y *Elisa, la rosa inesperada*, de Liliana Bodoc. Cada alumno debía poseer su material de lectura, ya sea en formato papel o en PDF, porque lo necesitaría al momento de leer el fragmento escogido y explicar por qué lo había elegido.

*El pianista sin rostro*, de Christian Grenier, fue leído por los alumnos de segundo año, quienes se sintieron atraídos por la historia de amor de los protagonistas. Dicho grupo estaba conformado por 31 alumnos de 14 años: 16 mujeres y 15 varones. Pocos de ellos habían experimentado la lectura de un texto literario completo extenso, y los que sí, habían realizado una lectura individual y en “solitario”.

*Diciembre super álbum*, de Liliana Bodoc, fue una de las lec-

turas de tercer año. El grupo estuvo conformado por 26 alumnos de 15 años: 18 mujeres y 8 varones. El tema más comentado y debatido fue la actitud de Camilo, el dueño del almacén del pueblo, hacia Viorica, la abuela de Natalia, quien demostró su xenofobia. Actitud ampliamente rechazada por los alumnos que decidieron fundamentar acerca de ese tema.

Otro de los temas que más llamó la atención, y que fue registrado por el moderador a medida que los alumnos iban dando sus opiniones, fue la identificación que sintió uno de los varones del curso con Santiago, el protagonista, quien se siente asediado por su madre y por su vecina, Doña Lupe, cada vez que regresa a su casa. El alumno eligió ese momento de la novela porque lo identificó con su propia vivencia personal, ya que su madre lo interroga cada vez que sale y regresa a su casa. Expresa que desearía que su madre confiara más en él y que en lugar de hacerle preguntas acerca de dónde ha estado, dialogaran más sobre temas que a él le interesan. Manifestó no sentirse escuchado por sus padres.

*Prohibido suicidarse en primavera* fue leído por los alumnos de cuarto año, quienes se sintieron muy atraídos por la temática del suicidio. Los estudiantes eran un total de 34, divididos entre 21 mujeres y 13 varones de 16 años. Varios de los alumnos focalizaron su interés en el siguiente fragmento expresado por Chole, una de las mujeres centrales de la historia que se caracteriza por su actitud positiva ante la vida y por el deseo de ayudar a los pacientes que se encuentran en La casa del suicida. Chole expresa:

Esa contradicción constante del suicida con la lógica de la vida. ¿Por qué se matan más los triunfadores que los fracasados? ¿Por qué se matan más los hombres en la juventud que en la vejez? ¿Por qué se matan más los enamorados que

los que no han conocido el amor? ¿Y por qué se matan al amanecer más que en la noche, y en la primavera más que en el invierno? (Casona, 2001, p. 36).

Una de las alumnas fundamentó su elección al considerar que “las personas que dicen que son felices y toman la decisión de suicidarse es porque realmente no lo son. A los demás se muestran así, con felicidad; pero sufren decepciones que los llevan al deseo de quitarse la vida. Y no comprenden que la felicidad está en el interior de cada uno y no en lo material, incluso ni siquiera está al lado de las personas que más queremos. La felicidad puede sentirse si uno está satisfecho consigo mismo” (Grilli, *Documento de cátedra*, 2023, s. p.).

Otra de las opiniones aclara que “está científicamente comprobado que las personas que han buscado el triunfo y lo han logrado (dinero, fama) y sienten que tienen todo, se encuentran vacíos y ven la vida sin sentido, lo que los conduce al suicidio” (Grilli, *Documento de cátedra*, 2023, s. p.). Asimismo, agregan que “la persona que se encuentra emocionalmente estable piensa que es una locura intentar matarse y no logran comprender la desesperación de las personas que sienten que sus vidas no tienen sentido” (Grilli, *Documento de cátedra*, 2023, s. p.).

Una de las últimas lecturas del *corpus* de literatura juvenil fue *El rastro de la canela*, de Liliana Bodoc, y lo leyeron los alumnos de quinto año. Dicho curso tenía un total de 31 alumnos, dividido entre 18 mujeres y 13 varones. Esta fue la experiencia más gratificante en la aplicación de la tertulia literaria. Se sintieron muy atraídos por el argumento de la novela, la disfrutaron y, más allá del valor estético que puede reconocerse claramente, rescataron valores como la idea de la libertad, de la lucha por conseguirla, la importancia del amor y de jugarse por el amor verdadero. Destacaron valores negativos co-

mo, por ejemplo, la hipocresía. En esta novela se observan varios pasajes; uno de ellos es cuando Clara acepta resignada que su marido Eladio Torrealba haya tenido un hijo natural con Veridiana, la esclava. Los alumnos reconocieron la distancia en el tiempo, contextualizaron la época y las costumbres de la sociedad de ese 1810, pero aun así despreciaron ese hecho.

La mayoría de los alumnos prepararon entusiasmados el fragmento que habían elegido para leer y comentar frente a sus compañeros. Muchos habían realizado anotaciones marginales en la fotocopia o en el libro o habían destacado con bandas adhesivas de colores el aspecto que querían resaltar. Uno de los varones sorprendió por su relato, ya que comenzó diciendo que era la primera vez que leía una obra completa y que “había flasheado” con ella (Grilli, *Documento de cátedra*, 2023, s. p.). Ese término que utilizó fue el inicio de una exposición en la que predominó una jerga juvenil argentina con la que él se sentía seguro para expresar lo que había sentido durante la lectura de la novela, lo que había despertado en él. Cito algunos ejemplos: en lugar de nombrar a los personajes por su nombre, utilizó expresiones como “chabón”, “chabona”, “la mina”, “el negro”, “el mulato”, “el moreno”, “el ricachón” (Grilli, *Documento de cátedra*, 2023, s. p.); también utilizó expresiones como “hacer la segunda” (Grilli, *Documento de cátedra*, 2023, s. p.) cuando se refirió a la ayuda que el español Eugenio brindó a los jóvenes, Amanda y Tobías Tatamuez. Estas expresiones causaron risas entre sus compañeros, al principio; pero al ver que el moderador estaba atento a la exposición del participante, decidieron escucharlo de la misma manera y respetarlo.

Este ejemplo que incluyo es el más claro para demostrar que la literatura puede ser entendida por los jóvenes de sectores desfavorecidos que no tienen acceso a ella a través de sus familias ni de su entorno. La oportunidad de expresar lo que se

siente, de reflexionar, de emitir un pensamiento crítico, aunque no sea utilizando el vocabulario académico o la lengua estándar es fundamental. Ellos se sienten libres para decir lo que ha significado realizar esa lectura.

Si bien considero que el vocabulario utilizado por ese alumno no es el adecuado en un ámbito educativo y durante una exposición, es un primer paso para acercarlo a la literatura, a la lectura, y al mismo tiempo le permite enunciar su opinión sin que se le imponga la de otro compañero o la del mismo docente, ya que se le da libertad para expresarse y sus argumentos son considerados válidos. Esto, de manera satisfactoria, le brinda seguridad en sí mismo y deseos de decir lo que se piensa. Paulatinamente, con la aplicación de actividades que permitan la libre expresión, como la realizada, que faciliten la escucha y la creación de un ambiente dialógico, los jóvenes irán adquiriendo y ampliando su vocabulario. De esta manera, se favorecerá en ellos el desarrollo lingüístico y el pensamiento crítico.

Las Tertulias literarias dialógicas no son un pasatiempo, sino una actividad novedosa, que aplicada reiteradamente puede dar resultados notables y provocar cambios en nuestros alumnos. Las tertulias persiguen objetivos concretos, como el aumento de la autoestima de los alumnos mediante el diálogo igualitario. Todas las aportaciones son importantes, válidas. Contribuye a la solidaridad, ya que pueden ayudarse entre los compañeros, si lo necesitan, y mejora la convivencia y el entendimiento entre ellos. Fomenta la lectura e incita a leer literatura en forma voluntaria. Aumenta y mejora la expresión oral y el vocabulario. Refuerza el contacto directo de los estudiantes con la literatura clásica, juvenil y hasta regional y se desarrolla en ellos el pensamiento crítico. Los alumnos son los protagonistas en este tipo de actividades.

Incluso, quisiera agregar que, si bien esta metodología tiende a aplicarse entre alumnos que se encuentran en situación vulnerable, también puede ser fuente de motivación entre jóvenes que se encuentran en una situación social totalmente favorable, desde lo económico, por ejemplo, pero que no son estimulados por sus familias ni en su entorno para acercarse a este tipo de lecturas tan enriquecedoras.

## 6. Conclusión

Para finalizar, cito fragmentos de un audio compartido con una de las alumnas de quinto año acerca de su experiencia con las tertulias literarias:

En mi opinión, la Tertulia literaria me gusta mucho porque podemos conocer las opiniones de mis compañeros acerca del libro. Hacemos la puesta en común y todos resaltamos algo que nos gustó, que nos marcó. Es una linda experiencia porque nos permite expresarnos con libertad: cada uno cuenta su experiencia, por qué eligió ese párrafo, qué nos llamó la atención y nos podemos desenvolver mejor; yo hasta lloré. Cada uno se expresa a su manera, a algunos les cuesta más y a otros, menos; pero todos llegamos al mismo fin que es decir lo que pensamos y sentimos y creo que es lo que usted quería al hacer la tertulia. Está bueno también darle otro sentido a la literatura, en vez de que sea todo teórico; porque puedo dar a conocer mi opinión y escuchar la de los demás. Si rendimos un examen escrito del libro es como que leemos y estudiamos solamente para eso. En cambio, con las tertulias, uno puede expresar libremente lo que vivenció al leerla (Grilli, *Documento de cátedra*, 2023, s. p.).

## Referencias

- DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS (D. G. E.). (2016). *Tertulias literarias dialógicas*. Mendoza. <https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2019/04/Tertulias-Literarias-Dial%C3%B3gicas.pdf>
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.

## Material empleado para la secuencia didáctica

- CASONA, A. (2001). *Prohibido suicidarse en primavera*. Biblioteca Edaf. <https://touspatous.es/biblioteca/literatura/casona/prohibido.pdf>
- CENTRO DE IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EQUIDAD Y EL CRECIMIENTO (CIPPEC). (2019). Clase Nro. 1: La lectura dialógica. Curso: *Tertulia Dialógica Literaria: una propuesta para leer, interpretar y construir significados con otros*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- CENTRO DE IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EQUIDAD Y EL CRECIMIENTO (CIPPEC). (2019). Clase Nro. 2: Las Tertulias Dialógicas Literarias. Curso: *Tertulia Dialógica Literaria: una propuesta para leer, interpretar y construir significados con otros*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- GRILLI, M. C. (2023). *Documento de cátedra*. [Inédito].

## **Quinta parte**

### ***Lectocomprensión en Ingles: claves y evaluación de materiales didácticos***

**El conocimiento previo y el vocabulario  
específico como claves de la lectocomprensión  
en inglés**

***Prior Knowledge and Specific Vocabulary as a  
Gateway to Reading Comprehension in English***

**MARIELA KARINA STARC BONACETO**

Universidad Nacional del Sur

Departamento de Humanidades

Bahía Blanca, Argentina

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8304-7773>

[mariela.starc@uns.edu.ar](mailto:mariela.starc@uns.edu.ar)

**ANA MARÍA MARTINO**

Universidad Nacional del Sur

Departamento de Humanidades

Bahía Blanca, Argentina

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0940-7559>

[amartino@uns.edu.ar](mailto:amartino@uns.edu.ar)

**MICAELA CELESTE GÓMEZ**

Universidad Nacional del Sur

Departamento de Humanidades

Bahía Blanca, Argentina

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3064-4564>

[micaela.gomez@uns.edu.ar](mailto:micaela.gomez@uns.edu.ar)

## Resumen

En este trabajo, nos proponemos compartir algunas reflexiones acerca de una modalidad de evaluación implementada en el Nivel III A del Curso de Lectura Comprensiva de Textos en Inglés, que se dicta en la Universidad Nacional del Sur para estudiantes de grado y posgrado de todas las áreas académicas. Para el diseño de esta evaluación, partimos de las premisas del enfoque de enseñanza basada en contenidos (Snow y Brinton, 2017; Hardman, 2009) y de la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983), que establecen que la lectura de diversos textos sobre un mismo tema aumenta la posibilidad de hallar el mismo vocabulario en contextos variados y el aprendizaje tiene lugar cuando se integra la información nueva con la conocida, reajustando ambas en el proceso.

A partir de los resultados obtenidos y la retroalimentación de los participantes, se comprueba que aplicar el conocimiento previo e identificar el vocabulario específico sobre un tema mejoran la comprensión e inciden positivamente en el rendimiento general.

**Palabras clave:** conocimiento previo, vocabulario específico, glosario, lectocomprensión, inglés.

## Abstract

The purpose of this work is to reflect upon an assessment method applied in Level III A of the English Reading Comprehension Course at the National University of the South, which is addressed to undergraduate and graduate students from all academic areas. This method was built on the content-based tea-

ching approach (Snow & Brinton, 2017; Hardman, 2009) and the theory of meaningful learning (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983), which establish that reading different texts on the same topic increases the possibility of finding the same vocabulary in different contexts, and learning takes place when the learner relates incoming information with prior knowledge, readjusting both in the process. Given the results and the feedback from the participants, applying prior knowledge and identifying the specific vocabulary on a topic do improve understanding and positively influence the students' general performance.

**Key words:** prior knowledge, specific vocabulary, glossary, reading comprehension, English.

## 1. Introducción

En este trabajo, nos proponemos compartir algunas reflexiones acerca de una modalidad de evaluación implementada en el Nivel III A del Curso de Lectura Comprensiva de Textos en Inglés, que se dicta en la Universidad Nacional del Sur para estudiantes de grado y posgrado de todas las áreas académicas (Ciencias Exactas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e Ingenierías) que deben adquirir las competencias básicas para aprobar el requisito del examen de suficiencia de idioma inglés<sup>41</sup>.

En este curso, la lectura se concibe como un proceso dinámico de interacción entre el lector y el texto, en el que el lector desempeña un rol activo como constructor de significados al seleccionar la información relevante, aplicar su bagaje de co-

---

41 El Curso de Lectura Comprensiva de Textos en Inglés comprende 4 niveles de dictado cuatrimestral, con una carga horaria de 4 horas semanales y modalidad presencial con apoyo en la plataforma Moodle.

nocimientos y utilizar las estrategias adecuadas para elaborar inferencias que le permitan darle sentido al texto.

Uno de los principales objetivos del Nivel III A es consolidar los contenidos gramaticales, discursivos y estratégicos adquiridos en los niveles anteriores para su aplicación a la interpretación de textos académicos complejos de cada disciplina. Y otros dos aspectos fundamentales que se desarrollan en este curso implican la identificación del vocabulario específico y la aplicación de los conocimientos previos (lingüísticos, socioculturales y enciclopédicos) para lograr una lectura eficaz.

Un lector eficaz es aquel que recurre al conocimiento que posee sobre el tema de un texto en el momento de la lectura. Según Chiesi, Spilich y Voss (1979), este conocimiento previo ayuda a cubrir esos vacíos conceptuales que pueden encontrarse en cualquier texto. Cuanto más amplia sea la interrelación de los conceptos preexistentes, más fácil será establecer relaciones con los conceptos presentados en un texto (Kintsch, 1988). Así, cuanto más amplio sea el conocimiento previo del lector, más profunda será su comprensión del texto.

Con un trabajo permanente de inferencia, redefinición de significados y evaluación crítica, el lector eficaz dispone de los elementos necesarios para integrar la información que obtiene del texto con sus saberes previos, a diferencia del lector novato que posee menos elementos para vincular ideas entre sí (Long, Oppy y Seely, 1994). Por tanto, el conocimiento previo no solo facilita la identificación de las ideas principales de un texto, sino que también propicia la construcción de una representación mental más coherente.

No obstante, este bagaje de conocimiento no resulta suficiente para darle sentido a la lectura. También es importante que el lector tenga un propósito definido, como puede ser cubrir una necesidad o aprender algo sobre un tema en particu-

lar, lo cual determinará las estrategias que deberá aplicar y los elementos discursivos que deberá procesar para lograr la construcción de significado.

Otro aspecto considerado crítico es el léxico (Fisher y Frey, 2009; Kamil *et al.*, 2008), ya que es uno de los indicadores de la comprensión de conceptos que, en combinación con el conocimiento previo, ayuda al lector a aplicar estrategias de resolución de problemas. Teniendo en cuenta esto, ¿qué podemos hacer los docentes de lectura comprensiva para contribuir en la formación de lectores eficaces y autónomos que puedan aplicar todas las estrategias y los recursos disponibles para la construcción de sentido?

Proponemos una evaluación en la que se plantean actividades que tradicionalmente se aplican para medir la lectocomprensión, como responder preguntas y hacer un resumen en español de las ideas principales. Una manera de facilitar la resolución de estas actividades consiste en la personalización de la lectura como tarea preparatoria para que los estudiantes puedan enfocarse en los temas de su área de estudio. Es decir que, como primer paso, cada alumno puede elegir un tema, acceder a una selección de textos afines para identificar elementos léxicos específicos y elaborar un glosario que podrá consultar durante el examen como complemento del diccionario.

Para el diseño de esta evaluación, nos basamos en las premisas del enfoque de enseñanza basada en contenidos (Snow y Brinton, 2017; Hardman, 2009) y de la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983), que establecen que la lectura de diversos textos sobre un mismo tema aumenta la posibilidad de hallar el mismo vocabulario en contextos variados y que el aprendizaje tiene lugar cuando se integra la información nueva con la conocida, reajustando ambas en el proceso. Partimos de la hipótesis de que los alumnos que apliquen el

conocimiento previo y puedan resolver los obstáculos que les presenta el vocabulario específico sobre un tema de estudio, mejorarán sus habilidades de comprensión, lo que incidirá positivamente en su rendimiento general.

Para comprobar o refutar esta hipótesis nos planteamos los siguientes interrogantes que esperamos resolver a la luz de los resultados de la evaluación y la retroalimentación de los estudiantes:

1. ¿Cuáles son las representaciones de los alumnos en cuanto a la utilidad de la tarea preparatoria?
2. ¿Qué beneficios y/o desventajas encontraron al preparar el glosario?
3. ¿Qué valor le asignan los alumnos al conocimiento previo?
4. ¿Cuál es la motivación de los alumnos para realizar el trabajo propuesto?

## **2. Presupuestos teóricos**

### **2.1. Enseñanza basada en contenidos**

La enseñanza basada en contenidos (CBI, por sus siglas en inglés) surge en la década del 70 a partir de los primeros programas de enseñanza de idiomas en inmersión desarrollados en Canadá para responder a la demanda de aprendizaje de la lengua francesa y del contenido de las asignaturas escolares. Paralelamente, en el Reino Unido se comenzó a resaltar la importancia de la lengua inglesa en todas las disciplinas. Por su parte, en Estados Unidos, este enfoque se introdujo por primera vez en cursos de inmersión en español dictados en las escuelas de California para inmigrantes de países latinoamericanos.

Convertida en uno de los principales enfoques utilizados para la enseñanza de segundas lenguas, la CBI se ha implementado en todos los niveles educativos (de primaria a educación para adultos y de estudios de grado a cursos de posgrado) y está en permanente evolución. Snow y Brinton (2017) describen tres modelos prototípicos de la CBI: (1) basada en el tema, (2) protegida o amparada y (3) adjunta. La instrucción basada en el tema se enfoca en temas de interés y relevancia para los aprendientes, como, por ejemplo, especies en peligro de extinción, deportes extremos o autos inteligentes. En la instrucción protegida o amparada, los estudiantes que todavía están aprendiendo su segunda lengua son separados de los hablantes nativos y las clases se dictan en la segunda lengua; y en la instrucción adjunta se combina un curso de un contenido disciplinar con un curso de lengua y, en este tipo de instrucción, los docentes colaboran entre sí para fijar objetivos comunes.

A partir de estos prototipos, ha surgido una variedad de nuevos modelos híbridos, entre los que se destacan el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE; en inglés, *Content and Language Integrated Learning*, CLIL) y el Inglés como Medio de Instrucción (*English as a Medium of Instruction*, EMI). El AICLE se refiere a cualquier contexto educativo en el que se usa una lengua adicional como medio de enseñanza de contenido no lingüístico. El foco puede estar preeminentemente en la lengua o en el contenido, pero ambos son tenidos en cuenta. En cuanto al EMI, este consiste en la enseñanza de contenidos disciplinares en inglés con el objetivo de formar ciudadanos que puedan desempeñarse en un contexto de internacionalización. En Europa, por ejemplo, más del 60 % de los cursos de posgrado se dictan en inglés, lo cual implica que tanto docentes como estudiantes deban contar con un nivel umbral de dominio del idioma inglés para poder participar con

éxito en las propuestas educativas con esta orientación.

La CBI es un enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas cuyos principios se basan en “el uso de la lengua para una comunicación significativa que sea relevante para las necesidades del estudiante” (Hardman, 2009, p. 10)<sup>42</sup>. En efecto, el objetivo consiste en preparar al estudiante para desarrollar la competencia lingüística que le hará falta para dominar el contenido disciplinar en el idioma de destino. Según Richards y Rodgers (2001), la enseñanza basada en contenidos se sustenta en dos pilares: (1) el aprendizaje de una segunda lengua es exitoso cuando el idioma no se usa como un fin en sí mismo, sino como un medio para adquirir información; y (2) las necesidades de aprender una segunda lengua se ven mejor reflejadas por medio de este método de enseñanza. Por tanto, “la lengua es un medio para aprender contenidos y los contenidos son un recurso para aprender la lengua” (González y Sánchez, 2008, p. 105). Así desaparece la separación artificial entre lengua y contenido, además de aumentar la motivación por aprender debido al interés en el contenido, lo que, a su vez, contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas y de pensamiento crítico.

Mediante la lectura de diversos textos sobre el mismo tema aumentan las posibilidades de encontrar el mismo vocabulario en una variedad de contextos. Esto permite descubrir el significado de las palabras desconocidas que se integrarán en el sistema cognitivo del lector. Así, logrará ampliar su repertorio léxico y será capaz de procesar adecuadamente el contenido (Hirsch, 2003; Brinton, Snow y Wesche, 2004). Además, al reconocer los términos repetidos, la construcción de significado se produce de manera gradual, uniforme y constante, facilitando la retención del vocabulario a largo plazo. En otras palabras, el léxico no se aprende por aceptación pasiva ni me-

42 Traducción propia.

morización, sino por internalización a medida que el esquema mental del vocabulario se reorganiza y se expande.

## **2.2. Conocimiento previo y aprendizaje significativo**

La teoría del aprendizaje significativo ha sido el gran aporte de David Ausubel, quien afirma que el alumno va construyendo esquemas de conocimiento basados en sus saberes previos. Es decir que, cuando los nuevos contenidos están relacionados con lo que el alumno ya sabe (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983), se logra el aprendizaje significativo. Proporcionalmente, cuanto más extenso sea el esquema de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos del alumno que conforman su estructura cognitiva, mayor será su capacidad de utilizarlos para aprender. La estructura cognitiva preexistente funciona como un punto de “anclaje” para las nuevas ideas. Es fundamental que este principio sea tenido en cuenta por el docente para facilitar la construcción de puentes cognitivos a partir de los cuales se podrán crear conexiones con los nuevos contenidos. Para ello, la secuencia de aprendizaje, la metodología de enseñanza y los materiales didácticos deberían relacionarse de manera sustantiva y no aleatoria con los saberes previos del estudiante. Asimismo, si el alumno percibe que podrá aplicar efectivamente los conocimientos adquiridos en situaciones concretas, tendrá mayor interés y motivación por involucrarse en el proceso de aprender significativamente.

El conocimiento previo es un concepto que abarca diversos tipos de conocimiento: lingüístico, discursivo, temático, sociocultural y metacognitivo (Alexander, Schallert y Hare, 1991). Todos ellos interactúan en el proceso de comprensión de un texto, pero es el conocimiento temático el que predomina e influye en la comprensión de textos académicos complejos. El

uso adecuado del conocimiento previo permite al lector la tarea de procesar la información que presenta un texto por medio del uso de estrategias que lo llevarán a formular hipótesis, hacer inferencias, superar los obstáculos, confirmar sus hipótesis o reformular nuevas. Todas estas estrategias guían al lector en la construcción de relaciones significativas entre todo lo que ya sabe y la información que provee el texto.

Si bien la complejidad léxica influye en la comprensión lectora, también los esquemas de conocimiento sobre el tema tienen un efecto en el proceso. En efecto, para comprender un texto no es suficiente con conocer el vocabulario, sino que se requiere hacer un uso constructivo de él al conocer el área de dominio. Según indica Hirsch (2003), el conocimiento del dominio es necesario para dar sentido a las combinaciones de palabras, elegir entre múltiples significados posibles y aclarar oraciones confusas.

### **3. Actividad propuesta**

#### **3.1. Fase de diseño**

Bajo la premisa de que el acto de evaluar debe ser un conjunto de procedimientos didácticos en los que no solo el docente sino también los alumnos estén activamente involucrados (Anijovich, 2010), para el diseño de la propuesta evaluativa que se describe en este trabajo, se adoptó la decisión pedagógica de invitar a los alumnos a participar en dos etapas del proceso: (1) la selección de temas que les resultaran de interés para leer y (2) la retroalimentación posterior a la evaluación.

1) En primer lugar, se solicitó a los estudiantes que propusieran temas de sus áreas disciplinares para que luego la do-

cente pudiera hacer una búsqueda de textos afines, tanto para hacer un trabajo de lectura previo a la evaluación como para el propio examen. Dos semanas antes de la fecha del examen, se puso a disposición una lista de sitios *web* para acceder a tres textos sobre la temática elegida para cada carrera. Por ejemplo, entre los temas propuestos se incluyen: organismos genéticamente modificados (Agronomía); programación orientada a objetos (Computación); responsabilidad social empresarial (Contador público/ Administración); el método Montessori (Educación); mecánica de los fluidos (Ingeniería química).

Además de ser significativos, pertinentes e interesantes, los textos seleccionados por las docentes cumplen con los siguientes criterios: autenticidad, lecturabilidad y explotabilidad (Nuttall, 2005). Son textos auténticos (no simplificados), expositivos, coherentes y claramente organizados. Este tipo de textos ofrecen al lector información detallada respecto de un tema específico con el objetivo de informar sobre hechos, datos o conceptos particulares, y suelen emplearse en el ámbito científico y académico. En cuanto a la lecturabilidad (o legibilidad), que consiste en la dificultad intrínseca de los textos para ser comprendidos, se tuvo en cuenta que tuvieran la complejidad léxica y sintáctica adecuadas al nivel de competencia lingüística de los estudiantes. Por último, se buscó que fueran textos explotables tanto por la riqueza léxica como por las posibilidades que ofrecen para desarrollar la competencia lectora.

2) Para obtener una retroalimentación de los estudiantes sobre la experiencia se diseñó un cuestionario dividido en tres secciones: antes del examen, durante el examen y después del examen. En la primera sección, se puso el foco en las actividades realizadas en la etapa de preparación, que consistieron en la lectura de los textos proporcionados por la docente, la consulta de otros textos en forma individual, el armado de un

glosario de vocabulario específico y otro de vocabulario académico. En la segunda sección, se buscó recabar información acerca del uso y frecuencia de uso del diccionario de términos generales y/o específicos. Por último, en la tercera, se propuso una reflexión metacognitiva sobre la modalidad del examen.

De acuerdo con Anijovich (2010), cuando los estudiantes pueden monitorear y regular sus propios aprendizajes asumen un rol activo en el proceso de evaluación, y así tienen más posibilidades de revisar su desempeño y mejorarlo. Entonces, al ofrecerles la oportunidad de participar en prácticas de retroalimentación, se les da el espacio para reflexionar sobre su trabajo y convertirse en aprendices autónomos.

A continuación, en la **Tabla 1**, se presenta la encuesta de retroalimentación que debió responder cada alumno para completar el proceso evaluativo:

**Tabla 1. Encuesta de retroalimentación**

Antes del examen
1. De los textos de preparación proporcionados por la profesora, ¿cuántos leíste? a. Los 3 b. Solo 1 o 2 c. Ninguno
2. ¿Consultaste otros textos que buscaste por tu cuenta? a. Sí b. No
3. ¿Preparaste un glosario con vocabulario específico sobre el tema del examen? a. Sí b. No
4. Si lo armaste, ¿cómo hiciste para ordenar las palabras? a. Por orden alfabético c. Sin un orden específico. b. Por categorías (sustantivo, verbo, etc.)

5. Si no lo armaste, ¿cuál fue la razón? a. No tuviste tiempo. b. No lo creíste necesario por saber bastante sobre el tema. c. Consideraste que el uso del diccionario sería suficiente. d. Ya tenías un glosario encontrado en Internet.
6. ¿Preparaste un glosario con vocabulario académico? a. Sí b. No
Durante el examen
7. ¿Con qué frecuencia usaste el diccionario? a. Mucha b. Bastante c. Menos de la habitual d. Poca
8. ¿Usaste un diccionario específico? (ej. de ingeniería, derecho, etc.) a. Sí b. No
Después del examen
9. Esta modalidad de examen contribuye a... (Podés marcar varias opciones.) a. aplicar el conocimiento previo sobre un tema. b. desarrollar habilidades de búsqueda de palabras clave. c. incrementar el vocabulario. d. hacer un uso más eficiente del diccionario. e. acelerar los tiempos de lectura. f. mejorar la comprensión.
10. Comentarios o sugerencias:

Fuente: elaboración propia.

### **3.2. Fase de desarrollo**

En esta instancia, los estudiantes también juegan un rol protagónico al tener que elaborar un glosario de términos específicos sobre el tema elegido a partir de los textos puestos a disposición por las docentes. Si bien esta tarea es fundamen-

talmente extraáulica, se destinó una clase a la lectura de los textos para guiar a los estudiantes en la búsqueda de vocabulario relevante para el glosario.

En línea con la metodología basada en contenidos, que contribuye sustancialmente al aprendizaje de grandes volúmenes de vocabulario (González y Sánchez, 2008), esta actividad involucra a los alumnos en un triple proceso de necesidad, búsqueda y evaluación del léxico. Los alumnos deben reconocer e identificar las palabras clave que le dan sentido al tema del texto para buscar sus equivalentes en español y así ir armando el glosario. En este proceso, hay una evaluación permanente que les permite seleccionar el vocabulario relevante e ignorar el que no es específico y no representa un obstáculo para la comprensión.

Cabe aclarar que este trabajo no se planteó como obligatorio, previendo que sería valioso contar con estudiantes que no hubieran cumplido con este paso para contrastar su desempeño con el de aquellos que sí lo hicieran. Asimismo, a partir de los resultados obtenidos, se esperó que puedan descubrir por sí mismos la importancia de este trabajo previo con el léxico para mejorar la calidad de la lectura. La habilidad de adquirir nuevo vocabulario se vincula con el conocimiento previo. Vale decir que, cuanto más extenso sea su conocimiento previo, más facilidad tendrán para aprender vocabulario nuevo.

Por su parte, en esta etapa de desarrollo, las docentes prepararon los exámenes a partir de los textos seleccionados, teniendo en cuenta la taxonomía de Nuttall (2005) para elaborar las preguntas de comprensión, la cual incluye, por ejemplo, los siguientes tipos de preguntas:

(a) Preguntas de comprensión literal, cuyas respuestas están explícitamente expresadas en el texto. Ejemplos:

(1) ¿Por qué la evidencia empírica sobre los efectos de la

pena más severa a la delincuencia juvenil no es concluyente en la literatura?

(2) *¿Qué sucede cuando se aplica una fuerza sobre un sólido?*

(b) Preguntas de verdadero/falso, que son preferibles en caso de que exista solo una posible mala interpretación del texto. Ejemplos:

(1) *La delincuencia juvenil se puede reducir cerrando la brecha educativa entre los contextos muy favorables y los muy desfavorables. ¿Verdadero o falso? Justificar.*

(2) *Identificar los recursos literarios frecuentes en las tragedias de Shakespeare es suficiente para hallar la esencia de la tragedia shakesperiana. ¿Verdadero o falso? Justificar.*

(c) Preguntas que involucran reorganización o reconstrucción, es decir, que conducen a reinterpretar información literal u obtenerla de varias partes del texto, quizás utilizando inferencia elemental. Hacen que el alumno tenga que ver el texto como un todo. Ejemplos:

(1) *¿Cuál es el propósito de la muerte del protagonista en las tragedias de Shakespeare?*

(2) *¿En qué se basa fundamentalmente el método Montessori?*

(d) Preguntas de inferencia, que obligan al estudiante a considerar lo que está implícito. Requieren que el lector combine informaciones parciales a lo largo del texto. Para responder este tipo de preguntas el lector debe entender el texto lo suficiente como para resolver las implicancias. Ejemplos:

(1) *¿Qué otro título le pondrías al texto?*

(2) *¿Cuál es el propósito del autor en los párrafos 6 y 7?*

Para responder las preguntas del examen, se espera que los alumnos que han alcanzado este nivel puedan aplicar las estrategias *top-down* (obtener una idea global del texto) y *bottom-up* (analizar la sintaxis, desempaquetar las nominalizaciones, reconocer e interpretar la cohesión y la elipsis, entre

otros fenómenos textuales), adquiridas en los cursos anteriores (Lectura Comprensiva I y II) y poner en funcionamiento el conocimiento previo sobre el tema y el tipo de texto para establecer el *valor* de lo que se lee (Nuttall, 2005). También se espera que los estudiantes puedan emplear las técnicas para interpretar el valor funcional del discurso, ya sea a través del reconocimiento de marcadores discursivos o de la generalización, clasificación, predicción, definición, ejemplificación, explicación, evaluación, advertencia, etc.; y que sean capaces de identificar la organización retórica del texto más frecuente en cada disciplina; reconocer los presupuestos y las implicaciones; formular hipótesis y, por último, utilizar las habilidades de inferencia, predicción y síntesis.

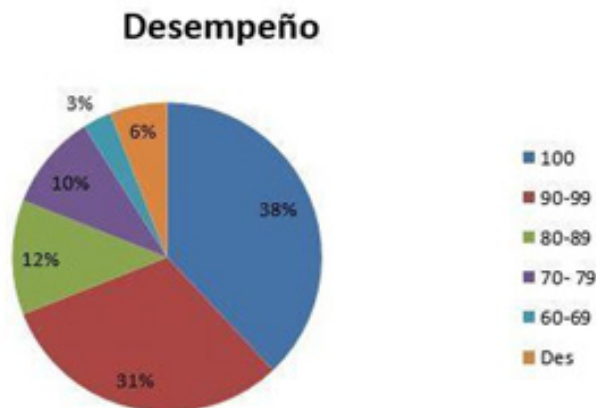
Siguiendo el pensamiento de O'Reilly y McNamara (2002), es fundamental transmitir a los estudiantes que la comprensión lectora no será efectiva si no logran articular las estrategias mencionadas y sus saberes previos, como se requiere en la evaluación propuesta.

## **4. Análisis de los resultados**

### **4.1. Desempeño en los exámenes**

El examen se calificó con una nota numérica y el puntaje mínimo para aprobar se fijó en 60/100 puntos. Como se indica en el Gráfico 1, de una cantidad total de 77 estudiantes, el porcentaje de aprobados (94 %) supera ampliamente el de desaprobados (solo un 6 %). Se aprecia, además, que, entre los aprobados, un 38 % obtuvo la nota máxima, un 31 % alcanzó los 90-99 puntos, un 12 % se ubicó en la franja de 80-89 puntos, un 10 % en 70-79 y el 3 % restante, 60-69.

**Gráfico 1. Desempeño en los exámenes**



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en la evaluación.

#### **4.2. Retroalimentación de los participantes**

A continuación, se presentan y analizan los datos más relevantes que arrojó la encuesta de retroalimentación que completaron los estudiantes luego del examen.

En cuanto a la lectura previa, el 52 % de los alumnos leyó los 3 textos de preparación proporcionados por las profesoras, el 47 % leyó solo 1 o 2 de los textos y el 1 % no leyó ninguno. Solo un 25 % consultó, además, otros textos que buscó por su cuenta, mientras que el 75 % restante no lo hizo.

El 84 % preparó un glosario con vocabulario específico sobre el tema del examen. Del resto de los alumnos (o sea, el 16 %), un 30 % no armó el glosario por falta de tiempo, un 30 % porque no lo consideró necesario por saber bastante sobre el tema, un 30 % porque pensó que el uso del diccionario sería suficiente y un 10 % porque ya tenía un glosario que había conseguido en internet. Asimismo, un 53 % preparó un glosa-

rio con vocabulario académico y el 47 % restante lo obvió.

Con respecto al uso del diccionario, un 13 % manifestó haberlo usado mucho, un 48 % lo usó bastante, un 38 %, con menor frecuencia de lo habitual, y un 1 %, poco. Por otro lado, un 92 % no utilizó un diccionario específico y solo el 8 % lo consultó.

La **Tabla 2** muestra la relación entre la lectura de los textos de preparación y el desempeño en el examen. De los 77 estudiantes que participaron en la experiencia, 40 leyeron los 3 textos de preparación, 36 leyeron 1 o 2 textos y uno no leyó ninguno.

**Tabla 2. Lectura previa y desempeño**

Textos	Desempeño					Des.
	100	90-99	80-89	70-79	60-69	
<b>3</b>	13	14	7	4	1	1
<b>1 o 2</b>	15	9	2	4	2	4
<b>0</b>	0	0	0	0	1	0

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en la evaluación.

Según se observa, de los 40 estudiantes que realizaron la lectura previa de 3 textos, 13 lograron la nota máxima (100 puntos), 14 obtuvieron 90-99, 7 se ubicaron en la franja de 80-89, 4 obtuvieron 70-79, 1 obtuvo 60-69 y 1 desaprobó. Asimismo, de los 40 alumnos que leyeron los 3 textos de preparación, 6 consultaron otros textos por su cuenta. De los 36 que leyeron solo 1 o 2 textos, 13 consultaron otros textos. El único estudiante que no leyó ningún texto de preparación tampoco consul-

tó otros. Por otra parte, de los 6 estudiantes que consultaron otros textos y también habían leído los 3 textos de preparación, 1 alcanzó la nota máxima, 2 obtuvieron 90-99, otros 2 se ubicaron en la franja de 80-89 y 1 obtuvo 60-69.

En cuanto al glosario, como se muestra en la **Tabla 3**, de los 65 estudiantes que lo prepararon, 24 alcanzaron la nota máxima, 19 obtuvieron 90-99, 9 se ubicaron en 80-89 puntos, 6 en 70-79, 2 en 60-69 y 5 desaprobaron.

**Tabla 3. Preparación del glosario y desempeño**

Glosario	Desempeño					
	100	90-99	80-89	70-79	60-69	Des.
<b>Sí</b>	24	19	9	6	2	5
<b>No</b>	4	4	0	2	2	0

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en la evaluación.

Si se relaciona la lectura previa con la preparación del glosario, surge que de los 40 alumnos que leyeron los 3 textos de preparación, 36 también prepararon el glosario. De los 36 que leyeron solo 1 o 2 textos, 29 también prepararon el glosario. El estudiante que no leyó ningún texto tampoco preparó el glosario. Además, de los 6 estudiantes que leyeron los 3 textos y también consultaron otros por su cuenta, solo 2 prepararon el glosario.

A la luz de los datos obtenidos, se observa que 65 estudiantes realizaron ambas tareas de preparación, es decir, la lectura previa y el glosario. Al relacionar la preparación con el desempeño en el examen, se observa que 24 estudiantes (12 que leyeron 3 textos y 12 que leyeron 1 o 2) alcanzaron la nota máxima, 19 estudiantes (12 y 7) obtuvieron 90-99, 9 estudiantes (7 y 2) se ubicaron en 80-89, 6 estudiantes (4 y 2) obtuvieron 70-79, 2 es-

tudiantes (que leyeron 1 o 2 textos) obtuvieron 60-69 y 5 estudiantes (1 y 4) desaprobaron. Por su parte, los 2 estudiantes que leyeron 3 textos consultaron otros por su cuenta y prepararon el glosario obtuvieron un resultado de 80-89.

En conclusión, se ha encontrado una correlación entre el conocimiento previo y el desempeño en el examen. Efectivamente, los estudiantes que le dedicaron tiempo a la lectura previa y a la preparación del glosario fueron quienes obtuvieron las calificaciones más satisfactorias (100, 90-99 y 80-89 puntos). En cambio, aquellos que, por distintas razones, no cumplieron con esta etapa de preparación o lo hicieron parcialmente, obtuvieron un puntaje inferior a 70 puntos.

Dichos resultados conducen a confirmar la hipótesis que presenta al conocimiento previo como facilitador en la comprensión de textos expositivos. En síntesis, el conocimiento previo es un elemento clave al momento de identificar ideas principales y conformar la estructura cognitiva del alumno. Así, se subraya la importancia de que el material académico de práctica se relacione tanto con el bagaje de conocimientos de los alumnos como con el área disciplinar de cada uno de ellos.

Según se observa en el **Gráfico 2**, de las opiniones acerca de las ventajas de esta modalidad de examen, surge que contribuye a mejorar la comprensión (75 %), incrementar el vocabulario (74 %), aplicar el conocimiento previo sobre un tema (70 %), acelerar los tiempos de lectura (49 %), desarrollar habilidades de búsqueda de palabras clave (46 %) y hacer un uso más eficiente del diccionario (30 %).

Gráfico 2. Ventajas de la modalidad de examen



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en la evaluación.

Se observa, entonces, que los tres aspectos más valorados coinciden con los objetivos principales del examen: aplicar el conocimiento previo sobre un tema, incrementar el vocabulario y, en consecuencia, mejorar la comprensión. Por su parte, el hecho de que solo un 50 % de los participantes destacara que el examen contribuye a acelerar los tiempos de lectura y a desarrollar habilidades de búsqueda de palabras clave demuestra la necesidad de intensificar la preparación individual para mejorar estas destrezas. Y, por último, que solamente un 30 % haya considerado que esta modalidad de examen ayuda a hacer un uso más eficiente del diccionario es un indicador de que se requiere profundizar las estrategias para lograr que los alumnos recurran al diccionario con menos frecuencia.

Para finalizar, compartimos algunos de los comentarios más destacados por su aporte para dar respuesta a los interrogantes que nos planteamos al comienzo de este trabajo<sup>43</sup>:

*¿Cuáles son las representaciones de los alumnos en cuanto a la utilidad del trabajo previo?*

- (1) Los textos que leí sobre mecánica de los fluidos me sirvieron para comprender con facilidad el examen [...].
- (2) Me fue muy útil el realizar un glosario con palabras específicas del tema ya que a la hora de leer el texto me facilitó mucho la comprensión del mismo por el previo conocimiento adquirido tanto en saber de qué se trata el tema como de conocer el significado de las palabras.
- (3) [...] no me sirvió mucho en el examen, pero sí para ir implementando más palabras.
- (4) [...] hizo que me sintiera más cómoda y me permitió entender el texto más fácilmente.
- (5) Me gusta mucho la idea de que un parcial se trate de textos referidos a tu carrera, debido a que podés tener conocimiento previo sobre el tema o quizás también debería ser un tema de tu interés ya que es la carrera que elegiste.
- (6) Me interesó y sirvió mucho poder sumar conocimiento abocado a mi carrera.

*¿Qué beneficios y/o desventajas encontraron al preparar el glosario?*

- (1) Armando el glosario fui fijando palabras que no conocía.
- (2) Los textos de práctica me sirvieron para buscar pala-

---

43 Fuente: comentarios de alumnos y alumnas evaluados, obtenidos de sus exámenes (comunicación personal, Mariela Starc, 22/11/2018).

bras que no sabía qué significaban, por lo que, al verlas en el parcial, no me sentí presionado por las mencionadas palabras, posibilitando que la lectura fluya más fácilmente.

- (3) Con respecto al glosario de vocabulario específico, en mi caso lo hice, pero no lo tuve durante el examen. Igualmente me sirvió mucho hacerlo, porque reconocí varias palabras en el texto durante el examen que había buscado para hacer el glosario.
- (4) Me parece un buen ejercicio la realización por uno mismo del glosario. Muy distinto hubiera sido si la cátedra me hubiera brindado un glosario ya hecho.
- (5) El vocabulario académico que anoté en mi glosario me fue de gran ayuda y por suerte todas las palabras técnicas que encontré en el parcial las tenía anotadas en el glosario.
- (6) Mi única sugerencia es que sería mejor hacer más exámenes así, ya que realmente me sirvió mucho hacer el glosario.
- (7) El tema del examen era de una materia de tercero y yo no conocía nada del tema, pero gracias a que hice el glosario, leí los textos y la ayuda de mi hermano, el examen me resultó mucho más fácil ya que ya sabía más sobre el tema y eso hizo que me sintiera más cómoda y me permitió entender el texto más fácilmente.
- (8) Pude comprender el parcial con más facilidad gracias a haberme familiarizado con los términos específicos en inglés en los textos de preparación, además de contar con la gran herramienta de conocer el tema.

*¿Qué valor le asignan los alumnos al conocimiento previo?*

- (1) Por otro lado, al haber cursado la materia Mecánica de los Fluidos, pude entender mejor los textos en inglés referidos al tema.
- (2) Me gustó esta modalidad de examen, me resultó fácil comprender el texto ya que tenía conocimientos previos sobre el tema, y, como es un tema que vemos en la carrera, la lectura fue más entretenida e interesante.
- (3) Pude comprender el parcial con más facilidad [...] además de contar con la gran herramienta de conocer el tema.

*¿Cuál es la motivación de los alumnos para realizar el trabajo propuesto?*

- (1) Del segundo parcial me gusta que son temas relacionados a la carrera que uno estudia, eso contribuye mucho cuando los textos de las materias más específicas de ingeniería solo están en inglés y hay que estudiar de ellos.
- (2) Realmente creo que es súper nutritivo [sic] para la enseñanza de los alumnos y desafiarlos a algo nuevo al mismo tiempo. Gracias por tomarse el tiempo de armar un parcial personalizado para nosotros.
- (3) La propuesta de trabajar con textos relacionados a la carrera que estudiamos está buena, ya que me ayuda a sentirme más segura a la hora de entender los que me dan en otras materias. Al terminar este nivel me siento más segura y ya no miro los textos con miedo a no entender, de alguna u otra manera las palabras salen y puedo tener una continuidad en la lectura.

## 5. Conclusiones

A partir de la contrastación de los resultados obtenidos y de la retroalimentación de los participantes en la experiencia, se comprueba que aplicar el conocimiento previo e identificar el vocabulario específico sobre un tema mejoran la comprensión e inciden positivamente en el rendimiento general.

En cuanto a la utilidad de la tarea preparatoria, los estudiantes valoran la posibilidad de realizar lecturas relacionadas con sus áreas de estudio porque les facilitan la comprensión del texto del examen y contribuyen a ampliar el vocabulario académico, afianzar la confianza en la interpretación y anclar nuevas ideas en el conocimiento previo. Es decir que los estudiantes extienden el esquema de conocimientos que forman sus propias estructuras cognitivas desarrollando, a su vez, su capacidad para aprender (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

Esta capacidad para aprender se potencia al elaborar sus propios glosarios, lo cual les resultó más beneficioso que consultar un glosario proporcionado por el docente. Además, en el momento del examen, contribuyó a aliviar la tensión que provoca la pérdida de fluidez en la lectura debido al uso constante del diccionario e influyó en la interpretación correcta del texto. Incluso quienes hicieron el glosario, pero no lo tuvieron durante el examen, ya habían internalizado los significados con solo haberlo preparado. Y quienes expresaron que el glosario no les había sido de mucha utilidad durante el examen igualmente reconocieron haber adquirido más vocabulario en el proceso.

Podemos decir, entonces, que estos nuevos esquemas contruidos por cada alumno y el anclaje creado se vieron reflejados en el afianzamiento de la confianza y la seguridad demostrada en el desempeño en el examen.

Con respecto al conocimiento previo, para el diseño de la actividad preparatoria para el examen de lectura comprensiva, se tuvo en cuenta que la estructura cognitiva preexistente funciona como punto de anclaje para nuevas ideas y permite construir conexiones con nuevos contenidos. Los alumnos percibieron que pueden aplicar efectivamente los conocimientos adquiridos en sus áreas de estudio demostrando mayor interés y, como consecuencia, motivación por este tipo de trabajo. Entonces, el proceso implicó un aprendizaje significativo dado que no solo valoraron la utilidad del conocimiento previo, sino que también mejoraron, en gran medida, la comprensión y se despertó su interés por la lectura.

En lo que atañe a la motivación de los alumnos para realizar el trabajo propuesto, manifestaron que fue una tarea desafiante y enriquecedora que los ayuda tanto en la comprensión de los textos en inglés como en las materias de estudio. Este ida y vuelta nos remite al pensamiento de Richards y Rodgers (2001), que describe la enseñanza basada en contenidos asentados en el aprendizaje de una segunda lengua como medio de adquirir información y las necesidades de aprenderla como método de enseñanza. Es decir que, “la lengua es un medio para aprender contenidos y los contenidos son un recurso para aprender la lengua” (González y Sánchez, 2008, p. 105).

Este modelo de trabajo se aplicará con otros grupos para comprobar los resultados obtenidos y determinar formas alternativas de evaluación con el objetivo de accionar estrategias de aprendizaje en un modo consistente y autónomo.

En conclusión, la modalidad de evaluación implementada ha sido una primera aproximación al trabajo intensivo con el léxico y el conocimiento previo que nos incentiva a profundizar la investigación sobre la construcción de relaciones significativas entre el lector y el texto.

## Referencias

- ALEXANDER, P., SCHALLERT, D. Y HARE, V. (1991). Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research*, 61(3), 315-343.
- ANIJOVICH, R. (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. Y HANESIAN, H. (1983). *Psicología educativa*. Trillas.
- BRINTON, D. M., SNOW M. A. Y WESCHE, M. B. (2004). *Content-Based Second Language Instruction*. University of Michigan Press.
- CHIESI, H., SPILICH, G. Y VOSS, J. (1979). Acquisition of domain-related information in relation to high and low domain knowledge. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18(3), 257-273. [https://www.researchgate.net/publication/222447464\\_Acquisition\\_of\\_domain-related\\_information\\_in\\_relation\\_to\\_high\\_and\\_low\\_domain\\_knowledge](https://www.researchgate.net/publication/222447464_Acquisition_of_domain-related_information_in_relation_to_high_and_low_domain_knowledge)
- FISHER, D. Y FREY, N. (2009). *Background knowledge: The missing piece of the comprehension puzzle*. Heinemann.
- GONZÁLEZ, L. Y SÁNCHEZ, M. J. (2008). Aprendizaje léxico de una lengua extranjera mediante una metodología basada en la adquisición de contenidos. *Odisea*, (9), 105-115. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/ODISEA/article/view/150/135>
- HARDMAN, M. C. (2009). Developing A Teachers' Handbook for Content-based Instruction at Brigham Young University's English Language Center. *All Theses and Dissertations*, 1711. <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/1711>
- HIRSCH, JR., E. D. (2003). Reading Comprehension Requires Knowledge of Words and the World: Scientific Insights

- into the Fourth-Grade Slump and the Nation's Stagnant Comprehension Scores. *American Educator*, 27(1), 10-31.  
<https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Hirsch.pdf>
- KAMIL, M. L., BORMAN, G. D., DOLE, J., KRAL, C. C.,  
SALINGER, T. Y TORGESEN, J. (2008). *Improving adolescent literacy: Effective classroom and intervention practices: A Practice Guide (NCEE #2008-4027)*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U. S. Department of Education.  
[https://ies.ed.gov/ncee/wwc/docs/practiceguide/adlit\\_pg\\_082608.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/wwc/docs/practiceguide/adlit_pg_082608.pdf)
- KINTSCH, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- LONG, D., OPPY, B. Y SEELY, M. (1994). Individual differences in the time course of inferential processing. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, (20), 1456-1470.
- NUTTALL, C. (2005). *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Macmillan Books for Teachers. Macmillan.
- O'REILLY, T. Y MCNAMARA, D. S. (2002). What's a science student to do? *Proceedings of the Twenty-fourth Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 24, 726-731.  
<https://escholarship.org/uc/item/2jc1t41v>
- RICHARDS, J. C. Y RODGERS, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- SNOW, A. Y BRINTON, D. (EDS.). (2017). *The Content-Based Classroom: New Perspectives on Integrating Language and Content* (2.ª ed.). University of Michigan Press.

**Traductores automáticos en la clase de lectura  
comprensiva en inglés: identificación de  
errores (y aciertos)**  
*Automatic Translators in English Reading  
Comprehension Class: Identification of Errors  
(and Hits)*

**MARIELA KARINA STARC BONACETO**

Universidad Nacional del Sur  
Departamento de Humanidades  
Bahía Blanca, Argentina  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8304-7773>  
[mariela.starc@uns.edu.ar](mailto:mariela.starc@uns.edu.ar)

**ANA MARÍA MARTINO**

Universidad Nacional del Sur  
Departamento de Humanidades  
Bahía Blanca, Argentina  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0940-7559>  
[amartino@uns.edu.ar](mailto:amartino@uns.edu.ar)

**MICAELA CELESTE GÓMEZ**

Universidad Nacional del Sur  
Departamento de Humanidades  
Bahía Blanca, Argentina  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3064-4564>  
[micaela.gomez@uns.edu.ar](mailto:micaela.gomez@uns.edu.ar)

## Resumen

En el marco de las pedagogías emergentes, que surgen en torno al uso significativo de las TIC en educación, se consolida el concepto de ‘entorno personal de aprendizaje’ (PLE, por su sigla en inglés) como el conjunto de herramientas y fuentes de información que una persona utiliza, las actividades que realiza y las relaciones que establece asiduamente para aprender (Castañeda y Adell, 2013). Cada persona construye su propio PLE en función de sus necesidades e intereses, de modo que no es algo estático, sino en constante desarrollo. Entre las herramientas digitales que componen el PLE de un estudiante universitario, se destacan los traductores automáticos (TA), que facilitan el acceso en tiempo real a un texto en una lengua extranjera y permiten adquirir una noción sobre su contenido. Sin embargo, los TA tienen limitaciones que pueden dificultar la comprensión de la traducción obtenida. De ahí la importancia de aprender a usarlos para aprovechar su máximo potencial. En este trabajo, se describe una experiencia didáctica basada en el uso de los TA en un curso de lectura comprensiva de textos en inglés. Con el objetivo de concientizar a los estudiantes acerca de las ventajas y desventajas de estas herramientas, se diseñó una actividad de identificación de aciertos y errores en la traducción al español de un texto académico aplicando Reverso, WorldLingo y el traductor de Google. En primer lugar, se detallan los pasos previos a la asignación de la tarea: selección del texto, de los TA y de una tipología de errores frecuentes (Diéguez, 2001; Alarcón Navío, 2003). Luego, se explica cómo se desarrolló la tarea: modalidad, recursos, duración y rol del docente. Finalmente, se presentan los resultados: cantidad y tipos de errores detectados en cada caso, cantidad de aciertos reconocidos y percepciones de los participantes acerca de cada TA utilizado.

**Palabras clave:** entorno personal de aprendizaje, lectura comprensiva, traductores automáticos, errores, aciertos.

### **Abstract**

Within the framework of emerging pedagogies that revolve around the meaningful use of ICT in education, the concept of a Personal Learning Environment (PLE) is solidified as the set of tools and sources of information that an individual utilizes, the activities they perform, and the relationships they consistently establish for learning (Castañeda and Adell, 2013). Each person constructs their own PLE based on their needs and interests, making it a dynamic and continually developing entity. Among the digital tools comprising a university student's PLE, automatic translators (AT) stand out, facilitating real-time access to a text in a foreign language and providing insight into its content. However, ATs have limitations that may hinder comprehension of the obtained translation. Hence, the importance of learning to use them to harness their full potential. This paper describes a didactic experience based on the use of ATs in a comprehensive English reading course. Aimed at raising awareness among students about the advantages and disadvantages of these tools, an activity was designed to identify hits and errors in the Spanish translation of an academic text using Reverso, WorldLingo, and Google Translate. Firstly, the steps leading to the task assignment are detailed: text selection, AT selection, and identification of common error types (Diéguez, 2001; Alarcón Navío, 2003). Next, the execution of the task is explained, including the mode, resources, duration, and the teacher's role. Finally, the results are presented, including the quantity and types of errors detected in each

case, the number of recognized hits, and participants' perceptions of each AT used.

**Key words:** Personal Learning Environment, comprehensive reading, automatic translators, errors, hits.

## 1. Introducción

En la literatura existen posturas contrapuestas con respecto a la inclusión de la traducción automática en las clases de lenguas extranjeras. Algunos autores desaconsejan su utilización (Mitamura y Nyberg, 1995), otros sostienen que los errores de la traducción automática pueden confundir a los lectores (Anderson, 1995), otros consideran que la traducción automática podría crear dependencia y reducir la confianza de los estudiantes en sus propias habilidades lingüísticas (García y Pena, 2011) o recomiendan su uso con estudiantes avanzados y no con principiantes (Fredholm, 2015).

Por otro lado, hay quienes afirman que la traducción automática contribuye a mejorar la comunicación en los niveles elementales e intermedios (García, 2010) y es particularmente útil para adquirir vocabulario, aunque la traducción no sea perfecta (Clifford, Merschel y Munné, 2013). En tanto que Niño (2005) y Larson-Guenette (2013) recomiendan que los docentes orienten a los estudiantes sobre el uso adecuado de los recursos en línea, fundamentalmente por ser herramientas que ellos eligen para reducir el tiempo y aumentar la eficacia en la realización de las tareas.

En el caso de los estudiantes universitarios, la necesidad de interpretar el material de sus respectivas áreas de estudio en idioma inglés hace que los traductores automáticos (TA) se conviertan en un recurso de fácil acceso, uso amigable y rápido

para resolver problemas de comprensión que surgen durante la lectura. Por consiguiente, los TA ocupan un lugar preponderante en el entorno personal de aprendizaje del estudiante, que se define como el conjunto de herramientas y fuentes de información que utiliza, las actividades que realiza y las relaciones que establece asiduamente para aprender (Castañeda y Adell, 2013).

En este trabajo se describe una experiencia didáctica realizada en el Nivel III A del Curso de Lectura Comprensiva de Textos en Inglés, dirigido a estudiantes de todas las carreras de la Universidad Nacional del Sur (UNS). El objetivo principal de la propuesta es acompañar y guiar a los alumnos en el uso de los TA con el fin de despertar y desarrollar su espíritu crítico a través de la reflexión metalingüística, que frecuentemente es considerada beneficiosa en el proceso de aprendizaje de una lengua.

Bajo esta premisa, se diseñó una actividad de identificación de aciertos y errores en la traducción al español de un texto académico aplicando tres TA: Reverso, WorldLingo y el traductor de Google, con el fin de concientizar a los alumnos acerca de las ventajas y limitaciones de cada una de estas herramientas. Se tuvo en cuenta una tipología de errores frecuentes (Diéguez, 2001; Alarcón Navío, 2003), vinculados a la noción de tradautomatización (Moré y Climent, 2011). A la luz de los resultados de la experiencia y de las percepciones de los participantes acerca de cada TA utilizado, se pretende realizar un aporte valioso tendiente a determinar en qué medida el uso de un TA puede representar una ventaja en la comprensión lectora.

## **2. Marco teórico**

A partir de las transformaciones tecnológicas, se impone la necesidad de introducir prácticas educativas que contribuyan

a desarrollar la sabiduría digital de los estudiantes, que consiste en el uso prudente e inteligente de la tecnología para potenciar sus capacidades cognitivas (Prensky, 2009). En este contexto, cobran protagonismo nuevos enfoques de enseñanza conocidos como “pedagogías emergentes” que comprenden, según Adell y Castañeda (2012),

[...] el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje (p. 15).

Dentro de las pedagogías emergentes, se consolida el concepto de entorno personal de aprendizaje (*personal learning environment*, PLE, por sus siglas en inglés) como el conjunto de herramientas y fuentes de información que una persona utiliza, las actividades que realiza y las relaciones que establece asiduamente para aprender (Castañeda y Adell, 2013).

Es decir, el PLE se configura a partir de los procesos, las experiencias y estrategias que el aprendiz puede –y debe– poner en práctica para aprender en las actuales condiciones sociales y culturales. En el PLE se integran tanto las experiencias clásicas de aprendizaje como las nuevas, que están determinadas por las posibilidades que las tecnologías abren y potencian, tanto de forma individual como colectiva. Cada persona construye su propio PLE en función de sus necesidades e intereses.

Entre las herramientas digitales que componen el PLE de un estudiante universitario, se destacan los traductores automáticos (TA), que facilitan el acceso en tiempo real a un texto en una lengua extranjera y permiten adquirir una noción

sobre su contenido. Estas herramientas traducen “un texto de una lengua a otra, subdividiendo la sintaxis, identificando las partes del discurso, intentando resolver eventuales ambigüedades y, por último, traduciendo los componentes y la estructura en la lengua de destino” (Hernández, 2002, p. 102). Sin embargo, no podemos confiar un ciento por ciento en ellas porque las traducciones son literales e incapaces de tener en cuenta condiciones extralingüísticas tales como la intención, el contexto situacional, histórico o cultural, entre otras.

Todos los programas de traducción disponibles en línea comparten las mismas características en cuanto a gratuidad, rapidez y accesibilidad. De acuerdo con la estrategia de análisis que utilizan, se pueden clasificar en tres grandes grupos: basados en reglas, en *corpus* o estadística, o en redes neuronales.

Los traductores basados en reglas cuentan con una base de datos muy extensa de diccionarios bilingües y usan reglas para trasladar el significado y la estructura gramatical del texto original al texto traducido. Cuanto más numerosas y precisas sean las reglas y cuanto más términos tengan los diccionarios asociados, mejores serán los resultados (Alarcón Navío, 2003). En este tipo de sistemas de traducción se preparan “las reglas y los recursos lingüísticos, tales como analizadores morfológicos, etiquetadores parciales de voz y analizadores sintácticos, diccionarios bilingües, reglas de transferencia, generador morfológico y reglas de reordenación, etc.” (Sreelekha, 2016, p. 4).

Como alternativa a estos sistemas surgieron los traductores basados en *corpus*, que se sirven de un gran *corpus* monolingüe de la lengua de destino, útil para inducir el modelo de lengua, y un *corpus* paralelo bilingüe, que induce el modelo de traducción. Estos programas utilizan modelos de proximidad estadística sobre muestras de textos previamente traducidos y calculan las probabilidades de que los textos en lengua fuen-

te y lengua meta se correspondan con traducciones realizadas por profesionales en ambas lenguas (González, 2010).

Más recientemente, se dio un cambio cualitativo con los traductores basados en redes neuronales, que generan una traducción a partir de un decodificador capaz de analizar varios tipos de información a la vez, como la sintáctica, la semántica o el contexto comunicativo, generando así una traducción mucho más fiable y natural al desprenderse del tradicional 'palabra por palabra'. Una red neuronal tiene un aprendizaje adaptativo (basado en una experiencia o entrenamiento); se puede autoorganizar; tiene tolerancia a fallos; opera en tiempo real; tiene una fácil inserción dentro de la tecnología existente, debido a que la red es una serie de algoritmos de fácil acceso (Galán y Martínez, 2007).

Si bien los sistemas de traducción automática no fueron diseñados para la enseñanza de lenguas, según Lewis (en Niño, 2005), la incorporación de estas herramientas puede servir como ayuda de comprensión, especialmente con textos cortos, repetitivos y estandarizados, y como ayuda de producción de textos escritos a partir del borrador que proporciona. Sin embargo, se requiere que el alumno desarrolle la habilidad de valorar la calidad del producto ya sea consultando otros recursos disponibles (diccionarios, glosarios, otros TA) o participando en foros de discusión para encontrar, en forma colaborativa, la solución adecuada a los diversos problemas que presenta la traducción automática. En consecuencia, es fundamental que el docente actúe como mediador para orientar a los estudiantes tanto acerca del funcionamiento de los TA como de sus ventajas y limitaciones, y que así aprendan a usarlos aprovechando su máximo potencial.

A partir del estudio de traducciones automáticas de textos especializados, Dieguez (2001) identifica aciertos y errores recurrentes. Entre los aciertos, menciona el reconocimiento

de la acepción correcta del léxico, el uso de terminología correcta, el reconocimiento de la función adjetiva de palabras y frases antepuestas al sustantivo, el reconocimiento de algunas formas *-ing*, el reconocimiento de nombres propios, etc. Mientras que los errores detectados incluyen, entre otros, los siguientes: uso incorrecto de artículos, orden sintáctico incorrecto, acepciones erróneas del léxico o terminología, traducción incorrecta de formas verbales, cambio de categoría gramatical, traducción incorrecta de pronombres, preposiciones y formas *-ing*, concordancia errónea de género y número.

Otra clasificación de errores frecuentes es la que aporta Alarcón Navío (2003), que comprende impropiedades terminológicas, falsos sentidos, palabras sin traducir, repeticiones, alteración del orden de las palabras, uso incorrecto de las preposiciones, uso erróneo de los tiempos verbales, calcos sintácticos y léxicos de la lengua fuente y alteración de la puntuación.

Por su parte, Moré y Climent (2011) acuñaron el término *tradautomaticidad* en referencia a los fenómenos lingüísticos que hacen que un texto parezca haber sido traducido por una máquina y no por un ser humano. En su trabajo experimental, detectaron seis tipos de tradautomaticidad: 1) léxicos: palabra que no es de la lengua meta; 2) sintácticos: errores de concordancia (sujeto-verbo, expresión anafórica y su antecedente, etc.), adjetivo verbo o sustantivo inadecuado, orden inadecuado, repetición de palabras, ausencia de una palabra; 3) semánticos: vacíos semánticos, incoherencia semántica, segmentos distorsionadores; 4) contextuales: traducción inadecuada al contexto; 5) de codificación: presencia de caracteres extraños; 6) ortotipográficos: uso inadecuado de mayúsculas y minúsculas, o de un signo de puntuación. Esta tipología de tradautomaticidad resulta útil a modo de guía para evaluar los TA y corregir traducciones obtenidas a partir de ellos.

A partir del reconocimiento de los aciertos y la detección, el análisis y la corrección de los errores de los TA, se incentiva la comparación entre la lengua fuente y la lengua meta, que permite observar las similitudes y diferencias gramaticales, léxicas y sociodiscursivas. De esta manera, se favorece el desarrollo lingüístico de los estudiantes con el fin de lograr una comprensión lectora eficaz.

### **3. Experiencia didáctica**

Esta propuesta fue concebida con el objetivo general de incorporar el uso estratégico de los traductores automáticos para mejorar la lectocomprensión de textos en inglés. Los objetivos específicos son<sup>44</sup>:

- Concientizar a los estudiantes acerca de las ventajas y limitaciones de estas herramientas, y así poder elegir la más confiable.
- Identificar y clasificar los errores frecuentes de un traductor automático.
- Reconocer los aciertos de un traductor automático.
- Reflexionar acerca de los aspectos gramaticales, léxicos y sociodiscursivos de la lengua extranjera y la lengua materna.

---

44 Un objetivo que sería conveniente incluir en futuras experiencias consiste en reflexionar acerca de la confidencialidad y la protección de datos que se incorporan a los traductores automáticos, ya que no se puede soslayar que estos datos quedan guardados en sus sistemas. Por eso importante que, como futuros profesionales que podrían utilizar estas herramientas en el ejercicio de su profesión, los estudiantes tengan en cuenta que es desaconsejable introducir información privada.

A continuación, se detallan las etapas de diseño e implementación de la propuesta.

### 3.1. Diseño

En la etapa de diseño, se seleccionaron tanto el texto a traducir como los TA que se utilizaron para traducirlo y se elaboraron las actividades relacionadas. Teniendo en cuenta que el objetivo principal del Curso de Lectura Comprensiva de Textos en Inglés es desarrollar la capacidad de los estudiantes para comprender un texto académico en inglés, se eligió un texto académico auténtico y expositivo sobre *abstracts* (resúmenes de artículos de investigación) titulado “Writing an abstract. Understanding and developing abstracts”<sup>45</sup>. Para determinar la adecuación del texto al nivel de dominio lingüístico de los estudiantes se midió su lecturabilidad, es decir, las características que hacen que un texto sea comprensible, claro y fácil de leer, tales como las estructuras gramaticales y la densidad léxica. También se consideró como criterio de selección que el texto presente desafíos para los TA de manera tal “que el estudiante conozca no solo lo que el TA puede hacer, sino sobre todo lo que no puede hacer” (Alarcón Navío, 2003, p. 737).

Se seleccionaron tres TA que tienen en común las características de accesibilidad, rapidez y facilidad de manejo, pero que utilizan distintos sistemas de trabajo: Reverso (basado en reglas), WorldLingo (basado en estadísticas) y el traductor de Google (basado en redes neuronales).

Para cada TA se diseñó un formulario en Google Drive con las mismas actividades basadas en el texto elegido. A cada for-

---

45 Se utilizó solamente la primera página del texto. Fuente: McNabb, G. (2012). Writing an abstract: Understanding and developing abstracts. Academic Skills Unit, University of Melbourne.

ulario se le asignó un número (1, 2, 3) sin revelar el nombre del TA, lo cual es relevante para cumplir con los objetivos de la tarea, en particular, desarrollar el pensamiento crítico aplicado a las estrategias de la lectura comprensiva.

A continuación, en la **Tabla 1**, se presentan las actividades propuestas en cada formulario:

**Tabla 1. Actividades**

Actividades
A) Realizar una lectura rápida del texto "Writing an abstract. Understanding and developing abstracts" para obtener una idea global (Aplicar técnicas de skimming y scanning), y responder las siguientes preguntas: ¿Cuál es el tema del texto? ¿Dónde se publicó? ¿A quiénes está dirigido?
B) Los siguientes fragmentos fueron traducidos con un traductor automático. Identifique los tipos de errores resaltados en mayúsculas. Si cree que la traducción es correcta, elija "Es un acierto".
C) Reflexione sobre el trabajo realizado y elija la respuesta adecuada.  1) Resolver la tarea A me resultó... 1) muy fácil; 2) fácil; 3) difícil; 4) muy difícil  2) Resolver la tarea B me resultó... 1) muy fácil; 2) fácil; 3) difícil; 4) muy difícil  3) Utilizaría este TA... 1) siempre; 2) a veces; 3) nunca

Fuente: elaboración propia.

La actividad A consiste en una primera aproximación al texto

con el propósito de obtener una idea general del contenido, tipo de texto y destinatarios.

Para la actividad B se seleccionó un párrafo de seis oraciones que fueron traducidas individualmente con los tres TA. En cada formulario se incluyeron las oraciones en inglés con sus correspondientes traducciones al español, se resaltaron los aciertos y errores más significativos y se propuso un ejercicio de opción múltiple basado en las tipologías de errores frecuentes de Diéguez (2001), Alarcón Navío (2003) y Moré y Climent (2011).

En la actividad C se plantea una instancia de reflexión orientada a que los participantes valoren el grado de dificultad de las tareas previas (A y B) y consideren la incorporación del TA como una de las herramientas de su entorno personal de aprendizaje.

### **3.2. Implementación**

En la tarea, que se llevó a cabo en la sala multimedia del Programa de Idioma Inglés de la UNS, participaron 37 estudiantes del Nivel III A del Curso de Lectura Comprensiva de Textos en Inglés, divididos en tres grupos de 13, 12 y 12 integrantes cada uno. El primer grupo trabajó con el TA 1, el segundo, con el TA 2 y el tercero, con el TA 3.

Cada estudiante debió completar en forma individual uno de los formularios en un tiempo límite de 60 minutos. Se les indicó no consultar el diccionario con la intención de que la aplicación del conocimiento previo y la resolución de problemas a partir del contexto fueran las principales estrategias a las que pudieran recurrir.

Una vez finalizada la actividad, se hizo una puesta en común para conocer la opinión de los estudiantes respecto de la calidad del TA con el que cada uno había trabajado y luego develar de cuál se trataba: 1) traductor de Google, 2) Reverso y 3) WorldLingo.

#### 4. Resultados

##### Actividad A

Las respuestas obtenidas fueron satisfactorias. La mayoría de los participantes identificó correctamente que el tema del texto es cómo escribir un resumen/ *abstract* de un trabajo de investigación, indicó que fue publicado en la página *web* Academic Skills de la Universidad de Melbourne y señaló como destinatarios a los estudiantes, investigadores y público en general interesado en el tema.

##### Actividad B

A continuación, en las **Tablas 2 a 7**, se muestran comparativamente las versiones de cada TA para las seis oraciones seleccionadas con los aciertos (resaltados en negrita) y los errores (negrita y subrayado) y se especifican los tipos de errores. Asimismo, se detallan las respuestas de los estudiantes, que reflejan el grado de detección de errores y reconocimiento de aciertos.

**Tabla 2. Oración 1**

Original	An <b>abstract</b> is a concise summary of a research <b>paper</b> or entire thesis.
Google	Un resumen es un (1) <b>resumen</b> conciso de un (2) <b>trabajo</b> de investigación o una tesis completa.
Reverso	Un resumen es un (1) <b>resumen</b> conciso de un (2) <b>trabajo</b> de investigación o una tesis completa.
Worldlingo	Un (1) <b>extracto</b> es un resumen sucinto de un (2) <b>papel</b> de investigación o de una tesis entera.

Fuente: elaboración propia a partir de las traducciones provistas por los TAs de Google, Reverso y Worldlingo.

(1) Elige la acepción errónea del léxico en un contexto específico.

### **Worldlingo**

(2) Elige la acepción errónea del léxico en un contexto específico.

Respuestas de los estudiantes:

- Google: El 69 % detectó tanto el error como el acierto.
- Reverso: El 50 % detectó el error (1), mientras que el 67 % detectó el acierto.
- Worldlingo: Solo un 33 % detectó el error (1), mientras que el 83 % identificó el error (2).

**Tabla 3. Oración 2**

Original	An abstract <b>must be fully self-contained</b> and make sense by itself.
Google	Un resumen (3) <b>debe ser</b> (4) <b>totalmente</b> (5) <b>autónomo</b> y tener sentido por sí mismo.
Reverso	Un (3) <b>abstracto</b> (4) <b>debe ser</b> totalmente (5) <u><b>auto-contenido</b></u> y tener sentido por sí mismo.
Worldlingo	Un extracto debe ser completamente (3) <b>autónomo</b> y tener sentido por sí mismo.

Fuente: elaboración propia a partir de las traducciones provistas por los TAs de Google, Reverso y Worldlingo.

### **Reverso**

(3) Confunde las categorías de las palabras (ej. adjetivo por sustantivo).

(5) Elige la acepción errónea del léxico en un contexto específico.

Respuestas de los estudiantes:

- Google: El 92 % detectó el acierto (3), el 69 % detectó el acierto (4) y solo un 46 % identificó el último acierto (5).
- Reverso: Solo un 25 % detectó el error (3), el 100 % detectó el acierto (4), y el 83 % identificó el error (5).
- Worldlingo: El 83 % detectó el acierto.

**Tabla 4. Oración 3**

Original	It highlights <b>key content</b> areas, your research purpose, the <b>relevance or importance</b> of your work, and the <b>main outcomes</b> .
Google	Resalta áreas de contenido clave, su propósito de investigación, la relevancia o importancia de su trabajo y los (6) <b>principales resultados</b> .
Reverso	Destaca las áreas de contenido clave, su propósito de investigación, la relevancia o importancia de su trabajo, y los (6) <b>principales resultados</b> .
Worldlingo	Destaca las áreas (4) <u>contentas</u> (5) <u>dominantes</u> , su propósito de la investigación, (6) <u>la importancia</u> o la importancia de su trabajo, y los resultados principales.

Fuente: elaboración propia a partir de las traducciones provistas por los TAs de Google, Reverso y Worldlingo.

### **Worldlingo**

- (4) Confunde las categorías de las palabras (ej. sustantivo por adjetivo).  
 (5) y (6) Elige la acepción errónea del léxico en un contexto específico.

Respuestas de los estudiantes:

- Google: Solo un 23 % detectó el acierto.
- Reverso: El 75 % detectó el acierto.
- Worldlingo: Un 50 % detectó el error (4), el 83 %, el error (5) y un 75 %, el error (6).

**Tabla 5. Oración 4**

Original	It is a <b>well-developed</b> single paragraph of approximately 250 words <b>in</b> length, which <b>is indented</b> and <b>single</b> spaced.
Google	Es un párrafo único (7) <b>bien desarrollado</b> de aproximadamente 250 palabras (8) <b>de</b> longitud, que tiene sangría y espacio simple.
Reverso	Es un párrafo único (7) <b>bien desarrollado</b> de aproximadamente 250 palabras (8) <b>de</b> longitud, que es (9) <u>sangriento</u> y (10) <u>único espaciado</u> .
Worldlingo	Es un solo párrafo bien desarrollado de aproximadamente 250 palabras (7) <u>en la</u> longitud, que (8) <u>está mellada</u> y (9) <u>escoge</u> espaciado.

Fuente: elaboración propia a partir de las traducciones provistas por los TAs de Google, Reverso y Worldlingo.

### **Reverso**

- (9) Confunde el significado de las palabras.  
(10) Elige la acepción errónea del léxico en un contexto específico.

### **Worldlingo**

- (7) Usa incorrectamente las preposiciones.  
(8) Elige la acepción errónea del léxico en un contexto específico.  
(9) Confunde las categorías de las palabras (ej. adjetivo por verbo).

Respuestas de los estudiantes:

- Google: El 92 % detectó el acierto (7), mientras que solo un 30 % identificó el otro acierto (8).
- Reverso: Un 67 % detectó el acierto (7), un 42 %, el acierto (8), un 41 % identificó el error (9) y solo un 25 %, el error (10).
- Worldlingo: El 100 % detectó el error (7), el 92 %, el error (8) y solo un 33 % identificó el error (9).

**Tabla 6. Oración 5**

Original	The function of the <b>abstract</b> is to <b>outline</b> briefly all parts of the <b>paper</b> .
Google	La función del (9) <b>resumen</b> es resumir (10) <b>brevemente</b> todas las partes del (11) <b>documento</b> .
Reverso	La función del resumen es (11) <u>escribir</u> brevemente todas las partes del (12) <b>documento</b> .
Worldlingo	La función del extracto es (10) <u>para</u> (11) <u>contornear</u> brevemente todas las partes del papel.

Fuente: elaboración propia a partir de las traducciones provistas por los TAs de Google, Reverso y Worldlingo.

### **Google**

(11) Elige la acepción errónea del léxico en un contexto específico.

### **Reverso**

(11) y (12) Elige la acepción errónea del léxico en un contexto específico.

### **Worldlingo**

(10) Usa incorrectamente las preposiciones.

(11) Elige la acepción errónea del léxico en un contexto específico.

Respuestas de los estudiantes:

- Google: Solo un 30 % detectó el acierto (9), el 61 % detectó el acierto (10), mientras que solo un 15 % identificó el error (11).
- Reverso: El 42 % detectó los errores (11) y (12).
- Worldlingo: El 67 % y el 75 % detectaron el error (10) y el error (11), respectivamente.

**Tabla 7. Oración 6**

Original	Although it is placed at the beginning of your <b>paper</b> , immediately following the title page, the abstract should be the <b>last</b> thing that you <b>write</b> , once you <b>are</b> sure of the conclusions you will reach.
Google	Aunque se coloca al principio de su (12) <b>artículo</b> , inmediatamente después de la página de título, el resumen debe ser lo último que (13) <b>escriba</b> , una vez que (14) <b>esté</b> seguro de las conclusiones (15) <b>a las que</b> llegará.
Reverso	Aunque se coloca al principio de su (13) <b>artículo</b> , inmediatamente después de la página del título, el resumen debe ser la última cosa que usted (14) <b>escribe</b> , una vez que usted (15) <b>está</b> seguro de las conclusiones que usted alcanzará.
Worldlingo	Aunque se coloca (12) <b>en el</b> principio de su papel, inmediatamente después de la página de título, el extracto debe ser la cosa (13) <b>pasada</b> que usted (14) <b>escribe</b> , una vez que usted (15) <b>sea</b> seguro de las conclusiones usted alcanzará.

Fuente: elaboración propia a partir de las traducciones provistas por los TAs de Google, Reverso y Worldlingo.

### **Reverso**

(14) y (15) Usa incorrectamente los tiempos/modos verbales.

## Worldlingo

(12) Usa incorrectamente las preposiciones.

(13) Elige la acepción errónea del léxico en un contexto específico.

(14) y (15) Usa incorrectamente los tiempos/formas verbales.

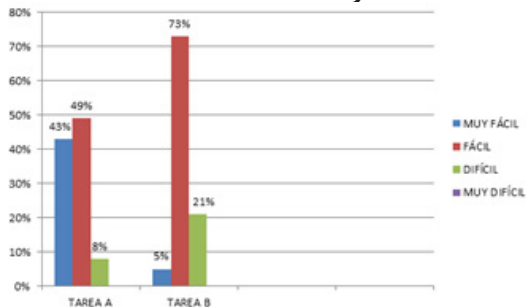
Respuestas de los estudiantes:

- Google: Solo un 38 % detectó el acierto (12) y un 31 %, el acierto (13), mientras el 77 % y 54 % identificaron los aciertos (14) y (15), respectivamente.
- Reverso: El 42 % identificó el acierto (13), el 50 % detectó los errores (14) y (15).
- Worldlingo: El 42 % identificó los errores (12), (13), (14) y (15).

### Actividad C

Esta última instancia de reflexión sobre el trabajo realizado y la potencial utilización de los TA como herramienta para facilitar la lectura de textos en inglés arrojó los siguientes resultados. En el Gráfico 1, se observa que resolver las tareas A (preguntas) y B (errores y aciertos de TA) resultó sencillo para la mayoría de los participantes, excepto para un porcentaje reducido, 8 y 21 %, respectivamente.

**Gráfico 1. Valoración de las tareas A y B**



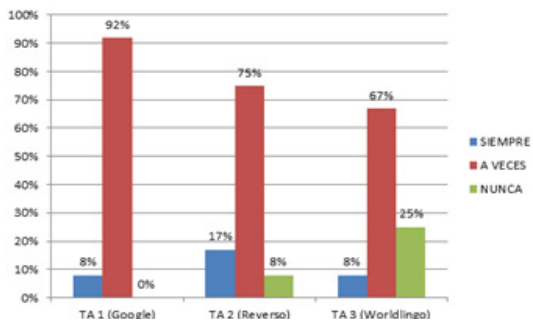
Fuente: elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

Según se muestra en el Gráfico 2, de los 13 estudiantes que trabajaron con el TA 1 (Google), ninguno se manifestó en contra de su utilización, lo cual parecería indicar que lo consideran un recurso confiable y está en consonancia con el hecho de que este TA resultó ser el más efectivo de los tres.

Entre los 12 participantes que trabajaron con el TA 2 (Reverso), la mayoría lo usaría siempre (17 %) o a veces (75 %), mientras que la minoría (8 %) no lo tendría en cuenta. Este último dato se podría vincular con la cantidad de errores que presenta la versión de este TA.

Por último, 3 de los 12 estudiantes (25 %) que trabajaron con el TA 3 (WorldLingo) señalaron que nunca lo emplearían, lo que se relaciona con la menor efectividad de este TA (más errores que aciertos).

**Gráfico 2. Utilización de los TA**



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

## 5. Conclusiones

Los TA son cada vez más utilizados por los estudiantes universitarios y se han convertido en herramientas indispen-

sables de sus entornos personales de aprendizaje, ya que les permiten comprender textos en inglés en menos tiempo y con más eficacia. En este sentido, resulta significativa la incorporación de estos recursos en la clase de lectocomprensión por medio de actividades innovadoras que permitan potenciar las estrategias adquiridas en niveles anteriores (predicción, *skimming*, *scanning*, inferencia, etc.) y desarrollar nuevas habilidades lingüísticas y metalingüísticas (Starc y Martino, 2017).

A partir de los resultados, se observa que un alto porcentaje de los estudiantes logró identificar errores frecuentes tales como los siguientes: elección de la acepción errónea del léxico en un contexto específico; confusión de las categorías de las palabras (ej. adjetivo por sustantivo) y uso incorrecto de las preposiciones. Asimismo, es notable el reconocimiento de aciertos como el uso correcto de las formas verbales (ej. modales) y de los adverbios. Esto demostraría que fueron capaces de aplicar los contenidos desarrollados en los otros niveles del curso, por ejemplo, categorías gramaticales, uso del diccionario e inferencia de vocabulario.

Esta experiencia didáctica contribuyó a sensibilizar a los estudiantes sobre las ventajas y limitaciones de los TA y sobre la utilidad de este tipo de actividades para mejorar sus habilidades de lectura comprensiva. Por otra parte, nos motiva a profundizar en el trabajo con otros TA, con comparaciones más exhaustivas de las distintas versiones que ofrecen, con los errores más difíciles de identificar y con la postedición, entre otros aspectos, con el fin de seguir concientizando a nuestros alumnos acerca de la importancia del buen manejo de estas herramientas para enriquecer su desempeño académico.

## Referencias

- ADELL, J. Y CASTAÑEDA, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (Coords.), *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13-32). Asociación Espiral, Educación y Tecnología.
- ALARCÓN NAVÍO, E. (2003). Traducción automática versus traducción humana: tipología de errores. En R. Muñoz Martín (Ed.), *I AIETI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación* (vol. 2, pp. 721-738). Granada, 12-14 de febrero de 2003. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6419662>
- ANDERSON, D. D. (1995). Machine translation as a tool in second language learning. *CALICO*, 13(1), 68-97.
- CASTAÑEDA, L. Y ADELL, J. (Eds.). (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Marfil.
- CLIFFORD, J.; MERSCHEL, L. Y MUNNÉ, J. (2013). Tanteando el terreno: ¿Cuál es el papel de la traducción automática en el aprendizaje de idiomas? *@tic. revista d'innovació educativa*, (10), 108-121.
- DIÉGUEZ, M. I. (2001). Aciertos y errores en la traducción automática: metodología de la enseñanza-aprendizaje de la traducción humana. *Onomázein*, (6), 206-221. <http://www.redalyc.org/pdf/1345/134518177011.pdf>
- FREDHOLM, K. (2015). El uso de traducción automática y otras estrategias de escritura digital en español como lengua extranjera. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 33(62), 9-31
- GALÁN, H. Y MARTÍNEZ, A. (2007). Inteligencia artificial. Redes neuronales y aplicaciones. S. d.

- [https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25164w/M1CDN109\\_S5\\_Inteligencia\\_artificial\\_redes\\_neuronales.pdf](https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25164w/M1CDN109_S5_Inteligencia_artificial_redes_neuronales.pdf)
- GARCÍA, I. (2010). *Can Machine Translation Help the Language Learner?* [Conferencia]. ICT for Language Learning Proceedings. [https://conference.pixel-online.net/conferences/ICT4LL2010/common/download/Proceedings\\_pdf/TRADO2-Garcia.pdf](https://conference.pixel-online.net/conferences/ICT4LL2010/common/download/Proceedings_pdf/TRADO2-Garcia.pdf)
- GARCÍA, I., Y PENA, M. I. (2011). Machine translation-assisted language learning: writing for beginners. *Computer Assisted Language Learning*, 24(5), 471-487. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588221.2011.582687>
- GONZÁLEZ, M. (2010). Estudio comparativo de traductores automáticos en línea: Systran, Reverso y Google. *Núcleo*, 22(27), 187-216. [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97842010000100008](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842010000100008)
- HERNÁNDEZ, P. (2002). En torno a la traducción automática. *Cervantes*, 1(2), 101-117. [http://www.infoamerica.org/documentos\\_pdf/troyanskii4.pdf](http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/troyanskii4.pdf)
- LARSON-GUENETTE, J. (2013). 'It's just reflex now': German language learners' use of online resources. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 46(1), 62-74.
- MITAMURA, T. Y NYBERG, E. (1995). Controlled English for Knowledge-Based MT: Experience with the KANT System. *Proceedings of the Sixth Conference on Theoretical and Methodological Issues in Machine Translation of Natural Languages*. <https://aclanthology.org/1995.tmi-1.12/>
- MORÉ, J. Y CLIMENT, S. (2011). La noción de tradautomaticidad en la traducción automática. *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística*, 1, 135-166. [https://www.researchgate.net/publication/234056578\\_La\\_nocion\\_de\\_tradautomaticidad\\_en\\_la\\_traduccion\\_automatica](https://www.researchgate.net/publication/234056578_La_nocion_de_tradautomaticidad_en_la_traduccion_automatica)

- NIÑO, A. (2005). La traducción automática en la clase de lengua extranjera: un arma de doble filo. *Cultura e Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Universidad de Barcelona, Facultat de Filologia. <https://research.manchester.ac.uk/en/publications/la-traducci%C3%B3n-autom%C3%A1tica-en-clase-de-lengua-extranjera-un-arma-de>
- PRENSKY, M. (2009). H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(3). <https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss3/1>
- SREELEKHA, S. (2016). Lexical Resources to Enrich English Malayalam Machine Translation. Dept. of Computer Science & Engg., IIT Bombay, Mumbai, India. <https://www.cse.iitb.ac.in/~pb/papers/lrec16-english-malayalam.pdf>
- STARC, M. y MARTINO, A. M. (2017). Uso del Traductor de Google para mejorar la lectocomprensión en inglés. En D. Riestra y S. M. Tapia, *Actas de las Quintas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Dirección de Publicaciones; Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro.

**Un análisis de *corpus* del género ‘caso clínico’  
en inglés para la optimización de la evaluación  
de materiales para la lectocomprensión en la  
Universidad Nacional de Córdoba**

***A corpus Analysis of the Clinical Case Genre  
in English for Optimizing the Assessment of  
Materials for Reading Comprehension at the  
National University of Córdoba***

**PABLO EZEQUIEL CARPINTERO**

Universidad Nacional de Córdoba

Facultad de Lenguas

Córdoba, Argentina

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7839-3417>

[pablocarpintero@unc.edu.ar](mailto:pablocarpintero@unc.edu.ar)

**NATALIA BERSANO**

Universidad Nacional de Córdoba

Facultad de Lenguas

Córdoba, Argentina

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4203-0198>

[natalia.bersano@unc.edu.ar](mailto:natalia.bersano@unc.edu.ar)

## Resumen

El género textual ‘caso clínico’ constituye un elemento fundamental en los materiales didácticos usados para el desarrollo de la competencia lectora en inglés en los Módulos de idiomas de la carrera de Medicina en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). En el manual de clase utilizado para el desarrollo de la lectocomprensión del inglés para nivel 1, el género caso clínico se enseña a través de una serie de actividades que tienen como objetivo principal guiar al estudiante en la adquisición de estrategias de lectura, como así también en el estudio del vocabulario específico y de estructuras de la lengua que son prototípicas del género. La selección y evaluación de los géneros textuales que se utilizan para la enseñanza de la lectocomprensión del inglés en la UNC son instancias necesarias para la implementación de prácticas pedagógicas exitosas. Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación mayor que tiene como objetivo principal la evaluación de materiales didácticos para la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la UNC. Más específicamente, este trabajo tiene un doble objetivo. Por un lado, a través de la metodología de *corpus* y el análisis de textos asistido por computadora, este trabajo pretende evaluar el vocabulario específico-disciplinar y los patrones colocacionales frecuentes que resultan típicos del género caso clínico en inglés, y por otro lado, pretende evaluar en qué medida el manual de cátedra de Inglés Médico Nivel 1, utilizado para el desarrollo de la lectocomprensión en inglés, considera en sus actividades algunas características del género caso clínico. El estudio se realizó usando una variedad de herramientas y aplicaciones de *softwares* especializados para lograr el análisis de algunos aspectos, tales como el vocabulario especializado frecuente, colocaciones típicas, y preferen-

cia semántica, entre otros. En esta presentación se mostrarán las herramientas utilizadas en el estudio, los procedimientos realizados y algunos resultados. De esta manera, pretendemos demostrar cómo podemos contribuir al diseño y selección de materiales pedagógicos, a partir del análisis lingüístico asistido por computadoras, para optimizar la enseñanza de la lectocomprensión del inglés con fines específicos en la universidad.

**Palabras clave:** evaluación de materiales, IFE, lectocomprensión, metodología de *corpus*.

### **Abstract**

The Clinical Case textual genre constitutes a fundamental element in the instructional materials used for the development of English reading competence in the Language Modules of the Medicine program at the National University of Córdoba (UNC). In the class manual used for English reading comprehension at level 1, the Clinical Case genre is taught through a series of activities with the primary objective of guiding students in acquiring reading strategies, as well as studying specific vocabulary and language structures that are prototypical of the genre. The selection and evaluation of textual genres used for teaching English reading comprehension at UNC are essential steps for the implementation of successful pedagogical practices. This work is part of a larger research project that aims to evaluate instructional materials for the teaching and learning of English as a foreign language at UNC. Specifically, this study has a dual purpose. Firstly, through *corpus* methodology and computer-assisted text analysis, this work aims to evaluate the specific-disciplinary vocabulary and frequent

collocational patterns typical of the Clinical Case genre in English. Secondly, it seeks to assess to what extent the Medical English Level 1 chair manual used for the development of English reading comprehension considers some characteristics of the Clinical Case genre in its activities. The study was conducted using a variety of tools and specialized software applications to analyze aspects such as frequent specialized vocabulary, typical collocations, and semantic preference, among others. This presentation will showcase the tools used in the study, the procedures performed, and some results. In this way, we aim to demonstrate how, through computer-assisted linguistic analysis, we can contribute to the design and selection of pedagogical materials to optimize the teaching of English reading comprehension for specific purposes at the university.

**Key words:** materials evaluation, ESP, reading comprehension, *corpus* methodology.

## 1. Introducción

Uno de los desafíos de los docentes universitarios es desarrollar competencias pedagógico-didácticas que les permitan optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la buena selección y diseño de materiales didácticos, ya que estos adquieren un rol central en la adquisición de los contenidos teórico-prácticos dentro de la currícula. Es por este motivo que resulta indispensable seleccionar y utilizar materiales que estén en directa relación con las capacidades, motivaciones y necesidades de los estudiantes. Por otra parte, es necesario que los materiales didácticos no solo estén correctamente seleccionados y/o diseñados, sino que también puedan someterse a

procesos de evaluación.

En la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), se utiliza un importante número de manuales diseñados principalmente por docentes y se usan para el desarrollo de aquellas competencias y contenidos teórico-prácticos necesarios para lograr la lectocomprensión del inglés mediante la lectura de géneros prototípicos de los campos disciplinares. La enseñanza de los géneros textuales académico-profesionales ha estado en escena por algunos años en contextos de alfabetización académica en la universidad, ya que el conocimiento de estos géneros permite “que los alumnos se incluyan en situaciones discursivas típicas de comunidades especializadas, según propósitos, significados y valores compartidos” (Carlino, 2013, pp. 361-362). Es por esto que resulta necesario facilitar y promover la adquisición de habilidades en los alumnos para acceder, comprender y usar la lengua característica de los textos académicos, a fin de lograr una comunicación exitosa dentro de las diversas comunidades discursivas disciplinares (Carlino, 2005, 2013; Hyland, 2006; Swales, 1990). En el ámbito del Inglés con Fines Específicos (IFE), más precisamente, las prácticas pedagógicas se han concentrado en el desarrollo de habilidades específicas usando textos propios de cada disciplina, lo que ha aportado a la enseñanza de la lengua extranjera diversos enfoques metodológicos y líneas teóricas. El estudio de estos textos, más comúnmente conocidos como géneros textuales, ha aportado valiosas contribuciones en los programas pertenecientes al Inglés con Fines Académicos (IFA) en la universidad. Diversos estudios se han focalizado tradicionalmente en describir la lengua en uso en cada uno de los géneros específicos con objeto de informar a la práctica pedagógica del IFE para la formación de académicos y profesionales (Cargill y O'Connor, 2009; Swales, 1990, 2009).

En consecuencia, creemos necesario optar por herramientas que permitan la evaluación de los materiales didácticos, como lo es, por ejemplo, la metodología de *corpus* en el área del IFA. Esta metodología ha contribuido principalmente en la realización de estudios que tienen como objetivo principal analizar y caracterizar la estructura retórica, la idiomática y el vocabulario de distintos géneros académicos de diversas disciplinas (Hyland, 2008; Martínez, Beck y Panza, 2009). Algunos de estos estudios demuestran que las palabras tienden a coocurrir regularmente con otras palabras, formando combinaciones léxicas con patrones de uso y significados que resultan específicos en géneros y disciplinas particulares (Sinclair, 1991), por lo que resulta indispensable entonces ampliar el espectro hacia la evaluación de combinaciones léxicas que resulten frecuentes y típicas de los géneros y disciplinas por analizar (Parodi, 2009).

En la asignatura Inglés Médico, Nivel I, que se dicta para los estudiantes de Medicina en la UNC, los materiales didácticos abordan géneros textuales prototípicos del área disciplinar a lo largo de varias guías de estudio. El género característico del Nivel I de Inglés Médico es el 'caso clínico', el cual es abordado a través de varias actividades que promueven la lectura comprensiva, la adquisición de vocabulario específico y la práctica gramatical de estructuras de la lengua frecuentes en el género.

El presente estudio se enmarca en un proyecto de investigación mayor aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC, por desarrollarse durante el período 2018 a 2021. Dicho proyecto pretende evaluar los materiales didácticos de varias cátedras, incluyendo el área de la Lectocomprensión en Inglés como Lengua Extranjera. Por consiguiente, el objetivo principal de este estudio es analizar y describir el vocabulario especializado frecuente y su contexto de colocaciones recurrentes en un *corpus* de referencia del género 'caso clínico' en

el ámbito de la medicina. Se espera que los resultados de este estudio permitan identificar no solamente las palabras técnicas y frecuentes del género, sino también su contexto fraseológico típico, y así contribuir al desarrollo de prácticas de evaluación de los materiales didácticos en el área de la enseñanza de la lectocomprensión del inglés con fines específicos en la UNC.

## 2. Marco teórico

Este estudio se encuadra en el contexto de la evaluación de materiales didácticos, la lingüística de *corpus* y el estudio del vocabulario y la fraseología de textos especializados en idioma inglés. Los materiales didácticos que se utilizan para el desarrollo de los contenidos teórico-prácticos de cualquier espacio curricular y en cualquier nivel educativo adquieren un rol central en el currículum, y, por lo tanto, deben ser considerados para su revisión y evaluación permanente. En este contexto, podemos hablar de una Didáctica de la Evaluación (Castillo Arredondo, 2010), para referirnos a la aplicación de una intencionalidad educativa y la búsqueda de la calidad de las prácticas áulicas basándonos en principios pedagógicos fundantes. Además, existe lo que podemos denominar “proyecto de intervención” (Navarrete Mosqueda, 2011), en el que un plan es puesto en marcha para lograr llevar a cabo mejoras en los procesos donde se hayan detectado fallas o procedimientos susceptibles de ser mejorados.

Desde hace ya unas décadas, la compilación de *corpus* para realizar estudios de la lengua en uso se ha convertido en una actividad regular de muchos investigadores. En el campo concreto de la alfabetización académica en el área del IFE, la observación del lenguaje objeto de estudio tal y como es utilizado en sus contextos específicos es vista como una necesidad.

Muchos estudios que intentan describir la lengua usada en géneros específicos y académico-profesionales han empleado la lingüística de *corpus*, valiéndose de sus aspectos metodológicos de análisis, marco teórico para el estudio de los fenómenos lingüísticos en textos representativos de los géneros, las disciplinas y los registros (Parodi, 2009; Sinclair, 2005). Como metodología de análisis, los estudios de *corpus* asistidos por computadora permiten realizar observaciones y descripciones de patrones de la lengua en uso, tales como, el vocabulario frecuente y las unidades léxico-gramaticales o fraseologías típicas de una amplia variedad de géneros textuales.

Siguiendo el modelo presentado por Sinclair (1991), el “Principio idiomático” propone describir las regularidades distribucionales en el uso de la lengua, y postula que un usuario del lenguaje tiene a su disposición un gran número de frases preconstruidas que constituyen opciones unívocas (Sinclair, 1991, en Wang, 2016). Este principio ha impulsado a muchos investigadores a realizar estudios de fraseología, definida como la coocurrencia de un lema, o una forma del mismo, y uno o más elementos lingüísticos adicionales que funcionan como una sola unidad semántica y cuya frecuencia de coocurrencia es mayor a lo esperado por azar (Gries, 2008). Dentro de este modelo, Sinclair (2004) además propone un número de categorías de coselección que componen las unidades léxicas extendidas, dentro de las cuales está la colocación (la habitual recurrencia de palabras individuales), la coligación (la coocurrencia de palabras y categorías gramaticales), la preferencia semántica (la coocurrencia de palabras con otras de un campo semántico específico) y la prosodia discursiva (un descriptor de la actitud del usuario y la función discursiva). Estas características permiten observar la fuerza de atracción entre palabras y sus colocaciones, la posición de las palabras en combi-

naciones léxicas recurrentes, y la distribución de las palabras, ya sea por ocurrencia amplia en el lenguaje general o restringida en contextos de textos especializados (Stubbs, 2004).

### **3. Objetivos**

#### **3.1. *Objetivos generales***

En primer lugar, analizar el vocabulario específico disciplinar y las combinaciones léxicas recurrentes (fraseología) del género 'caso clínico' en un *corpus* en el área de las Ciencias médicas. En segundo lugar, evaluar el manual de cátedra utilizado en el abordaje de la lectocomprensión en inglés en la asignatura Inglés Médico, Nivel I, para determinar si este considera en sus actividades algunas de las características prototípicas del género 'caso clínico' obtenidas en la primera parte del estudio.

#### **3.2. *Objetivos específicos***

- Diseñar y construir un *corpus* de casos clínicos publicados en revistas digitales altamente especializadas.
- Identificar y analizar el vocabulario léxico frecuente.
- Identificar y analizar patrones colocacionales y coligacionales de las palabras léxicas especializadas en el *corpus*.
- Identificar combinaciones léxicas recurrentes como unidades singulares de significado en el *corpus*.
- Analizar el abordaje de las actividades propuestas en el manual de clase que promuevan la lectura y comprensión del género 'caso clínico' con base en los resultados obtenidos en el análisis lingüístico.

#### 4. Metodología y materiales

El estudio consistió en una investigación de tipo cuantitativa y cualitativa. Además, se dividió en dos partes. En este trabajo se mostrarán principalmente los resultados de la segunda parte, la cual consistió en el análisis del material didáctico en luz a los resultados obtenidos en la primera parte, el análisis lingüístico. Para la primera parte del estudio, se construyó el *corpus* textual. El *corpus* pretendió ser representativo de un género (caso clínico), un registro particular (la ciencia), una disciplina general (medicina), un idioma (inglés) y un número de subdisciplinas (patología clínica, enfermedades infecciosas, cardiología, gastroenterología, enfermedades pulmonares, entre otras). La **Tabla 1** describe el *corpus* utilizado.

**Tabla 1. Descripción del corpus**

CORPUS	Corpus of Medical Case Reports (CMCR)
DISCIPLINA	Medicina humana y salud
SUBDISCIPLINAS	Cardiología Diabetes Oncología y cáncer Pediatría Psicología Toxicología Patología (Etc.)
GÉNERO	Caso clínico

FUENTES	Journal of Medical Case Reports iMedPub Journals: Medical Case Reports Oxford Medical Case Reports Journal of Medical Case Reports and Reviews Journal of Clinical Case Reports
IDIOMA	Inglés
PERIODO	2018
AUTORES	Doctores Investigadores Especialistas en medicina y salud
LECTORES	Doctores Investigadores / especialistas Estudiantes avanzados
NÚMERO DE TEXTOS	203
WORD TOKENS	357,690
WORD TYPES	20,685
TYPE/TOKEN RATIO	5,78 (Un número de 5 nuevas palabras introducidas cada 100 tokens)

Fuente: elaboración propia.

Para el análisis lingüístico se utilizó el programa AntConc 3.5.7w (Anthony, 2018) y varias de sus herramientas internas como *Wordlist* y *Key Wordlist* para la colección de listas de palabras frecuentes y la información sobre frecuencia, rango, *types* (distintos tipos de palabras), *tokens* (número total de casos) y relación entre tipo y cantidad de palabras. También se utilizó la herramienta *Concordance* durante todas las fases del proce-

so de análisis para observar el cotexto de los lemas. La herramienta *Collocates* se utilizó para el análisis de las colocaciones (“*collocates*” y patrones colocacionales) más frecuente de los lemas. Por último, la herramienta *Clusters/N-grams* se usó para el análisis de la fraseología típica frecuente de los lemas.

#### **4.1. Preguntas de investigación**

##### **Primera parte: análisis lingüístico del corpus**

1. ¿Cuáles son las 20 palabras léxicas y específicas más frecuentes?
2. ¿Cuáles son las palabras (ya sean funcionales o lexicales) que colocan (coocurren) más frecuentemente con las 5 palabras léxicas más frecuentes? ¿Cuál es el típico cotexto (a la derecha e izquierda)? ¿Cuáles son las categorías gramaticales más frecuentes encontradas en el cotexto?
3. ¿Cómo se describe el contexto semántico de las 3 palabras léxicas y específicas más frecuentes?
4. ¿Cuáles son las expresiones o secuencias multilexicales (*Clusters/N-Grams*) más recurrentes en el corpus?

##### **Segunda parte: evaluación de los materiales**

5. ¿Cómo se aborda en general el género textual ‘caso clínico’? ¿Qué aspectos del género se abordan principalmente?
6. ¿El manual en sus actividades aborda aspectos fraseológicos típicos del género?
7. ¿Se incluye el vocabulario más frecuente en las actividades? ¿Cómo?
8. ¿Se abordan las unidades multilexicales?

9. ¿Se abordan los patrones colocacionales?
10. ¿Las actividades del manual se diseñan sobre criterios semánticos?

## 5. Resultados

### 5.1. Primera parte

Con el objetivo de obtener respuestas a las preguntas de investigación de la primera parte del estudio, se utilizaron varias de las herramientas del *software* AntConc 3.5.7w (Anthony, 2018). A través de un proceso de lematización (Nation, 2001) por un lado, y de palabras clave (*keyness*) por el otro, se identifican las 20 palabras léxicas y específicas más frecuentes del *corpus* en relación con un *corpus* general (Scott, 1997). La **Tabla 2** muestra la lista completa de las 20 palabras léxicas y específicas encontradas en el *corpus*. Esta lista revela, por ejemplo, que la mayoría de las palabras identificadas (14/20 = 70 %) corresponden al campo de la medicina, como por ejemplo, *patient* (paciente), *treatment* (tratamiento), *clinical* (clínico/a), *disease* (enfermedad), *diagnosis* (diagnóstico), *blood* (sangre), *hospital* (hospital), *medical* (médico/a), *bone* (hueso), *surgery* (cirugía), *tumor* (tumor), *pregnancy* (embarazo), entre otras. Por su parte, otras palabras refieren principalmente a las características genéricas del ‘caso clínico’ y sus secuencias textuales (6/20 = 30 %), como, por ejemplo, *case* (caso), *report* (reporte/a), *normal* (normal), *showed* (mostró/mostraron), *examination* (examinación/examen) y *author* (autor/a).

**Tabla 2. Vocabulario léxico disciplinar del corpus de Casos Clínicos**

<b>Posición</b>	<b>Lemas</b>	<b>Frecuencia (N.º casos)</b>
1	case	2655
2	patient	1768
3	treatment	965
4	clinical	869
5	disease	724
6	report	700
7	normal	681
8	diagnosis	668
9	showed	619
10	blood	585
11	hospital	537
12	medical	534
13	bone	468
14	surgery	443
15	tumor	439
16	examination	420
17	author	406
18	rare	400
19	pulmonary	354
20	pregnancy	351

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del análisis del corpus.

El análisis de las colocaciones más frecuentes de las cinco palabras léxicas y específicas más recurrentes en el *corpus* reveló que, dado que la mayoría de estas palabras son sustantivos, las colocaciones más frecuentes, tanto hacia la izquierda como hacia la derecha, corresponden mayormente a otros sustantivos, verbos, adjetivos y frases preposicionales. Más precisamente, el lema *case* (caso) coloca principalmente con grupos preposicionales, tanto a la izquierda como a la derecha (por ejemplo, *in the presented case* – en el caso presentado; *in the treatment of case* – en el manejo del caso), con otros sustantivos y grupos nominales hacia la derecha principalmente (por ejemplo, *presentation* – presentación; *report* – reporte; *series* – serie, etc.), y con verbos hacia la derecha (por ejemplo, *present* – presenta; *show* – muestra; *confirm* – confirma; *describe* – describe; *emphasize* – enfatiza, etc.). El lema *patient* (paciente) coloca en mayor medida con verbos lexicales y verbos modales hacia su derecha, como por ejemplo, *have* (tener/ha), *be* (ser/estar), *refuse* (negarse), *be discharged* (darse de alta), *undergo* (someterse), *suffer* (sufrir), *present* (presentar), *develop* (desarrollar), entre otros. En relación con el lema *treatment* (tratamiento), este coloca principalmente con adjetivos hacia la izquierda (por ejemplo, *endovascular* – endovascular; *early* – temprano/oportuno; *medical* – médico; *effective* – efectivo; *antibiotic* – antibiótico; *successful* – exitoso; *surgical* – quirúrgico, etc.), y con sustantivos y grupos nominales hacia la derecha (por ejemplo, *options* – opciones; *density* – densidad; *modalities* – modalidades; *choice* – oportunidad/opción; *months* – meses; *therapy* – terapia, etc.). Por su parte, dado que el lema *clinical* (clínica/o) es un adjetivo, sus colocaciones más frecuentes corresponden a sustantivos y grupos nominales hacia la derecha, como por ejemplo, *case* – caso; *report* – reporte; *manifestations* – manifestaciones; *presentations* – presentaciones; *trial* – prueba; *practi-*

*ce* – práctica; *features* – características; *improvement* – mejoría; *outcome* – resultado; *findings* – hallazgos; *signs* – signos; *symptoms* – síntomas; *examination* – examinación/examen; *condition* – condición; *history* – historia, entre otras. Por último, el lema *disease* (enfermedad) coloca en mayor medida con sustantivos y grupos nominales hacia la izquierda (por ejemplo, *progression* – progresión; *stage* – estado; *course* – curso; *type* – tipo; *onset* – inicio; *cause* – causa; *diagnosis* – diagnóstico; *syndrome* – síndrome; *history* – historia, etc.) y adjetivos hacia la izquierda (por ejemplo, *chronic* – crónica; *metastatic* – metastática; *progressive* – progresiva; *infectious* – infecciosa; *stable* – estable; *inflammatory* – inflamatoria; *genetic* – genética; *early* – temprana; *pulmonary* – pulmonar; *associated* – asociada; *autosomal* – autosómica, etc.).

Con respecto a los campos semánticos pertenecientes a los cinco lemas más frecuentes y específicos identificados en el corpus, se pudo observar que, por ejemplo, *case* (caso) tiende a aparecer dentro de los contextos referidos a enfermedades, a estudios (complementarios o adicionales) a los pacientes, a los tratamientos y acciones realizadas por el personal de salud y, por último, a partes del cuerpo humano. Por su parte, el lema *patient* (paciente) aparece principalmente con contextos referidos, por un lado, a tratamientos médicos, estudios, y acciones realizadas por el personal de salud y, por el otro, a datos de paciente, su condición y sintomatología (signos y síntomas). Por último, el lema *treatment* (tratamiento) suele aparecer en contextos relacionados con la condición y sintomatología del paciente y los procedimientos y acciones conducidas por el personal de salud (por ejemplo, estudios, tratamientos, pruebas, etc.).

El último paso en la primera parte del estudio sobre el contexto fraseológico del vocabulario léxico y disciplinar frecuente en el corpus consistió en la búsqueda e identificación de las uni-

dades multilexicales más frecuentes (*Clusters/N-Grams*) dentro del *corpus*. Estas unidades se buscaron según criterios de tamaño y frecuencia. Por un lado, con un mínimo de palabras de tres y un máximo de ocho, y por el otro, con una frecuencia mínima de diez casos, se pudo identificar un variado número de secuencias multilexicales frecuentes. La **Tabla 3** pretende mostrar los resultados obtenidos.

**Tabla 3. Unidades multilexicales más frecuentes según tamaño** Fuente: elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

Unidades de tres palabras	Unidades de cuatro palabras
a (nº) year-old in patients with the diagnosis of in our case in our patient in this case due to the of the patient	the patient was a the most common (cause, complications) there was no (significant) (the, a) case of (a, our)

ANÁLISIS DE CORPUS DEL GÉNERO 'CASO CLÍNICO'; OPTIMIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE MATERIALES PARA LA LECTOCOMPREENSIÓN EN LA UNC

<p>the presence of</p> <p>a patient with</p> <p>the patient had</p> <p>the use of</p> <p>the treatment of</p> <p>of the disease</p> <p>(in, of) the right</p> <p>because of the</p> <p>in the left</p> <p>(have, has) been reported</p> <p>in a patient</p> <p>there were no</p>	<p>the patient had no</p> <p>is the most common</p> <p>(had, with) a history of</p> <p>(at) the age of</p> <p>(was, showed) no evidence of</p>
<p><b>Unidades de cinco palabras</b></p>	<p><b>Unidades de más de cinco palabras</b></p>
<p>the patient was admitted to</p> <p>the patient was discharged (home)</p> <p>the patient was started on</p> <p>the patient was transferred to</p> <p>the patient was treated with</p> <p>is a rare case of</p>	<p>we report a case of a</p> <p>we present a case of a</p> <p>this is a case of a</p>

there was no (evidence of, history of)  in this case report we	is a rare autosomal recessive (disorder, disease)
--	---

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados del análisis del corpus.

A través del análisis de los resultados que se muestran en la **Tabla 3**, se pudo observar que la mayoría de las unidades multilexicales se refieren al paciente (por ejemplo, *the patient was admitted to* – el/la paciente fue ingresado/a), pero también se pueden observar otras unidades relacionadas con la presencia o ausencia de una enfermedad o problema de salud (por ejemplo, *the diagnosis of* – el diagnóstico de; *there were no* – no hubo; *a history of* – una historia de/antecedentes relacionados con, entre otras). Por último, un número menor de estas unidades se refieren a las características genéricas del ‘caso clínico’; como, por ejemplo, su propósito comunicativo y sus secuencias textuales (por ejemplo, *in this case report we* – en este caso reportamos; *we report a case of a* – reportamos un caso de un/a; *we present a case of a* – presentamos un caso de un/a; *this is a case of a* – este es un caso de un/a, entre otras).

## 5.2. Segunda parte

En la segunda instancia del estudio se abordaron 6 interrogantes clave para el análisis del manual de *Lectocomprensión del Inglés: Manual para Medicina. Nivel I*. Los resultados se mencionan a continuación.

*¿Qué aspectos del género se abordan principalmente?*

Los aspectos que se abordan principalmente corresponden a aquellos sobre la temática del texto, la estructura retórica, aspectos gramaticales que se desprenden del texto, espec-

tos léxicos como la terminología específica del caso.

¿El manual en sus actividades aborda aspectos fraseológicos típicos del género?

En el manual se incluyen dos guías didácticas que abordan el género 'caso clínico': guías 10 y 12. En la guía 10, podemos observar que la instancia de trabajo con vocabulario específico del texto de la guía incluye un abordaje fraseológico y no de términos aislados. La **Figura 1** muestra el ejercicio N.º 1 de la guía 10 del manual, en el cual los alumnos deben elegir el equivalente en español del término o frase resaltada.

**Figura 1. Ejercicio N.º 1 de la guía 10 del manual**



12. Lea las siguientes oraciones, para elegir (del recuadro) el equivalente en español del término / frase resaltada. Hay **DOS** palabras extra. La primera está resuelta a modo de ejemplo.

piel decolorada - cáncer de pulmón - cultivo de orina - **despierto** ✓ -  
vesícula biliar - parto vaginal normal - habla normal -  
bebés amamantados - sensibilidad al tacto - dolor abdominal - pared vesical engrosada  
que se someten a cirugía - oscurecimiento y engrosamiento

1. A 61-year-old man stayed **awake** for the entire 4-hour, 10-minute open heart surgery operation performed on him by a team of three doctors.  
Equivalente en español: despierto
2. With vitiligo, the special cells that make pigment are destroyed, resulting in patches of **discolored skin**. Vitiligo often affects the chest and abdomen, but may be found on the face around the mouth, nostrils, and eyes.  
Equivalente en español: \_\_\_\_\_

Fuente: *Lectocomprensión del Inglés: Manual para Medicina. Nivel I* (Cardini y Soliz, 2012, p. 147).

En la guía 12 del manual encontramos otro ejemplo de trabajo con frases, pero en este caso los alumnos deben completar espacios en blanco con palabras o frases del recuadro (**Figura 2**).

## Figura 2. Ejercicio N.º 2 de la guía 12 del manual

2. En los fragmentos a continuación encontrará las definiciones / características en inglés de los síntomas/patologías presentados en el ejercicio 1.

- Complete los espacios en blanco con las palabras /frases del recuadro.
- Compare la información de estos fragmentos con lo que Ud. completó en el ejercicio 1.

BOWEL ACTION	-	CONSTIPATION	-	CHRONIC OR RECURRENT	-	FREQUENT	-	ABDOMINAL PAIN
INFECTIVE	-	GYNAECOLOGY	-	TWO OR THREE DAYS	-	CONSISTENCY OF THE STOOL	-	
		FLUIDITY OR VOLUME	-	REDUCE MORBIDITY AND MORTALITY	-	WATERY	-	
		DETAILED HISTORY AND EXAMINATION	-	EMPTYING OF THE BOWEL	-	LIFE-THREATENING ILLNESS	-	

(4) \_\_\_\_\_ represents one of the top 15 presenting symptoms in primary care 1 and varies from a self-limiting problem to a (5) \_\_\_\_\_ requiring immediate surgical intervention.

Fuente: *Lectocomprensión del Inglés: Manual para Medicina. Nivel I* (Cardini y Soliz, 2012, p. 175).

Podemos encontrar otro ejemplo en el ejercicio 12 de la guía 12, en donde se subrayan frases en un fragmento del caso clínico y el alumno debe dar el equivalente en español.

## Figura 3. Ejercicio N.º 12 de la guía 12 del manual



12. El siguiente fragmento fue extraído del caso presentado y describe el examen abdominal del paciente. Escriba el equivalente en español de cada sección resaltada.


On examination, the patient appeared well. The weight (6) was 59.9 kg (28th percentile for his age); vital signs were normal. The abdomen was soft (7), mildly distended with fullness (8) in the right lower quadrant, and mildly tender to deep palpation (9) in the right and left lower quadrants, without rebound (10) or guarding (11). The external rectal examination was normal; the patient declined an internal rectal examination. The remainder of the examination (12) was normal. A stool specimen (13) was guaiac-negative.

Fuente: *Lectocomprensión del Inglés: Manual para Medicina. Nivel I* (Cardini y Soliz, 2012, pp. 185-186).

¿Se incluye el vocabulario más frecuente en las actividades?  
¿Cómo se incluye?

Según los resultados obtenidos en la primera etapa del estudio, las palabras más frecuentes en el género son: *case* (caso), *patient* (paciente), *treatment* (tratamiento), *clinical* (clínico), *disease* (enfermedad), *report* (reporte), *normal* (normal), *present* (presenta), *show* (muestra), *exam* (examen), entre otras. A modo de ejemplo, en el ejercicio N.º 6 de la Guía 10 del manual aparecen algunas de las palabras que fueron identificadas como más frecuentes en la primera parte del estudio (**Figura 4**). En esta actividad, los estudiantes deben ordenar los enunciados de acuerdo con el orden en el que aparecen en el texto.

**Figura 4. Ejercicio N.º 6 de la guía 10 del manual**



6. Lea los siguientes enunciados, para ordenarlos según aparecen en el texto. Indique renglones de referencia. El primero está resuelto como ejemplo.

# \_\_\_ a. La joven se realizó un piercing en su cuerpo en un local confiable. Renglones: \_\_\_\_\_

# \_\_\_ b. Esta paciente manifiesta que perdió 3 kg. de peso. Renglones: \_\_\_\_\_

# **f** c. La paciente es una joven de 19 años de edad que presenta náuseas. Renglones: **f**

# \_\_\_ d. La paciente consumió pseudoefedrina combinada con otras drogas. Renglones: \_\_\_\_\_

# \_\_\_ e. La ecografía de abdomen mostró que el hígado y el conducto biliar se encontraban dentro de parámetros normales. Renglones: \_\_\_\_\_

# \_\_\_ f. El análisis de orina para comprobar uso/consumo de drogas fue negativo. Renglones: \_\_\_\_\_

# \_\_\_ g. Se realiza un examen neurológico que arroja resultados normales. Renglones: \_\_\_\_\_

# \_\_\_ h. El resultado del laboratorio de sus niveles de proteína total era superior al normal. Renglones: \_\_\_\_\_

Fuente: *Lectocomprensión del Inglés: Manual para Medicina. Nivel I* (Cardini y Soliz, 2012, p. 140).

¿Se abordan las unidades multilexicales?

No se observa en el manual el diseño de actividades que

trabajen con unidades multilexicales. Se observa que los textos seleccionados presentan, por ejemplo:

- Unidades relacionadas con el/la paciente (*in patients with, in our patient, etc*);
- Unidades que se relacionan con presencia o ausencia de enfermedades (*a history of*);
- Unidades relacionadas con el propósito comunicativo textual (*in this case report*).

Sin embargo, a pesar de la presencia de estas unidades multilexicales, se pudo observar que no se incluye análisis o tratamiento de las mismas.

*¿Se abordan los patrones colocacionales?*

En los casos presentados se observa, por ejemplo, que el término *patient* (paciente) coloca con palabras o unidades tales como *female* (femenino), *year old* (años de edad), *admitted* (ingresó), *referred* (derivado/a), *discharged* (dado/a de alta), entre otros. Sin embargo, no se observan actividades que aborden explícitamente patrones colocacionales de los términos más frecuentes.

*¿Las actividades del manual se diseñan sobre criterios semánticos?*

Un análisis de todas las actividades del manual nos indica que la mayoría de estas se diseñan sobre criterios semánticos. Por ejemplo, en el ejercicio N.º 13 de la guía 10 del manual los alumnos deben ejercitar el vocabulario técnico de acuerdo con cómo se relacionan las palabras según el tema al cual refieren (**Figura 5**).

**Figura 5. Ejercicio N.º 13 de la guía 10 del manual**

13. Luego de leer el texto, **resalte** el vocabulario técnico y complete la tabla.

		EQUIVALENTE EN ESPAÑOL:
SÍNTOMAS MENCIONADOS:	Ej.: <i>flushing</i> (r. 1)	<i>ruborización</i>
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
ESTUDIOS MENCIONADOS:	Ej.: <i>electrocardiogram</i> (r. 10)	<i>electrocardiograma</i>
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
ENFERMEDADES / PATOLOGÍAS:	Ej.: <i>head trauma</i> (r. 7)	<i>trauma craneal</i>
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____

Fuente: *Lectocomprensión del Inglés: Manual para Medicina. Nivel I* (Cardini y Soliz, 2012, p. 151).

## 6. Conclusiones

Los resultados de este estudio han aportado información valiosa sobre el vocabulario frecuente y específico de los textos usa-

dos con propósitos didácticos para la selección de materiales pedagógicos de la asignatura Inglés Médico, Nivel I, destinada a estudiantes de la carrera de Ciencias Médicas en la UNC. Consideramos que es importante realizar estudios lingüísticos que aborden y caractericen los géneros textuales utilizados en los materiales didácticos para mejorar su selección y empleo en los materiales de clase. Una mejor caracterización de los géneros textuales no solo ayuda a los alumnos a comprender mejor el texto, sino también a los docentes a ampliar sus conocimientos de los géneros disponibles y mayormente utilizados en las comunidades discursivas que son objeto de los estudiantes (*target discourse communities*). Esto impacta directamente en la enseñanza de los géneros. Por su parte, evaluar los aspectos lingüísticos de los géneros resulta esencial para el desarrollo de actividades que luego serán incluidas en los materiales de clase. Más precisamente, analizar la fraseología de los textos resulta útil para comprender el vocabulario específico de la disciplina y su contexto sintáctico y semántico de ocurrencia.

## Referencias

- ANTHONY, L. (2018). AntConc (3.5.7w) [Computer software]. Waseda University. <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/>
- CARDINI, N. Y SOLIZ, M. (2012). *Lectocomprensión del Inglés: Manual para Medicina. Nivel I*. Editorial Brujas.
- CARGILL, M. Y O'CONNOR, P. (2009). Writing scientific research articles: strategy and steps. *Aquaculture International*, 18(4), 705-706.
- CARLINO, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. *Uni-Pluri/versidad*, 5(3), 1-9.

- CARLINO, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 55-381.
- CASTILLO ARREDONDO, S. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación.
- GRIES, S. (2008). Phraseology and linguistic theory: A brief survey. En S. Granger y F. Meunier (Eds.), *Phraseology. An interdisciplinary perspective* (pp. 3-25). John Benjamins Publishing Company.
- HYLAND, K. (2006). *English for academic purposes. An advanced resource book*. Routledge.
- HYLAND, K. (2008). As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English for Specific Purposes*, 27, 4-21.
- MARTÍNEZ, I., BECK, S. Y PANZA, C. (2009). Academic vocabulary in agricultural research articles: A corpus-based study. *English for Specific Purposes*, 28, 83-198.
- NATION, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- NAVARRETE MOSQUEDA, A. (16 de septiembre de 2011). ¿Cómo se elabora un proyecto de intervención? *Intervención educativa* (s. p.). <http://uvprintervencioneducativa.blogspot.com.ar/2011/09/como-se-elabora-un-proyecto-de.html>
- PARODI, G. (2009). University Genres in Disciplinary Domains: Social Sciences and Humanities and Basic Sciences and Engineering. *D.E.L.T.A.*, 25(2), 401-426.
- SCOTT, M. (1997). PC Analysis of key words - and key words. *System*, 25(2), 233-245.
- SINCLAIR, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford University Press.
- SINCLAIR, J. (2004). The lexical item. En J. Sinclair y R. Carter (Eds.), *Trust the text. Language, corpus and discourse* (pp. 131-148). Routledge.
- SINCLAIR, J. (2005). Corpus and text: basic Principles. En M.

- Wynne (Ed.), *Developing linguistic corpora: a guide to good practice* (pp. 1-16). Oxford Books.
- STUBBS, M. (2004). Language Corpora. En A. Davies y C. Elder (Eds.), *Handbook of applied linguistics* (pp. 106-132). Blackwell Publishing.
- SWALES, J. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- SWALES, J. (2009). When there is no perfect text: Approaches to the EAP practitioner's dilemma. *Journal of English for Academic Purposes*, 8, 5-13.
- WANG, Y. (2016). *The Idiom Principle and L1 Principle. A contrastive learner-corpus study of delexical verb + noun collocations*. John Benjamins Publishing Company.

**Evaluación de materiales para la  
lectocomprensión del inglés en Medicina en la  
Universidad Nacional de Córdoba: Un estudio  
de corpus (parte II)**  
*Assessment of Materials for English Reading  
Comprehension in Medicine at the National  
University of Córdoba: A corpus Study (Part II)*

**PABLO EZEQUIEL CARPINTERO**

Universidad Nacional de Córdoba

Facultad de Lenguas

Córdoba, Argentina

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7839-3417>

[pablocarpintero@unc.edu.ar](mailto:pablocarpintero@unc.edu.ar)

**MARIANA EMMA Y GOTTERO**

Universidad Nacional de Córdoba

Secretaría de Asuntos Académicos

Departamento de Idiomas con Fines Académicos

Córdoba, Argentina

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8304-9122>

[mariana.emmaygottero@unc.edu.ar](mailto:mariana.emmaygottero@unc.edu.ar)

**MÓNICA SOLIZ**

Universidad Nacional de Córdoba  
Secretaría de Asuntos Académicos  
Departamento de Idiomas con Fines Académicos  
Córdoba, Argentina  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9554-9542>  
msoliz@unc.edu.ar

**Resumen**

En el contexto universitario, concretamente en el área de la enseñanza del Inglés con Fines Específicos (IFE), las prácticas de alfabetización académica deben promover la adquisición de habilidades para comprender los géneros textuales académico-profesionales y así lograr una comunicación exitosa dentro de cada comunidad discursiva disciplinar. La selección y evaluación de los materiales usados para la enseñanza de la lectocomprensión del inglés son instancias fundamentales para alcanzar prácticas pedagógicas de calidad. Nuestra investigación se desprende de un proyecto de investigación mayor que tiene como propósito principal evaluar materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Para esto, nos propusimos estudiar los textos que se utilizan en la asignatura Inglés Médico II (Lectocomprensión) en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). A fin de lograr los objetivos propuestos, este trabajo se dividió en etapas. Durante la primera etapa, a través de la metodología de *corpus*, se analizaron aspectos lingüísticos tales como: variabilidad léxica, densidad terminológica, vocabulario especializado frecuente, entre otros. Esta presentación intenta mostrar los aspectos analizados en la segunda etapa de la investigación, los cuales

corresponden a los resultados de los análisis de patrones colocacionales y coligacionales del vocabulario técnico frecuente ya estudiado. Se pretende además mostrar ejemplos de unidades multi-lexicales frecuentes (*N-grams*) típicas del género y del campo disciplinar estudiado. Se detallarán los procedimientos para la construcción de dos *corpus* pedagógicos con textos auténticos de los géneros que se estudian y se evalúan, las estrategias de análisis utilizadas y los resultados obtenidos. Este trabajo pretende aportar información valiosa sobre posibles herramientas para el diseño y la evaluación de materiales para la enseñanza y aprendizaje del IFE en la universidad.

**Palabras clave:** evaluación de materiales, IFE, lectocomprensión, metodología de *corpus*.

### **Abstract**

In the university context, specifically in the field of English for Specific Purposes (ESP) teaching, academic literacy practices must foster the acquisition of skills to comprehend academic-professional textual genres, thus achieving successful communication within each disciplinary discourse community. The selection and evaluation of materials used for teaching English reading comprehension are fundamental instances to attain quality pedagogical practices. Our research stems from a larger research project with the primary purpose of evaluating didactic materials for the teaching and learning of English as a foreign language. To achieve this, our focus was on studying the texts used in the course Medical English II (Reading Comprehension) at the National University of Córdoba (UNC). To fulfill our objectives, this work was divided into stages.

During the first stage, employing *corpus* methodology, linguistic aspects such as lexical variability, terminological density, frequent specialized vocabulary, among others, were analyzed. This presentation aims to showcase the aspects analyzed in the second stage of the research, corresponding to the results of collocational and colligational pattern analyses of the previously studied frequent technical vocabulary. Additionally, it seeks to provide examples of frequent multi-lexical units (n-grams) typical of the genre and the studied disciplinary field. The procedures for constructing two pedagogical corpora with authentic texts of the genres under study, the analysis strategies employed, and the results obtained will be detailed. This work aims to contribute valuable information on potential tools for the design and evaluation of materials for ESP teaching and learning in the university.

**Key words:** material evaluation, ESP, reading comprehension, *corpus* methodology.

## 1. Introducción

La evaluación de materiales didácticos es parte fundamental de cualquier diseño curricular, y por ello, debe ser considerada para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), existen diversos manuales diseñados exclusivamente para la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera para carreras de grado. Estos manuales, en su mayoría con autoría docente, constituyen el material didáctico que los alumnos de una carrera deben estudiar para desarrollar las competencias y los contenidos teórico-prácticos necesarios para la adquisición de la

lengua. Generalmente, la enseñanza del idioma se focaliza en la lectocomprensión del inglés mediante la lectura de géneros prototípicos de los campos disciplinares. La enseñanza de los géneros textuales académico-profesionales ha sido una preocupación en el ámbito de la universidad, ya que el conocimiento de estos géneros permite “que los alumnos se incluyan en situaciones discursivas típicas de comunidades especializadas, según propósitos, significados y valores compartidos” (Carlino, 2013, pp. 361-362). Por consiguiente, en el contexto de alfabetización académica en la universidad, resulta necesario facilitar y promover la adquisición de habilidades en los alumnos para acceder, comprender y usar la lengua característica de los textos académicos, para lograr una comunicación exitosa dentro de las diversas comunidades discursivas disciplinares (Carlino, 2005, 2013; Hyland, 2006; Swales, 1990). Más precisamente en el ámbito del Inglés con Fines Específicos (IFE), las prácticas pedagógicas se han concentrado en el desarrollo de habilidades específicas usando textos propios de cada disciplina, lo que ha aportado a la enseñanza de la lengua extranjera diversos enfoques metodológicos y líneas teóricas. Mediante el estudio de los géneros prototípicos de diversas comunidades discursivas, la enseñanza del Inglés con Fines Académicos (IFA) se ha focalizado en describir la lengua en uso en cada uno de los géneros específicos con objeto de informar a la práctica pedagógica del IFE para la formación de académicos y profesionales (Cargill y O’Connor, 2009; Swales, 1990, 2009).

Como herramienta para la evaluación de materiales pedagógicos, la metodología de *corpus* en el área del IFA ha aportado información valiosa principalmente sobre la estructura retórica, la idiomática y el vocabulario de distintos géneros académicos de diversas disciplinas (Hyland, 2008; Martínez, Beck y Panza, 2009). Algunos de estos estudios demuestran

que las palabras tienden a coocurrir regularmente con otras palabras, formando combinaciones léxicas con patrones de uso y significados que resultan específicos en géneros y disciplinas particulares (Sinclair, 1991). Esto demuestra que, en los análisis de vocabulario, el estudio de la palabra individual puede resultar poco suficiente para la descripción de la lengua usada en los textos, y que es necesario entonces ampliar el espectro hacia la evaluación de combinaciones léxicas que resulten frecuentes y típicas de los géneros y disciplinas por analizar (Parodi, 2009).

En la asignatura Inglés Médico, Nivel II, que se dicta en la carrera de Medicina en la UNC, los estudiantes señalan diferencias entre el grado de dificultad de los textos del manual y los utilizados en las evaluaciones. Si bien entendemos que al momento de la evaluación son muchos los factores que entran en juego para que los estudiantes la consideren muy difícil o poco difícil, creemos necesario buscar herramientas que nos permitan realizar una selección apropiada y fundamentada de los textos.

El presente estudio se enmarca en un proyecto de investigación mayor aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC, por desarrollarse durante el período 2018 a 2021. Dicho proyecto pretende evaluar los materiales didácticos de varias cátedras, incluyendo el área de la Lectocomprensión en Inglés como Lengua Extranjera. Por consiguiente, el objetivo principal de este estudio es analizar y describir el vocabulario especializado frecuente y su contexto de colocaciones recurrentes en dos *corpus* pedagógicos del género ‘artículo de revisión’ en el ámbito de la medicina. Se espera que los resultados de este estudio permitan identificar no solamente las palabras técnicas y frecuentes del género, sino también su contexto fraseológico típico, y así contribuir al desarrollo de prácticas de evaluación de los materiales didácticos en el área de la enseñanza de la lec-

to comprensión del inglés con fines específicos en la UNC.

Resulta necesario mencionar que el presente trabajo corresponde a la segunda parte del estudio, ya que la primera parte se ha presentado en eventos académicos en el ámbito nacional y su trabajo se encuentra aceptado para ser publicado en actas de congreso<sup>46</sup>.

## 2. Marco teórico

Este estudio se encuadra en el contexto de la evaluación de materiales didácticos, la lingüística de *corpus* y el estudio de la fraseología de textos especializados en idioma inglés.

Los materiales didácticos que se utilizan para el desarrollo de los contenidos teórico-prácticos de cualquier espacio curricular y en cualquier nivel educativo adquieren un rol central en el currículum, y por lo tanto, deben ser considerados para su revisión y evaluación permanente. En este contexto, podemos hablar de una Didáctica de la Evaluación (Castillo Arredondo, 2010), para referirnos a la aplicación de una intencionalidad educativa y la búsqueda de la calidad de las prácticas áulicas basándonos en principios pedagógicos fundantes. Además, existe lo que podemos denominar “proyecto de intervención” (Navarrete Mosqueda, 2011), en el que un plan es puesto en marcha para lograr llevar a cabo mejoras en los procesos donde se hayan detectado fallas o procedimientos susceptibles de ser mejorados.

Desde hace ya unas décadas, la compilación de *corpus* para realizar estudios de la lengua en uso se ha convertido en una actividad regular de muchos investigadores. En el campo con-

46 Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y escritura, Mar del Plata, Argentina, abril 2019.

creto de la alfabetización académica en el área del IFE, la observación del lenguaje objeto de estudio tal y como es utilizado en sus contextos específicos es vista como una necesidad. Muchos estudios que intentan describir la lengua usada en géneros específicos y académico-profesionales han empleado la lingüística de *corpus*, valiéndose de sus aspectos metodológicos de análisis, marco teórico para el estudio de los fenómenos lingüísticos en textos representativos de los géneros, las disciplinas y los registros (Parodi, 2009; Sinclair, 2005). Como metodología de análisis, los estudios de *corpus* asistidos por computadora permiten realizar observaciones y descripciones de patrones de la lengua en uso, tales como el vocabulario frecuente y las unidades léxico-gramaticales o fraseologías típicas de una amplia variedad de géneros textuales.

Siguiendo el modelo presentado por Sinclair (1991), el “principio Idiomático” propone describir las regularidades distribucionales en el uso de la lengua, y postula que un usuario del lenguaje tiene a su disposición un gran número de frases preconstruidas que constituyen opciones unívocas (Sinclair, 1991, en Wang, 2016). Este principio ha impulsado a muchos investigadores a realizar estudios de fraseología, definida como la coocurrencia de un lema, o una forma del mismo y uno o más elementos lingüísticos adicionales que funcionan como una sola unidad semántica y cuya frecuencia de coocurrencia es mayor a lo esperado por azar (Gries, 2008). Dentro de este modelo, Sinclair (2004) propone además un número de categorías de coselección que componen las unidades léxicas extendidas, dentro de las cuales está la colocación (la habitual recurrencia de palabras individuales), la coligación (la coocurrencia de palabras y categorías gramaticales), la preferencia semántica (la coocurrencia de palabras con otras de un campo semántico específico) y la prosodia discursiva (un descriptor

de la actitud del usuario y la función discursiva). Estas características permiten observar la fuerza de atracción entre palabras y sus colocaciones, la posición de las palabras en combinaciones léxicas recurrentes y la distribución de las palabras, ya sea por ocurrencia amplia en el lenguaje general o restringida en contextos de textos especializados (Stubbs, 2004).

Por último, resulta indispensable destacar que el uso de *corpus* pequeños, especializados, puede ser una herramienta válida para responder a las preguntas de investigación mediante el uso de una cantidad delimitada de textos, con propósitos específicos de análisis y para un determinado grupo de personas (Paltridge, 2006; Swales, 2004). Los *corpus* pedagógicos, contruidos con propósitos didácticos, suelen brindar información relevante de géneros textuales en disciplinas particulares. De este modo, resultan instrumentos legítimos para la enseñanza de géneros y usos discursivos propios (Sinclair, 2001, en Paltridge, 2006). Esto hace que los *corpus* especializados también puedan usarse para evaluar y así mejorar la práctica pedagógica y los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos particulares.

### **3. Objetivos**

#### **3.1. Objetivo general**

Analizar el vocabulario específico disciplinar y sus combinaciones léxicas recurrentes (fraseología) del género 'artículo de revisión' en dos *corpus* pedagógicos en el área de las Ciencias Médicas, para aportar a la evaluación de los materiales didácticos usados en la asignatura Inglés Médico, Nivel II, de la UNC.

### **3.2. Objetivos específicos**

#### **Primera parte**

1. Diseñar y construir dos *corpus* pedagógicos de artículos de revisión usados en el manual de clase y en todas las evaluaciones parciales y finales.
2. Identificar y analizar el vocabulario léxico frecuente en cada uno de los *corpus* y compararlos.

#### **Segunda parte**

3. Identificar las colocaciones y patrones colocacionales más frecuentes de los términos específicos identificados y estudiados en la primera parte del estudio.
4. Identificar expresiones y secuencias recurrentes (*clusters*) que contengan los lemas estudiados.
5. Analizar el contexto semántico de los términos especializados altamente frecuentes que se repiten en ambos *corpus*.
6. Identificar unidades multilexicales en los *corpus* (*N-Grams*).

### **4. Metodología y materiales**

El presente trabajo muestra los resultados de los análisis propuestos para responder a los objetivos de la segunda etapa del proyecto, la cual consistió en un análisis cuantitativo y otro cualitativo. Sin embargo, se incluyen algunos de los resultados y los materiales utilizados durante la primera parte con el objetivo de interpretar mejor aquellos resultados obtenidos en la segunda etapa.

En primera instancia, se construyeron dos *corpus* textuales pedagógicos (uno con textos incluidos en el manual de clases y el otro con textos usados en las evaluaciones parciales y finales). Ambos *corpus* son representativos de un género ('artículo de revisión'), un registro particular (la ciencia), una disciplina general (medicina), un idioma (inglés) y un número de subdisciplinas (patología clínica, enfermedades infecciosas, cardiología, gastroenterología, enfermedades pulmonares, entre otras). En la **Tabla 1** se describen los *corpus* utilizados.

**Tabla 1. Descripción de los corpus**

	Corpus textos de evaluaciones	Corpus textos del manual
<b>Género</b>	Artículos de revisión	
<b>Registro</b>	Científico	
<b>Disciplina general</b>	Medicina	
<b>Subdisciplinas</b>	Patología clínica, enfermedades infecciosas, cardiología, gastroenterología, enfermedades pulmonares, etc.	
<b>Contexto</b>	Científico-académico	
<b>Canal</b>	Escrito	
<b>Idioma</b>	Inglés	
<b>Tamaño</b>	8.095 palabras	10.861 palabras

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los corpus con los textos del manual de clases y las evaluaciones.

Para el análisis lingüístico se utilizó el programa AntConc 3.5.7w (Anthony, 2018) y varias de sus herramientas internas como *Wordlist* y *Key Wordlist* para la colección de listas de palabras frecuentes y la información sobre frecuencia, rango, *types* (distintos tipos de palabras), *tokens* (número total de casos) y relación entre tipo y cantidad de palabras. También se utilizó la herramienta *Concordance* durante todas las fases del proceso de análisis para observar el cotexto de los lemas. Para responder a los objetivos de la segunda etapa se utilizó el mismo programa, pero con otras de sus herramientas internas. La herramienta *Collocates* se usó para el análisis de las colocaciones más frecuentes de los lemas más frecuentes y, por otro lado, la herramienta *Clusters/N-grams* para el análisis de la fraseología típica frecuente de esos lemas.

## 5. Resultados

### 5.1. Primera etapa: clasificación y análisis del vocabulario léxico frecuente

Los resultados de la primera etapa revelaron que, de acuerdo con la relación entre los tipos de palabras y el número total de casos en ambos *corpus*, existe una baja variabilidad de tipos de palabras en los textos de los *corpus*. Este dato podría considerarse como un indicador de baja riqueza léxica en nuestros *corpus*.

A través de un proceso de lematización (Nation, 2001) se pudo obtener una lista de palabras con el vocabulario léxico frecuente de cada uno de los *corpus*. Con un corte de frecuencia de 20 casos, el número de tipos de palabras léxicas frecuentes (lemas) en la lista del *corpus* de textos de evaluacio-

nes fue de 27 palabras, mientras que la cantidad de tipos de palabras léxicas frecuentes en la lista del *corpus* de textos del manual fue de 40 palabras. Se pudo observar que dentro de las palabras léxicas más frecuentes en ambos *corpus*, la mayoría se relaciona con el campo de la medicina. La lista del *corpus* de textos de evaluaciones está compuesta principalmente por palabras relacionadas a patologías infecciosas, enfermedades, signos y síntomas, como por ejemplo *pneumococcal* (neumocócico), *diarrhea* (diarrea), *infections* (infecciones), *illness* (enfermedad), entre otras. En estrecha relación con este campo semántico, se advierten, además, palabras referidas a los pacientes, tales como *patients* (pacientes), *children* (niños), *infants* (bebés), *age* (edad), entre otras. Por su parte, la lista del *corpus* de textos del manual está principalmente conformada por palabras más orientadas a la valoración, como por ejemplo *test*, *testing* (pruebas, análisis), *essay* (ensayo), *PCR* (reacción en cadena de la polimerasa). Además, algunas de las palabras más frecuentes se refieren al contagio de enfermedades, por ejemplo *risks* (riesgos), *virus* (virus), *transmission* (transmisión), *airborne* (por vía aérea), entre otras.

A través del proceso de análisis de palabras clave (*keyness*), se evaluó la frecuencia inusual de los lemas a través del contraste de los *corpus* pedagógicos con uno de carácter general (Scott, 1997). La lista obtenida de palabras excepcionalmente frecuentes podría determinar la especificidad en el campo disciplinar, por lo tanto, en el caso de nuestros *corpus*, las palabras tienden a agruparse de la misma manera que aquellas analizadas en las *wordlists*, refiriéndose a los mismos campos semánticos. Estrechamente relacionado a esto, una observación de las palabras clave más reiteradas (*keyword lists*) demostró que existe una elevada carga de palabras transparentes en ambos idiomas (español-inglés). En nuestra lista de las

24 palabras clave más frecuentes, la cantidad de palabras clave transparentes fue de 13 palabras ( $13/24 = 54\%$ ) en el *corpus* de evaluaciones y de 15 palabras ( $15/24 = 62\%$ ) en el *corpus* de textos del manual.

Por último, de acuerdo con el uso específico y al significado de las palabras léxicas más frecuentes en ambos *corpus*, estas se clasificaron en técnicas y no técnicas siguiendo a Cabré (1999) y Meyer (1997) citados en Dúcculi, Muñoz y Beck (2015). A través de una clasificación siguiendo criterios semánticos y pragmáticos, se pudieron identificar aquellas palabras que son técnicas, es decir, aquellas con significados altamente especializados y únicos en el campo de la medicina. Por otra parte, también se identificaron aquellas palabras cuyo significado no es altamente especializado, pero reflejan conceptos específicos de la disciplina. Los resultados demuestran que la gran mayoría de las palabras léxicas frecuentes en ambos *corpus* son técnicas y se refieren al área de la medicina. En nuestra lista de palabras léxicas y específicas más frecuentes en ambos *corpus* encontramos que, de las primeras 35 palabras, 14 corresponden a vocabulario técnico altamente especializado ( $14/35 = 40\%$ ), como por ejemplo, *diseases* (enfermedades), *infections* (infecciones), *pneumococcal* (neumococo), *chikv* (virus chikunguña), *norovirus* (norovirus), *vaccine* (vacuna), *serotypes* (serotipos), *inflammatory* (inflamatorio), entre otras. Por su parte, el criterio pragmático nos permitió identificar como técnicas aquellas palabras que pueden también pertenecer a registros generales, pero en el contexto específico de uso adquieren un significado particular y especializado. Así, dentro de la misma lista de 35 palabras léxicas y específicas, 14 podrían clasificarse como técnicas no especializadas ( $14/35 = 40\%$ ). Algunos ejemplos de este tipo de palabras son *acute* (agudo/a), *ventilation* (venti-

lación), *transmission* (transmisión), *incidence* (incidencia), *invasive* (invasiva/o), *triggers* (desencadenantes), *cases* (casos), entre otras. La clasificación de las palabras no técnicas determinó que son menos los casos de palabras no técnicas que de palabras técnicas en ambos corpus. Más precisamente, se identificaron únicamente cuatro palabras no técnicas en el corpus de textos de evaluaciones ( $4/35 = 11\%$ ), como por ejemplo, *review* (revisión), *data* (datos), *associated* (asociados/as) y *United* (Unidos), y tres en la lista del corpus de textos del manual ( $3/35 = 8\%$ ), las cuales fueron *used* (usado/a/os/as), *results* (resultados) e *increased* (incrementado/a). En conclusión, se observó que el corpus de textos del manual presenta la mayor cantidad de palabras técnicas, ya sean altamente especializadas o no especializadas.

## **5.2. Segunda etapa: análisis del vocabulario léxico frecuente disciplinar y su fraseología**

La segunda etapa del estudio consistió principalmente en el análisis y comparación entre los corpus del vocabulario frecuente disciplinar identificado en la primera parte, pero con una valoración del contexto de uso y su fraseología. En primer lugar, los lemas que pudieron identificarse como muy frecuentes y que se repiten en ambos corpus son: *disease/ diseases* (enfermedad/ enfermedades), *infection/ infections* (infección / infecciones), *study/ studies* (estudio/ estudios), *risk/ risks* (riesgo/ riesgos), *child/ children* (niño/ niños) y *transmission* (transmisión). La **Tabla 1** muestra los 24 lemas más frecuentes en ambos corpus y se encuentran marcados aquellos que se repiten en ambos corpus.

**Tabla 1. Vocabulario disciplinar más frecuente en ambos corpus**

	<i>Corpus</i> Textos de evaluaciones		<i>Corpus</i> Textos del Manual	
<b>Posición</b>	<b>Lemas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Lemas</b>	<b>Frecuencia</b>
1	disease / diseases	91	infection / infections	120
2	infection / infections	52	HIV (human immunodeficiency virus)	108
3	acute	42	risk / risks	91
4	studies / study	39	Virus	57
5	rates / rate	35	cardiovascular	54
6	risk	35	vzv (varicella zoster virus)	49
7	patients / patient	34	children / child	47
8	cases / case	31	activity / activities	43
9	pneumococcal	29	event / events	42
10	cause / causes	28	test / tests	40

EVALUACIÓN DE MATERIALES PARA LA LECTOCOMPRESIÓN DEL INGLÉS  
EN MEDICINA EN LA UNC: UN ESTUDIO DE CORPUS (PARTE II)

11	diarrhea	27	assay / assays	39
12	PCV (pneu- mococcal conjugate vaccine)	27	transmisión	38
13	review	27	trigger / trig- gers	38
14	ventila- tion	27	physical	37
15	children / child	25	woman / wo- men	37
16	data	24	laboratory / laboratories	37
17	transmis- sion	24	study / studies	31
18	countries / country	24	testing	30
19	associa- ted	23	disease / di- seases	30
20	incidence	23	diagnosis	29
21	age	22	infected	29
22	vaccine / vaccines	22	viral	28
23	chikv (chikun- gunya vi- rus)	20	infant / in- fants	27

24	illness	20	pcr (polymerase chain reaction)	27
----	---------	----	---------------------------------	----

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los corpus con los textos del manual de clases y las evaluaciones.

Un segundo paso consistió en el análisis del contexto de uso de los lemas más frecuentes para lograr reconocer las colocaciones y los patrones colocacionales más frecuentes. La **Tabla 2** presenta las colocaciones y patrones colocacionales y coligacionales más frecuentes de los tres lemas más frecuentes y repetidos en ambos *corpus*, a modo de ejemplo. Por otro lado, se encuentran marcadas aquellas palabras y frases que se repiten en los dos *corpus*, que tienen significados similares o forman parte del mismo contexto semántico identificado en la parte 1 del estudio. Como se puede observar en la **Tabla 2**, por un lado, se identificaron aquellas colocaciones inmediatamente hacia la izquierda y aquellas inmediatamente hacia la derecha, y, por el otro, se clasificaron estas colocaciones según su categoría gramatical para identificar así patrones coligacionales.

**Tabla 2. Colocaciones y patrones colocacionales y coligacionales más frecuentes de los tres lemas más frecuentes y repetidos en ambos corpus**

Corpus Textos Manual	Corpus Textos Evaluaciones
Lema: <i>disease/s</i>	
<p>Colocaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Izquierda: cardiovascular, chronic, risk of</li> </ul> <p>Coligaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sustantivos y grupos nominales: risk of</li> <li>- Adjetivos: cardiovascular, chronic</li> </ul>	<p>Colocaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Izquierda: bowel, inflammatory, Crohn's, burden, invasive, pneumococcal, risk of / for, infectious, non-communicable, outbreaks of</li> <li>- Derecha: burden</li> </ul> <p>Coligaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sustantivos y GN: bowel, Crohn's, burden (of), risk for/of, outbreaks of</li> <li>- Adjetivos: inflammatory, invasive, pneumococcal, infectious, noncommunicable</li> </ul>
Lema: <i>infection/s</i>	
<p>Colocaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Izquierda: early, primary, diagnosis of, HIV, maternal, assessment of, laboratory, fetal, VZV, congenital, viral, respiratory</li> <li>- Derecha: early, control, in (age group), during, can</li> </ul>	<p>Colocaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Izquierda: norovirus, ventilation, airborne, invasive, pneumococcal, rates of</li> <li>- Derecha: ventilation</li> </ul>

<p>Coligaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sustantivos y GN: control, diagnosis of, HIV, VZV</li> <li>- Adjetivos: early, primary, maternal, laboratory, fetal, congenital, viral, respiratory,</li> <li>- Preposiciones: in (adults/early infancy/pregnancy), during (pregnancy, infancy, early gestation)</li> <li>- Verbos modales: can</li> </ul>	<p>Coligaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sustantivos: norovirus, ventilation, rates of</li> <li>- Adjetivos: airborne, pneumococcal</li> </ul>
<p>Lema: acute</p>	
<p>Colocaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Izquierda: triggers of, risk of</li> <li>- Derecha: gastroenteritis, events, cardiovascular, in (age group)</li> </ul> <p>Coligaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sustantivos y GN: gastroenteritis, events, triggers of, risk of</li> <li>- Adjetivos: cardiovascular</li> <li>- Preposiciones: in (children)</li> </ul>	<p>Colocaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Izquierda: cases of, cause</li> <li>- Derecha: gastrointestinal, illness, emotional, triggers, diarrhea, gastroenteritis, in (age group)</li> </ul> <p>Coligaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sustantivos y GN: illness, triggers, diarrhea, gastroenteritis</li> <li>- Adjetivos: gastrointestinal, emotional</li> <li>- Verbos: cause</li> <li>- Preposiciones: in (adults)</li> </ul>

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los corpus con los textos del manual de clases y las evaluaciones.

Un análisis más detallado de las colocaciones y coligaciones de los tres lemas más frecuentes y repetidos en ambos corpus nos permitió elaborar algunas conclusiones. En primer lugar, se pudo observar que, si bien existe un importante nú-

mero de términos que tienden a repetirse en ambos *corpus*, no sucede lo mismo con sus colocaciones. Los números obtenidos indican que si bien se pueden identificar seis lemas repetidos entre las dos listas de las 24 palabras más frecuentes en ambos *corpus* ( $6/24 = 25\%$ ), solamente se encontraron las expresiones *risk of* (riesgo de), *triggers* y *triggers of* (desencadenantes y desencadenantes de), *gastroenteritis* (gastroenteritis) e *in [age group]* (en el grupo de) como colocaciones recurrentes, tanto a la derecha como a la izquierda, de los lemas altamente frecuentes repetidos en ambos *corpus*. Sin embargo, estos lemas tienden a colocar con otras expresiones que no se repiten en los dos *corpus*, como por ejemplo, el lema *disease/es* (enfermedad/es) coloca principalmente con las expresiones *cardiovascular* (cardiovascular) y *chronic* (crónica) hacia la izquierda en el *corpus* de textos del manual, mientras que el mismo lema tiende a colocar con las expresiones *bowel* (intestino), *inflammatory* (inflamatorio), *Crohn's* (de Crohn), *burden* (carga), *invasive* (invasiva), *pneumococcal* (neumocócica), *infectious* (infecciosa), *noncommunicable* (no transmisible), y *outbreaks of* (brotes de) hacia la izquierda en el *corpus* de textos de evaluaciones. Esto quiere decir que las palabras y frases que son atraídas no tienden a aparecer en ambos *corpus* con la misma frecuencia. Sin embargo, en algunos casos son los sinónimos o palabras relacionadas semánticamente las que pueden repetirse en ambos *corpus*. Por ejemplo, el lema *infection/s* (infección/es) tiende a colocar con las expresiones *HIV* (VIH -Virus de Inmunodeficiencia Humana), *VZV* (VVZ - Virus de la Varicela Zóster) y *viral* (viral) hacia la izquierda en el *corpus* de textos del manual, y con las expresiones *norovirus* (norovirus) y *pneumococcal* (neumocócica) hacia la izquierda también en el *corpus* de textos de evaluaciones. Por otro lado, un análisis de las categorías gramaticales que tienden a ser atraídas demostró que aquellas

categorías que más frecuentemente aparecen como colocaciones de los lemas estudiados son, en primera posición, los sustantivos y grupos nominales, tanto hacia la izquierda como a la derecha, mientras que en segundo lugar aparecen algunos adjetivos hacia la izquierda y, en tercer lugar, algunas preposiciones hacia la derecha. Este resultado nos resulta valioso para poder identificar e ilustrar patrones en las construcciones de frases sustantivas que se realizan en los textos. Por ejemplo, se pudo observar en los textos la presencia de grupos nominales seguidos de grupos preposicionales para referirse a grupos etarios (por ejemplo, *in adults* – en adultos; *in early infancy* – en la infancia temprana), etapas y/o estados (por ejemplo, *during pregnancy* – durante el embarazo; *during early gestation* – durante la gestación temprana o el inicio de la gestación). Con respecto a los campos semánticos pertenecientes a los tres lemas más frecuentes, se pudo observar que, por ejemplo, *disease/s* (enfermedad/ enfermedades) tiende a aparecer dentro de los contextos referidos al lugar de una enfermedad (por ejemplo, *cardiovascular* – cardiovascular; *bowel* – intestino) y alguna característica de la enfermedad (por ejemplo, *invasive* – invasiva; *chronic* – crónica). Por su parte, *infection/s* (infección/ infecciones) suele aparecer en contextos de virus o relacionados con un virus (por ejemplo, *HIV* – VIH; *VZV* – Virus de la Varicela Zoster; *norovirus* – norovirus; *viral* – viral) y en contextos referidos a etapas o estados (por ejemplo, *early* – temprana; *pregnancy* – embarazo; *gestation* – gestación; *infancy* – infancia). Por último, *acute* (agudo) se encuentra en contextos referidos a enfermedades y síntomas (por ejemplo, *gastroenteritis* – gastroenteritis; *illness* – enfermedad; *diarrhea* – diarrea).

El tercer paso en el estudio del contexto fraseológico del vocabulario disciplinar frecuente en ambos *corpus* consistió en la búsqueda e identificación de aquellas unidades y secuen-

cias multilexicales más frecuentes que contuvieran los lemas identificados en la primera etapa del estudio. La **Tabla 3** nos permite observar un variado número de aquellas unidades multilexicales más frecuentes, dentro de las cuales algunas se repiten en ambos *corpus*, como se muestran resaltadas en la tabla. Estos resultados se obtuvieron a través del uso de la herramienta *Clusters/N-grams* en la que se determinó una frecuencia mínima de 5 casos con al menos 3 palabras.

**Tabla 3. Unidades y secuencias multilexicales frecuentes del vocabulario frecuente disciplinar**

Corpus Textos Manual	Corpus Textos Evaluaciones
- Risk of (cardiovascular) disease	- (Patients with) inflammatory bowel disease
- Studies have (shown, documented, examined, suggested)	- (cases of) acute gastrointestinal illness
- Laboratory assessment of (HIV) infection	- Outbreaks of infectious / airborne diseases
- Diagnosis of HIV infection	- Burden of disease
- Congenital viral infections of	- Invasive pneumococcal disease
- Acute gastroenteritis in children	- Risk for / of (infectious) disease
	- Risk factors for / on noncommunicable diseases
	- Acute emotional triggers
	- (Rates of) serious and invasive infections

- Acute cardiovascular events	- Major cause of
- Risk of (adj) transmission	- Studies on / in (adult / pediatric) populations
- Increased risk of	- Studies have (reported, demonstrated, established, found, looked at)
- Risk for (HIV / intrauterin) transmission	- At (greater / increased) risk for
- Risk of (cardiovascular / gastroenteritis) event	

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los corpus con los textos del manual de clases y las evaluaciones.

A través del análisis de los resultados que se muestran en la **Tabla 3**, se pudo observar que existe un considerable número de unidades y secuencias multilexicales frecuentes que tienden a repetirse en ambos *corpus*. Sin embargo, los resultados parecen demostrar que aquellas unidades que más se repiten son las que les pertenecen a los lemas *risk* (riesgo/ riesgos) y *studies* (estudios), lo que puede determinar que están estrechamente relacionadas tanto a la temática de los textos como al género textual. La identificación de estas unidades, por otro lado, nos permitió hacer una valoración sobre cómo se construyen algunas de las frases sustantivas de mayor ocurrencia en cada uno de los *corpus*, por ejemplo, *risk of [adjetivo: cardiovascular] transmission* (riesgo de transmisión cardiovascular); *risk of [infectious] disease* (riesgo de enfermedad infecciosa); *risk of [sustantivo: gastroenteritis] event* (riesgo de evento de gastroenteritis), entre otras.

## 6. Conclusiones

Es importante realizar estudios lingüísticos que aborden y caractericen los géneros textuales utilizados en los materiales didácticos para mejorar su selección y empleo, tanto en los materiales de clase como así también en las evaluaciones. Por otro lado, el desarrollo de estudios sobre los aspectos de la lengua en uso en los géneros textuales realizados mediante la metodología de *corpus* resulta muy útil por varias razones. En primer lugar, generalmente pueden concretarse en poco tiempo; en segundo lugar, permiten identificar y analizar fenómenos lingüísticos frecuentes que pueden luego ser utilizados en la selección y/o diseño de materiales didácticos. Precisamente, el análisis de la fraseología en los textos es necesario para comprender el vocabulario específico y frecuente de una disciplina y su contexto sintáctico y semántico de ocurrencia.

Por su parte, los resultados de ambas etapas de este estudio han aportado información valiosa sobre el vocabulario frecuente y específico, sus colocaciones y coligaciones en los textos usados con propósitos didácticos para la selección de materiales pedagógicos, el dictado y la evaluación de Inglés Médico, Nivel II, para alumnos de la carrera de Ciencias Médicas en la UNC. Este estudio, en el cual se contrastaron dos *corpus* pedagógicos, nos permitió apreciar la complejidad léxica de los textos utilizados en el manual de clase con aquellos destinados a las evaluaciones, lo que a su vez nos brindó información relevante sobre lo que el estudiante lee en su práctica habitual y espera leer en las evaluaciones. Los resultados del presente trabajo nos permiten optimizar nuestras prácticas, pues nos brindan las herramientas para mejorar aspectos referidos a la selección, diseño y evaluación de materiales. Más precisamente, los resultados de este estudio nos han per-

mitido abordar en detalle el vocabulario específico de los textos utilizados con propósitos didácticos y determinar así cuáles son los términos específicos más frecuentes en los textos, las construcciones multilexicales recurrentes y los campos semánticos existentes en el género ‘artículo de revisión’, utilizado para el dictado y evaluación de la materia. Estos hallazgos nos aportan información clara y precisa sobre el vocabulario de los textos usados a fin de diseñar actividades de lectura, práctica lingüística y evaluaciones que sean apropiadas y coincidentes entre los momentos de práctica de la lectocomprensión y las instancias evaluativas. Por último, este análisis puede también contribuir a los estudios de *corpus* sobre el léxico del género ‘artículo de revisión’ en el ámbito de la medicina.

## Referencias

- ANTHONY, L. (2018). AntConc (3.5.7w) [computer software]. Waseda University. <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/>
- BOK, K. Y GREEN, K. (2012). Norovirus Gastroenteritis in Immunocompromised Patients. *New England Journal of Medicine*, 367(22), 2126-2132.
- CARDINI, N., DEL CASTILLO, P., EMMA Y GOTTERO, M., SEN, E. Y SOLIZ, M. (2012). *Lectocomprensión del Inglés: Manual para Medicina. Nivel II*. Editorial Brujas.
- CARGILL, M. Y O’CONNOR, P. (2009). Writing scientific research articles: strategy and steps. *Aquaculture International*, 18(4), 705-706.
- CARLINO, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. *Uni-Pluri/versidad*, 5(3), 1-9.
- CARLINO, P. (2013). Alfabetización académica diez años después.

- Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- CASTILLO ARREDONDO, S. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación.
- CHURGAY, C. Y AFTAB, Z. (2012). Gastroenteritis in Children: Part I. Diagnosis. *American Academy of Family Physicians*, 85(11), 1059-1062.
- COREY, L. Y WALD, A. (2009). Maternal and Neonatal Herpes Simplex Virus Infections. *The New England Journal of Medicine*, 361(14), 1376-1385.
- DANIELS, C., ROGERS, P. Y SHELTON, C. (2016). A Review of Pneumococcal Vaccines: Current Polysaccharide Vaccine Recommendations and Future Protein Antigens. *The Journal of Pediatric Pharmacology and Therapeutics*, 21(1), 27-35.
- DÚCCULI, E., MUÑOZ, V. Y BECK, S. (2015). Estudio del vocabulario en un corpus de artículos de investigación de Ecología. *Revista CRONÍA*, (11), 189-213.
- GRIES, S. (2008). Phraseology and linguistic theory: A brief survey. En S. Granger y F. Meunier (Eds.), *Phraseology. An interdisciplinary perspective* (pp. 3-25). John Benjamins Publishing Company.
- HOBDDAY, R. Y DANCER, S. (2013). Roles of sunlight and natural ventilation for controlling infection: historical and current perspectives. *Journal of Hospital Infection*, 84(4), 271-282.
- HYLAND, K. (2006). *English for academic purposes*. An advanced resource book. Routledge.
- HYLAND, K. (2008). As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation. *English for Specific Purposes*, (27), 4-21.
- MARTÍNEZ, I.; BECK, S. Y PANZA, C. (2009). Academic vocabulary in agricultural research articles: A corpus-based study. *English for Specific Purposes*, (28), 183-198.
- MENDELSON, E., ABOUDY, Y., SMETANA, Z., TEPPERBERG, M. Y GROSSMAN, Z. (2006). Laboratory assessment and diagnosis

- of congenital viral infections: Rubella, cytomegalovirus (CMV), varicella-zoster virus (VZV), herpes simplex virus (HSV), parvovirus B19 and human immunodeficiency virus (HIV). *Reproductive Toxicology*, (21), 350-352.
- MITTLEMAN, M. Y MOSTOFSKY, E. (2011). Physical, psychological and chemical triggers of acute cardiovascular events: preventive strategies. *Journal of the American Heart Association*, 124(3), 346-354.
- MYINT, T., MADHAVA, H., BALMER, P., CHRISTOPOULOU, D., ATTAL, S., MENEGAS, D., SPRENGER, R. Y BONNET, E. (2013). The Impact of 7-valent Pneumococcal Conjugate Vaccine on Invasive Pneumococcal Disease: A Literature Review. *Advances in Therapy*, 30(2), 127-151.
- NATION, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. University Press.
- NAVARRETE MOSQUEDA, A. (16 de septiembre de 2011). ¿Cómo se elabora un proyecto de intervención? *Intervención educativa* (s. p.). <http://uvprintervencioneducativa.blogspot.com.ar/2011/09/como-se-elabora-un-proyecto-de.html>
- PALTRIDGE, B. (2006). *Discourse Analysis: An Introduction*. Continuum.
- PARODI, G. (2009). University Genres in Disciplinary Domains: Social Sciences and Humanities and Basic Sciences and Engineering. *D.E.L.T.A.*, 25(2), 401-426.
- SAPPENFIELD, E., JAMIESON, D. Y KOURTIS, A. (2013). Pregnancy and susceptibility to infectious diseases. *Infectious Diseases in Obstetrics and Gynecology*, s. p. <https://doi.org/10.1155/2013/752852>
- SCOTT, M. (1997). PC Analysis of key words - and key words. *System*, 25(2), 233-245.
- SINCLAIR, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford University Press.

- SINCLAIR, J. (2004). The lexical item. En J. Sinclair y R. Carter (Eds.), *Trust the text. Language, corpus and discourse* (pp. 131-148). Routledge.
- SINCLAIR, J. (2005). Corpus and text: basic Principles. En M. Wynne (Ed.), *Developing linguistic corpora: a guide to good practice* (pp. 1-16). Oxford Books.
- STUBBS, M. (2004). Language Corpora. En A. Davies y C. Elder (Eds.), *Handbook of applied linguistics* (pp. 106-132). Blackwell Publishing.
- SWALES, J. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- SWALES, J. (2004). *Research Genres. Exploration and Applications*. Cambridge University Press.
- SWALES, J. (2009). When there is no perfect text: Approaches to the EAP practitioner's dilemma. *Journal of English for Academic Purposes*, (8), 5-13.
- TAN, T. (2012). Pediatric Invasive Pneumococcal Disease in the United States in the Era of Pneumococcal Conjugate Vaccines. *Clinical Microbiology Reviews*, 25(3), 409-419.
- UNSWORTH, A., CURTIS, K. Y ASHA, S. (2015). Treatments for blunt chest trauma and their impact on patient outcomes and health service delivery. *Scandinavian Journal of Trauma, Resuscitation and Emergency Medicine*, 23(1), 17-25.
- WANG, Y. (2016). *The Idiom Principle and L1 Principle. A contrastive learner-corpus study of delexical verb + noun collocations*. John Benjamins Publishing Company.
- WHITAKER, I., OBOUMARZOUK, O., ROZEN, W., NADERI, N., BALASUBRAMANIAN, S., AZZOPARDI, E. Y KON, M. (2012). The efficacy of medicinal leeches in plastic and reconstructive surgery: a systematic review of 277 reported clinical cases. *Microsurgery*, 32(3), 240-250.

**Evaluación de materiales didácticos para la optimización de la enseñanza y aprendizaje en la cátedra de Lectocomprensión del Inglés en la Facultad de Ciencias Económicas (UNC)**  
***Evaluation of Didactic Materials for the Optimization of Teaching and Learning in the English Reading Comprehension Course at the Faculty of Economic Sciences (UNC)***

**NATALIA BERSANO**

Universidad Nacional de Córdoba

Facultad de Lenguas

Córdoba, Argentina

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4203-0198>

[natalia.bersano@unc.edu.ar](mailto:natalia.bersano@unc.edu.ar)

## **Resumen**

La evaluación forma parte de cualquier planteamiento didáctico y, por ende, es un elemento central del diseño curricular. Los materiales didácticos que se utilizan para desarrollar los contenidos teórico-prácticos adquieren un rol central en el proceso enseñanza-aprendizaje. Este hecho constituye el objeto de estudio del proyecto de investigación intercátedra denominado “Desde

la evaluación de los materiales didácticos hacia la optimización de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en las cátedras Lengua Inglesa I, Práctica Gramatical del Inglés, Gramática Inglesa I, Práctica de la Pronunciación del Inglés, Gramática Contrastiva y, en el área de Lectocomprensión en Lengua Extranjera (Inglés)” avalado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SeCyT), y que se llevó a cabo en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), en el periodo 2018-2021. Uno de los subgrupos de trabajo está conformado por profesores de la cátedra de Lectocomprensión en Lengua Extranjera Inglés, en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC, quienes trabajamos con la evaluación del manual de cátedra que se utiliza para el dictado de la asignatura. El objetivo de esta ponencia es presentar el avance de la investigación en cuanto a los criterios de evaluación y la metodología de recolección y análisis de datos, que nos permitirán detectar fortalezas y debilidades en el manual utilizado, especialmente en las actividades relacionadas con el tratamiento del léxico especializado. Creemos que evaluar los materiales didácticos utilizados en el aula nos permitirá tomar decisiones didácticas y pedagógicas que repercutirán en el rendimiento académico de los alumnos, así como también contribuirán a perfeccionar la práctica docente.

**Palabras clave:** materiales didácticos, criterios de evaluación, inglés con fines específicos, lectocomprensión, vocabulario específico.

### **Abstract**

Assessment is an integral part of any didactic approach and, therefore, a central element in curriculum design. Didactic ma-

terials used to develop theoretical and practical content play a pivotal role in the teaching-learning process. This is the focus of the interdepartmental research project titled “From the Evaluation of Didactic Materials to the Optimization of Teaching and Learning Practices” in the courses English Language I, English Grammar Practice, English Grammar I, English Pronunciation Practice, and Contrastive Grammar, within the Foreign Language Reading Comprehension area (English), endorsed by SeCyT, conducted at the Faculty of Languages, National University of Córdoba (UNC) during the period 2018-2021. One of the working subgroups comprises professors from the Foreign Language Reading Comprehension course in English at the Faculty of Economic Sciences of UNC, who are engaged in evaluating the course manual used for teaching. The objective of this presentation is to showcase the progress of the research regarding evaluation criteria and the methodology for data collection and analysis, enabling us to identify strengths and weaknesses in the manual used, particularly in activities related to specialized lexicon treatment. We believe that assessing didactic materials used in the classroom will allow us to make didactic and pedagogical decisions that will impact students’ academic performance and contribute to enhancing teaching practices.

**Key words:** didactic materials, evaluation criteria, English for Specific Purposes, reading comprehension, specialized vocabulary.

## 1. Contextualización y marco teórico

Los materiales didácticos pueden definirse según Blázquez y Lucero (2002) como “cualquier recurso que el profesor pueda

emplear en el diseño o desarrollo del currículum para aproximar o facilitar los contenidos, mediar en las experiencias de aprendizaje, desarrollar habilidades cognitivas, apoyar sus estrategias metodológicas y facilitar o enriquecer la evaluación” (p. 186). En la actividad docente, los materiales constituyen los medios que permiten que los procesos de enseñanza y de aprendizaje alcancen sus objetivos, siempre y cuando cumplan con determinadas cualidades generales tales como motivación, adecuación, propiedad, utilidad, viabilidad, flexibilidad/ versatilidad, disponibilidad, accesibilidad y adaptabilidad a los diversos estudiantes (Aguirre Beltrán, 2009). Los materiales deben adecuarse a las necesidades de los estudiantes, al propósito y al contexto de aprendizaje, como así también deben tener significatividad lógica, es decir, que deben ser presentados de forma que se comprendan las relaciones, su relevancia y su significatividad psicológica, esto es, que puedan vincularse de forma sustancial con los conocimientos previos. Por último, los materiales deben mostrar cualidades de relevancia, autenticidad, actualidad y capacidad de servir de referencia y transmitir conocimientos y cultura del ámbito académico o profesional (Aguirre Beltrán, 2009). Los materiales didácticos que se utilizan para el desarrollo de los contenidos teórico-prácticos de cualquier espacio curricular y en cualquier nivel educativo adquieren un rol central en el currículum y, por lo tanto, su revisión y evaluación permanente son de vital importancia. En este sentido, el cuestionario puede considerarse un instrumento efectivo de valoración. En nuestro trabajo adherimos a González Jiménez y Gómez (2001), quienes definen esta herramienta como “un conjunto de preguntas que se consideran relevantes para responder a los criterios de evaluación que desarrollan y aclaran cada uno de los indicadores de calidad y debe ser aplicado a todo el material

que vaya a elaborarse” (pp. 188-189). Previo a la confección de un cuestionario es necesario, por ejemplo, realizar una lista de criterios de evaluación (LCE) (Aguirre Beltrán, 2009; González Jiménez y Gómez, 2001). La aplicación de los criterios consiste básicamente en describir, con la mayor claridad posible, todo aquello que se quiere valorar (Popham, 1983 en González Jiménez y Gómez, 2001). Los criterios se elaboran partiendo de los indicadores de calidad que pueden ser, por ejemplo, los objetivos, contenidos, actividades, recursos, entre otros, todos desde la consideración de su valor didáctico.

En la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), más concretamente en el Departamento de Idiomas con Fines Académicos (DIFA) perteneciente a la Facultad de Lenguas, se utiliza una serie de manuales diseñados por los propios docentes que dictan los módulos de idioma inglés como lengua extranjera para la gran mayoría de las carreras de grado. Con relación al marco teórico en el que se enmarcan los manuales, resulta pertinente hacer referencia a la concepción de texto a la cual adherimos y que pone de manifiesto los conocimientos inherentes al proceso de comprensión textual. La lingüística textual alemana concibe al *texto* como un objeto lingüístico complejo, en el que interactúan diversos tipos de conocimientos. Efectivamente, el proceso de comprensión de un texto implica activar y relacionar distintos sistemas de conocimientos, a saber: conocimiento sobre el mundo, conocimiento lingüístico (de gramática y vocabulario), conocimiento relativo al área temática, conocimiento sobre géneros textuales, conocimiento relativo a los propios procesos de conocimiento (metacognición) y conocimiento relativo al contexto de lectura. De esta manera, es posible describir al texto como “un sistema de múltiples niveles o como un sistema modular” (Ciaspucio, 2003, citada en Adelstein y Kuguel, 2005, p. 17). Estos niveles permiten ana-

lizar un texto en sus diversas dimensiones: el nivel situacional, el nivel funcional, el nivel semántico y el nivel formal. Los conocimientos que un lector posee con relación a las situaciones comunicativas de producción textual se ponen de manifiesto en el nivel situacional. En el nivel funcional, el lector reconoce la meta comunicativa del autor al producir el texto. En el semántico, el lector aplica sus conocimientos enciclopédicos y de la especialidad como así también sus conocimientos sobre el género. El conocimiento lingüístico le permite al lector analizar el nivel formal del texto, partiendo de los elementos de la superficie textual. En este último nivel nos concentramos en el tratamiento del léxico especializado, no como un nivel de análisis independiente de los otros niveles, sino relacionado con los distintos sistemas de conocimientos que se activan en el proceso de comprensión lectora. En todos los manuales el léxico especializado recibe un tratamiento sistemático, con ejercitación frecuente y variada que puede encontrarse en distintas etapas de la comprensión lectora. Además, conforme a los lineamientos de la Teoría Comunicativa de la Terminología (ТСТ) (Cabré, Castellá y Guantiva, 2008), una teoría de impronta lingüística que ofrece un panorama para el estudio de la terminología y su empleo en contextos reales, nuestros manuales proponen abordar el léxico especializado a partir de su contexto de aparición, es decir, a través de un análisis *in vivo* de la terminología en textos y contextos auténticos.

Estos manuales constituyen el material didáctico que los estudiantes utilizan con la finalidad de aplicar las estrategias para leer comprensivamente y adquirir el léxico presente en textos especializados. Son un medio importante para llevar adelante sus estudios con mayor profundidad y universalidad y perfeccionarse como profesionales en el futuro. Se apunta a que los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias pa-

ra que puedan funcionar como miembros activos de la comunidad académico-científica en la que se desarrollarán una vez que hayan obtenido su título universitario. Dentro de este contexto, es necesario conducir un análisis cada vez más sistemático y científico de todos los componentes pedagógicos implicados en el desarrollo de las clases en nivel superior: profesores, alumnos, metodología, materiales didácticos, contextos, modalidad de evaluación, entre otros. En el marco de un proyecto de investigación aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica (SeCyT), de la UNC, titulado “Desde la evaluación de los materiales didácticos hacia la optimización de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en las cátedras Lengua Inglesa I, Práctica Gramatical del Inglés, Gramática Inglesa I, Práctica de la Pronunciación del Inglés, Gramática Contrastiva y, en el área de Lectocomprensión en Lengua Extranjera (Inglés)” para el periodo 2018-2021, se evaluaron algunos de estos componentes. El objetivo principal es valorar de manera integral los materiales curriculares elaborados por los propios docentes y utilizados en cada una de las cátedras o áreas objeto de análisis en esta investigación. En nuestro caso, nos centraremos en nuestro contexto de trabajo, la Facultad de Ciencias Económicas, en donde el módulo de “Idioma Inglés” es común a todas las carreras de grado allí dictadas: Contador Público Nacional, Licenciatura en Administración de Empresas y Licenciatura en Economía. En virtud de ello, en primer lugar, es fundamental aplicar criterios de análisis y valoración para evaluar la calidad de los materiales didácticos en general. En el presente trabajo si bien presentaremos dichos criterios generales del proyecto, haremos foco principal en el tratamiento que recibe el léxico en el *Manual de Lectocomprensión del Inglés para Ciencias Económicas* (Delfederico y Sowter, 2016). Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones con-

secuentes para corregir y/o mejorar la situación evaluada en este aspecto en particular.

## **2. Objetivos**

### **2.1. Objetivo general**

Indagar acerca de las fortalezas y debilidades del *Manual de Lectocomprensión del Inglés para Ciencias Económicas* elaborado por los propios docentes de la cátedra (Delfederico y Sowter, 2016), especialmente en las actividades relacionadas con la adquisición de vocabulario específico, para optimizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de una propuesta superadora.

### **2.2. Objetivos específicos**

- Realizar un relevamiento de las actividades relacionadas con el tratamiento del vocabulario específico presentes en el manual de cátedra.
- Elaborar una lista de criterios de evaluación (LCE) para evaluar la calidad del material diseñado por los propios docentes.
- Identificar las percepciones y el grado de satisfacción que tienen los docentes y los estudiantes acerca de la validez y utilidad del material didáctico que se utiliza para el dictado de los contenidos teórico-prácticos, en particular en las actividades relacionadas con el tratamiento del léxico especializado en conjunto con otros niveles de análisis textual a través del diseño y administración de cuestionarios-encuestas.
- (Re)elaborar el material didáctico existente sobre la base de las fortalezas y debilidades detectadas.

### **3. Metodología**

Para alcanzar los objetivos propuestos, y utilizando los materiales descritos, la investigación se lleva a cabo en varias etapas. El propósito de la primera etapa es identificar los aspectos específicos que se pretenden evaluar en los materiales didácticos; para ello, se diseñará una lista de criterios de evaluación (LCE). Para su elaboración, adaptaremos el modelo propuesto por Littlejohn (2011) y el modelo del Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje de lenguas extranjeras (MCER) (Instituto Cervantes, 2001) sobre las competencias lingüístico-textuales y la variedad de ejercicios y actividades didácticas en conjunto con el marco teórico que enmarca al manual de cátedra y a la enseñanza de la lectocomprensión y el léxico especializado.

Durante la segunda etapa del proyecto, se elaborará y administrará un cuestionario-encuesta a docentes y estudiantes sobre la base de la LCE diseñada en la primera etapa.

En la tercera etapa, el objetivo principal será diseñar nuevo material didáctico y/o reelaborar el existente, teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades detectadas.

### **4. Avances de la investigación**

El presente estudio está propuesto para el periodo 2018-2021. En 2021, finalizamos la primera etapa, para la cual diseñamos una lista de criterios de evaluación (LCE) que nos permitieron plasmar los aspectos a valorar e implementar los cuestionarios para recabar los datos. La LCE contiene aspectos relacionados con el diseño de las guías en el manual de cátedra, la importancia de los géneros textuales y la temática, el uso de las con-

signas en las actividades, la coherencia y estructuración de las actividades y las actividades de práctica de vocabulario.

En relación con el **diseño de las guías en los manuales**, los aspectos a evaluar presentes en la LCE se refieren a:

- Secuenciación y estructuración lógica y accesible de los contenidos, por ejemplo: por ejes temáticos.
- Presentación de los objetivos de cada guía de trabajo.
- Recursos utilizados para la presentación de los contenidos en cada guía: secuencia y jerarquización de las actividades, cuadros de explicación teórica, textos de lectura complementaria, uso del diccionario e incorporación de términos al glosario.
- Diversidad en la representación del contenido de cada guía que compone cada eje temático: gráficos, uso de distintos textos breves dentro de cada guía, entre otros.

En lo concerniente a la **relevancia de los géneros textuales y las temáticas**, se analizarán los siguientes aspectos:

- Selección de los textos acorde a los temas abordados en las materias troncales de la carrera.
- Relevancia para la futura vida profesional de los alumnos.
- Empleo de géneros textuales que los alumnos aborden paralelamente en las asignaturas de su carrera.

En la sección sobre el análisis del **uso de las consignas en las actividades** se hará foco en los siguientes aspectos:

- Claridad en la redacción, presencia de posibles ambigüedades.
- Precisión en cuanto a su relación con los objetivos planteados en las actividades propuestas.

En lo que respecta a la **coherencia y estructuración de las actividades**, se evaluarán:

- Coherencia entre las actividades presentadas en los manuales con aquellas empleadas en las evaluaciones.
- Abordaje de los contenidos del programa de manera satisfactoria.
- Variedad y presencia de actividades que fomenten la autonomía, trabajo colaborativo, intercambio de información y reflexión.
- Presencia de actividades repetitivas en todas las guías.

Finalmente, nos concentraremos en la sección de la LCE relacionada con las **actividades de práctica de vocabulario**. A los fines de poder abordarlas dentro del marco teórico de los manuales, se tomarán en cuenta elementos tales como:

- Variedad y jerarquización de las actividades propuestas.
- Grado de profundización en el léxico especializado.
- Interrelación del nivel lingüístico con otros niveles presentes en la comprensión textual, por ejemplo, actividades de vocabulario para activar conocimientos sobre el tema del texto o el género.
- Correcta contextualización de la terminología específica.
- Uso de recursos *online*, tales como diccionarios, glosarios, aplicaciones educativas.

## **5. Resultados del análisis sobre las actividades relacionadas con el léxico específico**

Como se especificó anteriormente, se llevará a cabo un análisis

del tratamiento que se le da, en el manual de cátedra, a las actividades relacionadas con el léxico específico y general para la enseñanza de la lectocomprensión en inglés en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC. Este análisis se enmarca en el marco teórico que da origen al manual de cátedra y que considera al nivel formal (o lingüístico) de análisis un elemento clave e interrelacionado con los demás niveles integrados en el sistema multinivel para la comprensión lectora propuesto por Ciaspucio (2003, citada en Adelstein y Kuguel, 2005), motivo por el cual el reconocimiento del léxico disciplinar debe tener lugar en un contexto auténtico de uso y subyacer otros niveles de análisis. Por ejemplo, los alumnos reconocen el tema del texto y el tipo de despliegue temático, es decir, si predominan secuencias narrativas, expositivas, descriptivas o argumentativas a través de la identificación de elementos lingüísticos. Es importante tener en cuenta que el conocimiento de factores lingüísticos como el conocimiento explícito de vocabulario o estructuras sintácticas de la lengua puede constituir el andamiaje inicial para incorporar nueva información; sin embargo, la comprensión de un texto se puede lograr más fácilmente por la familiarización con la temática o el género textual (Alderson y Urquat, 1985).

En un primer análisis, se pudo observar empíricamente que la enseñanza del léxico enfatiza mayormente actividades que estimulan la interpretación del significado del léxico por medio de diversas estrategias, las actividades del manual de la cátedra de inglés están orientadas al desarrollo de estrategias como, por ejemplo:

- **La activación del conocimiento previo de la terminología específica en la lengua materna.** Un ejemplo de este tipo de estrategias lo podemos observar en la **Figura**

1, la cual muestra un ejercicio en donde los estudiantes, antes de leer el texto, deben escribir palabras relacionadas con el título lo que los ayudará a activar la información alojada en su memoria a largo plazo. En esta actividad podemos observar que el léxico se aborda en conjunto con el nivel semántico, ya que, para abordar el tema del texto, el estudiante deberá aplicar conocimientos enciclopédicos y de la especialidad.

### Figura 1. Ejercicio 1 de la “Guía 2”

1. Lea el título del texto a continuación, para recordar qué sabe sobre el tema que trata. Escriba palabras o conceptos relacionados con este tema:

.....  
.....  
Fuente: Delfederico y Sowter (2016, p. 27).

- **La deducción por el contexto** como se puede observar en el ejercicio 8 de la Guía introductoria (**Figura 2**), en el cual los alumnos deben elegir el significado correcto del término elegido teniendo en cuenta el texto que están leyendo.

En este ejercicio podemos observar un abordaje correcto de la TCT (Cabré *et al.*, 2008), ya que los estudiantes deben proveer el equivalente de los términos teniendo en cuenta su contexto de aparición.

### Figura 2. Ejercicio 8 de la “Guía introductoria”

(a) De acuerdo al texto “Small is beautiful”, ¿cuál de los siguientes significados atribuiría a los vocablos que se listan a continuación? (Elija una opción.)

1) measures (r.5):

- políticas
- métodos de medición
- medidas

Fuente: Delfederico y Sowter (2016, p. 13).

- **La elaboración de glosarios** es otra estrategia que se repite en casi todas las guías del manual. Esta estrategia apunta a un registro detallado de términos especializados o palabras relacionadas con la especialidad presente en los textos de cada guía, tal como lo podemos apreciar en la **Figura 3**.

En esta actividad es importante recalcar que, como requisito para incorporar términos a un glosario, los estudiantes deben incluir una frase u oración en donde se pueda observar el contexto del término.

### Figura 3. Ejercicio 14 de la "Guía 9"



Recuerde extraer las palabras, frases y términos que considere importantes de esta guía para, luego, incorporarlos en su glosario.

Fuente: Delfederico y Sowter (2016, p. 107).

- **El reconocimiento del significado de un término** por la morfología y la ubicación del mismo en el cotexto lo que permite identificar categorías gramaticales (véase **Figura 4**). Podemos observar también que se adopta un enfoque inductivo para la enseñanza de estructuras gramaticales y del vocabulario específico, ya que se parte del análisis de ejemplos extraídos del texto ya trabajado en clase.

#### Figura 4. Ejercicio 9 de la “Guía 1” del manual

9. Conocer la forma de las palabras y la ubicación de las mismas en la oración nos permite diferenciar categorías gramaticales. Observe las siguientes oraciones extraídas del texto prestando atención a las palabras resaltadas.

- ▶ Keynesian economists believe that markets react very slowly to changes in equilibrium.
- ▶ Active government intervention is sometimes the best method to get the economy back into equilibrium.
- ▶ Microeconomics, which focuses on individual consumers.

(a) ¿A cuál de las siguientes categorías gramaticales pertenece cada una de las palabras resaltadas en los ejemplos anteriores? (Elija una opción.)

- Adjetivo
- Sustantivo
- Verbo

(b) ¿Qué elementos le ayudaron a reconocer la función de la palabra en el texto?

(c) ¿Qué equivalente en español daría a las palabras subrayadas en los ejemplos anteriores?

Fuente: Delfederico y Sowter (2016, p. 22).

## 6. Conclusiones

Creemos que los resultados parciales del presente estudio – obtenidos hasta el momento– aportan información valiosa en relación con los procesos de evaluación de los materiales didácticos, en particular el abordaje que se le da al vocabulario específico, en el área de la Lectocomprensión del Inglés como lengua extranjera en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba. El análisis de las actividades relacionadas con el léxico específico demuestra que los términos son reconocidos en su contexto de aparición, no

se los trata de manera aislada ni como un nivel de análisis independiente del nivel situacional, funcional y semántico del texto. Sin embargo, teniendo en cuenta que los factores funcionales, situacionales y temáticos tienen su correlato en la forma lingüística, tanto en la sintaxis como en el léxico, sería apropiado incluir otras variedades de ejercicios que apunten a una mayor interrelación entre los distintos sistemas de conocimientos y favorezcan la adquisición del léxico especializado. La inclusión de ejercicios de llenado y elaboración de mapas semánticos y mapas de palabras, así como la incorporación de ejercicios que exploten y evidencien distintas relaciones semánticas entre los términos, como hiperonimia, hiponimia, sinonimia y antonimia, pueden ser herramientas valiosas en la enseñanza-aprendizaje del léxico especializado, ya que favorecen el establecimiento de relaciones entre unidades léxicas. Sin duda que la implementación del cuestionario-encuesta permitirá recabar mayor información relacionada con diversos aspectos del diseño de ejercicios y sobre las fortalezas y debilidades de los materiales didácticos, para así mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los cursos de lectocomprensión del inglés como lengua extranjera, no solo en esta área disciplinar de análisis, sino en las distintas carreras de la Universidad Nacional de Córdoba.

## Referencias

- ADELSTEIN, A. Y KUGUEL, I. (2005). Textos académicos. En *Los textos académicos en el nivel universitario* (pp. 15-19). Colección de textos básicos. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- AGUIRRE BELTRÁN, B. (2009). Consideraciones y criterios para

- seleccionar, analizar y evaluar materiales curriculares de EFE. En A. Vera Luján (Ed.), *XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). El español en contextos específicos: enseñanza e investigación* (pp. 160-176). Comillas.
- ALDERSON, J. Y URQUAT, A. (1985). *Reading in a foreign language*. Longman.
- BLÁZQUEZ, F. Y LUCERO, M. (2002). Los medios y recursos en el proceso didáctico. En A. Medina y F. Salvador (Eds.), *Didáctica General* (pp. 185-218). Pearson Educación.
- CABRÉ, M. T, CASTELLÁ, J. M Y GUANTIVA, R. (2008). Clasificación de textos especializados a partir de su terminología. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 13(19), 15-39.
- DELFEDERICO, G. Y SOWTER, I. (2016). *Manual de Lectocomprensión del Inglés para Ciencias Económicas* [material de cátedra inédito]. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- GONZÁLEZ JIMÉNEZ, F. Y GÓMEZ, E. (2001). Criterios para valorar materiales curriculares: una propuesta de elaboración referida al rendimiento escolar. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 179-212.
- INSTITUTO CERVANTES. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MECD-Anaya. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)
- LITTLEJOHN, A. (2011). The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse. En B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching* (pp. 179-211). Cambridge University Press.

## **Sexta parte**

### ***La metáfora como mecanismo cognitivo para la construcción de categorías***

**Funcionamiento cognitivo de las metáforas vinculadas con el trastorno obsesivo compulsivo (TOC)**  
***Cognitive Functioning of Metaphors linked to Obsessive-Compulsive Disorder (OCD)***

**MARÍA VICTORIA ALDAY**

Universidad Nacional de Córdoba

Facultad de Lenguas

Córdoba, Argentina

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8043-1550>

[victoria.alday@unc.edu.ar](mailto:victoria.alday@unc.edu.ar)

**Resumen**

Este trabajo –que forma parte del proyecto “Funcionamiento cognitivo de las metáforas de la salud y de la enfermedad”, dirigido por la Dra. Nelly E. M. Rueda y codirigido por la Dra. Mariela Bortolon– se enmarca en la convergencia de la teoría de la metáfora conceptual y desarrollos posteriores (Lakoff y Johnson, 1980, 1999; Gibbs, 1994, 1999, 2006; Kövecses, 2003, 2011; Cameron y Graham, 1999; Semino y Steen, 2008; Charteris-Black, 2016; entre otros) y suma los nuevos aportes que relacionan la funcionalidad cognitiva de las metáforas con

perspectivas provenientes del campo de las ciencias de la salud (Tay, 2017; Demjén y Semino, 2017; Stott *et al.*, 2010; Mc Mullen, 2008; Bados López, 2005; Cortés Duque *et al.*, 2005; Moix Queraltó, 2002). Desde este enfoque interdisciplinar, nos propusimos un estudio cualitativo y descriptivo del funcionamiento cognitivo de metáforas referidas al trastorno obsesivo compulsivo (TOC). El *corpus* está formado por testimonios extraídos de diferentes sitios –disponibles en internet– donde las personas afectadas por esta enfermedad se sirven de metáforas con la finalidad de dar a conocer sensaciones o dolencias, explicar síntomas, o bien, compartir experiencias relativas a los tratamientos. A partir de la descripción inicial de los modos de metaforizar la relación de los enfermos con su(s) trastorno(s), analizamos los mecanismos cognitivos que subyacen a la representación de las patologías en las distintas etapas del proceso hasta la eventual recuperación del paciente. Consideramos que investigar los dominios metafóricos específicos del TOC contribuye a acortar la distancia entre los estudios discursivos y las ciencias de la salud, en consonancia con los requerimientos de las teorías actuales en este sentido.

**Palabras clave:** metáfora, cognición, trastorno obsesivo compulsivo.

### **Abstract**

This work, part of the project “Cognitive functioning of health and illness metaphors”, led by Dr. Nelly E. M. Rueda and co-directed by Dr. Mariela Bortolon, falls within the convergence of conceptual metaphor theory and subsequent developments (Lakoff and Johnson, 1998, 1999; Gibbs, 1994, 1999, 2006; Kö-

vecses, 2003, 2011; Cameron & Graham, 1999; Semino & Steen, 2008; Charteris-Black, 2016, among others). It also incorporates new contributions that link the cognitive functionality of metaphors with perspectives from the field of health sciences (Tay, 2017; Demjén & Semino, 2017; Stott *et al.*, 2010; Mc Mullen, 2008; Bados López, 2005; Cortés Duque *et al.*, 2005; Moix Queraltó, 2002). Using this interdisciplinary approach, we conducted a qualitative and descriptive study of the cognitive functioning of metaphors related to obsessive-compulsive disorder (OCD). The *corpus* consists of testimonies extracted from various internet sources where individuals affected by this disorder employ metaphors to convey sensations or ailments, explain symptoms, or share experiences related to treatments. Starting with the initial description of how individuals metaphorize their relationship with their disorder(s), we analyze the cognitive mechanisms underlying the representation of pathologies at different stages of the process until the patient's eventual recovery. We believe that investigating specific metaphorical domains of OCD contributes to bridging the gap between discourse studies and health sciences, aligning with the requirements of current theories in this regard.

**Key words:** metaphor, cognition, obsessive-compulsive disorder.

## 1. Introducción

Después de muchos años de estudiar las diferentes manifestaciones discursivas de la metáfora, desde el marco de la teoría de la metáfora conceptual y del análisis crítico del discurso (Lakoff y Johnson, 1998; Van Dijk, 1999; Charteris-Black, 2016), hemos podido verificar las hipótesis relativas al funciona-

miento cognitivo de las metáforas como base de la estructura conceptual. A partir de los resultados obtenidos, nos planteamos nuevas hipótesis destinadas específicamente a investigar el rol de este tropo en la conceptualización de las distintas etapas del proceso salud-enfermedad. En este sentido, nos interrogamos acerca de las metáforas vinculadas con el Trastorno Obsesivo Compulsivo (TOC) desde dos ángulos: por un lado, consideramos las metáforas utilizadas por los pacientes afectados por este trastorno para describir síntomas, explicar sensaciones y compartir experiencias acerca de la enfermedad y de los tratamientos y, por otro lado, estudiamos metáforas propuestas por el terapeuta con la finalidad de optimizar el tratamiento de recuperación de la salud.

Cabe precisar aquí que nuestro interés por el tema se acrecienta no solo por los datos proporcionados por la Asociación Psiquiátrica Argentina (APSA), según los cuales el TOC afecta actualmente a más de 100 millones de personas en todo el mundo, sino porque se trata de un trastorno de ansiedad que puede tener un impacto tan alto en la vida de una persona que la Organización Mundial de la Salud (OMS) lo ha incluido entre las siete enfermedades psiquiátricas más discapacitantes.

## 2. Consideraciones teóricas

Nuestro trabajo se inserta en un marco teórico donde convergen la teoría de la metáfora conceptual (Lakoff y Johnson, 1998, 1999)<sup>47</sup>, en el seno de la lingüística cognitiva, y de las con-

47 Si bien para este estudio solo apelamos a los conceptos fundamentales de Lakoff y Johnson como los referidos a dominios cognitivos y metáfora conceptual, cabe señalar que, en esta línea teórica, hubo desarrollos posteriores relevantes para los estudios cognitivos sobre metáfora como los de Gibbs, 1994, 1999, 2006; Kövecses, 2003, 2008; Cameron y Graham, 1999; Semino y Steen, 2008; Charteris-Black, 2016, entre otros.

tribuciones sobre la funcionalidad de las metáforas desde las perspectivas de las ciencias de la salud (Semino, 2008; Demjén y Semino, 2017; Tay, 2017; Mathieson *et al.*, 2015; Stott *et al.*, 2010; Mc Mullen, 2008; Bados López, 2005; Cortés Duque *et al.*, 2005; Moix Queraltó, 2002). La teoría de la metáfora conceptual ha determinado el rol insustituible de la metáfora en la conceptualización de la realidad, a partir de la comprensión de un objeto, entidad o fenómeno, en términos de otro. De este modo, frente al recurso metafórico, nuestra comprensión del mundo se realiza a través de mapeos conceptuales –desde lo concreto hacia lo abstracto– basados en conexiones neuronales que, a su vez, derivan de las experiencias sensorio-motrices del cuerpo humano en interacción con el entorno. Por esto, el concepto de *embodiment* resulta primordial para entender la manera en que la metáfora plasma la influencia de las percepciones y experiencias de cada individuo, como se advierte en las expresiones metafóricas “tocar el cielo con las manos” o “tener la moral por el piso”, en las cuales la experiencia física estructura el sistema conceptual en un eje vertical, a partir de las conceptualizaciones de LO BUENO ES ARRIBA / LO MALO ES ABAJO<sup>48</sup>.

En el cruce disciplinar entre estos aportes y las contribuciones de los especialistas del campo de la salud, nuestra investigación pretende fundamentar las ventajas de potenciar la funcionalidad de las metáforas en las prácticas terapéuticas como estrategias destinadas a optimizar el vínculo paciente-terapeuta. En este sentido, seguimos a Tay (2017, p. 372)<sup>49</sup>, quien

48 A estas metáforas, Lakoff y Johnson, 1998 [1980], las llaman metáforas orientacionales: son aquellas que se refieren a la orientación espacial: arriba-abajo, dentro-fuera, delante-detrás, profundo-superficial, central-periférico. Las metáforas de este tipo están basadas en nuestra propia experiencia corporal.

49 Doctor en Filosofía y profesor en la universidad técnica de Hong Kong. Trabaja en lingüística cognitiva y en análisis del discurso.

subraya la necesidad de una mayor integración entre el enfoque del análisis del discurso y la perspectiva terapéutica para lograr una mejor comprensión de las funciones que cumple la metáfora en esta trama relacional, como lo demuestran los trabajos de muchos especialistas. Entre ellos, Beck (1979, 2010)<sup>50</sup>, quien, desde la psicología cognitiva, sostiene que las metáforas desempeñan un rol esencial para ayudar a los pacientes a transformar los significados negativos y a generar formas alternativas de comprender el mundo que les permitan mitigar el sufrimiento<sup>51</sup>. También Mc Mullen (2008, p. 400), en un exhaustivo estudio sobre la funcionalidad de las metáforas en psicoterapia, destaca el valor de las metáforas en el sentido de que promueven nuevas formas de hablar, pensar y comprender.

### 3. Metodología de trabajo

Con el objetivo de realizar un estudio cualitativo y descriptivo del funcionamiento cognitivo de metáforas referidas al trastorno obsesivo compulsivo, hemos identificado las metáforas a través del método MIP (*Method for Identifying Metaphorically*)<sup>52</sup>

---

50 Este autor, en el "Prólogo" de la Guía de Oxford para las metáforas en TCC: Construyendo puentes cognitivos afirma que: "This book describes the theoretical and practical ways in which metaphor can be used to help patients transform the negative meanings which drive their problems in the "here and now" and are the source of so much suffering" (p. 8). "Este libro describe las formas teóricas y prácticas en que se puede utilizar la metáfora para ayudar a los pacientes a transformar los significados negativos que generan sus problemas en el 'aquí y ahora' y son la fuente de tanto sufrimiento" (Nuestra traducción).

51 Ya en su libro *Terapia cognitiva para la depresión* (Beck et al., 1979), el científico describía la utilidad de las metáforas para ayudar a los pacientes con depresión a partir de las asociaciones creadas por el propio paciente (ejemplo: "Puedo sentirme como un ratoncillo, pero tengo un corazón de león", p. 59).

52 Este método es sugerido por el Pragglegaz Group (2007).

y, luego, hemos seleccionado algunos de estos *tropos* de un *corpus* constituido por testimonios extraídos de blogs, disponibles en internet, donde los pacientes escriben para explicar dolencias y compartir experiencias acerca de los tratamientos, y los terapeutas, por su parte, proponen técnicas para identificar y superar los síntomas. Después de una descripción de los modos de metaforizar de unos y otros, nos abocamos al análisis de los mecanismos cognitivos que subyacen a la representación de distintos estados del proceso de la enfermedad hasta la eventual recuperación de la salud. Todo ello, con vistas a probar de qué manera el empleo de las metáforas adquiere progresivamente mayor importancia en el proceso terapéutico.

Antes de abocarnos al análisis de las metáforas vinculadas con este trastorno, citamos aquí la especificidad de esta patología por parte de especialistas en la materia:

Se caracteriza por la aparición de pensamientos intrusivos y recurrentes, y por conductas o actos mentales repetitivos que el sujeto realiza con la finalidad de reducir un malestar o prevenir algún acontecimiento negativo, lo que provoca un deterioro funcional en la vida del individuo (cf. Andrés-Perpiñá *et al.*, 2002).

#### **4. Análisis de las metáforas del TOC**

En primer lugar, analizamos las metáforas empleadas por los pacientes en los *blogs* del *corpus* donde una persona afectada por el TOC alienta a otra en estos términos:

Tú tienes trastorno obsesivo-compulsivo y este se está manifestando en modo de ansiedad frente a pensamientos ob-

sesivos relacionados con el suicidio, debes darte cuenta de esto: tienes un MIEDO al suicidio, no un DESEO, y debes tratar de interiorizar este concepto, de llevar comprensión al caos mental, de llevar entendimiento a un conflicto mental que te atrapa [...] debes entender que puedes salir de ese laberinto mental, puedes dejar de estar en un estado casi continuo de ansiedad, miedo, preocupación, y culpa (Re-dacción, *Curar el toc*, s. f., s. p.).

La enfermedad se conceptualiza aquí en términos de espacio, El TOC ES UN ESPACIO, al cual se puede ingresar y del cual se puede salir y, más específicamente, en términos de un espacio peculiar, un laberinto. En sentido literal, un laberinto se refiere a una construcción donde existen varios caminos que engañan a quien lo recorre para dificultarle el encuentro de la única salida. En sentido figurado, este vocablo alude a una confusión mental donde se presentan varias alternativas, pero sin mostrar claramente una solución o salida. Así, en la metáfora conceptual EL TOC ES UN LABERINTO MENTAL CONVERGEN, al menos, dos ideas: la de una libertad momentáneamente cancelada y la idea de un recorrido por realizar cuya salida es difícil de encontrar, pero no imposible. Estas nociones se vinculan con la sensación de estar atrapado en un lugar, porque encontrar la salida requiere tiempo, esfuerzo y ciertas habilidades, y la sensación de estar entrampado, ya que los caminos opcionales son engañosos y confunden. En otra sección del mismo *blog*, leemos:

Todo ese tipo de conflictos los crea la mente, los crea el TOC, y ese tipo de preguntas nunca pueden ser respondidas por la mente, porque precisamente la mente es parte del problema y no de la solución [...] una persona no quedaría

atrapada en ese tipo de trastorno obsesivo-compulsivo (Redacción, *Curar el toc*, s. f., s. p.).

Observamos nuevamente el recurso de la espacialidad para conceptualizar la enfermedad: EL TOC ES UN ESPACIO; EL TOC ES UNA TRAMPA. Estar atrapado se vincula con la noción de laberinto, puesto que se insiste en la sensación de ser objeto de engaño y de encontrarse en dificultades para salir. Esta idea se refuerza en otro ejemplo: “Así es como una persona se atasca en este tipo de pensamientos [...] todos son iguales [...] lo único que cambia es la acción que uno tiene miedo de que se le ocurra hacer (matar, asesinar, violar, torturar)” (Redacción, *Curar el toc*, s. f., s. p.). En este caso, la metáfora lingüística “La persona está atascada en este tipo de pensamientos” emerge de la metáfora conceptual LA VIDA ES UN CAMINO de la cual se deriva, además, otra metáfora conceptual LA ENFERMEDAD ES UN OBSTÁCULO/LA ENFERMEDAD ES UNA OBSTRUCCIÓN. Otra expresión lingüística que emerge de la misma metáfora conceptual LA VIDA ES UN CAMINO es “superar el bache”: “Creo que tengo las herramientas que me dejó este psicólogo para poder superar el bache q [sic] estoy pasando, pero no consigo que me sirvan” (Redacción, *Curar el toc*, s. f., s. p.). El bache entendido como una interrupción pasajera en el progreso o desarrollo de algo se relaciona con la noción de “atasco” u “obstrucción” en el camino de la vida, o bien en el *continuum* salud-enfermedad.

Continuando con el análisis, identificamos las siguientes metáforas lingüísticas: “Nosotros también somos héroes, pese a lo que mucha gente pueda pensar. Puede que nuestras heridas no sangren [...]” (Redacción, *Curar el toc*, s. f., s. p.) y “Luchamos por ser felices y por tener una vida digna” (Redacción, *Curar el toc*, s. f., s. p.). “Ahora tenía las armas necesarias para

seguir luchando y es lo único que hice, luchar, cada vez con más fuerza y sin pensar nunca en rendirme, solo en continuar” (*Tocados*, s. f., s. p.).

Observamos que las personas afectadas de TOC libran una batalla contra la enfermedad y se transforman en héroes si logran controlar el trastorno, es decir, vencer la enfermedad. En el transcurso de la lucha, se considera a la persona que padece TOC como un soldado herido. Estas expresiones ponen en evidencia la metáfora conceptual CONTROLAR LA ENFERMEDAD ES GANAR UNA BATALLA. Esta conceptualización se relaciona con la idea de (re)conquistar la vida a través de la lucha en contra de la enfermedad que aparece en la siguiente cita:

El TOC hace que la vida sea un desafío cada día. [...]. Supone pasión por conquistar tu vida, ganar la guerra a la enfermedad y perseverancia para volvernos a levantar cuando caemos [...] Pero si tenemos ahínco nos levantaremos con más determinación y fuerza (Redacción, *Curar el toc*, s. f., s. p.).

Las expresiones “conquistar” y “ganar la guerra” dan cuenta de un dominio de confrontación donde EL TOC ES EL ENEMIGO (que atenta contra la vida del paciente) y este se constituye en “luchador” que se enfrenta a las dificultades que la enfermedad provoca en su vida.

Por otra parte, las expresiones “caer” y “levantar” dan cuenta de la metáfora orientacional estructurada sobre el eje del espacio: LO BUENO ES ARRIBA (volverse a levantar)/ LO MALO ES ABAJO (caer). Encontramos otros ejemplos similares en un poema del actor Damián Alcolea, quien padeció este trastorno durante muchos años:

No me dijeron que dentro de mí/ late la resiliencia de quien

batalla/ contra una parte de sí mismo/ y de quien ha sobrevivido/ a diez mil tormentas. / Y que esa fuerza me haría resurgir/ de las profundidades cada vez/ con más determinación,/ dignidad y grandeza (Alcolea, 2016, s. p.).

Otra conceptualización interesante es la del trastorno como fuerza natural o fenómeno meteorológico: EL TOC ES UNA TORMENTA/ EL TOC ES UNA CATÁSTROFE NATURAL, a pesar de lo cual, el enfermo logra sobrevivir. Se reitera la metáfora espacial LO BUENO ES ARRIBA (resurgir es superar la enfermedad) y LO MALO ES ABAJO (caer en la enfermedad). En este caso, el espacio inferior de “las profundidades”, al cual se desciende, se intensifica por la noción de oscuridad implícita en la idea de hondura. También en la “Poesía al TOC” de Marisa García Cortizas, se condensan las conceptualizaciones de la patología en términos de catástrofe natural: LOS PROCESOS OBSESIIVOS SON UNA TORMENTA, en términos de personificación/ agente EL TOC ES UNA PERSONA MALDITA y EL TRONCO ES LA SALVACIÓN: “Es una tormenta implacable que no cesa/ Maldito TOC que me ahoga/ Sueño con la calma... ese mar en calma/ Pero tengo miedo... el agua me cubre/ No puedo nadar... no puedo/ Un tronco... necesito un tronco donde asirme” (*Diario de un toc*, 2016, s. p.).

Tomamos ahora un caso donde la metáfora lingüística coincide con la metáfora conceptual: LA ENFERMEDAD ES UNA PERSONA. LA ENFERMEDAD ES UN MAESTRO:

Nuestro desafío de vida es en realidad nuestro maestro. El TOC es mi maestro. Porque me ha enseñado que no hay límites [...] A pesar de que leer un libro me llevaba meses y a veces me resultaba una hazaña casi inconquistable, conseguí escribir y publicar mi primer libro (*Diario de un toc*, 2016, s. p.).

La conceptualización del control de la enfermedad en términos de conquista aparece nuevamente en el siguiente ejemplo, pero esta vez asociadas a otra metáfora conceptual: EL TOC ES UNA PUERTA: “Tú sin ningún género de duda tienes la llave para que no lo sean. Tú tienes la llave para crear tu destino. Tú tienes la llave para convertir esta experiencia en una victoria” (*Diario de un toc*, 2016, s. p.). Por un lado, la puerta –susceptible de ser abierta, entornada o cerrada– representa un espacio entre el sitio donde se encuentra el paciente y el lugar al que puede acceder. Por otro lado, la llave guarda una relación de contigüidad espacial con respecto a la puerta. Considerando que el paciente posee la llave, su rol es agencial frente a la opción de “abrir o cerrar la puerta” (de la enfermedad).

Vivir con miedo en base a [sic] probabilidades que solo vemos nosotros y que no podemos comprobar a través de los cinco sentidos es la cárcel del TOC. Para salir, se necesita ayuda, pero tened por seguro que la llave [...] la tenéis vosotros (*Diario de un toc*, 2016, s. p.).

Cuando describimos el TOC *ut supra*, caracterizamos los pensamientos propios de esta patología como “intrusivos”. Este calificativo atribuido a los pensamientos insistentes y recurrentes se relaciona con la metáfora LA ENFERMEDAD ES UNA PUERTA, ya que LOS PENSAMIENTOS SON PERSONAS/ LAS PERSONAS SON INTRUSOS, es decir que traspasan la puerta y le imponen su presencia a la persona que padece el TOC sin su consentimiento. En este sentido, las obsesiones que constituyen la resultante de los pensamientos recurrentes y la causante de las compulsiones, comparten el rasgo de intrusivas y asaltantes. Quien realiza la acción de asaltar, acomete, ataca impetuosa y repentinamente un espacio –aquí, la mente– para

entrar en ella sorteando las defensas. De allí, la emergencia de las metáforas conceptuales: LAS OBSESIONES SON INTRUSOS/ LAS OBSESIONES SON ASALTANTES Y LA MENTE ES UN ESPACIO. Esta metáfora conceptual se ve claramente expuesta en la siguiente metáfora lingüística: “No podemos controlar los cerca de sesenta mil pensamientos que asaltan nuestra cabeza cada día. Sí podemos controlar no obstante la actitud que vamos a adoptar ante esos pensamientos” (*Diario de un toc*, 2016, s. p.). Cabe precisar que las obsesiones en el TOC son egodis-tónicas (totalmente opuestas al carácter de la persona) y esta peculiaridad no hace más que reforzar la concepción de pensamientos y obsesiones como *intrusos* y *asaltantes*, que ingresan a la mente de la persona sin derecho y sin autorización. También se añade la concepción de los miedos invasores provocados por esta recurrencia de pensamientos en la misma línea de sentido: “Ahora después de un tiempo los miedos han empezado a invadirme de nuevo sin ser capaz de gestionarlos” (*Diario de un toc*, 2016, s. p.), donde inferimos nuevamente la metáfora LA MENTE DEL PACIENTE ES UN ESPACIO Y LOS MIEDOS SON INVASORES que irrumpen en ese espacio. Otra expresión sobre estos pensamientos –en apariencia menos negativa– emerge en la metáfora LOS PENSAMIENTOS INTRUSIVOS DEL TOC SON UNA CANCIÓN PEGADIZA en el siguiente ejemplo: “No somos esa canción pegadiza que se nos mete en la cabeza, (que ni siquiera nos gusta)” (*Diario de un toc*, 2016, s. p.).

La enfermedad se conceptualiza una vez más a través de la espacialidad en la expresión metafórica EL TOC ES UNA CÁRCEL. Si bien el espacio de la cárcel comparte con el laberinto la noción de libertad cancelada –temporaria o definitiva, según la situación– carece del rasgo “abierto” por lo que conlleva las connotaciones negativas de encierro, asfixia y opresión. En ambos espacios, podemos hablar de caminos alternativos para

hallar la salida, pero, mientras que, en el laberinto, esto depende de la persona; en la cárcel, las alternativas de salida dependen de una voluntad ajena y, si se ejecutara por *motu proprio*, sería dentro del marco de la ilegalidad.

En cuanto a la metáfora como herramienta terapéutica concreta para hacer frente a esta avalancha de pensamientos, destacamos una metáfora original y creativa de un paciente que relata: “Una de las tácticas que a mí me resultan más efectivas es convertirme en un colador. Imagino que soy un colador y que los pensamientos me traspasan y desaparecen” (*Diario de un toc*, 2016, s. p.). En términos metafóricos, EL PACIENTE ES UN OBJETO / EL PACIENTE ES UN COLADOR (utensilio de cocina con agujeros que permite cribar, filtrar o escurrir elementos) y LOS PENSAMIENTOS OBSESIVOS SON ELEMENTOS QUE TRASPASAN EL COLADOR, es decir, pasan de largo a través de esos agujeros. Este proceso de selección se realiza a través de la distinción entre lo que se considera bueno o apropiado y lo negativo o inapropiado para un determinado fin, en este caso, recuperar la salud mental. Esta metáfora –EL PACIENTE ES UN COLADOR– puede vincularse con la metáfora, anteriormente citada, EL TOC ES UNA PUERTA, en la medida en que, en el primer caso, la doble función del colador permite conservar o eliminar determinados elementos, y, en el segundo, la doble función de la puerta permite el paso (puerta abierta) o prohíbe el acceso (puerta cerrada). Si bien la expresión del paciente “convertirme en un colador” parece hacer referencia a su persona (totalidad), también podría considerarse la existencia de la metáfora LA MENTE ES UN COLADOR, si tenemos en cuenta la metonimia a través de la cual la mente remite a la persona del paciente. En tal caso, al reemplazar la idea de “puerta” por la de “colador”, se produce un cambio de marco (*frame*) que le permite al paciente reconceptualizar el fenómeno desde una

perspectiva más propicia a su recuperación.

En segundo lugar, analizamos el empleo de metáforas utilizadas por uno de los especialistas en TOC más reputados del mundo, el Dr. Schwartz (1997, quien investiga la plasticidad cerebral de los pacientes afectados por este trastorno. Este mismo objeto de investigación de la neuroplasticidad hunde sus raíces en una metáfora conceptual: EL CEREBRO ES UNA ESTRUCTURA MALEABLE-MODIFICABLE. La plasticidad que refiere a una propiedad de un material de ser moldeado aparece como superadora de aquella metáfora EL CEREBRO ES UN PROGRAMA ACABADO E INMODIFICABLE. Este terapeuta creó una técnica de carácter cognitivo que consta de cuatro pasos conocida como las “4 R”: 1. Reetiquetar; 2. Reatribuir; 3. Reenfocar; y, 4. Revalorar. El primer paso –“reetiquetar” pensamientos– constituye una metáfora, puesto que las etiquetas se colocan sobre los objetos para ponerles un nombre según diferentes criterios de organización y, por ejemplo, asignarles una función. En el segundo paso “reatribuir” voluntad y deseos al TOC para diferenciarlos de aquellos de la persona afectada. Plantea una especie de desdoblamiento/disociación de la persona para poder afirmar “no soy yo, es el TOC” (Schwartz, 1997, pp. 27-87). El tercer paso “reenfocar” se explica a través de la expresión metafórica HACER FOCO ES ILUMINAR/ ARROJAR LUZ haciendo alusión a la metáfora EL CONOCIMIENTO ES FUENTE DE LUZ. El conocimiento, como proceso mental, es un fenómeno abstracto y para referimos a él utilizamos la metáfora CONOCER ES VER correlativa a la anterior.

En las siguientes metáforas lingüísticas, subyace la metáfora conceptual EL CEREBRO ES UNA MÁQUINA, que marcha en automático. La invitación a cambiar de marcha y a desautomatizar el cerebro implica la idea de tomar o retomar la conducción del propio cerebro.

Las personas obsesivas desarrollan un hábito automático y rápido conforme a lo que piensan y hacen con los pensamientos. Se trata de que, al haber tomado conciencia en los pasos anteriores de lo que te ocurre, hagas un «cambio de marcha» y desautomatices al cerebro de forma consciente (Schwartz, 1997, pp. 27-87).

En el cuarto paso “revalorar”, encontramos metáforas lingüísticas de alto impacto que tienden a desmontar la metáfora conceptual CONTROLAR LA ENFERMEDAD ES GANAR LA GUERRA: “No nos resignaremos e intentaremos seguir trabajando por mejorar, pero no lucharemos contra nuestro TOC, pues ya sabemos que la lucha y la fijación con el control solo alimenta el TOC” (Schwartz, 1997, pp. 27-87). Podemos observar un giro interesante en la perspectiva terapéutica a través de la metáfora anterior, ya que en ella subyace la metáfora conceptual EL TOC ES UNA PERSONA que se alimenta de la actitud beligerante del enfermo. Contrariamente a las terapias que promueven la idea del enfermo como un guerrero que debe librar una batalla en contra de su enfermedad, advertimos que aquí se trata de hacer foco en detectar los síntomas para reenfoarlos y valorarlos en el proceso de recuperación de la salud. En este sentido, acordamos con Moix Queraltó (2002), quien sostiene que “el uso de las metáforas es otra forma de contemplar el problema, una nueva forma de hacerlo para el paciente” y destaca que “las metáforas pueden constituir trampolines heurísticos” (Moix Queraltó, 2002, p. 120), como lo vemos en la metáfora del paciente/colador.

## 5. Conclusiones

Una vez analizadas las expresiones metafóricas del *corpus*, estamos en condiciones de afirmar que los pacientes afectados por el trastorno obsesivo compulsivo (TOC) se sirven de metáforas para conceptualizar tanto al enfermo como a la enfermedad. En este proceso de conceptualización, hemos observado el predominio del uso del espacio, lo que evidencia la rentabilidad y vitalidad del eje espacial en la construcción de las expresiones metafóricas. Se trata de un espacio que adquiere connotaciones referidas al tamaño (reducido), a la ubicación inferior/abajo, que se vincula con lo malo/negativo (acción de caer, recaer, profundidades) y que posee características de un camino con obstáculos (difícil salida, obstrucción, atasco, bache).

En otras construcciones metafóricas, el TOC se conceptualiza como objeto con doble función: abrir y cerrar en el caso de la puerta, y conservar y eliminar, en el del colador. En relación con la puerta, el enfermo tiene la llave, instrumento que activa el mecanismo para abrir o cerrar la cerradura de la puerta de la enfermedad. En cuanto al colador, el enfermo se transforma en ese utensilio que le permite filtrar o eliminar los pensamientos obsesivos.

Es importante subrayar, además, que, en las metáforas referidas al paciente afectado por el TOC, perviven las metáforas bélicas que emergen de la metáfora conceptual CONTROLAR LA ENFERMEDAD ES UNA CONQUISTA/HAZAÑA y su derivada EL ENFERMO ES UN SOLDADO. Desde nuestra perspectiva, se impone revisar esta conceptualización que adjudicaría injustamente una responsabilidad al enfermo quien sería “derrotado” por la enfermedad, si, eventualmente, no recuperara su salud.

En otras metáforas que conceptualizan el TOC, se advierte la personificación de pensamientos recurrentes con rasgos

negativos (intrusos, asaltantes, invasores) que, al ingresar a la mente sin el consentimiento de la persona afectada, impulsan acciones compulsivas. Además, se concibe la enfermedad en términos de catástrofe natural o fenómeno meteorológico.

Ante esta variedad de metáforas creadas por los pacientes, destacamos su valor en el proceso terapéutico, ya que, como sostiene Sims (2003), ellas dan cuenta de la significación afectiva y cognitiva de sus experiencias. Si, además, el terapeuta presta debida atención a estas metáforas, posibilita el uso de un lenguaje común basado en la cooperación que fortalece la alianza terapéutica entre médico y paciente.

Desde el enfoque del terapeuta, por ejemplo, el Dr. Schwartz (1997), podemos señalar la presencia de la metáfora en la concepción misma del cerebro, puesto que la plasticidad cerebral constituye un proceso físico y hace referencia a la capacidad del cerebro para modificarse de acuerdo con las experiencias del ser humano. Asimismo, observamos que la intención del terapeuta es sistematizar una práctica para que sea internalizada por el paciente y le permita detectar errores de percepción y de pensamiento. En este proceso, creemos que el uso de la metáfora operaría como un potente recurso terapéutico que, como afirma Moix Queraltó (2002, pp. 120-121), posee otras ventajas tales como ser un recurso mnemotécnico: la estrategia de las "4 R" las hace fáciles de recordar y las acciones sugeridas –reestiquetar, reatribuir, reenfocar y revalorar– al ser presentadas de manera clara y simple, no ofrecen resistencias (ventaja reconocida por Lyddon, Clay y Sparks, 2001; Otto, 2000, citados por Moix Queraltó, 2002).

Para finalizar, podemos decir que esta investigación –en curso– nos ha permitido, una vez más, no solo verificar la fecunda productividad metafórica para dar cuenta de experiencias físicas y emocionales inefables de los pacientes, sino tam-

bién confirmar el rol insustituible de este *tropo* tanto para el enfermo, quien puede modificar la percepción de la realidad para superar su trastorno, como para el terapeuta, que guía al paciente en ese proceso.

## Referencias

- ANDRÉS-PERPIÑÁ, S. ET AL. (2002). Aspectos neuropsicológicos del trastorno obsesivo compulsivo. *Revista de Neurología*, 35(10), 959-963.
- ASOCIACIÓN PSIQUIÁTRICA ARGENTINA (APSA). *Asociación Psiquiátrica Argentina*. <https://apsa.org.ar/>
- BADOS LÓPEZ, A. (2005). Psychometric properties of the Spanish version of Depression, Anxiety and Stress Scales (DASS). *Psicothema*, 17(4), 679-683.
- BECK, A. (2010). Historical roots, theory, and conceptualization. En Richard Stott et al., *Oxford Guide to Metaphors in CBT: Building Cognitive Bridges* (pp. 5-26). Oxford University Press.
- BECK, A. ET AL. (1979). *Cognitive therapy of depression*. Guilford Press.
- CAMERON, L. Y LOW, G. (1999). Metaphor. *Language Teaching*, 32(2), 77-96. <https://doi.org/10.1017/S0261444800013781>
- CHARTERIS-BLACK, J. (2016). The 'dull roar' and the 'burning barbed wire pantyhose': Complex metaphor in accounts of chronic pain. En R. Gibbs Jr., *Mixing metaphor* (pp. 155-176). John Benjamins.
- CORTÉS DUQUE, C., URIBE, C. A. Y VÁSQUEZ, R. (2005). Etnografía clínica y narrativas de enfermedad de pacientes afectados con trastorno obsesivo compulsivo. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(2), 190-219.

- DEMJÉN, Z. Y SEMINO, E. (2017). Using metaphor in healthcare. En Z. Demjén y E. Semino (Eds.), *The Routledge Handbook of Metaphor and Language* (pp. 385-399). Routledge.
- DEMJÉN, Z. Y SEMINO, E. (EDS.). (2017). Using metaphor in healthcare. En *The Routledge Handbook of Metaphor and Language* (pp. 385-399). Routledge.
- GIBBS, R. W. JR. (1994). *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language and Understanding*. Cambridge University Press.
- GIBBS, R. W. JR. (1999) Researching metaphor. En L. Cameron y G. Low (eds.), *Researching and Applying metaphor* (pp. 29-47). Cambridge University Press.
- KÖVECSES, Z. (2003). Language, Figurative Thought, and Cross-Cultural Comparison. *Metaphor and Symbol*, 18(4), 311-320. [http://dx.doi.org/10.1207/S15327868MS1804\\_6](http://dx.doi.org/10.1207/S15327868MS1804_6)
- KÖVECSES, Z. (2011). Metaphor and Emotion. En *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (pp. 380-396). Cambridge University Press. (Original publicado en 2008).
- LAKOFF, G. Y JOHNSON, M. (1998). *Metáforas de la vida cotidiana* (Trad. Carmen González Marín). Cátedra. (Original publicado en 1980).
- LAKOFF, G. Y JOHNSON, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. Embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.
- MATHIESON, F., JORDAN, J., CARTER, J. Y STUBBE, M. (2015). Nailing Down Metaphors in CBT: Definition, Identification and Frequency. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 44(2), 236-249. <https://doi.org/10.1017/S1532465815000156>
- MC MULLEN, L. M. (2008). Putting It in Context. Metaphor and Psychotherapy. En R. W. Gibbs Jr. (Ed.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (pp. 397-424). Cambridge University Press.

- MOIX QUERALTÓ, J. (2002). Las metáforas en la psicología cognitivo-comportamental. *Papeles del Psicólogo*, 27(2), 116-122.
- NATIONAL INSTITUTE OF MENTAL HEALTH (NIMH). (s. f.). Trastorno obsesivo-compulsivo: Cuando los pensamientos no deseados o comportamientos repetitivos toman control. National Institute of Mental Health. <https://www.nimh.nih.gov/health/publications/espanol/trastorno-obsesivo-compulsivo#:~:text=temor%20de%20perder%20el%20control,un%20orden%20sim%C3%A9trico%20o%20perfecto>
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS). (s. f.). *Organización Mundial de la Salud*. <https://www.who.int/es>
- PRAGGLEJAZ GROUP. (2007). MIP: A Method for Identifying Metaphorically Used Words in Discourse. *Metaphor and Symbol*, 22(1), 1-39. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10926480709336752>
- SCHWARTZ, J. (1997). *Brain Lock: Free Yourself from Obsessive-Compulsive Behavior*. Regan Books.
- SEMINO, E. (2008). *Metaphor in discourse*. New York. Cambridge University Press.
- SIMS, P. (2003). Working with Metaphor. *American Journal of Psychotherapy*, 57(4), 528-536. <https://psychotherapy.psychiatryonline.org/doi/pdf/10.1176/appi.psychotherapy.2003.57.4.528>
- STOTT, R., MANSELL, W., SALKOVSKIS, P., LAVENDER, A. Y CARTWRIGHT-HATTON, S. (2010). *Oxford guide to metaphors in CBT: Building cognitive bridges*. Oxford University Press
- TAY, D. (2017). Using metaphor in healthcare: mental health interventions. En Z. Demjén y E. Semino, *Introduction: Metaphor and language* (pp. 371-384). Routledge.
- VAN DIJK, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, (186), 23-36.

## Corpus analizado

- ALCOLEA, D. (10 de octubre de 2016). Me hicieron creer. *Diario de un TOC. El día a día de un actor con trastorno obsesivo-compulsivo*. <http://diariodeuntoc.blogspot.com/2016/10/me-hicieron-creer.html>
- REDACCIÓN. (s. f.). *Curar el TOC*. <https://curareltoc.com/blog/><sup>53</sup>
- REDACCIÓN. (s. f.). La terapia de grupo para tratar el desorden de personalidad obsesiva compulsiva. *Curar el TOC*. <https://curareltoc.com/la-terapia-de-grupo-para-tratar-el-desorden-de-personalidad-obsesiva-compulsiva/>
- REDACCIÓN. (s. f.). Las creencias inconscientes de anclaje. *Curar el TOC*. <https://curareltoc.com/las-creencias-inconscientes-de-anclaje/>
- REDACCIÓN. (s. f.). Por qué el TOC antisocial afecta a las buenas personas. *Curar el TOC*. <https://curareltoc.com/por-que-el-toc-antisocial-afecta-a-las-buenas-personas/>
- REDACCIÓN. (s. f.). Tipos de TOC. *Curar el TOC*. <https://curareltoc.com/category/blog/tipos-de-toc/>
- REDACCIÓN. (s. f.). Una experiencia que me hizo comprender mucho. *Curar el TOC*. <https://curareltoc.com/una-experiencia-que-me-hizo-comprender-mucho/>
- REYES, J. M. (14 de abril de 2009). Obsesión en correspondencia con compulsión. *Yo superé el trastorno obsesivo compulsivo*. <http://yosupereltrastornobsesivocompulsivo.blogspot.com/2009/04/obsesion-en-correspondencia-con.html>
- TEDx TALKS. (13 de octubre de 2014). *Breaking the stigma of O.C.D. | Damian Alcolea | TEDx Madrid* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=eFBxQxAqBqI&t=18>
- TOCADOS. (s. f.). *Tocados* [Grupo de Facebook]. [https://www.facebook.com/tocadosnovela/?locale=es\\_LA](https://www.facebook.com/tocadosnovela/?locale=es_LA)

53 Este sitio ya no existe en Internet.

# **La metáfora y la metonimia como mecanismos del cambio lingüístico**

## ***Metaphor and Metonymy as Mechanisms of Linguistic Change***

**DANIELA SOLEDAD GONZALEZ**

Universidad Nacional de Cuyo

Facultad de Filosofía y Letras

Mendoza, Argentina

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2437-531X>

[dsgonzalez@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:dsgonzalez@ffyl.uncu.edu.ar)

### **Resumen**

Este trabajo aborda el papel de la metáfora y la metonimia en el cambio lingüístico. Se sostiene que estos mecanismos actúan como factores primarios en las recategorizaciones léxicas. El tema se aborda desde un enfoque cognitivo-funcional, pues se basa en el presupuesto de que las configuraciones lingüísticas responden a motivaciones y manifiestan la puesta en juego de conocimientos enciclopédicos, la experiencia corporal y las funciones de los discursos (Gibbs, 1996). El enfoque cognitivo-funcional sostiene que debe prestarse atención tanto a la dimensión funcional del lenguaje como a la cognitiva “simul-

táneamente y de un modo integrado” (Nuyts, 2004, p. 135). Se focaliza un tipo de recategorización léxica en particular: la nominalización. Se desarrollan los antecedentes teóricos sobre el tema, a los que se suman los aportes de la tesis doctoral de la autora, que, además de la construcción teórica sobre el asunto, incluye el análisis de unidades nominalizadas extraídas de un *corpus* de textos periodísticos de opinión de la prensa mendocina. El análisis del *corpus*, llevado a cabo con ayuda del programa informático Atlas.Ti, consiste en desentrañar procesos metafóricos o metonímicos que dan lugar a las nominalizaciones halladas. El resultado de este análisis es la validación de la hipótesis, pues en todos los casos pueden determinarse metáforas y metonimias de base. Las metáforas halladas fueron LA ACCIÓN ES SUSTANCIA, EL PROCESO ES SUSTANCIA y EL ESTADO ES SUSTANCIA. Las metonimias que dieron lugar a las nominalizaciones fueron LA CUALIDAD POR EL ENTE y LA RELACIÓN POR EL ENTE.

**Palabras clave:** metáfora, metonimia, recategorización, nominalización.

### **Abstract**

This work delves into the role of metaphor and metonymy in linguistic change, arguing that these mechanisms act as primary factors in lexical recategorizations. The topic is approached from a cognitive-functional perspective, based on the premise that linguistic configurations respond to motivations and manifest the deployment of encyclopedic knowledge, bodily experience, and discourse functions (Gibbs, 1996). The cognitive-functional approach maintains that at-

tention should be paid to both the functional and cognitive dimensions of language “simultaneously and in an integrated manner” (Nuyts, 2004, p. 135). A specific type of lexical re-categorization is focused on: nominalization. The theoretical background on the topic is developed, incorporating contributions from the author’s doctoral thesis, which, in addition to the theoretical construction, includes the analysis of nominalized units extracted from a corpus of opinion journalism texts from the Mendoza press. The corpus analysis, conducted using the Atlas.Ti software, aims to unravel metaphorical or metonymic processes that give rise to the identified nominalizations. The result of this analysis validates the hypothesis, as in all cases, underlying metaphors and metonymies can be determined. The found metaphors were THE ACTION IS A SUBSTANCE, THE PROCESS IS A SUBSTANCE, and THE STATE IS A SUBSTANCE. Metonymies that led to nominalizations included THE QUALITY FOR THE ENTITY and THE RELATION FOR THE ENTITY.

**Key words:** metaphor, metonymy, re-categorization, nominalization.

## 1. Introducción

Este capítulo aborda el papel de la metáfora y la metonimia en el cambio lingüístico. Se sostiene que estos mecanismos cumplen un papel primordial en los cambios de clases de palabras. El foco del trabajo se ubica en el fenómeno de la nominalización. El tema se aborda desde un enfoque cognitivo-funcional, pues se basa en el presupuesto de que las configuraciones lingüísticas responden a motivaciones y manifiestan la puesta en

juego de conocimientos enciclopédicos, la experiencia corporal y las funciones de los discursos (Gibbs, 1996). El enfoque cognitivo-funcional sostiene que debe prestarse atención tanto a la dimensión funcional del lenguaje como a la cognitiva de un modo integrado (Nuyts, 2004, p. 135).

En primer lugar, se definirá el cambio lingüístico y se enumerarán sus principales motivaciones. En segundo lugar, se desarrollarán cuáles son sus causas más comunes y qué mecanismos producen el cambio semántico y gramatical, los cuales pueden comprenderse como operaciones metafóricas y metonímicas a nivel de significado y estructura. Para ejemplificar cómo operan la metáfora y la metonimia en el cambio lingüístico se desarrollarán los hallazgos de la tesis doctoral culminada en el año 2018 (Gonzalez, 2018). Finalmente, se hará una síntesis de los aspectos abordados.

## **2. El cambio lingüístico**

Como señala Concepción Company Company (2003, p. 13), la esencia de las lenguas es su dinamismo. Por lo tanto, las preguntas sobre el cambio lingüístico (por qué se produce, cómo) son esenciales para el lingüista y para los estudiosos de diversas disciplinas que se interesan por el lenguaje, las lenguas y el discurso. El cambio lingüístico puede ser definido como “una transformación, un microquiebre funcional, un reajuste en un sistema dado que garantiza que la lengua siga manteniendo su función básica comunicativa” (Company Company, 2003, p. 21). Se puede producir en diversos niveles: fonológico, semántico, gramatical, léxico. En el ámbito de la gramática, los cambios comportan siempre variaciones de significado (Company Company, 2003, p. 13).

La condición para que se produzcan históricamente cambios en la lengua es que exista sincrónicamente la variación en el uso según diversos factores (motivación del hablante, registro, área geográfica, edad del hablante, etc.). En el caso del tema en el que se centra este capítulo, esto es, la nominalización, por un lado, se encuentran las “nominalizaciones funcionales o de habla” (Hallebeek, 1987-1988, p. 30), que consisten en el uso de palabras de otras clases como sustantivos, de manera ocasional; se trata de un cambio o variación lingüística sincrónica. Cuando unidades léxicas que originalmente pertenecían a otra categoría, pero empezaron a utilizarse como sustantivos, se lexicalizan y pasan a ostentar las propiedades típicas de los sustantivos, se trata de una “nominalización de lengua” y se está ante un cambio lingüístico diacrónico.

Desde una postura funcionalista, el cambio lingüístico está motivado por las funciones que cumplen las diversas construcciones en los discursos. Con el paso del tiempo se puede perder la motivación inicial y rutinizarse el uso de la construcción incluso hasta que se llegue a perder su función inicial, como explican Croft y Cruse (2008):

Cuando una estructura gramatical se usa por primera vez para conceptualizar una experiencia, influye en el modo en que los hablantes piensan dicha experiencia. Pero cuando la extensión de aquella expresión a nuevas experiencias la vuelve convencional (es decir, la convierte en el modo normal o incluso en el único modo de verbalizar la experiencia), la conceptualización original no condiciona ya el modo en que los hablantes piensan aquella experiencia (pp. 104-105).

Por ello, se afirma que “una gramática es la rutinización o cristalización del uso” (Company Company, 2003, p. 16).

La evolución de unidades lingüísticas por la cual se “crea gramática” se denomina gramaticalización. Javier Elvira (2009) la define como el “proceso por el cual una expresión o unidad léxica adquiere valor gramatical, o bien aquel proceso que lleva a una unidad gramatical a incorporar nuevos valores gramaticales” (p. 154). Un ejemplo de pérdida de gramaticalización es el de los adverbios *en-frente* y *en-cima*, que fueron anteriormente sintagmas preposicionales, pero en la actualidad ya no son percibidos como tales. Este tipo de cambio lingüístico involucra una creciente abstracción o, mejor dicho, una creciente pérdida de significado léxico en virtud de una ganancia de significado gramatical (*cfr.* Company Company, 2004, pp. 4-8). En concreto, las características que posee el signo que se gramaticaliza son las siguientes: (a) pérdida de autonomía (fónica, sintáctica, etc.), (b) paradigmaticización (i. e., incorporación del signo en una clase léxica más cerrada), (c) fijación del orden de sus miembros y (d) reducción de su ámbito sintáctico.

Se suele diferenciar la gramaticalización de la lexicalización, que se sitúa en el dominio de la producción de expresiones. La lexicalización es el proceso por el cual una expresión, que previamente se obtenía por medios gramaticales, se archiva como un bloque en la memoria y se usa de manera global, sin necesidad de análisis previo (*cfr.* Elvira, 2009, p. 217). Elvira (2009) señala: “No es exacto afirmar que uno de estos dos procesos es la inversión del otro” (p. 233). El proceso inverso a la gramaticalización sería el que convirtiera una expresión funcional en una léxica. La lexicalización hace referencia a la transformación en lexemas de construcciones discursivas, simplemente.

A este respecto, es interesante la posición que toma Company Company (2004):

Todo proceso de cambio que arroje formas o construcciones en una lengua sería una gramaticalización, independientemente del grado de rigidización sintáctica de la forma o construcción en cuestión. Una gramaticalización, a su vez, tal como la entiendo, siempre impactaría en el léxico de una lengua, en tanto que sería necesario especificar en el léxico el significado y comportamiento sintáctico de esas nuevas formas ‘creadas’ mediante una gramaticalización [...]. Emplearé *gramaticalización* como un término de cobertura, que engloba tanto gramaticalizaciones, morfologizaciones, lexicalizaciones y pragmatizaciones (p. 3).

En cuanto a las motivaciones de los cambios lingüísticos, Penny (2001, pp. 273-281) –con base en Ullmann (1962)– realiza un listado de las causas del cambio semántico, que es el que suele preceder al cambio formal en las lenguas. Estas pueden ser de diversas clases: (a) lingüísticas (por ejemplo, las colocaciones), (b) históricas (por ejemplo, el sustrato celta en el español), (c) sociales (por ejemplo, la creación de palabras como *hater* o *espamear*), (d) psicológicas (por ejemplo, los eufemismos y disfemismos), (e) influencias extranjeras (por ejemplo, préstamos del inglés) y (f) la exigencia de nuevos nombres para conceptos nuevos en una determinada comunidad lingüística (por ejemplo, los términos que designan realidades nuevas desde la aparición de internet o las redes sociales).

Todas estas causas son reducidas a tres por Rosa Espinosa Elorza (2009, pp. 167-169): (a) sociohistóricas, (b) psicológicas y (c) lingüísticas. Por su parte, Javier Elvira (2009) desarrolla las siguientes motivaciones del cambio lingüístico: (a) motivación icónica, (b) motivación económica, (c) necesidades de procesamiento, (d) motivación discursiva y (e) frecuencia de uso. La motivación icónica (a) consiste en el hecho de que la for-

ma lingüística tienda a parecerse a su referente. La motivación económica (b) es la preferencia de los hablantes por formas cortas en lugar de otras largas. Las necesidades de procesamiento (c) hacen referencia a los procedimientos de organización de la gramática que tienden a reducir la complejidad del procesamiento lingüístico.

Por otro lado, la motivación discursiva (d) incluye variadas actuaciones de los hablantes, entre las cuales se encuentra la progresión de la información (organización tema-remata) de los enunciados. Por último, la frecuencia de uso (e) influye en el individuo porque tiene diversas repercusiones sobre la lengua. Mientras más se repitan unas determinadas expresiones, más regulares se harán ciertas representaciones mentales y categorizaciones gramaticales. Un ejemplo extensión de significado es el que manifiesta el vocablo *positivismo*, que inicialmente significaba una teoría filosófica y que en la actualidad cada vez más es utilizado con el sentido de *positividad*.

Para Penny (2001, p. 281), que retoma las ideas de Roudet (1921) y Ullmann, (1962), la metáfora y la metonimia (en la cual se incluye la sinécdoque) constituyen tipos de cambios semánticos y no causas propiamente dichas. De todos modos, son estas operaciones junto a dos procedimientos más los que conducen el cambio. Los otros dos procedimientos son la etimología popular y la elipsis, como puede apreciarse en la **Tabla 1**:

**Tabla 1. Tipos de cambio semántico**

Cambio basado en	Asociación de sentidos	Asociación de formas
Semejanza	Metáfora	Etimología popular
Contigüidad	Metonimia	Elipsis

Fuente: elaboración propia con base en Roudet (1921), Ullmann (1962) y Penny (2001, p. 281).

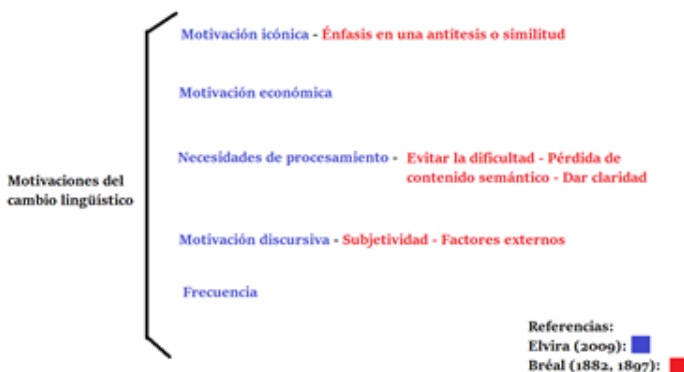
En la **Tabla 1**, se grafica cómo se distingue entre los cambios que se producen por asociación de sentidos y los que se derivan de la asociación de las formas lingüísticas y la oposición que se establece entre los que responden a una semejanza (de sentido o de forma) y a una contigüidad (de sentido o de forma). Es oportuno resaltar el hecho de que, si bien la metáfora y la metonimia ocupan dos de los cuatro casilleros, los otros dos procesos responden o a una semejanza o a una contigüidad en la forma, que implican de igual modo un nivel de metaforización/metonimización.

En otras palabras, en la etimología popular opera un mecanismo conceptual metafórico y en la elipsis uno metonímico. Si se examina esto, tiene coherencia, pues la etimología popular, que opera, por ejemplo, en expresiones como *destornillarse de la risa*, en la cual se ha proyectado *des(a)tornillar* sobre *desternillar(se)*, se basa en la semejanza de estos verbos; es decir, se produce una asociación de formas. En el ámbito de la elipsis, que consiste en la supresión de un elemento necesario de la construcción que puede ser inferido, opera un principio metonímico, pues es gracias a los otros elementos relacionados con el eliminado que se puede comprender el sentido de la emisión. Opera una asociación de sentido basada en la contigüidad de esos elementos.

El último autor que se va a considerar es cronológicamente el pionero en los estudios del significado (cfr. Štrbáková, 2007, p. 73; Traugott y Dasher, 2002, p. 20, pp. 52-60). Se trata de Bréal (1900 [1987], pp. 60-77). Este autor postuló leyes (entendidas como tendencias) y mecanismos generales del cambio lingüístico. Las causas del cambio lingüístico que postuló son las siguientes: (a) evasión de una dificultad de expresión, (b) búsqueda de una mayor claridad (eliminación de la ambigüedad), (c) énfasis en una antítesis o una similitud, (d) pérdi-

da de contenido semántico y (e) factores externos de tipo sociocultural. Las causas del cambio lingüístico que postuló este autor son asimilables a las categorías planteadas posteriormente por Elvira (2009), como puede observarse en la **Figura 1**, en la cual se colocan en azul las causas postuladas por Elvira (2009) y en rojo las que podrían ser consideradas sus paralelos en Bréal (1900 [1897]).

**Figura 1. Tipos de cambio semántico**



Fuente: elaboración propia con base en Roudet (1921), Ullmann (1962) y Penny (2001, p. 281).

Los diversos factores que producen el cambio en las lenguas, para Bréal, se supeditan a la metáfora (entendida en un sentido genérico, que incluye la metonimia): “la metáfora motiva todos los demás cambios” (Bréal, 1900 [1897], p. 122). Para el autor francés, la metáfora es el principal motor del cambio porque constituye un cambio instantáneo y de enorme alcance, que impregna todo tipo de expresiones, tanto poéticas como cotidianas.

Diversos autores han resaltado la preponderancia de la metá-

fora y la metonimia en el cambio en las lenguas. Entre ellos, Espinosa Elorza (2009), que sostiene que “la metáfora y la metonimia son probablemente los dos mecanismos más importantes del cambio semántico” (p. 170). No obstante, no se ha desarrollado en profundidad el modo en que la metáfora produce cambios a nivel gramatical, con excepción de Halliday (1994), que acuña el término *metáfora gramatical* y explora diversos ámbitos donde se produce este tipo de metáforas. La metáfora gramatical hace referencia a los realineamientos que se realizan sobre ciertas correspondencias realizacionales de los patrones semánticos-sintácticos. Este es el caso de la nominalización, que expresa procesos y secuencias con sustantivos, en lugar de utilizar verbos o construcciones y hace lo mismo con las propiedades, cuya expresión congruente es a través de adjetivos. La investigación doctoral que se culminó en 2018 y se defendió en 2019 indaga este ámbito de injerencia la metáfora y se centra en los cambios de categorías léxicas.

La teoría de la metáfora gramatical se va a combinar con la conocida Teoría de la Metáfora Conceptual, de Lakoff y Johnson (1980), que ha sido replicada/ continuada con la Teoría de la Metonimia Conceptual (Panther y Radden (1999); Dirven y Pörings (2003); Panther, Thornburg y Barcelona, 2009). Lakoff y Johnson (1980) afirman que la metáfora y la metonimia son fenómenos del pensamiento, que se encuentran omnipresentes en la vida cotidiana y que estructuran nuestra experiencia y nuestro actuar. Por ejemplo, la metáfora La discusión es una guerra estructura no solo la forma en la que hablamos acerca de las discusiones (v. gr., *atacó el punto débil de mi argumento, defendió una posición, sus críticas dieron justo en el blanco, le disparó a mis mejores argumentos*), sino también el modo mismo de concebir y llevar a cabo discusiones en nuestra cultura.

### 3. La metáfora y la metonimia como motores del cambio lingüístico

Para ejemplificar el modo en que actúan la metáfora y la metonimia en el cambio lingüístico se desarrollarán los hallazgos de la tesis doctoral culminada en el año 2018 (Gonzalez, 2018). La tesis doctoral abordó la recategorización o cambio de clase de las palabras focalizando un tipo particular de recategorización: la nominalización. El término *nominalización* designa al proceso de recategorización de palabras de diversas categorías léxicas (verbos, adjetivos, etc.) como sustantivos y también designa a los elementos léxicos resultantes de este proceso.

La nominalización es un recurso muy utilizado en el discurso periodístico y en los textos académicos (Cinto, 2009, p. 173) por su poder de abstracción (Iturrioz Leza, 1985, 2000-2001; Gallegos Shibya, 2003). Semánticamente, produce una reificación de diversos tipos de contenidos, que detallaremos al desarrollar los resultados del *corpus*. El proceso de abstracción sustantiva reificante posibilita a las nominalizaciones cumplir diversas funciones discursivas como (a) marcar el desconocimiento de datos argumentales, (b) omitir información, (c) lograr un efecto de objetividad y (d) encapsular/ etiquetar referentes discursivos (esto es, funcionar como catáfora y anáfora). Dentro de las funciones anafóricas, se encuentran: (a) mantenimiento y reificación de un referente, (b) perfilar una instancia concreta del tipo de proceso y (c) anáfora resumitiva (economía lingüística o condensación) (Cfr. López Samaniego, 2013). Es posible establecer una función más de la nominalización: la metalingüística (Cfr. Gonzalez, 2015).

El *corpus* que se analizó en la tesis está constituido por 80 textos periodísticos de opinión publicados en el año 2016 en diversos diarios *online* de la prensa argentina: *UNO*, *Los Andes*,

*La Nación*, *Clarín* y *MDZ*. Son textos argumentativos: cartas del lector, columnas de opinión y editoriales. Se considera que estas tres clases ejemplifican un espectro amplio del *continuum* oralidad-escrituralidad (Koch y Oesterreicher, 2007). En este *continuum*, las cartas del lector son las que más se aproximan al extremo de la oralidad; los otros géneros se aproximan al de la escrituralidad.

El método de trabajo consistió en describir y explicar los cambios categoriales hallados en dichas unidades, utilizando las categorías conceptuales de la gramática y semántica cognitivas y del análisis del discurso. La selección de los casos y su codificación se llevó a cabo con ayuda del programa informático Atlas.Ti. Las categorías que se pusieron en juego –que pueden apreciarse en las Figuras 2 y 3– fueron dos: (a) la fuente de la nominalización y (b) su operación conceptual de base.

**Figura 2. Fuentes de las nominalizaciones**



Fuente: elaboración propia a través de Atlas.ti.

**Figura 3. Operaciones conceptuales de base para las nominalizaciones**



Fuente: elaboración propia a través de Atlas.ti.

Como se observa en la **Figura 2**, en la primera categoría se ubicaban los siguientes códigos: *nominalización deadjetival*, *nominalización deverbal*, *nominalización de infinitivo*, *nominalización de participio*, *nominalización de adverbio*, *nominalización de interjección* y *nominalización de pronombre*. La **Figura 3** muestra la categoría *operación conceptual de base*, donde se ubicaron la metáfora y la metonimia, con las siguientes subdivisiones: *metáfora la acción es sustancia*, *metáfora el proceso es sustancia*, *metáfora el estado es sustancia*, *metonimia la cualidad por el ente*, *metonimia la relación por el ente* y *metonimia el vocativo por el ente*.

Los resultados obtenidos son los siguientes:

**Gráfico 1. Cantidad de nominalizaciones según la categoría de la palabra base**



Fuente: elaboración propia.

Como muestra el Gráfico 1, el total de nominalizaciones léxicas identificadas en el *corpus* es de 1617. De ellas, 516 eran de verbales, 735 de adjetivales, 241 de participios, 52 de infinitivos, 2 de adverbios, 5 de preposiciones, 1 de interjección y 1 de pronombre, como se puede apreciar en el **Gráfico 1**. Fue llamativo el hecho de que las nominalizaciones de adjetivos superaran a las de verbales, pues pareciera que lo prototípico es la nominalización de verbo. Por otra parte, las nominalizaciones de participio constituyeron un porcentaje bastante significativo, algo que puede estar relacionado con algún tipo de paralelo con las de adjetivos en la mente de los sujetos hablantes pues siguen patrones sintácticos similares a los de aquellas y, de hecho, poseen igualmente metonimias de base. En cuanto a los infinitivos, los datos arrojados por el *corpus* mostraron que estos tienen en su mayoría usos verbales y son pocos los casos en los

que cumplen funciones nominales. Las nominalizaciones de interjecciones no alcanzaron un porcentaje significativo.

En las nominalizaciones deverbales y de infinitivos se hallaron las metáforas la acción es sustancia (v. gr., *el transporte*), el proceso es sustancia (v. gr., *el sueño*) y el estado es sustancia (v. gr., *ese poder*). En las nominalizaciones deadjetivales se hallaron dos metonimias: la cualidad por el ente y la relación por el ente. La metonimia la relación por el ente fue asignada también a los participios, las preposiciones y los adverbios sustantivados. Para la nominalización de interjección se postuló la metonimia de base el vocativo por el ente.

En cuanto a las metáforas, la que predominó fue LA ACCIÓN ES SUSTANCIA. Su porcentaje de aparición fue significativamente mayor que el de las otras clases de metáforas, pues constituyó un 82 % del total. Fue seguida por la metáfora EL ESTADO ES SUSTANCIA, que se encontró sobre todo en el caso de los infinitivos nominales (v. gr., *malestar*). La metáfora con un porcentaje menor de aparición fue EL PROCESO ES SUSTANCIA.

En lo que concierne a las metonimias, la metonimia la relación por el ente obtuvo una vasta mayoría, en correspondencia con la mayoría de adjetivos relacionales sustantivados y otras clases de palabras que se ubicaron en este conjunto semántico (participios, adverbios y algunos pronombres).

#### **4. Conclusiones**

A lo largo de este capítulo, se ha podido apreciar que la metáfora y la metonimia constituyen mecanismos que actúan como factores primarios en el cambio lingüístico, en particular, en las recategorizaciones léxicas. Se ha puesto el foco en un tipo de recategorización léxica en particular: la nominaliza-

ción. A los antecedentes teóricos sobre el tema se sumaron los aportes de la tesis doctoral (Gonzalez, 2018), que, además de la construcción teórica sobre el asunto, incluye el análisis de unidades nominalizadas extraídas de un *corpus* de textos periodísticos de opinión de la prensa mendocina.

El análisis del *corpus*, llevado a cabo con ayuda del programa informático Atlas.Ti, establece los procesos metafóricos o metonímicos que dan lugar a las nominalizaciones halladas. El resultado de este análisis es la validación de la hipótesis, pues en todos los casos pueden determinarse metáforas y metonimias de base. Las metáforas halladas fueron LA ACCIÓN ES SUSTANCIA, EL PROCESO ES SUSTANCIA y EL ESTADO ES SUSTANCIA. Las metonimias que dieron lugar a las nominalizaciones fueron la cualidad por el ente y la relación por el ente. Se pudo establecer así que la recategorización de diversas clases de palabras en sustantivos produce la reificación de eventos (estados, acciones y procesos), cualidades y relaciones. En particular, la reificación de la relación cobró relevancia en el *corpus* analizado en esta tesis.

Este trabajo pone de manifiesto que los estudios actuales del tema encontrarían un más amplio horizonte investigativo si su foco de interés se dirigiera hacia la metáfora y la metonimia como mecanismos operantes en diversos fenómenos gramaticales (v. gr., procesos de composición, derivación, flexión, etc.); en particular, se avizó la relevancia de estos mecanismos para explicar los cambios de clases de palabras. En trabajos futuros, se proyecta analizar en profundidad las nominalizaciones deadjetivales y los demás tipos de recategorizaciones léxicas (verbalizaciones, adverbializaciones, etc.).

## Referencias

- BRÉAL, M. (1900). *Semantics. Studies in the Science of Meaning* (Trad. Henry Cust). William Heinemann. (Original publicado en 1897). <https://archive.org/details/semanticsstudie00postgoog>
- CINTO, M. (2009). La nominalización. Obstáculo para la comprensión lectora. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), 171-186.
- COMPANY COMPANY, C. (2003). ¿Qué es un cambio lingüístico?. En F. Colombo y M. Soler (Coords.), *Cambio lingüístico y normatividad* (pp. 13-33). UNAM.
- CROFT, W. Y CRUSE, D. (2008). *Lingüística cognitiva* (Trad. A. Benítez Burraco). Akal.
- DIRVEN, R. Y PÖRINGS, R. (EDS.). (2003). *Metaphor and Metonymy in Comparison and Contrast*. Mouton de Gruyter.
- ELVIRA, J. (2009). *Evolución lingüística y cambio Sintáctico*. Peter Lang.
- ESPINOSA ELORZA, M. R. (2009). El cambio semántico. En E. De Miguel Aparicio (Coord.), *Panorama de la lexicología* (pp. 159-182). Ariel.
- GALLEGOS SHIBYA, A. (2003). *Nominalización y registro técnico. Algunas relaciones entre morfopragmática, tradiciones discursivas y desarrollo de la lengua en español* [Tesis doctoral]. Universidad de Friburgo. [http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/2622/pdf/Gallegos\\_Shibya\\_Dissertation.pdf](http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/2622/pdf/Gallegos_Shibya_Dissertation.pdf)
- GIBBS, R. (1996). What's cognitive about cognitive linguistics? En E. Casad (Ed.), *Linguistics in the Redwoods: The Expansion of a New Paradigm in Linguistics* (pp. 27-53). Mouton de Gruyter.
- GONZALEZ, D. (2018). *Metáfora conceptual y recategorización*.

- La nominalización y sus bases metafóricas y metonímicas* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Cuyo.
- GONZALEZ, D. S. (2015). *Interfaz pragmática-semántica-gramática. Las funciones textuales de la nominalización* [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional de Cuyo.
- HALLEBEEK, J. (1987-1988). La nominalización funcional. *Filología Románica*, (5), 29-54.
- HALLIDAY, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar* (2.ª ed.). Edward Arnold.
- ITURRIOZ LEZA, J. (1985). *Tipos de abstractividad. Su manifestación en la estructura de los lenguajes naturales*. Edicions Universitat de Barcelona.
- ITURRIOZ LEZA, J. (2000-2001). Diversas aproximaciones a la nominalización. De las abstracciones a las macrooperaciones textuales. *FUNCION*, 15-16(21-24), 31-140.
- KOCH, P. Y OESTERREICHER, W. (2007). *Lengua hablada en la Rumania: español, francés, italiano*. Gredos.
- LAKOFF, G. Y JOHNSON, M. (2001). *Metáforas de la vida cotidiana* (5.ª ed.). Introducción de José Antonio Millán y Susana Narotzky. Cátedra. (Original publicado en 1980).
- LÓPEZ SAMANIEGO, A. (2013). Las etiquetas discursivas: Del mantenimiento a la construcción del referente. *ELUA*, (27), 167-197.
- NUYTS, J. (2004). The Cognitive- Pragmatic Approach. *Intercultural Pragmatics*, 1(1), 135-149.
- PANTHER, K. Y RADDEN, G. (EDS.). (1999). *Metonymy in Language and Thought*. John Benjamins.
- PANTHER, K.; THORNBURG, L. Y BARCELONA, A. (EDS.). (2009). *Metonymy and Metaphor in Grammar*. John Benjamins.
- PENNY, R. (2001). *Gramática histórica del español*. Ariel.
- ŠTRBÁKOVÁ, R. (2007). *Procesos de cambio léxico en el español*

- del siglo XIX: El vocabulario de la indumentaria*. Granada:  
Editorial de la Universidad de Granada. Tesis doctoral.
- TRAUGOTT, E. Y DASHER, R. (2002). Regularity in Semantic  
Change. *Cambridge Studies in Linguistics*, (97).
- ULLMANN, S. (1962). *Semantics: An Introduction to the Science  
of Meaning*. Basil Blackwell.

**Séptima parte**

***Filosofía del lenguaje y epistemología:  
La Palabra que identifica***

**El grito de la naturaleza: la palabra en los nombres de la realidad. Una reflexión sobre el lenguaje de la validación científica**  
*The Cry of Nature: The Word in the Names of Reality. A Reflection on the Language of Scientific Validation*

**JOSÉ IGNACIO HERNÁNDEZ**

Universidad de Mendoza<sup>54</sup>

Mendoza, Argentina

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9113-3881>

[jose.ignacio@live.com.ar](mailto:jose.ignacio@live.com.ar)

Paseaba por un sendero con dos amigos; el sol se puso. De repente, el cielo se tiñó de rojo sangre, me detuve y me apoyé en una valla muerta de cansancio: sangre y lenguas de fuego acechaban sobre el azul oscuro del fiordo y de la ciudad. Mis amigos continuaron y yo me quedé quieto, temblando de ansiedad. Sentí un grito infinito que atravesaba la naturaleza (Munch, 1892, p. 64-65).

---

54 Estudiante avanzado de la carrera de Medicina al momento de presentación del capítulo.

## Resumen

La arquitectura del sistema de la realidad como un devenir consciente se sostiene en virtud de la naturaleza simbólica del conocimiento. El mundo –voluntad y representación del sujeto– está constituido por el lenguaje como medio distintivo en la organización del ser (Ey, 2009). La psicopatología se funda a partir de la manifestación del discurso en la organización del cuerpo psíquico, porque el inconsciente tiene la estructura de un lenguaje (Lacan, 1981). El actual desafío en el estudio biológico de la psiquiatría –particularmente, del trastorno depresivo mayor– consiste en evitar ejercer una reificación de la psicopatología por una naturalización del síntoma (Berrios, 2011). En consecuencia, la investigación básica de la depresión exige un enfoque traslacional (Belzung y Lemoine, 2011) que permita revalorizar la dimensión hermenéutica del síntoma. Para ello, es fundamental observar los aspectos conceptuales inherentes a la validación de los métodos aplicados en su estudio. No obstante, resulta paradójico reconocer que, en numerosos proyectos de investigación neurobiológica, esta observación es apenas considerada como relevante debido a la evolución conceptual heterogénea que presentan dichos criterios de validación experimental. El objetivo general de este trabajo consiste en desarrollar un estudio con rigor lógico y cronológico de la evolución conceptual de los criterios de validación aplicados a modelos experimentales en la investigación básica de la depresión. *A posteriori*, esto supondrá una revisión bibliográfica pertinente, con la finalidad de replantear el sentido del entendimiento científico desde el poder creador de la palabra (Lacan, 1981). Finalmente, dicho entendimiento científico es inherente a la validación conceptual de la metodología de la investigación (Geyer y Markou, 1995), en tanto es

en la palabra donde anida el concepto que constituye el tiempo (Lacan, 1981) de los fenómenos que serán conocidos en virtud de su naturaleza simbólica.

**Palabras clave:** lenguaje, psicopatología, depresión, investigación traslacional, validación.

### **Abstract**

The architecture of the system of reality as a conscious becoming is sustained by virtue of the symbolic nature of knowledge. The world –the will and representation of the subject– is constituted by language as a distinctive medium in the organisation of the self (Ey, 2009). Psychopathology is founded on the manifestation of discourse in the organisation of the psychic body, because the unconscious has the structure of a language (Lacan, 1981). The current challenge in the biological study of psychiatry –particularly Major Depressive Disorder– consists of avoiding the reification of psychopathology through the naturalisation of the symptom (Berrios, 2011). Consequently, basic research on depression requires a translational approach (Belzung and Lemoine, 2011) that allows the hermeneutic dimension of the symptom to be revalued. To this end, it is essential to observe the conceptual aspects inherent to the validation of the methods applied in its study. However, it is paradoxical to recognise that, in many neurobiological research projects, this observation is barely considered relevant due to the heterogeneous conceptual evolution of these experimental validation criteria. The overall aim of this paper is to develop a logically and chronologically rigorous study of the conceptual evolution of the validation criteria applied to

experimental models in basic research on depression. Subsequently, this will involve a relevant literature review, in order to rethink the meaning of scientific understanding from the creative power of the word (Lacan, 1981). Finally, such scientific understanding is inherent to the conceptual validation of the research methodology (Geyer and Markou, 1995), as it is in the word where the concept that constitutes the time (Lacan, 1981) of the phenomena that will be known by virtue of its symbolic nature nests.

**Key words:** language, psychopathology, depression, translational research, validation.

### **1. Introducción. El lenguaje de la validación científica: desde la hermenéutica del síntoma hacia un paradigma traslacional**

Un monosílabo extraviado en la perplejidad de un suspiro, un breve terceto dantesco capaz de cifrar la verdad de sus personajes para la eternidad, una profunda declaración que adviene al *insujetable* silencio de la mirada: la palabra es un espejo, un grito de nuestra historia personal. La palabra dice lo que somos. Un sabio comerciante de sedas en Aljalil, tras posar sus ojos –hasta ese entonces vírgenes para la pintura occidental– en una réplica de *Las meninas*, de Diego Velázquez (1656), se aventuró a confesar: Dime desde dónde pintas el mundo, y te revelaré cómo te ves a ti mismo. La palabra expresa, en este sentido, nuestra interpretación del mundo en que vivimos, de nuestro tiempo y cómo nos vemos a nosotros mismos en él. En la salud y en la enfermedad.

El mundo que conocemos está constituido por el lenguaje como medio distintivo en la organización del ser. Por esta razón, la naturaleza simbólica del conocimiento es el fundamento que sostiene la arquitectura de la realidad en tanto devenir consciente (Ey, 2009). Más aún, el conocimiento científico supone el desafío de atrevernos a investigar sobre el valor de la palabra en los métodos con que buscamos entender nuestra realidad. Hablamos aquí de un valor en la medida de lo consciente, un valor que radicaliza todo hallazgo biológico y nos conduce, inevitablemente, al *grito que atraviesa la naturaleza*. El grito es la metáfora que encarna la presente problemática, la necesidad de suplir el vacío que existe entre el codificado lenguaje de las moléculas y las palabras con que un paciente entristecido describe su dolor en la clínica.

El auge de las neurociencias constituye un estímulo que interpela a la psiquiatría (Marková, 2018) bajo la forma de un serio interrogante sobre su bagaje empírico –por ejemplo, el estatus empírico de los *Manuales DSM*<sup>55</sup> como referencia para abordar diagnósticos (Aragona, 2017)–, al mismo tiempo que evidencia las diferencias entre sus bases epistemológicas con respecto a las de la ciencia médica (Marková, 2018).

El lenguaje de la psicopatología se funda a partir de la manifestación del discurso en la organización del cuerpo psíquico. En efecto, tal como lo afirma el Grupo de Cambridge, los síntomas psiquiátricos presentan una formación compleja, una estructura híbrida de naturaleza semántica y neurobiológica (Berrios y Marková, 2002; Marková, 2018). En concordancia con dicha estructura, la literatura médica presenta una creciente preocupación acerca de la necesidad de describir un modelo teórico que permita traducir los hallazgos provenientes

55 DSM: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*.

tes de la investigación básica en aplicaciones clínicas concretas, con impactos positivos en salud pública.

Por lo expuesto anteriormente, el actual desafío en la investigación de la psiquiatría –particularmente, en el estudio del trastorno depresivo mayor– consiste en evitar ejercer un reduccionismo del síntoma a la luz de constructos predominantemente neurobiológicos. A lo largo de publicaciones previas, de manera consecuente, proponíamos dotar a la investigación básica, tanto en relación con estudios moleculares como con modelos animales, de un enfoque traslacional (Belzung y Lemoine, 2011) que permitiese revalorizar la dimensión hermenéutica del síntoma. En el presente, desde luego, este enfoque es todavía una parte fundamental en dicho proceso, aunque no es resolutivo frente a ciertas consideraciones epistemológicas pertinentes a su desarrollo. A su vez, es importante observar los aspectos conceptuales inherentes a la validación de los métodos aplicados en la investigación básica de la patología.

Resulta paradójico reconocer que, en numerosos proyectos de investigación neurobiológica, esta observación es apenas considerada como relevante. Debido, en primer lugar, a la evolución conceptual heterogénea que presentan los criterios de validación experimental; y, en segundo lugar, a propósito del estado aún incierto en que se encuentra el planteo teórico del proceso de traslación en la literatura científica (Drolet y Lorenzi, 2010).

El objetivo general del presente capítulo consiste en desarrollar un estudio con rigor lógico y cronológico de la evolución conceptual de los criterios de validación aplicados a modelos experimentales en la investigación básica de la depresión. Proponer, en última instancia, una reflexión metódica sobre la dimensión de la palabra en las formas de nombrar la realidad. Esto supondrá, por consiguiente, una revisión bibliográfica pertinente, con la finalidad de replantear el sentido del entendimiento científico

desde el poder creador de la palabra. Luego, abordaremos el modelo de traslación propuesto por Drolet y Lorenzi (2010), denominado “Continuum de Investigación Biomédica Traslacional”<sup>56</sup>, a la luz de las salvedades epistemológicas descritas por Marková y el Grupo de Cambridge. Por último, describiremos una taxonomía de los modelos animales según diversos autores para, finalmente, desarrollar la conceptualización más reciente al respecto del diseño y validación de modelos animales de Belzung y Lemoine (2011), promulgada a partir de la teoría de la diátesis depresiva.

## **2. Evolución conceptual de los criterios de validación**

Es propicio presentar los mencionados criterios en tanto conceptos generales y estandarizados, relevantes para la evaluación de cualquier modelo animal. Ahora bien, la evaluación que el proceso de validación supone, refiere hasta qué punto un modelo es útil para un propósito determinado (Geyer y Markou, 1995). Por consiguiente, dicha finalidad determinará qué criterios serán aplicados para su valoración.

Generalmente, en investigación neurobiológica, los objetivos de un modelo animal tienen que ver con elucidar mecanismos subyacentes que explican una condición humana pertinente (Geyer y Markou, 1995). Por esta razón, los criterios de validación constituyen el fundamento para la metodología de la investigación en virtud de la cual un estudio accederá a sus resultados experimentales. De este modo, el interrogante acerca de qué criterios deberían aplicarse para evaluar un modelo es inherente a la pregunta sobre qué noción tenemos al respecto del entendimiento científico en un momento determinado.

<sup>56</sup> The “Biomedical Research Translation Continuum”.

En primer lugar, es prudente reconocer que un modelo animal es válido en la medida en que es similar a una patología humana. En efecto, los numerosos aspectos de esta similitud deberían determinarse de forma autónoma (Belzung y Lemoine, 2011). Aunque los criterios clásicos de validación predictiva, aparente y de constructo –según el marco conceptual de Willner (1984), fundamentalmente– se siguen considerando como el eje en el análisis de validación, su evolución se describirá también teniendo en cuenta las clasificaciones de Geyer y Markou (1995).

El criterio de validez predictiva, en tanto concepto, ha sufrido variaciones específicas en su extensión a través de las décadas. Su evolución se presenta claramente en las publicaciones de Willner (1984) partiendo, en principio, desde un énfasis en la correlación farmacológica sin observar ningún intento de traducir aspectos de la patología humana hacia los animales; luego, extendiendo el concepto al indicar que, a fin de establecer su validez predictiva, un modelo debería responder positivamente a todos los tratamientos disponibles para la depresión, incluida la terapia electroconvulsiva (Willner y Mitchell, 2002).

Siguiendo a otros autores, es posible afirmar que este criterio es asumido en un sentido más amplio, abarcando la capacidad de un modelo para predecir marcadores específicos de una enfermedad. Según Geyer y Markou (1995), la validez predictiva permite la formulación de predicciones sobre un fenómeno humano con base en el desempeño de un modelo. En este caso, sin lugar a dudas, el concepto no se limita exclusivamente a la capacidad de predecir la eficacia de un tratamiento particular.

En un sentido estricto, cuando se trata de modelos de psicopatología humana, el criterio de validez predictiva se debe aceptar en términos de isomorfismo farmacológico (Willner y Mitchell, 2002), es decir, en conformidad con la capacidad para identificar sustancias con potencial valor terapéutico pa-

ra los seres humanos. En consecuencia, un modelo válido de depresión debería responder positivamente a tratamientos antidepressivos clínicamente efectivos en dosis comportamentalmente selectivas, así como a la terapia electroconvulsiva; y debería, al mismo tiempo, fallar en responder a agentes ineficaces. En otras palabras, un diseño válido debería maximizar la identificación de verdaderos positivos y verdaderos negativos, y minimizar la identificación de falsos positivos y falsos negativos (Willner y Mitchell, 2002).

La validez de constructo se define clásicamente como un estándar teórico que explica la etiología de una patología humana y su alineación con la explicación teórica del comportamiento alterado que exhibe el modelo animal. Geyer y Markou (1995) refieren a la validez de constructo como la precisión con la que un modelo mide lo que se pretende medir. Por otro lado, según Willner y Mitchell (2002), este criterio consiste en una analogía teórica entre la condición humana y el comportamiento animal alterado, el cual es evaluado y contrastado a la luz de una explicación fisiológica de la etiopatogenia. La presente definición abarca las nociones de validez de constructo y validez etiológica según se contemplan por separado en el esquema de Geyer y Markou (1995).

Dado que las posibilidades de evaluar una construcción acerca de los modelos animales son limitadas debido a la ausencia de una estructura teórica a nivel clínico, es posible considerar una serie de generalizaciones para establecer este proceso de validación (Willner y Mitchell, 2002):

- (1) Los regímenes de estrés crónico aumentan la posibilidad de una validez de constructo porque el rol de los eventos estresantes en relación con la etiología de la depresión ha sido demostrado;

(2) El aislamiento social contribuye a una falta de apoyo social inadecuada o total, que debe considerarse como un factor de vulnerabilidad importante en relación con la depresión.

Por último, también es inherente al criterio en cuestión evaluar si la terminología empleada en relación con un constructo psicológico es adecuada para definir el paradigma que intenta fundamentar (Geyer y Markou, 1995). Tal es el caso con respecto a los paradigmas de desesperanza aprendida (*learned helplessness, behavioral despair* y anhedonia) y el consiguiente interrogante acerca de si dichos planteos explican verdaderamente los fenómenos comportamentales de un modelo.

El concepto de validez aparente se explica mediante una similitud fenomenológica entre el modelo animal y la patología humana, según las referencias bibliográficas estadísticas establecidas convencionalmente para definir la sintomatología clínicamente relevante de los trastornos psiquiátricos. Geyer y Markou (1995), así como Sarter y Bruno (en Belzung y Lemoine, 2011), hacen referencia a esta similitud fenomenológica.

Desde otro punto de vista, siguiendo una primera definición de Willner (1984), el concepto de validez aparente involucra una similitud farmacológica, es decir, los efectos antidepressivos deben observarse solo bajo administración crónica, debido al hecho de que el tratamiento antidepressivo crónico es generalmente efectivo en humanos –en tanto identidad fenomenológica– en relación con características específicamente inherentes a un cuadro depresivo. La validez aparente de un modelo es dudosa en caso de una respuesta positiva a los tratamientos agudos, por causa de una inconsistencia con los casos clínicos más prevalentes. Asimismo, un modelo válido de depresión responde a los tratamientos antidepressivos crónicos y sus efectos persisten mientras se aplique el tratamiento (Willner y Mitchell, 2002).

La identidad fenomenológica ya mencionada está formulada en términos de aspectos conductuales y cognitivos, no hace referencia a las bases neurofisiológicas de la depresión. Una definición adicional del mismo Willner (1984) menciona el grado de similitud entre un modelo y la patología humana. En continuidad con dicha perspectiva, el requisito principal para establecer la validez aparente es la identidad sintomática (Belzung y Lemoine, 2011). Las consecuencias directas de esta definición se han explicado anteriormente, ya que se debe discutir si un modelo debe desarrollarse de acuerdo con su relevancia para una patología humana particular en su totalidad o para un espectro limitado de dimensiones sintomáticas y/o endofenotipos (Belzung y Lemoine, 2011; Maximino y van der Staay, 2019).

De hecho, es posible apuntar a un síntoma particular de un trastorno psiquiátrico, siempre que sea independiente de otros síntomas de la misma afección (Belzung y Lemoine, 2011). La anhedonia y el estado de ánimo depresivo (*depressive mood*) son los dos síntomas principales que se tienen en cuenta para el desarrollo de modelos animales de depresión (Willner y Mitchell, 2002). El modelado de la primera asumirá un papel importante en el proceso de validación, mientras que el segundo –en tanto síntoma subjetivo– no puede ser reproducido en animales dada su construcción a partir de una dimensión lingüística. *A posteriori*, aquí yace uno de los mayores desafíos metodológicos con respecto a la investigación neurobiológica de la depresión, en tanto, como se mencionó anteriormente, el lenguaje de la psicopatología se funda a partir de la manifestación del discurso en la organización del propio cuerpo psíquico. Es posible abordar la presente dificultad a partir de las generalizaciones que dan lugar a los paradigmas evaluados para cumplir con el criterio de validación de constructo.

Por otro lado, existen síntomas secundarios que también pueden

modelarse en animales, como alteraciones psicomotoras, alteraciones del apetito o del sueño, fatiga o pérdida de energía. Los cambios en la locomoción constituyen, de hecho, un aspecto muy tenido en cuenta en numerosos estudios. Sin embargo, el estado de dicho síntoma permanece impreciso en la literatura científica, ya que se han reportado conclusiones contradictorias con respecto a sus alteraciones (Willner y Mitchell, 2002).

En conclusión, la complejidad de la psicopatología misma es lo que convierte a un paradigma traslacional en un desafío tan relevante. En la investigación neurobiológica de la psiquiatría, esto debe ser entendido como un proceso metodológico que tienda a considerar el flujo de información proveniente desde la dimensión clínica en vistas a un refinamiento en el desarrollo de modelos animales. Del mismo modo, la información proveniente desde la investigación básica en vistas a una extrapolación al contexto de la práctica terapéutica (McArthur y Borsini, 2008). De acuerdo con ello, el proceso de validación científica constituirá un punto neurálgico a la hora de poner dicho paradigma bajo consideración, respondiendo al capital propósito de evitar reduccionismos mecanicistas en la interpretación de la sintomatología depresiva para acceder a resultados clínicamente extrapolables.

Por ende, es propio afirmar que el entendimiento científico es inherente al lenguaje de la validación científica (Geyer y Markou, 1995), en tanto es en la palabra donde anida el concepto que constituye el tiempo (Lacan, 1981) de los fenómenos que serán conocidos en virtud de su naturaleza simbólica.

### **3. Revisión del paradigma traslacional**

Según mencionamos en el apartado anterior, el paradigma tras-

lacional, en un sentido amplio y en continuidad con McArthur y Borsini (2008), refiere a la noción de extrapolación. En un sentido estricto, el término “traslacional” refiere a una transformación del conocimiento a través de campos de investigación sucesivos, desde los hallazgos provenientes de la ciencia básica hacia el impacto en medidas de salud pública (Drolet y Lorenzi, 2010). Este proceso requeriría tanto de actividades inherentes al ámbito de la investigación científica, como de actividades ajenas al mismo (Drolet y Lorenzi, 2010; Marková, 2018). Marková (2018) describe dicho proceso en tanto transferencia de significados desde un lenguaje o sistema de símbolos a otro de forma, relativamente, tan invariable como sea posible (idealmente isomórfica).

La terminología sobre un concepto de traslación como posible modelo teórico y descriptivo tiene como antecedente un reporte titulado “Crossing the Quality Chasm”, publicado en el año 2001 por la Academia Nacional de Medicina de los Estados Unidos. Posteriormente, en el año 2003, la misma institución, a través de la “Clinical Research Roundtable”, estableció la “terminología T” junto con un modelo de investigación traslacional consistente en dos fases. Finalmente, la segunda fase del modelo presentado fue después subdividida, dando origen al modelo de tres fases o puntos de fisura (T1, T2 y T3) que, en su conjunto, comprenderían la denominada “zona de traslación” (según la reciente conceptualización de Drolet y Lorenzi, 2010), o suma de instancias que separan los conocimientos provenientes de la investigación básica de la práctica clínica y, por último, de la salud pública.

La zona de traslación comprende, a su vez, una serie de actividades que relacionan las mencionadas fisuras con el propósito de lograr resultados concretos. Por lo tanto, en resumen, el proceso de traslación se desarrollaría a través de un *continuum*, donde el conocimiento progresa hacia un impacto positivo en la Salud Pública. De este modo, el orden de las actividades de

traslación que ocurren dentro del *continuum* puede ser utilizado como un modelo teórico para describir la totalidad del proceso de traslación (Drolet y Lorenzi, 2010).

En concordancia con las definiciones de Marková (2018), las mencionadas fases del proceso pueden describirse como:

T1: es la fase o instancia que representa el punto de fisura donde las actividades tendrán como objetivo una traslación desde los descubrimientos en ciencias básicas hacia posibles aplicaciones médicas. Inherente a esta instancia es el empleo de modelos animales comportamentales;

T2: representa las actividades traslacionales entre las posibles aplicaciones médicas y su contraparte clínica (es decir, los ensayos clínicos);

T3: representa las actividades traslacionales que apuntan a extender la aplicación clínica hacia una total implementación que tenga impacto en el sistema de salud pública.

En la **Figura 1**, se observa un esquema del proceso según el modelo de Drolet y Lorenzi (2010), denominado “*Continuum de Investigación Biomédica Traslacional*”:

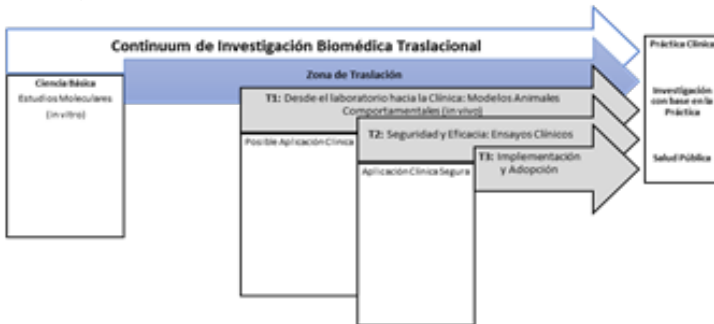
(1) El proceso comienza al atravesar la primera fisura T1, o instancia T1, en la cual el conocimiento proveniente de la ciencia básica es interpretado en términos médicos. Las actividades correspondientes a la instancia T1 involucran la identificación de aplicaciones potencialmente humanas, así como investigaciones para aplicar hallazgos moleculares en estudios *in vivo*, es decir, en modelos animales.

(2) A lo largo del desarrollo de una potencial aplicación en seres humanos, tiene lugar la “investigación clínica traslacional”, con la finalidad de examinar la seguridad y eficacia de la aplicación. En este sentido, la investigación clínica traslacional consiste en ensayos clínicos.

(3) Al detectarse una aplicación clínica segura, esta se implementa y se adopta en la práctica clínica, antes de que puedan observarse impactos concretos a nivel de la Salud Pública.

Ahora bien, en primer lugar, sin soslayar los aportes de McArthur y Borsini (2008), es importante mencionar que el proceso de traslación debe ser necesariamente bidireccional, con el propósito de promover un ciclo de mejoramiento recíproco (Drolet y Lorenzi, 2010).

**Figura 1. Modelo de Drolet y Lorenzi**



Fuente: elaboración propia a partir de la modificación del modelo de Drolet y Lorenzi (2010).

En segundo lugar, a pesar de las claras definiciones con que se defiende el presente modelo, la especificación sobre un programa de actividades inherente a cada una de las instancias

permanece incierta, particularmente en lo que respecta a la investigación de patologías psiquiátricas.

Sin embargo, a pesar de ello, la ausencia de un proceso de traslación con estadios teóricamente definidos implicaría dos graves consecuencias. Por un lado, la información proveniente de la investigación básica quedaría extraviada, sin llegar a ser ‘traducida’, ni tampoco aplicada en la dimensión clínica. Por otro lado, la ausencia de un modelo de traslación aleja de la dimensión clínica y de la realidad de la salud pública a los científicos que trabajan en investigación básica. Indudablemente, esto daría lugar, por falta de *feedback*, a un aislamiento reduccionista en los enfoques con que las patologías psiquiátricas serían estudiadas.

¿Qué ocurre, entonces, cuando hablamos de un paradigma traslacional en neurociencias? En párrafos anteriores, afirmábamos que el término “traslación” refiere, en un sentido estricto, a una traducción o transferencia de significados desde un lenguaje a otro. No obstante, el lenguaje de la neurociencia no constituye un lenguaje convencional, sino, más bien, un constructo léxico diseñado para describir estructuras neurales y procesos neuroquímicos a escalas macroscópica y microscópica. Es decir, es un lenguaje específico que no tiene que ver con la esfera de la comunicación (Marková, 2018). Por esta razón, es prudente observar que la traslación, desde un punto de vista operativo, consiste en las modificaciones y construcciones a partir de significados en un campo especializado para ser aplicadas en otro campo, con un sentido diferente. Tales modificaciones repercuten en el sentido de su aplicación, como en la metodología utilizada a lo largo del *continuum* (Marková, 2018). Según sosteníamos, al conceptualizar el criterio de validación aparente en el apartado anterior, el lenguaje de la psicopatología se funda en la palabra que organiza el cuerpo psíquico. En

efecto, esto da origen a un considerable vacío en el significado entre los hallazgos provenientes de estudios con modelos animales y sus aplicaciones en el cerebro humano (Marková, 2018). Así mismo, se produce un vacío a la hora de traducir dichos significados a la conducta humana y a los estados mentales. No es redundante ratificar que en este punto yace uno de los mayores desafíos metodológicos con respecto a la neurociencia traslacional y el estudio de las patologías psiquiátricas.

La pregunta que, indefectiblemente, se desprende del planteo anterior es si los cambios de significado a través de las instancias traslacionales comprometen la validez de la información o conocimiento obtenido. De hecho, si consideramos el vacío entre los hallazgos neurobiológicos de los estudios con modelos animales y la dimensión lingüística de los síntomas mentales, la respuesta al interrogante es categóricamente afirmativa. Dicho vacío sí comporta implicancias en la validación de la información desde un campo a otro.

Por lo tanto, debemos concluir que el uso del término “traslacional” corresponde, en este caso, a un uso en sentido metafórico, no literal (Aragona, 2017; Marková, 2018). Si bien existe una temprana tradición empirista encabezada por autores que fervientemente rechazaban el empleo de metáforas en el dominio científico, corrientes de pensamiento posteriores – como el estructuralismo – revalorizaron el rol de las mismas en la construcción del lenguaje (Marková, 2018).

Por otro lado, es notable que, a pesar del sentido bidireccional propuesto por McArthur –equivalente a la reciprocidad referida por Drolet y Lorenzi (2010)–, en la práctica los procesos del continuum tienden a ser unidireccionales (McArthur y Borsini, 2008; Drolet y Lorenzi, 2010; Marková, 2018). Por ende, esto significa que el flujo de información solamente sigue un curso, desde los hallazgos neurobiológicos hacia su imple-

mentación clínica, lo cual delimita el punto de partida epistemológico de la neurociencia traslacional. De acuerdo con la perspectiva de la ciencia médica, que considera la patología como una anomalía disfuncional del cuerpo, dicho planteo, en principio, es válido (Marková, 2018).

Sin embargo, mientras la noción de enfermedad en tanto dominio de la disfunción corporal es probablemente aceptable para la medicina general, no lo es para la psiquiatría. De ser así, la naturaleza de los síntomas y los trastornos mentales sería equivalente a una alteración rigurosamente biológica. Debido a la divergencia entre las bases epistemológicas de la medicina y las de la psiquiatría, es propio aseverar que las patologías del cerebro o del sistema nervioso no sustituyen a la patología mental (Van Oudenhove y Cuypers, 2010). De ahí que, como mencionamos previamente, la base sobre la cual se funda la Psiquiatría no es un desorden de la materia, sino una disfunción o trastorno de la mente y la conducta (Berrios y Marková, 2002; Marková, 2018). *A posteriori*, los significados y significantes de la sintomatología mental son parte constitutiva de la psicopatología misma.

Los procesos traslacionales no necesariamente deben ser reduccionistas (Aragona, 2017). Por consiguiente, la relación entre la psiquiatría y la neurociencia traslacional supondrá un proceso selectivo (Marková, 2018), es decir, la última debería concentrarse principalmente en los síntomas o trastornos cuya dimensión biológica explique (Tamayo, 2012) predominantemente su naturaleza.

Con todo lo anterior, cabe agregar que no existen marcadores neurobiológicos como criterios determinantes para establecer el diagnóstico de un trastorno mental. Dichas alteraciones no pueden traducirse como estados mentales, dado que existen fuera de la dimensión semántica, y podrían implicar un reduccionismo de la vida psíquica, una reificación del

síntoma (Berrios, 2011) bajo la esfera del mecanicismo biológico. Concomitantemente, la validación de los resultados así obtenidos también se vería comprometida. En términos de validación científica, las implicaciones metodológicas que un paradigma traslacional presupone tienen como fundamento epistemológico la necesidad de comprender la mente y la conducta (Tamayo, 2012) desde el poder creador de la palabra.

#### **4. Modelos comportamentales como valor heurístico: conclusiones epistemológicas y taxonomía**

En la actualidad, los modelos comportamentales tienen una relevancia central en la investigación básica de los trastornos mentales. Hasta este punto, hemos empleado la terminología referida a dichos procedimientos de manera indiscriminada, dando a entender, no estando desprovistos de cierta vaguedad implícita, que hablar de modelos comportamentales equivale a hablar de modelos animales. A este respecto, con la finalidad de esclarecer los conceptos inherentes al presente apartado, empezaremos por enunciar la definición de modelo animal según van der Staay (como se citó en Maximino y van der Staay, 2019:

Un modelo animal con relevancia biológica y/o clínica en neurociencias del comportamiento es un organismo vivo empleado para el estudio de las relaciones entre el cerebro y la conducta bajo condiciones controladas, con el objetivo final de adquirir conocimientos y elaborar predicciones sobre estas relaciones en seres humanos y/o una especie distinta de la estudiada, o en la misma especie bajo condiciones diferentes a aquellas bajo las cuales se llevó a cabo el estudio (p. 2).

La naturaleza intrínseca de un modelo animal se define en virtud de una analogía material con el trastorno modelado. En este sentido, un modelo animal es un modelo comportamental que representa un trastorno psiquiátrico (Maximino y van der Staay, 2019). El desafío que surge a continuación aparece bajo la forma de un interrogante acerca de esta naturaleza representacional. Los alcances del interrogante no constituyen un tema menor, sino, por lo contrario, repercuten en la necesidad de abordar el sentido de representar una patología mental humana en otras especies animales, desde una clasificación taxonómica según la analogía antes mencionada.

Por lo tanto, en palabras de van der Staay, si un modelo es o no útil para acceder a nuevos conocimientos sobre el trastorno mental que se busca estudiar, depende del significado de la representatividad de dicho modelo. Es decir, la dimensión semántica de un modelo se constituye a partir de su naturaleza representacional y es, al mismo tiempo, consecuente con su dimensión epistemológica (Maximino y van der Staay, 2019).

Aun así, a pesar de nuestros esfuerzos por conciliar estas complejas consideraciones, es de capital importancia reconocer que el diseño de un modelo implica priorizar una serie de variables en detrimento de otras. En este sentido, nos encontramos frente a una tarea reductiva per se. Por consiguiente, un modelo construido para estudiar un trastorno mental determinado no será equivalente a la patología en su totalidad, especialmente cuando se trata de una patología psiquiátrica, donde la palabra es inherente a la formación de su sintomatología. Esa dimensión no puede ser replicada en especies no humanas. Adicionalmente, en la actualidad, no se encuentra en la literatura científica un consenso concluyente acerca de los rasgos de un trastorno que deberían ser modelados en detrimento de otros (Willner y Belzung, 2015; Maximino y van der Staay, 2019).

Progresivamente, lo expuesto en los párrafos anteriores ha contribuido con el desarrollo de iniciativas que postulan un paradigma reduccionista en torno al uso de endofenotipos (Maximino y van der Staay, 2019). Este paradigma proviene del sistema NIMH<sup>57</sup> “*Research Domain Criteria*” (RDoC) promulgado en el año 2008 (Aragona, 2017). Sin embargo, la discusión acerca de las dificultades que esto supone trasciende las incumbencias del presente capítulo. De todas maneras, nos concierne en cuanto a la necesidad de exponer nuestra posición crítica frente al postulado de descomponer los fenómenos mentales para su estudio.

Diseñar un modelo animal, igualmente, puede ser entendido como un proceso de extrapolación, en tanto que su dimensión epistemológica delimita su relevancia traslacional (Maximino y van der Staay, 2019). Esta conclusión fue expresada anteriormente, en relación con la evolución conceptual de los criterios de validación, cuando afirmábamos que la definición del propósito de un modelo implica discriminar los criterios que intervendrán en su validación. Por esta razón, es propio considerar tal propósito como una justificación de su utilidad.

Esta verdad nos conduce a explyar una siguiente observación, expresada de manera primitiva en nuestras publicaciones previas: “Un modelo animal consiste en una variable independiente, i.e., las manipulaciones experimentales aplicadas para inducir una condición alterada en una variable dependiente, que es empleada para medir los efectos de la manipulación” (Hernández, 2019, p. 214).

Entender el proceso de diseño de modelos animales como una interacción entre variables independientes y dependientes implica que los procedimientos aplicados para inducir un fenotipo comportamental específico deben ser validados se-

57 NIMH: National Institute of Mental Health.

gún el criterio de constructo. Concretamente, el hecho de que un modelo deba responder a este criterio de validación significa que debe tener sustento en las teorías vigentes sobre la patología estudiada y, por ello, ser conducido por hipótesis (Maximino y van der Staay, 2019).

Este requerimiento, en consecuencia, distingue fundamentalmente un modelo de un *test*. Retomando, en rigor, nuestras definiciones previas, afirmamos: “[...] un *test*, como un concepto categóricamente diferente con respecto al de un modelo, provee solamente un punto final (*endpoint*), es decir, una medida comportamental o fisiológica (*readout*) diseñada para evaluar el efecto de manipulaciones genéticas, farmacológicas, o ambientales” (Hernández, 2019, p. 214).

Los protocolos de *plus-maze*, Porsolt o nado forzado, como el estudio de Zebrafish *light/dark*<sup>58</sup>, solo sirven a la finalidad en tanto modelos cuando funcionan como variable dependiente (Maximino y van der Staay, 2019), donde la variable independiente consiste en un “animal modelo”, que puede presentarse bajo dos condiciones:

- Condición ‘basal’ (según refieren Geyer y Markou, 1995), es decir, un organismo sin manipulaciones inducidas;
- Con déficits, ya se trate de animales con un déficit natural o experimentalmente inducido.

---

<sup>58</sup> Para una lectura descriptiva sobre los procedimientos específicos que tipifican los modelos animales más utilizados en la investigación básica de la Depresión y Trastorno de Ansiedad, sugerimos el siguiente capítulo: Márquez-Herrero, S., Hernández, J. I., Soler, O., Guevara, M. A. y Gargiulo, P. A. (2019). Animal Models of Depression: Classification and Relevant Validation Criteria. En Gargiulo, P. A. y Mesones Arroyo, H. L. (Eds.), *Psychiatry and Neuroscience Update, From Translational Research to a Humanistic Approach* (pp. 221-231). Cham: Springer Nature Switzerland AG.

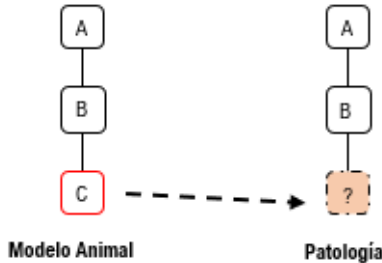
La analogía material entre un modelo y la patología humana que representa se determina a partir de una serie de relaciones horizontales y verticales. Las relaciones horizontales abarcan las observaciones sobre similitud o disimilitud entre el modelo y la patología, mientras que es incumbencia de las relaciones verticales la observación de aspectos causales en los mecanismos biológicos estudiados. Por ejemplo, como se ilustra en la **Figura 2**, si existen analogías horizontales, es probable que una nueva relación causal descubierta en el modelo sea equivalente en la patología humana (Maximino y van der Staay, 2019).

De todos modos, es importante leer el enunciado anterior con espíritu crítico, porque las similitudes entre mecanismos biológicos y/o comportamentales no necesariamente presuponen una relación causal (Maximino y van der Staay, 2019). De hecho, solo es admisible la hipótesis de una analogía causal después de haberse detectado explicaciones causales en el propio modelo que de antemano presenta analogías horizontales con la patología estudiada.

Degeling y Johnson (como se citó en Maximino y van der Staay, 2019) proponen un marco teórico para desdoblarse el concepto de similitud a partir de las nociones de fidelidad y capacidad discriminativa. A saber:

- Fidelidad: refiere a la identidad causal (analogía causal) entre los mecanismos biológicos;
- Capacidad discriminativa: refiere a la similitud entre los mecanismos.

**Figura 2. Predicción de relaciones causales**



Fuente: elaboración propia.

La presente distinción sirve al propósito de una taxonomía de los modelos animales, ya que permite abordar las dificultades metodológicas en torno a las controversias que su naturaleza representacional suscita:

En primer lugar, introduciremos la propuesta de una clasificación transversal a todos los modelos comportamentales, según (como se citó en Maximino y van der Staay, 2019). La presente taxonomía distingue los denominados modelos análogos causales (CAMs, por sus siglas en inglés) de los modelos análogos hipotéticos (HAMs):

- CAM: un modelo de este tipo comparte ciertas propiedades con el fenómeno humano estudiado. Si se descubre una nueva propiedad en el modelo, es probable que exista en el ser humano, siempre y cuando dicha propiedad tenga una relación causal con las propiedades anteriormente conocidas.
- HAM: un modelo HAM presenta numerosas propiedades funcionales similares a las del trastorno estudiado, que permiten elaborar hipótesis sobre el mismo, pero no pueden establecer relaciones causales.

En continuidad con lo que explicábamos en la **Figura 2**, los investigadores a menudo confunden un HAM con un CAM, incurriendo en la “falacia funcional del modelador”, es decir, cometen el error de pensar que un modelo con analogías horizontales supone necesariamente relaciones causales (Maximino y van der Staay, 2019). Por tanto, insistimos en la afirmación de que solo podremos elaborar hipótesis sobre una extrapolación de relaciones causales mientras el modelo presente, por su parte, mecanismos en los que se puedan identificar dichas causas.

De ahí que es importante reconocer que los modelos no deben ser considerados como herramientas ideales para tests directos y extrapolación, sino que constituyen recursos heurísticos, fuentes de hipótesis con las cuales se puede estudiar diversas funciones biológicas y patologías humanas (Maximino y van der Staay, 2019).

En segundo lugar, Hau (como se citó en Maximino y van der Staay, 2019), propone una taxonomía según dos sistemas superpuestos, a saber: según el propósito del modelo y la similitud que éste guarda con la patología estudiada.

Desde el punto de vista de su propósito, Hau clasifica según modelos exploratorios, modelos explicativos y modelos predictivos:

- Modelo exploratorio: se utiliza para investigar y manipular mecanismos biológicos con la finalidad de elaborar hipótesis que puedan luego ser evaluadas. En este sentido, el concepto de modelo exploratorio de Hau coincide con un modelo de tipo HAM por definición (Maximino y van der Staay, 2019).
- Modelo explicativo: consiste en una versión epistemológicamente más compleja del modelo exploratorio. A su vez, un modelo explicativo está integrado en un marco

teórico que permite explicar mecanismos específicos.

- Modelo predictivo: consiste en un modelo explicativo “posteriormente refinado” (Maximino y van der Staay, 2019), en tanto permite arribar a resultados válidos y reproducibles.

La presente taxonomía supone una evolución en el diseño del modelo desde un estadio exploratorio hacia uno predictivo. Por otro lado, las nociones de modelo explicativo y predictivo de Hau coinciden, en un sentido de mayor complejidad, con lo que LaFollette y Shanks (1995) entienden por modelo de tipo CAM.

Desde el punto de vista de la similitud, Hau describe modelos homólogos, isomórficos, y parciales:

- Modelo homólogo: es equivalente a la noción de “simulación”, según la taxonomía de Willner, que explicaremos más adelante. En este caso, el modelo animal replica el trastorno humano, en tanto presenta una elevada fidelidad y capacidad discriminativa. Por tanto, coincide en cuanto a la etiología, los síntomas y el resultado (Maximino y van der Staay, 2019).
- Modelo isomórfico: presenta mecanismos idénticos a los observados en el trastorno humano, pero causalmente divergentes. Por ello, consta de una alta capacidad discriminativa y de baja fidelidad, lo cual limita su potencial como herramienta predictiva.
- Modelo parcial: permite estudiar un rasgo aislado perteneciente a mecanismos más complejos, por lo que tiene baja fidelidad y capacidad discriminativa. La utilidad de este modelo es meramente hipotética.

En tercer lugar, describiremos la taxonomía propuesta

por Willner (como se citó en Maximino y van der Staay, 2019). Este autor identifica tres tipos de modelos, a saber: testeos de monitoreo, bioensayos comportamentales y simulaciones.

- Testeo de monitoreo (*screening test*): por definición, consiste en un modelo parcial, por lo que sus resultados tendrán un alcance limitado para comprender la patología estudiada. Generalmente, son aplicados con la finalidad de elaborar predicciones a partir de una actividad farmacológica.
- Bioensayo comportamental: es aplicado en el estudio de funciones cerebrales específicas, con el propósito de arribar a hipótesis sobre dichas funciones. Sin embargo, dado que la noción de este modelo se presenta en virtud de una identidad horizontal, no causal, constituye un modelo isomórfico. Por esta razón, sus resultados no pueden ser extrapolados a la patología humana, ya que no comportan un enfoque causal.
- Simulación: como explicitamos en párrafos anteriores, lo que Willner entiende por simulación coincide con la noción de modelo homólogo propuesta por Hau. En sentido estricto, solo las simulaciones cumplen con el *status* de “modelo animal”, según la definición de van der Staay. Puesto que el punto de partida de una simulación es la inducción de una condición alterada, un organismo patológico (Belzung y Lemoine, 2011), empleado para predecir eventos análogos en seres humanos con trastornos mentales (Maximino y van der Staay, 2019).

Por su parte, los testeos de monitoreo y los bioensayos comportamentales, en rigor, no resisten el *status* epistemológico delimitado por la definición de modelo animal. En efecto, deben ser considerados, a raíz de sus alcances, como “*tests*”.

Belzung y Lemoine (2011) proponen un marco teórico que introduce una reformulación sobre los criterios de validación integrada en la teoría de la diátesis, para ser finalmente aplicado como una referencia general en el diseño de modelos animales (Maximino y van der Staay, 2019). En otras palabras, también es prudente expresar dicha reformulación en términos de una integración del marco conceptual sobre los criterios de validación propuesto por Willner en la teoría mencionada.

El paradigma de diátesis-estrés constituye, por consiguiente, un sustento teórico para este diseño. Sus postulados refieren a la importancia de observar la susceptibilidad diferenciada que cada individuo posee frente a la posibilidad de presentar un trastorno psiquiátrico como un factor de vulnerabilidad; a ser considerado en la construcción de posibles paradigmas teóricos para explicar la etiología del trastorno, y así diseñar modelos válidos. De acuerdo con esto, por ejemplo, si evaluamos el grado de vulnerabilidad que un individuo presenta, a raíz de diversos factores etiológicos, ante la posibilidad de desarrollar un cuadro depresivo, hablamos de una diátesis depresiva.

Maximino y van der Staay (2019) sostienen que la teoría de la diátesis depresiva intenta explicar el trastorno mental como el resultado de una interacción entre vulnerabilidades que causan predisposición a la patología (tanto biológicas como psicológicas) y sucesos estresantes (experiencias adversas de vida). De hecho, el rol de la adversidad ha sido reflexionado en la literatura científica como una posible generalidad para salvaguardar la necesidad de afrontar el estado rudimentario de los constructos teóricos vigentes sobre la etiología de la depresión. De ahí que en el apartado sobre los criterios de validación insistimos en la idea de una *generalidad* a este respecto.

Las reformulaciones de Belzung y Lemoine implican que

las analogías no radican únicamente en los organismos que se comparan, sino también en los procesos por los cuales tanto el ser humano como el modelo animal desarrollan el trastorno (Maximino y van der Staay, 2019). Esta observación es fundamental a la hora de estudiar una patología psiquiátrica desde la investigación básica siguiendo un paradigma traslacional.

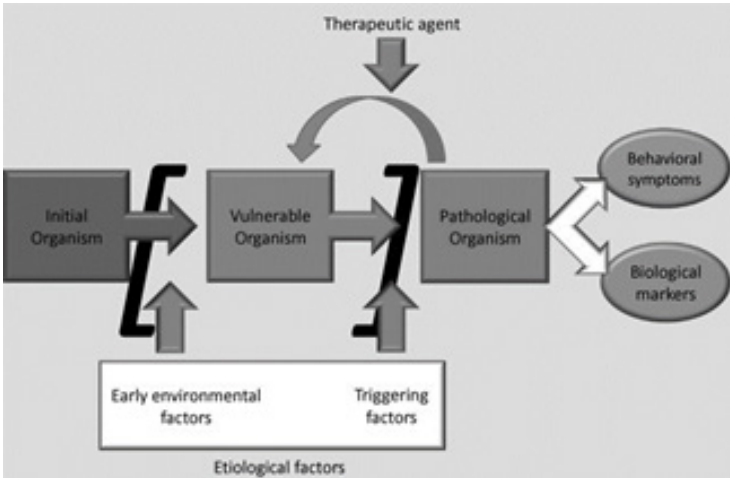
En este punto es pertinente describir la concepción –en tanto proceso desde la salud hacia la enfermedad– que dichas autoras proponen con respecto al diseño de un modelo animal. Como se ilustra en la **Figura 3**, es posible entender un modelo como un proceso de transformación desde un organismo inicial (*initial organism*) que, a partir de una exposición temprana ante determinados factores ambientales (*early environmental factors*), desarrolla una susceptibilidad a presentar un trastorno mental al convertirse en un organismo vulnerable (*vulnerable organism*). Luego, en presencia de factores desencadenantes (*triggering factors*), dicho organismo se convierte en uno patológico (*pathological organism*), que expresa síntomas comportamentales y posibles marcadores biológicos de la enfermedad. La aplicación de un agente terapéutico (*therapeutic agent*) podría revertir el cuadro patológico hacia el estadio de vulnerabilidad.

Las diferencias entre el organismo patológico y el organismo inicial definen los mecanismos neuroconductuales que subyacen al trastorno estudiado. El concepto de organismo patológico planteado por Belzung y Lemoine es equivalente a la condición de “animal con déficits” mencionado anteriormente, en carácter de variable independiente (Maximino y van der Staay, 2019).

Es propio expresar que esta concepción coincide con la generalidad antes planteada en relación con las experiencias adversas. Además, tiene en consideración la interacción entre factores ambientales y la epigenética del modelo, a la luz de un

proceso que es reminiscente del curso crónico que las patologías mentales frecuentemente presentan en su evolución clínica (Hernández, 2019).

**Figura 3. Estructura de un modelo animal**



Fuente: Tomado de Belzung y Lemoine (2011, p. 6). *Behavioral symptoms*: síntomas comportamentales; *Biological markers*: marcadores biológicos.

De manera consecuente, la presente propuesta supone, necesariamente, una reformulación de los criterios de validación que deben ser tenidos en cuenta para evaluar los diversos estadios del proceso. Belzung y Lemoine (2011) establecen una serie de cinco criterios fundamentales –validación homológica, validación patogénica, validación mecanística, validación aparente y validación predictiva– los cuales, a su vez, se subdividen según acepciones más específicas implicadas en su dimensión conceptual:

El criterio de validación homológica (*homological validity*) se subdivide en un criterio de validación específica o de espe-

cie (*species validity*), por un lado, y un criterio de validación de cepa (*strain validity*), por el otro. Si recapitulamos la definición de modelos animales homólogos o simulaciones, podemos aseverar que el presente criterio contempla la evaluación de los rasgos que establecen un grado de similitud con la patología humana. La validación específica evalúa la idoneidad de una determinada especie como potencial modelo animal, con base en sus características anatómicas y fisiológicas. Luego, la validación de cepa determina si el genoma del modelo es apropiado para los mecanismos que serán estudiados.

El criterio de validación patogénica (*pathogenic validity*), por su parte, da origen al criterio de validación ontopatogénica (*ontopathogenic validity*), que se ocupa de aseverar una validación desde la interacción entre los factores ambientales tempranos y el organismo inicial, en el proceso de transformación a un organismo vulnerable; y al criterio de validación desencadenante (*triggering validity*), el cual evalúa la interacción entre el organismo vulnerable y los factores desencadenantes en la transformación a un organismo patológico. Es importante aclarar, al respecto de este criterio (también al respecto de las acepciones del criterio de validación predictiva, que trataremos más adelante), que la evaluación de dichas interacciones se interpreta en el sentido de una comparación con la patología humana. En otras palabras, consiste en determinar si la interacción entre el organismo y los factores etiológicos produce los mismos efectos o transformaciones en el modelo como en la patología humana.

El criterio de validación mecanística (*mechanistic validity*) no presenta subdivisiones, en tanto se concentra específicamente en los mecanismos teórico-cognitivos y neurobiológicos que producen los síntomas observables de la patología (Belzung y Lemoine, 2011). Podemos encontrar en la presen-

te noción una reminiscencia, aunque parcial, de la noción de criterio de validación de constructo según Willner (1984). Decimos que se trata de una reminiscencia parcial, ya que la conceptualización del segundo presenta un dominio más extensivo. La validación de constructo, además, refiere a teorías sobre la etiología y patogénesis, pero también puede incluir aspectos relacionados con la patología, como el isomorfismo farmacológico y aspectos etológicos (Maximino y van der Staay, 2019).

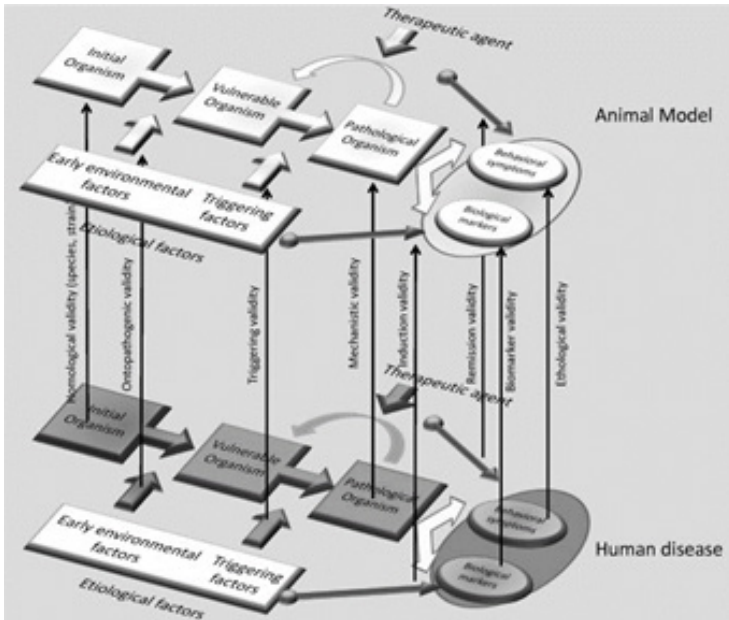
El criterio de validación aparente se expresa en esta reformulación según un criterio de validación etológica (*ethological validity*), referido a la evaluación de los síntomas que se manifiestan en la esfera del comportamiento; y un criterio de validación de biomarcadores (*biomarker validity*), que evalúa los biomarcadores asociados con la patología.

Finalmente, el criterio de validación predictiva se desdobra según un criterio de validación de inducción (*induction validity*), el cual contempla la búsqueda de similitudes entre el modelo y la patología humana a partir de la interacción entre los factores desencadenantes y los efectos observables de la enfermedad. Luego, la validación predictiva se subdivide según un criterio de validación de remisión (*remission validity*), que compara la relación entre el agente terapéutico y los efectos observables de la enfermedad. En este sentido, la noción de remisión coincide con la noción de validación predictiva que postula Willner (1984), mientras que el criterio de inducción es novedoso en la literatura científica y no encuentra antecedentes explícitos en las conceptualizaciones de dicho autor.

En la **Figura 4** se ilustra la forma en que la reformulación de los criterios de validación se articula con los estadios del modelo concebido como un proceso. Paralelamente, se representa en el plano inferior el proceso de enfermedad en el ser

humano. Este marco teórico es pertinente en tanto emerge de la teoría de la diátesis y responde, concomitantemente, a las salvedades que supone el paradigma traslacional.

**Figura 4. Articulación entre criterios de validación y el proceso de un modelo animal**



Fuente: Tomado de Belzung y Lemoine (2011, p. 8).

## 5. Conclusión

Con todo lo anterior, hemos demostrado que la relevancia del paradigma traslacional no solamente es insoslayable, sino, además, es inherente a las actuales concepciones sobre la me-

todoología de la investigación básica de la depresión y demás patologías psiquiátricas. Ahora bien, las repercusiones de tal relevancia no deben quedar restringidas a la noción de una mera impronta con que redactar publicaciones científicas. De hecho, la investigación traslacional debe ser transversal con respecto a los enfoques procedimentales según los cuales se diseñan los proyectos de investigación, como a los criterios aplicados en el diseño y construcción de laboratorios, y los recursos tanto humanos como materiales que se destinan a los mismos. De no ser así, restaríamos a la palabra su poder creador, desconociendo que su dimensión es real y, por ende, que los seres humanos organizamos nuestra realidad según el nombre que damos a las cosas.

La naturaleza misma de la psicopatología humana es lo que nos interpela al poner de manifiesto la importancia de afrontar el desafío de un enfoque traslacional. En efecto, es pertinente reflexionar sobre la necesidad de asumir, desde nuestro proceder como investigadores, las responsabilidades que esto implica.

Por otro lado, en consonancia con la complejidad de los síntomas y trastornos mentales, reconocemos que la unidireccionalidad práctica en el fluir de los descubrimientos científicos, a la par del evidente uso metafórico del término traslacional, ponen de relieve la divergencia de las bases epistemológicas de la Psiquiatría con respecto a la ciencia médica. Simultáneamente, el *status* incierto de las especificaciones sobre un programa de actividades a desarrollar en cada una de las instancias del *continuum* traslacional, impulsa nuestra recomendación de permanecer atentos a los aportes que la literatura científica nos presentará en el porvenir. Publicaciones recientes ya postulan la necesidad de crear una 'ciencia de im-

plementación' (*Implementation Science*) que permita abordar el estudio de las especificaciones mencionadas (Luszczynska, Lobczowska y Horodyska, 2020), como así también de una neuroética (Cheung, 2009) en las intervenciones que alteran el comportamiento (Hankonen y Hardeman, 2020).

En segundo lugar, y no menos importante, recapitulamos la recomendación de llevar a cabo un proceso selectivo en la aplicación de la neurociencia traslacional como herramienta para el abordaje de síntomas o trastornos mentales cuya dimensión biológica explique predominantemente su naturaleza.

Finalmente, para concluir, consideramos las palabras de Aragona (2017), al afirmar que todo buen traductor debe ser consciente de que 'traducir' es también, un poco e inevitablemente, 'traicionar'. Sin embargo, ¿qué rol podría desempeñar en la sociedad una medicina carente de humanismo? ¿Qué utilidad tendría expresar la angustia existencial desde el código de las moléculas? Los fenómenos mentales son reales y, en consecuencia, dignos de las palabras que los entretejen. Más aún, si la neurobiología encabezara los descubrimientos científicos a expensas de una hermenéutica del síntoma, el sujeto estaría condenado a la alienación. Reducido a un objeto, viviría extraviado a merced de un mecanicismo incontrolable (Marková, 2018).

La psiquiatría, como la estética y la geografía, entre otras, es una de las diversas disciplinas que tuvieron un auge en el siglo XIX. Ahora bien, ¿es acaso coherente indagar el sentido de lo bello en una pintura o en una escultura a partir de los átomos y moléculas que comportan el color del óleo, o la forma del mármol? Del mismo modo, ¿es acaso pensable rendir culto al mapa en detrimento de los vientos, de la imponente presencia de la montaña o la fuerza del ocaso? No obstante, la psiquiatría es la única entre aquellas disciplinas que, en el trans-

curso de su historia, llegó a ejercer un reduccionismo sobre su propio objeto de estudio (Berrios, 2011).

En “El espejo de los enigmas”, Borges (2016) nos revela:

Hasta los sonidos irracionales del globo deben ser otras tantas álgebras y lenguajes que de algún modo tienen sus llaves correspondientes, su severa gramática y su sintaxis, y así las mínimas cosas del universo pueden ser espejos secretos de los mayores (p. 71).

La dimensión de la palabra es un grito que atraviesa la naturaleza. Su eco resuena en el vacío –muchas veces deliberadamente ignorado– que existe entre el rigor de la codificación neurobiológica y la infinitud semántica de los síntomas que afloran en la mente. Decimos infinitud porque el lenguaje es un inconmensurable universo, como *los cielos estrellados que brillan sobre nuestras frentes*, colmándonos de magnífico asombro. Aquí yacen, invictos como el tiempo, el grito y el misterio de la *insujetable* realidad.

*nacemos sin lenguaje  
en el grito  
y morimos en el lenguaje  
que añora  
volver a ser grito  
(Taub, 2022, p. 17).*

## Referencias

- ARAGONA, M. (2017). The Impact of Translational Neuroscience on Revisiting Psychiatric Diagnosis: State of the Art and Conceptual Analysis. *The Balkan Medical Journal*, 34(6), 487-492.
- BELZUNG, C. Y LEMOINE, M. (2011). Criteria of Validity for Animal Models of Psychiatric Disorders: Focus on Anxiety Disorders and Depression. *Biology of Mood & Anxiety Disorders*, 1(9), 1-14.
- BERRIOS, G. E. (2011). *Filosofía e Historia de la Psiquiatría y la Psicopatología*. Polemos.
- BERRIOS, G. E. Y MARKOVÁ, I. S. (2002). Conceptual Issues. En H. D'haenen, J. A. den Boer y P. Willner (Eds.), *Biological Psychiatry Vol. 2* (pp. 3-24). John Wiley & Sons.
- BORGES, J. L. (2016). *Otras Inquisiciones*. Sudamericana.
- CHEUNG, E. H. (2009). A New Ethics of Psychiatry: Neuroethics, Neuroscience, and Technology. *Journal of Psychiatric Practice*, 15(5), 391-401.
- DROLET, B. C. Y LORENZI, N. M. (2010). Translational Research: Understanding the Continuum from bench to bedside. *Translational Research*, 157(1), 1-5.
- EY, H. (2009). *Tratado de las Alucinaciones* (Tomo 2). Polemos.
- EY, H. (2013). *La Conciencia*. Polemos.
- GEYER, M. A. Y MARKOU, A. (1995). Animal Models of Psychiatric Disorders. En F. E. Bloom y D. J. Kupfer (Eds.), *Psychopharmacology: Fourth Generation of Progress* (pp. 787-798). Raven Press.
- HANKONEN, N. Y HARDEMAN, W. (2020). Developing Behavior Change Interventions. En M. S. Hagger, L. D. Cameron, K. Hamilton, N. Hankonen y T. Lintunen (Eds.), *The Handbook of Behavior Change* (pp. 300-317).

- Cambridge University Press.
- HERNÁNDEZ, J. I., MÁRQUEZ-HERRERO, S., SOLER, O., GUEVARA, M. A. Y GARGIULO, P. A. (2019). Animal Models of Depression: Validation Criteria and Relevance in Translational Experimental Neurobiology. En P. A. Gargiulo y H. L. Mesones Arroyo (Eds.), *Psychiatry and Neuroscience Update, From Translational Research to a Humanistic Approach* (pp. 213-219). Springer Nature Switzerland AG.
- LACAN, J. (1981). Función Creadora de la Palabra. En J. A. Miller (Ed.), *El Seminario de Jacques Lacan, Libro 1: Los Escritos Técnicos de Freud 1953-1954* (pp. 351-353). Paidós.
- LAFOLLETTE, H. Y SHANKS, N. (1995). Two Models of Models in Biomedical Research. *The Philosophical Quarterly*, 45(179), 141-160.
- LUSZCZYNSKA, A., LOBCZOWSKA, K. Y HORODYSKA, K. (2020). Implementation Science and Translation in Behavior Change. En M. S. Hagger, L. D. Cameron, K. Hamilton, N. Hankonen y T. Lintunen (Eds.), *The Handbook of Behavior Change* (pp. 333-348). Cambridge University Press.
- MARKOVÁ, I. S. (2018). Translational Neuroscience and Psychiatry: A Conceptual Analysis. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 1(6), 1-6.
- MAXIMINO, C. Y VAN DER STAAY, F. J. (2019). Behavioral Models in Psychopathology: Epistemic and Semantic Considerations. *Behavioral and Brain Functions*, 15(1), 1-11.
- MCARTHUR, R. A. Y BORSINI, F. (2008). Preface: What do you mean by “Translational Research”? An Enquiry through Animal and Translational Models for CNS Drug Discovery: Neurological Disorders. En R. A. McArthur y F. Borsini (Eds.), *Animal and Translational Models for CNS Drug Discovery, Vol. 2 Neurological Disorders* (pp. 15-42). Elsevier.

- TAMAYO, G. (2012). Relaciones entre Explicación y Comprensión: Consideraciones desde la Propuesta de Karl Jaspers. *Revista Vanguardia Psicológica*, 2(2), 174-184.
- VAN OUDENHOVE, L. Y CUYPERS, S. E. (2010). The Philosophical “Mind-Body Problem” and its Relevance for the Relationship between Psychiatry and the Neurosciences. *Perspectives in Biology and Medicine*, 53(4), 545-557.
- WILLNER, P. (1984). The Validity of Animals Models of Depression. *Psychopharmacology*, (83), 1-16.
- WILLNER, P. Y BELZUNG, C. (2015). Treatment-resistant Depression: Are Animal Models of Depression fit for Purpose? *Psychopharmacology*, 232(19), 3473-3495.
- WILLNER, P. Y MITCHELL, P. J. (2002). The Validity of Animal Models of Predisposition to Depression. *Behavioural Pharmacology*, 13(3), 169-188.

## **Anexo**

# **El léxico del juego de las bochas adaptadas** *The Lexicon of the Game of the Adapted Balls*

**MARÍA DE LAS MERCEDES QUIROGA**

Universidad Nacional de San Juan

Facultada de Filosofía, Humanidades y Artes

San Juan, Argentina

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6378-8133>

poroqui@gmail.com

## **Resumen**

El presente trabajo se enmarca en el Programa de Investigación “Lingüística y Filología Regional” del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Filológicas (INILFI) Manuel Alvar, de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan, y es producto del Seminario Cuyo Lexicográfico, dirigido por la directora del programa, Aída Elisa González de Ortíz. El objetivo de este estudio es dar a conocer el léxico del deporte de las *boccias* adaptadas. Este léxico consta de cuarenta y ocho lexemas, teniendo en cuenta las entradas. El trabajo se enmarca en los principios metodológicos de la etnografía, entendida como una concepción y práctica del conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde

la perspectiva de sus integrantes, entendidos como “actores”, “agentes” o “sujetos sociales” (Guber, 2001).

**Palabras clave:** discapacidad, juego de las *boccias* adaptadas, perspectiva lexicográfica.

### **Abstract**

This work is part of the Research Program “Linguistics and Regional Philology” of the Institute of Linguistic and Philological Research (INILFI) Manuel Alvar, of the Faculty of Philosophy, Humanities and Arts, National University of San Juan, and is a product of the Seminar Cuyo Lexicographic, conducted by the Director of the Program, Aída Elisa González de Ortíz. The objective of this study is to publicize the lexicon of Adapted Boccia sport. This lexicon consists of forty-eight lexemes, taking into account the entries. The work is framed in the methodological principles of ethnography, understood as a conception and practice of knowledge that seeks to understand social phenomena from the perspective of its members, understood as “actors”, “agents” or “social subjects” (Guber, 2001).

**Key words:** disability, Adapted Boccia Sport, lexicographic perspective.

### **1. Introducción**

El presente trabajo examina el juego de las *boccias* adaptadas desde una perspectiva lexicográfica. El juego es una adaptación del antiguo juego italiano de *bocce* o bochas (*boccia* es el

plural de *bocce*, que quiere decir “bocha”), cuyo origen puede rastrearse en la Grecia Clásica y el Imperio Romano, y tuvo como antecedente un juego similar practicado en el Imperio Egipcio, hace más de 2500 años. El juego se difundió por toda Europa en la Edad Media y, en los últimos dos siglos, las grandes migraciones italianas difundieron el juego por diversas partes del mundo, especialmente en Sudamérica, donde adoptó el nombre de *boccias*.

La *boccia* es un deporte paralímpico. Fue recuperado en los años 70 por los países nórdicos con el fin de adaptarlo a las personas con parálisis cerebral. La CPISRA (Cerebral Palsy International Sport and Recreation Association – Asociación Internacional de Deportes y Recreación de la Parálisis Cerebral) estableció las primeras clasificaciones y lo incluyó en los V Juegos CPISRA realizados en la ciudad danesa de Greve en 1982. Forma parte del programa paralímpico desde los Juegos de Nueva York, en 1984 y se convierte en deporte paralímpico en 1988, en los Juegos de Seúl (Pita Cabana, 2015). En 1991 se realiza en Coimbra (Portugal), la I Copa del Mundo de Bochas, organizada por la CPISRA.

La página web portuguesa “worldboccia.com” explica:

La *Boccia* consiste en un juego con pelotas que se pueden lanzar o empujar (miembros superiores o inferiores y / o con la cabeza), a un área definida, con el objetivo de colocar el balón, del jugador o del equipo, lo más cerca posible del balón objetivo. Al final del juego, gana en una suma de parciales, quien obtenga la puntuación más alta. Es una actividad física y deportiva, interior o exterior, pensada como deporte Paralímpico para personas con discapacidad motriz, que consiste en un juego con pelotas que se pueden lanzar o empujar (miembros superiores o inferiores y / o

con la cabeza) a un área definida, con el objetivo de colocar el balón, del jugador o del equipo, lo más cerca posible del balón objetivo. Al final del juego, gana en una suma de parciales, quien obtenga la puntuación más alta. La actividad requiere una acción motora en cuanto a precisión, distancia, dirección, coordinación, capacidad de concentración y acción mental, en la que el practicante, además de poder utilizar, si es necesario, un asistente técnico deportivo (ATD) y / o asistencia técnica (como tobogán / rampa), sin embargo, debe ser autónomo en la ejecución del gesto deportivo (*World Boccia*, s. f., s. p.).

La CPISRA adopta un principio de clasificación sobre bases funcionales en cuatro clases (BC1, BC2, BC3 y BC4), que admiten también la participación de personas con afecciones severas, aunque no sean causadas por parálisis cerebral. En 2012 la CPISRA creó la BISFed (Boccia International Sport Federation – Federación Internacional de Bochas) con el fin de dar autonomía al deporte. Las categorías lo son en función del grado de discapacidad que padezcan los deportistas. Los de la clase correspondiente a la discapacidad más severa juegan con la ayuda de una canaleta o rampa, sobre la que su auxiliar deposita la bola una vez escogida la dirección por el deportista. Existen pruebas individuales, por parejas y de equipos, y es un deporte mixto en el que los hombres y las mujeres compiten entre sí.

## **2. Encuadre teórico y metodología**

El léxico de las bochas se inserta dentro de la lexicología y lexicografía, disciplinas lingüísticas que se ocupan, fundamentalmente, de la teoría y técnica en la elaboración de diccionarios y

léxicos. Para este trabajo se han puesto en muestra las normas léxicas implementadas por la Academia Argentina de Letras. La lexicografía requiere de métodos y técnicas propias. Es fundamental el trabajo de campo en cuanto al relevamiento de las palabras propias del léxico seleccionado. El léxico del deporte de las bochas adaptadas está relacionado con el conocimiento y la práctica en el uso de los elementos y juego de esta actividad deportiva, enlazada a la pasión que la autora posee por este deporte y por la lingüística.

El *corpus* léxico se elaboró a partir del propio conocimiento sobre el uso de estas palabras, por lo que el trabajo de campo se dio naturalmente. Una vez armado el *corpus* con las entradas y subentradas seleccionadas a tal fin, comenzó la tarea de la definición lexicográfica.

### Léxico de las *boccias*

#### A

**asistente.** ~ **deportivo.** loc. Su función es asistir a los atletas. [LING] Se utiliza para mencionar la abreviatura SA. [DEPORT] Los jugadores clasificados como BC1, BC3 y BC4, que lancen con el pie, pueden tener un asistente. [OBS] Realiza tareas tales como: estabilizar la silla cuando se lo indique, rodar, masajear y/o pasar una bola al jugador. Mueve la rampa (para BC3) al deportista en su turno. Realiza acciones rutinarias antes o después del lanzamiento y recoge las bolas después de cada tiempo cuando el árbitro lo indique.

#### B

**bochas, bolas.** f. pl. Bochas algo más grande que una pelota de tenis, construidas en cuero y levemente mullidas. Se juega con seis bolas rojas y azules y una bola blanca. || **2.** ~ **blanca**

**no válida.** loc. Bocha que se detiene fuera de la cancha. [OBS] Será no válida cuando se detenga fuera de la cancha, antes de la V, cuando es lanzada fuera de los límites y debido a una violación cometida por el atleta que lanza la bola blanca. Cuando es no válida, el tiempo siguiente será comenzado como si la falta no hubiera ocurrido y el atleta debe lanzar en su turno. ||

**3. ~ caída.** Bocha que el jugador deja caer. [OBS] Si un atleta, accidentalmente, deja caer la bola, es responsabilidad del mismo pedir permiso al árbitro para volver a jugarla. [DEPORT] El árbitro determinará si se cayó como resultado de una acción involuntaria o si fue un intento deliberado de lanzarla. En este caso, el tiempo no se detendrá. ||

**4. ~ de penalización.** Se trata de la concesión de una bola extra al lado opuesto. [DEPORT] La bola se lanzará después de que todas las bolas se hayan jugado en un tiempo. Las bolas serán retiradas del área de juego y el lado que gane la bola de penalización seleccionará una de sus bolas de color, que será lanzada al cuadro objetivo en la cruz. Si esto no es posible porque una bola ya está cubriendo la cruz, la bola blanca se coloca cerca. Si se produce más de una infracción durante un parcial por uno de los lados, se puede otorgar más de una penalización. El árbitro mostrará el indicador de color y anunciará “¡Un minuto!”. El atleta tiene un minuto para lanzar la bola de penalización. Si esta bola se detiene dentro del cuadro de 25 cm, sin tocar la línea exterior, ese lado recibe un punto adicional. El árbitro sumará el punto con el resultado del parcial y se registrará en la hoja de puntaje. ||

**5. ~ equidistante.** Se determina qué lado jugará a continuación, si dos o más bolas puntuadas de diferente color son paralelos de la bola blanca (incluso si la puntuación es más de 1-1 para uno de los lados), el lado que lanzó la última vez debe tirar de nuevo. ||

**6. ~ fuera de los límites.** Bola que toca o cruza las líneas limítrofes exteriores. [DEPORT] Si la bola toca la línea

y sostiene otra, se eliminará directamente hacia afuera. Si la bola que estaba apoyada cae y toca la línea, esa bola también estará fuera de los límites. Si la bola blanca es empujada fuera del área de juego, deberá reubicarse en la cruz. || **7. ~ lanzadas juntas.** Bolas lanzadas juntas. [OBS] Si un lado lanza más de una bola cuando es su turno, ambas se retirarán y se convertirán en bolas muertas. Una bola, después de ser lanzada, pateada o salir de la parte inferior de una rampa, puede rodar por el costado de la caja de lanzamiento del atleta y atravesar la caja de lanzamiento de un oponente antes de cruzar la línea y entrar en el área. || **8. ~ muertas.** Bola que sale fuera de la cancha. [DEPORT] Debe colocarse en un contenedor o fuera de la línea, aproximadamente, 1 m del área de juego, para que todos los competidores puedan ver cuántas bolas se han jugado. Si un atleta indica al árbitro que no desea lanzar más durante ese lapso, las bolas restantes serán declaradas bola muerta. Las bolas no lanzadas se anotarán en la hoja de puntuación.

## C

**cajas. ~ de lanzamiento.** loc. Cada una de las cajas de las cuales lanzan los atletas. [OBS] Una vez en la cancha, los atletas se posicionarán en sus cajas de lanzamiento designadas para realizar tiros previos al partido. [DEPORT] El árbitro indicara el comienzo de un periodo en que puede lanzar hasta siete bolas (incluyendo la bola blanca). Una vez que el árbitro ha indicado qué lado debe lanzar, los atletas pueden entrar libremente en el área de juego y en cualquier caja de lanzamiento vacía. Los jugadores pueden orientar la rampa desde su propia casilla o desde cualquier caja de lanzamiento vacía. Los atletas oponentes no pueden entrar en las cajas de lanzamiento de los contrarios mientras preparan su siguiente lanzamiento o para orientar una rampa. A los atletas que incumplan esta norma se les indicará que retornen a su caja de lanzamiento y comiencen nuevamente su movimiento.

**calentamiento.** m. Estado físico de preparación de los jugadores. [OBS] Los jugadores se colocan en sus cajas de lanzamiento y tiran bolas, previo a un partido. Este termina cuando ambos lados han lanzado las siete bolas o después de dos minutos. Los sustitutos no lanzan bolas de calentamiento en ningún momento.

**cámara. ~ de llamadas.** loc. Sector que se ubica apartado de la cancha, en el que se coloca un reloj que mostrará la hora oficial y deberá ser claramente identificado. [OBS] Antes de ingresar cada atleta y asistente deportivo, debe mostrar el dorsal con su respectivo número y su acreditación. El incumplimiento de este requisito tendrá como resultado ser rechazado al ingreso de la misma. Un lado que no esté presente a tiempo, pierde el partido.

**cancha.** f. Es una superficie plana y lisa de hormigón pulido, madera, o caucho natural o sintético. [OBS] La superficie debe estar limpia. No se puede usar nada para interferir con la superficie de juego (por ejemplo, polvos de cualquier tipo). Las dimensiones de la cancha son 12,5 m por 6 m, dividida en seis cajas de lanzamiento.

**clasificación.** f. Proceso de agrupación de los atletas aptos para competir. [OBS] Se detallan en las Reglas de Clasificación de BISFed que contienen detalles de los perfiles de clasificación, así como también el proceso de clasificación, re-clasificación y protestas de los atletas. Cada división es integrada por competidores clasificados de ambos géneros.

**compás.** m. Plantilla que se utiliza para medir la circunferencia de una bocha. [OBS] Pude ser una cinta métrica, pinzas, galgas o linterna.

**comportamiento. ~ antideportivo.** loc. Se produce al intentar engañar a un árbitro o hacer comentarios no autorizados en el campo de juego.

**control. ~ sorpresa.** loc. Control sorpresa a los jugadores. [OBS] El equipo está sujeto a controles sorpresa en cualquier momento durante un torneo. [DEPORT] A discreción del árbitro principal, las bolas que no cumplen con los criterios en la regla serán confiscadas hasta el final del torneo. El árbitro registrará las bolas rechazadas en la hoja de puntuación.

**cruz.** f. Marca en el centro del área de juego para colocar la bola blanca en caso de desempate [OBS], cuando esta sale de los límites o entra en la zona no válida después de lanzar la primera bola de color.

## D

**delegado. ~ técnico.** loc. Persona encargada de ayudar al técnico a dirigir un equipo.

**desempate.** m. Parcial extra al finalizar un partido. [OBS] Esta situación ocurre cuando el puntaje de ambos competidores es igual. Luego de un máximo de un minuto después de que se haya llamado al tiempo de desempate, se lanzará una moneda. [DEPORT] El ganador del lanzamiento de la moneda decide qué lado lanzará la primera bola de color. Se usará la bola blanca del lado que juegue primero. Durante o después del lanzamiento de la moneda, el asistente deportivo no puede mirar hacia el área de juego. Si cada lado recibe puntos iguales en el parcial de desempate las cuentas se graban y se juega un segundo lapso.

**división. ~ de parejas.** loc. Clasificación del nivel de discapacidad de cada deportista. [DEPORT] Las divisiones son individuales, parejas y por equipo. En la división individual no se le permite entrar al asistente en el campo de juego. Los jugadores pueden ser asistidos por un auxiliar que debe permanecer sentado a una distancia de, al menos, 2 m y, de ser posible detrás del box de juego en un área señalizada a tal efecto. Este auxiliar únicamente podrá adelantarse para ayudar al jugador

si, visiblemente, este lo solicita. En otros casos los jugadores no pueden ser asistidos por un auxiliar. Pueden únicamente solicitar ayuda del árbitro, en su tiempo de juego, para recoger una bola del campo o entrar en ella. [BBS] Para Los jugadores que utilizan material auxiliar se encuentran competidores con una fuerte disfunción locomotriz en las cuatro extremidades de origen cerebral o no. Los jugadores tendrán dificultad a la hora de sostener, agarrar o lanzar la bola. Pueden tener movimiento en el brazo, pero insuficiente amplitud funcional de movimiento como para lanzar de manera firme una bola de *boccia* al terreno de juego. Se les permite ser ayudado por un auxiliar, quien permanecerá dentro del *box*, pero manteniéndose de espaldas a la pista y con la mirada apartada del terreno de juego. Otra categoría es la compuesta por jugadores con disfunción locomotriz severa de las cuatro extremidades, combinada con un pobre control dinámico del tronco, de origen no cerebral o de origen cerebral degenerativo. El jugador deberá demostrar destreza suficiente para manipular y lanzar la bola de *boccia* al terreno de juego. Mostrará evidentes dificultades a la hora de sostener y lanzar la bola, combinada con poca coordinación a la hora de llevar a cabo dicho movimiento. Puede ser observable una falta de control a la hora de sincronizar los movimientos, así como de la suavidad y velocidad a la hora de ejecutarlos. No podrán ser ayudados por ningún auxiliar. Pueden únicamente pedir ayuda del árbitro, en su tiempo, para recoger una bola del campo o entrar dentro de él. Para la categoría en parejas los competidores deben ser clasificados como aptos para jugar en la división individual BC3. Una pareja BC3 puede incluir un sustituto. Tener un atleta que posee parálisis cerebral en la cancha ya no es un requisito. En otro caso los competidores deben ser clasificados como aptos para jugar en la división individual. Una pareja puede incluir un sustituto.

Los jugadores que realizan su lanzamiento con el pie pueden tener un asistente deportivo.

## E

**entrenador.** m. Persona responsable de preparar a los atletas para un torneo. [OBS] Se permite que un entrenador por división de juego entre en las áreas de calentamiento y cámara de llamadas designadas para cada partido.

**error.** ~ **arbitral.** loc. Error del árbitro durante un partido. [OBS] Si en el transcurso de un partido, debido a un error del árbitro, lanza el lado incorrecto, el participante vuelve a jugar. En este caso, el tiempo debe verificarse y corregirse según corresponda. Si alguna bola del campo de juego ha sido movida, el parcial debe tratarse como un parcial interrumpido.

## F

**final.** ~ **del parcial.** loc. Final del juego después de la puntuación. [OBS] Después de que todas las bolas han sido lanzadas y no hay *boccias* de penalización, el árbitro verbalmente anunciará la puntuación y, a continuación, “final del parcial”. Los asistentes deportivos pueden girar hacia el área de juego en este momento.

## I

**indicador.** m. Paleta de colores utilizada por el árbitro para mostrar qué lado (rojo o azul) lanza a continuación. [OBS] El árbitro utiliza el indicador y sus dedos para mostrar la puntuación al final de cada parcial y la puntuación total del partido.

**infracción.** f. Conducta que realiza, en el partido, el jugador o asistente fuera del reglamento. [OBS] En el caso de una infracción puede haber una o más consecuencias: retracción o retirada de la bola, retracción o retirada de la bola más una bola de penalización, tarjeta amarilla o amonestación, tarjeta roja (descalificación), una bola de penalización, una bola de penalización más una tarjeta amarilla o amonestación.

## J

**juego.** m. Preparación para un partido, comienza en la cámara de llamadas.

## L

**lado.** m. Competidor. [DEPORT] En la división individual, un lado es un competidor. En la división de pares, un lado es de dos miembros. En la división de equipos, un lado es de tres miembros. Los atletas suplentes, los asistentes deportivos y los entrenadores, cuando están permitidos, también son miembros del lado.

**lanzamiento. ~ de bola a la cancha.** loc. Lanzamiento de bolas a la cancha. [DEPORT] Al lanzar cualquier bola (bola blanca, rojo o azul), el atleta debe tener todo su equipo y pertenencias dentro de su propia caja de lanzamiento. Para los atletas BC3, esto incluye al asistente deportivo. El deportista que lanza la bola blanca también lo hace con la primera bola de color. Si la bola es arrojada fuera de los límites o es retirada después de una infracción, ese lado continuará lanzando hasta que aterrice en el área de juego de la cancha o todas hayan sido lanzadas. Si una bola en juego rueda por sí misma, sin ser tocada por nada, permanecerá en el área de juego en la nueva posición. Si una bola es lanzada y rebota contra el atleta que la lanzó o contra un atleta contrario o su equipo, todavía se considera que está en juego. || **2. ~ de moneda.** Lanzamiento de una moneda por el árbitro. [OBS] El árbitro arroja una moneda y el lado ganador elige si juega con bolas rojas o azules.

**línea. ~ de lanzamiento. loc.** Línea en la cancha desde la cual los atletas lanzan la pelota. || **2. ~ V.** Línea en forma de V a través de la cancha que la bola blanca debe cruzar por completo para estar en juego.

## M

**medición. ~ de tiempo.** loc. Cronometraje electrónico.

**movimiento. ~ en la cancha.** loc. Un lado no puede preparar su siguiente lanzamiento, orientar la silla de ruedas o la rampa, ni amasar la bola en el tiempo del lado opuesto.

## P

**paleta.** f. Elemento que posee el color rojo en una cara y el azul en la otra. [OBS] Esto sirve para indicar al jugador que sigue tirando.

**parcial. ~ interrumpido.** loc. Interrupción de una sección del partido. [OBS] Un parcial se interrumpe cuando las bolas se han movido por el contacto de un atleta o el árbitro, o por una bola lanzada durante una infracción y que el mediador no puede parar. Si se comete una infracción que conduce a una retractación, el árbitro siempre intentará detener la bola antes de que mueva las otras. Si el árbitro no consigue detenerla, se considerará un parcial interrumpido.

**parciales.** m. pl. Se denomina a una sección del partido monitoreado por un cronometrador. [DEPORT] Los tiempos se estiman por atleta, pareja y equipos y por parcial: 5 minutos por atleta y por parcial, 4 minutos por atleta y por parcial, 6 minutos por atleta y por parcial, 6 minutos por equipo y por parcial, 7 minutos por pareja y por parcial, 5 minutos por pareja y por parcial. [OBS] Los atletas deben estar en sus cajas de lanzamiento; los asistentes deportivos y los entrenadores (para el equipo y las parejas) deben estar en su área designada cuando el árbitro llama “tiempo” o recibirá una tarjeta amarilla por retrasar el partido.

**partido.** m. Juego que se realiza entre dos y seis atletas.

**postura. ~ del competidor.** loc. Postura del competidor. [OBS] Cuando se lanza la bola, el atleta debe tener al menos una nalga en contacto con el asiento de la silla de ruedas/ *scooter*. Los atletas que solo pueden jugar sobre su abdomen están obligados a permanecer en contacto con la silla desde la que

lanza. Estos atletas deben tener aprobación para este método de juego de la clasificación.

**protesta.** f. Queja que ejercen los atletas. [OBS] Al final de cada partido, se les pedirá a las partes competidoras que firmen la hoja de puntuación. Si un lado desea protestar una decisión o acción, o siente que el árbitro no ha actuado de acuerdo con las reglas durante ese partido, no deben firmar la hoja de puntuación. Las protestas formales deben presentarse dentro de un período de 30 minutos a partir de la conclusión de ese partido. Si no se recibe ninguna protesta escrita, entonces el resultado se mantiene.

**puntuación.** f. Puntos que resultan de un partido y que se graban en la hoja de puntuación. [DEPOR] El árbitro será el encargado de dar el resultado después de que ambos lados hayan lanzado todas las bolas, incluidas las de penalización, cuando corresponda. Los puntos de las penalizaciones, si los hay, se agregan y se graban en la hoja de puntuación.

## R

**rampa.** f. Dispositivo auxiliar que es utilizado por los atletas en la división BC3. [OBS] Una rampa no puede contener ningún dispositivo mecánico que ayude a la propulsión, a acelerar o desacelerar la bola o ayudar a la orientación de la rampa, es decir, láseres, niveles, frenos, dispositivos de visión, telescopios, etc. Una vez que el atleta suelta la bola, nada debería obstruirla. Una rampa que se coloque en la caja de lanzamiento debe encajar en un área de 2.5 m por 1 m.

**retracción.** f. Remoción de una bola de la cancha. [OBS] La bola retraída se colocará en el contenedor de bolas muertas o área designada. Una retracción solo se puede dar por una violación que ocurre durante el acto de lanzamiento.

## S

**silla. ~ de ruedas.** loc. Silla preparada para los atletas dis-

capacitados. [OBS] No hay ninguna restricción en la altura del asiento para los atletas BC3, siempre y cuando permanezcan sentados. Para todos los demás atletas, el máximo de altura del asiento es de 66 cm desde el suelo hasta el punto más bajo donde la nalga del atleta está en contacto con el cojín del asiento.

**sustitución.** f. Reemplazo de un atleta. [DEPORT] En la división de parejas de BC3 y BC4, a cada lado se le permite hacer una sustitución de un atleta durante un partido.

## T

**tarjeta. ~ amarilla.** loc. Tarjeta que marca una infracción por el atleta. [DEPORT] Al cometer una infracción se mostrará una tarjeta amarilla y el árbitro anotará la violación en la hoja de puntuación. Un deportista y su propio asistente deportivo son considerados como una sola unidad, por lo que cualquier tarjeta amarilla o roja que el asistente deportivo recibe es también otorgada al deportista. A diferencia del entrenador, si este recibe una tarjeta amarilla o roja, no se transfiere al lado perteneciente. Si un entrenador es descalificado, esa será su propia consecuencia. || **2. ~ roja.** Tarjeta que marca la descalificación de un atleta. [DEPORT] Cuando un atleta, entrenador o asistente deportivo es descalificado, se mostrará una tarjeta roja y se registrará en la hoja de puntaje. Una tarjeta roja siempre significa una descalificación inmediata de la competencia. Si un atleta y/o su propio asistente deportivo en la división de equipo son descalificados, el partido continuará con los dos atletas restantes. Las bolas no lanzadas por el atleta descalificado serán colocadas en el área designada para las bolas muertas. En los parciales subsecuentes, el lado continuará con cuatro bolas. Si el capitán es descalificado, otro miembro del equipo asumirá el papel. Si un segundo atleta dentro de un equipo es descalificado, el lado perderá el partido. Si un atleta y/o su propio asistente deportivo en la división individual o de

pareja son descalificados, el lado perderá el partido. Una persona descalificada puede ser reintegrada para competiciones futuras en el mismo torneo a discreción del árbitro principal y el delegado técnico.

**tiempo. ~ de atención médica.** loc. Tiempo médico ante una situación que sufra el jugador. [OBS] Si un deportista o un asistente deportivo se enferma durante un partido (debe ser una situación grave), puede pedir un tiempo médico si es necesario. Un parcial puede ser interrumpido durante un tiempo médico por 10 minutos, durante los que el árbitro debe detener el tiempo del partido. Un atleta o un asistente deportivo solo puede recibir un tiempo de asistencia médica por partido. Si el tiempo de asistencia médica es para un asistente deportivo, los atletas de la pareja pueden compartir un asistente por el resto del parcial.

## U

**ubicación.** f. Lugar en el que deben ubicarse los jugadores. [DEPORT] Los entrenadores y sustitutos deben colocarse al final de la cancha en un área apropiadamente definida. La definición de esta área será determinada por el comité organizador local y dependerá del diseño general de la cancha. Una vez en la cancha, los atletas se posicionarán en sus cajas de lanzamiento designadas para realizar tiros previos al partido. El árbitro indicará el comienzo de un periodo en que puede lanzar hasta siete bolas (incluyendo la bola blanca). Una vez que el árbitro ha indicado qué lado debe lanzar, los atletas pueden entrar libremente en el área de juego y en cualquier caja de lanzamiento vacía. Los jugadores pueden orientar la rampa desde su propia casilla o desde cualquier caja de lanzamiento vacía. Los atletas oponentes no pueden entrar en las cajas de lanzamiento de los contrarios mientras preparan su siguiente lanzamiento o para orientar una rampa. A los atletas que in-

cumplan esta norma se les indicará que retornen a su caja de lanzamiento y comiencen nuevamente su movimiento.

#### 4. A modo de conclusión

A través de los léxicos particulares se puede reunir información. En este caso, el “léxico de las bochas adaptadas” puede ser de gran utilidad para quienes se encuentren interesados en este juego. Asimismo, puede enriquecerse con nuevos trabajos a los efectos de lograr una breve publicación en el futuro. Para la autora ha sido de suma importancia el conocimiento propio de la actividad para la composición del léxico, con el objeto de ser un disparador para futuros aprendizajes sobre el juego de las *boccias* adaptadas.

#### Referencias

- ACADEMIA ARGENTINA DE LETRAS. (2019). *Diccionario de la lengua de la Argentina*. Colihue.
- BOCCIA INTERNATIONAL SPORTS FEDERATION. (2018). *BISFed Reglamento Internacional de Boccia 2018 – v.3* (Trad. J. J. Moreno Martínez). [https://www.worldboccia.com/wp-content/uploads/2020/11/Reglamento-de-Boccia-V.3\\_ESPAN%CC%83OL.pdf](https://www.worldboccia.com/wp-content/uploads/2020/11/Reglamento-de-Boccia-V.3_ESPAN%CC%83OL.pdf)
- PITA CABANA, E. (2015). *La Boccia como un medio para potenciar las habilidades de comunicación e interacción en un Centro de Recursos para Personas con Discapacidad (CRD)* [Tesis de grado]. Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Coruña.
- WORLD BOCCIA. (S. F.). *World Boccia*. <https://www.worldboccia.com/>

## **Homenajes**

*A LA PROFESORA DELIA EJARQUE*

(Mendoza, 1930-2020)

Profesora Titular de Gramática Española

Profesora Consulta de la Facultad de Filosofía y Letras de la

Universidad Nacional de Cuyo

*A LA PROFESORA NÉLIDA MORENO DE ALBAGLI*

(Mendoza, 1940-2020)

Profesora Titular de Filología Hispánica

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo

## «La lengua refleja al hombre». Vocación de humanidad en la trayectoria vital y científica de Delia Ejarque<sup>59</sup>

**GISELA ELINA MÜLLER**

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Universidad Nacional de Cuyo

Facultad de Filosofía y Letras

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2206-7966>

[giselaam@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:giselaam@ffyl.uncu.edu.ar)

Toda persona se define por su identidad: una “identidad mínima”, una conciencia de sí tácita, prerreflexiva, presente en cada experiencia; y una “identidad narrativa”, que enfatiza la dimensión temporal y dramática de la vida humana (cf. Gallagher, 2000). Como la identidad mínima es territorio exclusivo de su realidad mental, no nos queda más remedio que aproximarnos a la trayectoria vital y académica de Delia Ejarque a través de su identidad narrativa. La entrevista personal se con-

---

59 Este texto fue originalmente publicado en Müller, G. E. (2018). “La lengua refleja al hombre”. Vocación de humanidad en la trayectoria vital y científica de Delia Ejarque. *Anales de Lingüística*. Segunda época, (2), 97-110. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/analeslinguistica/article/view/2151>. El texto, reproducido con permiso de la revista, presenta leves cambios formales respecto del original.

vierte, así, en el medio privilegiado para explorar las variadas y riquísimas vetas de naturaleza individual y profesional que constituyen su personalidad. No desestimaremos, sin embargo, medios alternativos y fundamentales de exploración, como la lectura de sus trabajos de investigación y la mirada de los otros, que completan la visión y pueden aportarnos datos de inestimable valor.

La identidad se sustenta en valores, entendiendo por valor “un meta-propósito que nos habilita a posicionarnos a nosotros mismos (y a otros) en diferentes espacios, así como a movernos a través de ellos” (Kockelman, 2013, p. 132). La entrevista promueve una revisión de hechos pasados, emociones y estados mentales particulares, en los que aquellos valores quedan al descubierto y necesariamente vuelven a definirse. Ya no cumplen con un papel prospectivo de ayudar a decidir qué lugar social es conveniente habitar, qué estado mental asumir o postergar; o a reflexionar cómo uno debería sentirse frente al propio lugar social o un estado mental en especial (cf. Kockelman 2013, p. 132), sino que ellos mismos se tornan en objeto de reflexión: *el respaldo de su familia*, especialmente de su madre Florencia y de su hermana María; *el ambiente cultural e intelectual* que se respiraba en el hogar, gracias a esos padres constantemente preocupados por estimular la imaginación de sus cuatro hijos con las más variadas lecturas (Delia recuerda que su padre trajo consigo, desde su pueblo natal en Aragón, un gran baúl cargado con libros de historia, geografía y aritmética); *el valor de la conversación*, incentivado por la actividad laboral de sostén de la familia: un hotel en el centro mendocino, que recibía viajeros de lejanas latitudes cargados de historias sin duda apasionantes; *el valor de la palabra y la preocupación por sus efectos*. Respecto de esto, vale la pena escuchar sus propias palabras en un fragmento de entrevista:

Gisela Müller: —El premio Nobel de Literatura Heinrich Böll dijo en una entrevista que “detrás de cada palabra se oculta un mundo que debe ser imaginado”. [...] Ante esa enorme carga escondida, Böll manifestaba en aquella oportunidad su temor frente a la posibilidad de utilizar las palabras “como algo posible de ser malgastado”. Observando su comportamiento, uno advierte enseguida la misma actitud de cautela y respeto hacia las palabras, y su preocupación, como buena lingüista, por el efecto que estas pueden producir y por expresar sus ideas con precisión.

Delia Ejarque: —Sí, me gusta justamente elegir las palabras para no dar lugar a dudas sobre lo que quiero decir. Siempre me acuerdo de una página que leí de un autor que se llama Juan Maragal que escribió un libro titulado Libro de los elogios y, entre los elogios que él hace sobre las distintas cosas de la vida, hay una parte muy importante y muy interesante para mí que se llama “Elogio de la palabra”. Y allí dice cosas maravillosas con respecto a las palabras, justamente con respecto a lo que vos me sugerías recién. Y hasta recuerdo algunas frases. Por ejemplo, dice: “Yo creo que la palabra es la maravilla mayor del mundo porque en ella se enlazan y confunden toda la maravilla corporal y toda la maravilla espiritual de nuestra naturaleza”. Y después más adelante dice: “Con qué prudencia, con qué cautela deberíamos hablar, porque detrás de cada palabra se esconde justamente eso, se esconde un mundo de sugerencias y entonces hay que tener cuidado para no herir y para no afejar lo que por naturaleza es bello” (Ejarque en Müller, Bloque 2, 2010, 1m56s – 4m19s).

La revisión del pasado no está exenta de riesgos frente al conflicto natural entre lo que la persona hubiera querido ser o hacer y lo que finalmente fue o pudo ser y hacer. Ningún conflic-

to de este tipo se plantea en la narración vital y científica de la profesora Delia Ejarque. El relato fluye con la armonía parsimoniosa de los grandes sabios. No tiene prurito en hablar sobre sus hábitos cotidianos:

—*Me levanto temprano –siete y media, ocho– [...]. Ayudo a mi hermana en el trabajo del día y demás. Generalmente a las mañanas salgo de compras, es decir, compras en el supermercado, hago compras de cualquier tipo y las tardes las ocupo en leer, estudiar...* (Ejarque en Müller, 2010, Bloque 1, 55s – 1m18s).

Sobre el origen de su interés por los refranes:

—*Eso viene de familia. Mi mamá tenía un refrán para cada situación de la vida [...]. Y entonces me empezó a gustar, los recordaba, los memorizaba porque me llamaban la atención, y entonces comencé también a leer sobre refranes. Y ese fue el caudal que fui acumulando a través de los años* (Ejarque en Müller, Bloque 2, 2010, 1m20s – 1m46s).

Sobre sus pasatiempos y lecturas:

—*[...] me gusta, por ejemplo, el cine, el teatro, leer. [...] me gusta la novela y la poesía* (Ejarque en Müller, Bloque 5, 2010, 1m2s – 1m24s).

Tal vez sea la misma naturalidad, trasladada al plano científico, la que nos habilite a utilizar la distinción entre *carrera* y *destino*, a la que Borges apelara en ocasión del acto de presentación de sus *Obras Completas*. Para él, la carrera parecía algo hecho en vista del éxito o el fracaso. La carrera –podríamos agregar– es un concepto ligado a los accidentes biográficos.

cos; mientras que el destino está ligado a un sentido. Precisamente, todos sus trabajos surgen de una genuina motivación por resolver un problema que advertía en sus propias clases:

*—Todos los temas surgieron de mis clases, de problemas que surgían cuando tenía alguna duda y entonces comenzaba a investigar sobre ese problema y resultaba un trabajo (Ejarque en Müller, Bloque 4, 2010, 35s – 46s).*

El destino está ligado esencialmente también a una vocación. Vocación por la humanidad, “por la lengua que habla esa humanidad” –dirá Delia–, que surge de su “primigenia vocación por la literatura, que está unida a la preocupación por el otro”. Y agrega, programáticamente: “*hay que [...] ver cómo la lengua refleja al hombre y no creer que la lengua es simplemente un aparato de transmisión y nada más*” (Ejarque en Müller, Bloque 4, 2010, 3m5s – 3m32s).

El hombre, el sujeto y la actitud psicológica del hablante configuran una especie de concepción humanista de la gramática. Basta con citar y comentar brevemente algunos trabajos para ilustrar este punto, desde aquel pionero y modélico estudio sobre el pronombre personal sujeto en español (que incluye un estudio cuantitativo de un rigor tal que se echa de menos en muchos estudios de hoy día) hasta sus investigaciones más recientes sobre la expresión de la cortesía en el discurso de la defensa de tesis y el uso del dativo ético, supuestamente superfluo para las gramáticas descriptivas, y absolutamente necesario, según demuestra el estudio de Delia, para la expresión de distintos valores funcionales, semánticos, pragmáticos y cognitivos. Como vemos, “modélico”, “pionero” no son palabras vanas. En el tomo XVI de los Anales publica una propuesta de clasificación de oraciones que supera las visiones tradicionales, inclu-

sive la de Ofelia Kovacci. El modo de enunciar el objetivo delata la autoconciencia del peso de su propuesta:

*El objetivo de este trabajo es mostrar que esas clasificaciones o son incompletas porque no incluyen en cada uno de los sectores considerados todas las estructuras oracionales o carecen de precisión en la subcategorización de las clases generales (p. 25).*

“Pionero” figura en la presentación del volumen *Discursos especializados: Estudios teóricos y aplicados* (editado por la Sociedad Argentina de Lingüística, 2012), a propósito de la reseña de un estudio sobre la monografía, género que había concitado la atención de nuestra lingüista en el tan citado volumen de *Los textos de la ciencia*, coordinado por Liliana Cubo de Severino.

Vocación de humanidad se identifica, asimismo, con vocación de intersubjetividad. Ponerse en el lugar del otro, como docente, como investigadora, como ser humano; y ser consciente de que los demás solo pueden comprender claramente lo que uno ha planteado y resuelto con claridad. Sus escritos suelen comenzar con una serie de preguntas que exponen un problema lingüístico y culminar con la enumeración de una serie de conclusiones, precisas y esclarecedoras, a modo de tesis o axiomas matemáticos. Incluso, en su evaluación de la obra científica ajena, la claridad es el atributo más destacado. En la reseña de *Gramática, Semántica, Universales*, de Eugenio Coseriu<sup>60</sup>, por ejemplo, manifiesta: “Pensamos que la dirección es la apropiada *para lograr la claridad deseada por todos*” (p. 120), y rescata de la solapa la frase “Coseriu es el ‘gran clarificador de campos, enfoques, métodos y límites’” (p. 119).

No resulta extraño observar que estas cualidades que Delia resalta en la obra de Coseriu sean también atribuibles a su

60 En *Anales del Instituto de Lingüística*. Mendoza, Argentina, XI, 1983, 119-120.

propia obra. En las palabras de presentación de la conferencia plenaria de este destacado romanista, en el marco del Congreso Nacional de Lingüística celebrado en Mendoza en 1993, se encuentran afirmaciones como las siguientes:

Sus reflexiones [refiriéndose a Coseriu] las ha volcado en trabajos donde el arte de pensar y el de exponer se enlazan armoniosamente”; “Nuestros alumnos saben que un estudio de Coseriu es modelo de trabajo lingüístico: rigor científico y claridad, meta a la que debe aspirarse como investigador (Ejarque, 1993, s. p.).

Este es justamente el legado que le interesa transmitir. Ante la pregunta sobre las recomendaciones que daría a los nuevos investigadores, responde:

—Yo creo que lo primero es encontrar un problema, lo importante es ver un problema que vaya surgiendo por distintos motivos y después hacerse las preguntas acerca de ese problema, qué tengo que hacer yo para resolver el problema. Otra cosa que yo siempre he tenido en cuenta es que el trabajo tiene que ser lo más claro posible, la solución tiene que ser clara y simple. Yo siempre he tendido toda la vida a simplificar los problemas. A veces no he podido hacerlo, pero si no he podido hacerlo, los he dejado de lado, porque si yo no lo entiendo, no lo va a entender el que lee. Por lo tanto, tiene que estar todo muy claro y dicho con claridad; sobre todo, la expresión tiene que ser clara para que el que lee entienda lo que uno ha querido decir (Ejarque en Müller, Bloque 4, 2010, 1m32s – 2m24s).

La evaluación del otro dice mucho sobre la propia persona, sus ideales e intereses. La emoción de conocer personal-

mente a Coseriu en aquel Congreso del 93 era indisociable de su admiración por la figura de esta máxima autoridad en Lingüística. “Observar, por ejemplo, que él hablaba un castellano perfecto, que sabía tantos idiomas, era algo extraordinario”, recuerda (Ejarque en Müller, Bloque 3, 2010, 2m25s – 2m32s). Su agradecimiento se extiende también hacia otros maestros: el Prof. Dr. Fritz Krüger, excatedrático de Filología Románica en la Universidad de Hamburgo, quien la invitó a integrar la cátedra de Gramática Superior en la Facultad de Filosofía y Letras en 1958 (“Él me hizo gustar de la Lingüística. [...] Conmigo siempre fue extraordinariamente amable. Me prestaba libros, en fin, hacía que me siguiera gustando lo que había comenzado a estudiar”, evoca con especial afecto, Ejarque en Müller, Bloque 1, 2010, 3m4s – 3m24s). Asimismo, fueron influyentes otros profesores alemanes que en ese tiempo vinieron a Mendoza a dictar conferencias: el Prof. Dr. Günther Haensch y el Prof. Dr. Horst Geckler; de este último subraya su generosidad, el envío de una cuantiosa bibliografía desde Alemania. La lista no se agota aquí: Wolf Dietrich, Mabel Manacorda de Rosetti, Elena Rojas, Beatriz Fontanella de Weinberg, Nélica Donni de Mirande, Oswald Ducrot.

La identidad también se define por la mirada del otro, que puede dar lugar a la admiración, a la indiferencia, e incluso, al hostigamiento y la denostación. Es comprensible que el mundo de los juicios evaluativos hacia su persona solo haya espacio para la admiración y el agradecimiento por su claridad pedagógica y su humildad. Rescato el testimonio de dos profesoras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo:

“Me enseñó a ser pedagógicamente clara en relación con los contenidos de la lengua y la literatura” (Dra. Cristina Salatino).

“Su humildad refleja su grandeza” (Mgter. Sonia Baldasso).

Con respecto a su humildad, es difícil no reconocer un dejo borgeano en la manera de considerarse a sí misma. Ante el recuerdo de Ofelia Kovacci, comenta Delia:

—[Con Ofelia Kovacci] *habíamos hecho muy buena relación, porque yo le planteaba problemas y ella me decía que eran problemas que ella tampoco había podido resolver. Y entonces pensaba ella y pensaba yo y por supuesto siempre ella daba con la solución* (Ejarque en Müller, Bloque 3, 2010, 26s – 39s).

Obsérvese su respuesta frente al siguiente comentario de la entrevistadora:

GM: —Por otra parte, sus trabajos son continuamente citados y, por esto, podríamos afirmar que entran en la categoría de clásicos en la disciplina. Es un orgullo [...] saber que su nombre figura en una de las obras fundamentales de la gramática actual: la *Gramática Descriptiva de la Real Academia Española*.

DE: —*Sí, una simple referencia* (Ejarque en Müller, Bloque 3, 2010, 1m25s – 1m41s).

Por último, no deja de asombrarnos esta otra frase, al término de la última conversación que mantuvimos con ella:

DE: —*No hay mucho que decir de mí. Soy una mujer sencilla* (Ejarque, comunicación personal, 2016).

Dicen los expertos (cf. Goffman, 1981, p. 139 y ss.) que la mirada de

la audiencia no solo puede recaer sobre el hablante en tanto *actor* y *director* de su propio discurso, sino también como *animador*, es decir, como individuo que se expresa de una manera particular y con ademanes propios. En los distintos equipos de investigación del Instituto de Lingüística, en los que Delia ha participado, todos hemos reparado en sus modales suaves y afectuosos, en su actitud siempre proclive a la escucha antes que al ejercicio de la palabra. Cuando habla, siempre despacio y de modo pertinente, un silencio mágico y reflexivo impregna el aire, solo quebrado por frases como: “Delia, ¿puede repetir lo que dijo?”.

### A modo de cierre

El giro elegido para concluir este homenaje encierra dos direcciones interpretativas. Primero, más que un cierre, es una invitación a leer los trabajos de la profesora Delia Ejarque, a sistematizar sus ideas. En una entrevista publicada en el número 4 (2020) de *Anales de Lingüística. Segunda época*, Pierre Swiggers remarcaba lo siguiente: “el valor de un trabajo científico es cuestión de lo que a mí me enseña, de lo que me enseña sobre un tema (y sobre la manera de tratarlo), y no es, de ninguna manera, una cuestión del lugar (sea ‘prestigioso’ o no) donde se ha publicado” (p. 151). En este sentido, los trabajos de Delia tienen mucho para enseñarnos.

Segundo, tal vez el mejor cierre sea el que ella misma eligió para concluir la entrevista de hace algunos años: los versos de un poeta que “actualmente está bastante olvidado” (se lamentaba Delia) “y que refleja, en cierto modo, el transcurrir de mi vida y de la vida de la mayoría” (Ejarque en Müller, *Bloque 6*, 2010, 37s – 1m54s): Amado Nervo y su poema *En paz*. Recordemos estos hermosos versos:

**EN PAZ**, de Amado Nervo (2022 [1917]), p. 30)

*Muy cerca de mi ocaso, yo te bendigo, vida,  
porque nunca me diste ni esperanza fallida,  
ni trabajos injustos, ni pena inmerecida;*

*porque veo al final de mi rudo camino  
que yo fui el arquitecto de mi propio destino;*

*que si extraje las mieles o la hiel de las cosas,  
fue porque en ellas puse hiel o mieles sabrosas:  
cuando planté rosales, coseché siempre rosas.*

*...Cierto, a mis lozanías va a seguir el invierno:  
¡mas tú no me dijiste que mayo fuese eterno!*

*Hallé sin duda largas las noches de mis penas;  
mas no me prometiste tan sólo noches buenas;  
y en cambio tuve algunas santamente serenas...*

*Amé, fui amado, el sol acarició mi faz.  
¡Vida, nada me debes! ¡Vida, estamos en paz!*

## Referencias

- EJARQUE, D. (1993). *Presentación de la conferencia de Eugenio Coseriu*. V Congreso Nacional de Lingüística [Material inédito].
- GALLAGHER, S. (2000). Philosophical conceptions of the self: Implications for cognitive science. *Trends in cognitive science*, 4(1), 14-21.
- GOFFMAN, E. (1981). Footing. En E. Goffman, *Forms of talk* (pp. 124-157). University of Pennsylvania Press.
- KOCKELMAN, P. (2013). *Agent, Person, Subject, Self. A Theory of Ontology, Interaction and Infrastructure*. Oxford University Press.
- MÜLLER, G. E. (2010). *Entrevista a Delia Ejarque. Homenaje a su trayectoria y a sus 80 años de vida* [Entrevista filmada]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Biblioteca Digital del Sistema Integrado de Documentación (SID), Biblioteca Central de la Universidad Nacional de Cuyo. <https://bdigital.uncu.edu.ar/3419>
- MÜLLER, G. E. (2018). “La lengua refleja al hombre”. Vocación de humanidad en la trayectoria vital y científica de Delia Ejarque. *Anales de Lingüística. Segunda época*, (2), 97-110. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/analeslinguistica/article/view/2151>
- NERVO, A. (2022). *Elevación (Nuevos poemas)*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes – Universidad de Alicante. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/elevacion-923869/>. (Original publicado en 1917).
- SWIGGERS, P. (2020). Gramaticografía e historiografía: una visión retro- y prospectiva. *Anales de Lingüística. Segunda época*, (4), 139-154. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/analeslinguistica/article/view/4393>

## Anexo

### Algunos títulos de la autora

1. El pronombre personal sujeto en español. *Cuadernos de Filología*, 7. Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras, Mendoza, Argentina, 1977, 29-83.
2. Coseriu, Eugenio, *Gramática, Semántica, Universales (Estudios de Lingüística Funcional)*, Madrid, Gredos, 1978, 269 págs. (Reseña). En: *Anales del Instituto de Lingüística*. Tomo XI, Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras, Mendoza, Argentina, 1983, 119-120.
3. Actitud del hablante mendocino ante su lengua. *Anales del Instituto de Lingüística*. Mendoza, Argentina, Tomo XII, 1985.
4. Sintaxis y modalidad. *Anales del Instituto de Lingüística*. Mendoza, Argentina, Tomo XV, 1992, 5-21.
5. Una propuesta de clasificación de oraciones. *Anales del Instituto de Lingüística*. Mendoza, Argentina, Tomo XVI, 1993, 25-45.
6. Graciela Reyes, La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje. Barcelona, Montesinos, 1990. (Reseña). En: *Anales del Instituto de Lingüística*. Mendoza, Argentina, Tomo XVI, 1993, 111-113.
7. Las proposiciones adverbiales. Una clasificación funcional. *Anales del Instituto de Lingüística*. Mendoza, Argentina, Tomo XVII, 1994, 65-77.

8. Expresión de la Concesividad. Gramática y Pragmática de las oraciones concesivas. *Proyecto El español de Mendoza*, CIUNC, 1997, Mendoza, Editorial de la FFYL-UNCUYO, 1-83. En coautoría con Nélide Moreno de Albagli (Directora), Ofelia Duo de Brottier, Hilda Puiatti de Gómez y María del R. Ramallo de Perotti.
9. *El español en Mendoza. Actos indirectos de habla en la expresión de la cortesía*, 1998, Mendoza, Editorial de la FFYL-UNCUYO. En coautoría con Nélide Moreno de Albagli y María del R. Ramallo de Perotti.
10. La proposición, capítulo 6, en Cubo de Severino (ed.), *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora* (pp. 225-254). Córdoba, Argentina, Comunicarte Editorial, 1999, 1.<sup>a</sup> ed.
11. El español de Mendoza: la expresión del futuro en la prensa mendocina. *Revista de Estudios Regionales*, CEIDER, N°23, 2001, 43-64.
12. La monografía, en Cubo de Severino, Liliana (ed.), *Los textos de la ciencia. Principales géneros del ámbito académico-científico* (pp. 221-234). Córdoba, Argentina, Comunicarte Editorial, 2004.
13. *Con sabor a Mendoza*. Antología de frases regionales. Tomo I. 2011. Mendoza, Espacio Color. (En coautoría con María del Rosario Ramallo et al.).
14. *Con sabor a Mendoza*. Antología de frases regionales. Tomo II. 2013. Mendoza, Gráfica Kogan. (En coautoría con

María del Rosario Ramallo *et al.*).

15. El dativo de interés como manifestación de la modalidad en la lengua hablada. *Anales de Lingüística*. Mendoza, Argentina, 2018.
16. Semejanzas y diferencias de significación en el uso discursivo de los conectores causales *puesto que, como y por cuanto*. Ponencia presentada en el VIII Simposio de la AA-LiCo, Mendoza, FEEyE, 27 y 28.10.2016.
17. Evocación de la vida y la obra del extraordinario lingüista, investigador y docente, Prof. Dr. Fritz Krüger en su paso por nuestra Facultad. Ponencia presentada en el Panel “El Instituto de Lingüística Joan Corominas de la Facultad de Filosofía de Letras de la Universidad Nacional de Cuyo”. *Primeras Jornadas de Estudios Lingüísticos (JELing)*. Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, 14-15 de setiembre de 2017.

**Figura 1. Palabras alusivas de Delia Ejarque en ocasión de recibir la distinción de Profesora Consulta (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo)**



Nota: En la mesa académica, el Sr. decano de la Facultad de Filosofía y Letras, Dr. Adolfo Omar Cueto, junto a otras autoridades de su gestión.

Fuente: archivo personal de la autora.

**Figura 2. Delia Ejarque, junto a su hermana María, en un ágape ofrecido en su honor**



Nota: Detrás de María, la profesora Nélica Moreno de Albagli (izquierda), junto a otras profesoras del Instituto de Lingüística.

Fuente: archivo personal de la autora.

## **«Gente necesaria». Homenaje a Nélida Aurora Moreno de Albagli**

### **ALICIA MARÍA ALESSANDRA**

Universidad Nacional de Cuyo

Facultad de Filosofía y Letras

Mendoza, Argentina

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6771-2947>

[alicialessandra@gmail.com](mailto:alicialessandra@gmail.com)

### **NORA DÍAZ**

Universidad Nacional de Cuyo

Facultad de Filosofía y Letras

Mendoza, Argentina

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6005-7016>

[noranamaria.56@gmail.com](mailto:noranamaria.56@gmail.com)

### **PATRICIA VALLINA**

Universidad Nacional de Cuyo

Facultad de Filosofía y Letras

Mendoza, Argentina

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4176-2967>

[patvallina@yahoo.com](mailto:patvallina@yahoo.com)

## **Breve semblanza biográfica**

Nélida Aurora Moreno de Albagli nació en Mendoza, Capital, el 24 de mayo de 1940. Fue la tercera de cuatro hermanos, de una familia muy humilde. Desde muy joven ayudó a su familia con su trabajo como empleada de comercio al tiempo que cursaba sus estudios secundarios. Se recibió de Maestra Normal Nacional en 1957. En 1963 obtuvo su título de Profesora de Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Literatura, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Mientras estudiaba la carrera, trabajó como maestra de educación primaria en escuelas nacionales y provinciales de Mendoza. En el nivel terciario se desempeñó, desde 1964 hasta 1978, en el Instituto del Profesorado San Pedro Nolasco y en el Profesorado de Enseñanza Primaria en la Escuela Normal Nacional Tomás Godoy Cruz. En la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo se inició como Jefe de Trabajos Prácticos de Filología Hispánica y, poco tiempo después, accedió a la titularidad de esta cátedra y de Fonética, Fonología y nociones de Semántica. Desempeñó varios cargos de gestión, entre ellos, la Dirección del Instituto de Lingüística en sucesivos períodos. Entusiasmada por continuar adquiriendo conocimientos, completó la especialización en Docencia Universitaria de la UNCUYO. Combinó el trabajo docente con la investigación, en la que se inició con la guía del Dr. Fritz Krüger. Participó en numerosos proyectos de Investigación de la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la Universidad Nacional de Cuyo (SeCTyP), y fue directora de varios, por ejemplo “El Español de Mendoza”, que aglutinó a destacados profesores e investigadores, como Delia Ejarque, Ofelia Duo de Brottier, Liliana Cubo de Severino, entre otras personalidades. Los frutos de estas investigaciones se vieron concretados en abun-

dantes publicaciones en los *Anales del Instituto de Lingüística* y en la Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, como, por ejemplo, “Construcción del paradigma pronominal y verbal del voseo en Mendoza”, “El español de Mendoza: alternancia perfecto simple/ perfecto compuesto”, “El español en Mendoza: actos indirectos de habla en la expresión de la cortesía”, por citar solo algunos. Dirigió las tesis de licenciatura y trabajos de investigación de muchos de los actuales profesores de la Facultad. Fue maestra, profesora, investigadora, guía, consejera...

Falleció el 13 de abril de 2020, aunque su recuerdo sigue vivo en cada uno de los que tuvieron la fortuna de ser sus discípulos. Hasta aquí, la semblanza biográfica, objetiva, necesaria... Pero, acaso, nada más preciso que los versos de un poeta y las palabras de sus propias discípulas para conocerla esencialmente:

*A Nélide*

### **Gente necesaria**

*Hay gente que con solo abrir la boca  
llega hasta todos los límites del alma  
alimenta una flor, inventa sueños,  
hace cantar el vino en las tinajas,  
y se queda después, como si nada.  
Y uno se va de novio con la vida  
desterrando una muerte solitaria*

*pues sabe que a la vuelta de la esquina  
hay gente que es así, tan necesaria.*

Hamlet Lima Quintana.

*Maestra...* es la primera palabra que surge cuando la recordamos.

Apenas terminada la secundaria, empezó con su tarea de enseñar; podemos imaginarla con sus pequeños alumnos, siempre paciente y amable en su tarea de ayudar a aprender.

Y lo lograba, porque ella misma ansiaba permanentemente adquirir conocimientos; así inició su carrera en la Facultad, en las disciplinas que amaba: la literatura y la lingüística.

En lingüística, trabajó con el Profesor Krüger, con quien reforzó características que ya le eran propias: el rigor intelectual y la disciplina.

Ya entonces era Profesora de Enseñanza Media y luego, del Profesorado de Nivel Terciario, preparando para el magisterio a varias cohortes de docentes.

En esta Facultad, inició su tarea como Profesora de Filología Hispánica. Sus estudiantes hemos visto con admiración cómo preparaba, con todo rigor, sus notas de clase: las escribía con lápiz en una letra menuda y prolija, como si el lápiz dijera “a este saber hemos llegado ordenadamente, pero no hay razón para pensar que es definitivo”. En sus clases, cuando explicaba un tema, su hablar era sereno, ordenado, totalmente encaminado a la demostración del conocimiento al que apuntaba.

Su dedicación no solo se manifestaba en las clases, sino que se extendía a las horas de consulta, en las que paciente-mente explicaba y volvía a explicar los temas ya dados en clase, hasta asegurarse, mirándonos, que una luz de entendimiento brillaba en nuestros ojos.

A muchas de nosotras nos dirigió tesis de licenciatura, y demostró mucha paciencia y dedicación... Si el tema no era muy conocido para ella, lo admitía con sinceridad y estudiaba para poder hacer su aporte. Y así, cuando llegaba la hora de la consulta, siempre tenía los borradores corregidos y material que nos enriquecía, entregándolo con su serena sonrisa, que

nos tranquilizaba y nos devolvía la confianza que, muchas veces, a lo largo de la carrera, solemos perder.

Seguía perfeccionándose, estudiando idiomas, leyendo nuevas obras lingüísticas... Disfrutaba de aprender cosas nuevas y comentarlas en el momento oportuno. Su amor al conocimiento era amplio, ya que también amaba saberes que parecían estar lejos del ámbito de la lingüística, como la cocina y el fútbol.

Pero las y los que fuimos sus estudiantes la recordamos no solo por su excelencia como docente y como investigadora, sino también por su calidad humana. Así, a veces en soledad, y con toda discreción, escuchaba nuestros problemas, se conmovía, y nos daba su palabra sabia y llena de prudencia para los problemas cotidianos, con nuestras familias, nuestros trabajos, nuestros estudios. Nos impulsó a aprender, a adquirir el conocimiento desinteresadamente, no para acumular títulos, porque la vanidad siempre estuvo alejada de sus principios. Fue humilde y recordó siempre su origen, y le hizo honor. El conocimiento es para transmitirlo, si uno se lo queda, se seca; para que viva, hay que entregarlo generosamente.

Sostuvo esta forma de encarar la vida hasta el final, y se alejó silenciosamente, sin estruendos, como vivió. Te amamos, Quique. Necesaria Quique.

ALICIA MARÍA ALESSANDRA  
NORA DÍAZ  
PATRICIA VALLINA

**Figura 1. Profesora Nélide Moreno de Albagli**



Fuente: archivo personal de las autoras.

**Figura 2. Profesora Nélide Moreno de Albagli**



Fuente: archivo personal de las autoras.

## Epílogo

[...] *la contradicción del tiempo que pasa y de la identidad que perdura...*

J. L. Borges, Prólogo a *El otro, el mismo*.

*Toda multitud es una ilusión [...]. Estoy hablando con cada uno de ustedes personalmente.*

J. L. Borges, Universidad de Columbia, marzo de 1980<sup>61</sup>.

Las identidades, como las lenguas, se caracterizan por ser dinámicas y estar en constante evolución. No obstante, en el curso de todo proceso de cambio es posible reconocer un sustrato que obra como punto de referencia para la evaluación y el contraste. Desde una perspectiva lingüística, los sustratos vasco y céltico son identificables, por ejemplo, en palabras castellanas de uso masivo y extendido, como ‘izquierda’ y ‘cambiar’, respectivamente (cf. Echenique Elizondo y Sánchez Méndez, 2005, p. 52).

En el ser humano, este sustrato podría identificarse con lo que el neurólogo Antonio Damasio (2013) denomina “la base neural del yo” (pp. 271 y ss.), un sistema que, hipotéticamente, daría coherencia y mantendría unidas las imágenes y experiencias del individuo a lo largo de su existencia. Ahora bien, aunque está demostrado el rol protagónico del cerebro en la formación de imágenes y esquemas experienciales, se sabe que el cerebro no podría llevar a cabo estos procesos sin el anclaje del cuerpo, que le suministra información vital para poder operar. En efecto, según Damasio (2013), “la representación de lo que ahora construimos como un espacio con tres

61 En Barnstone, 2021, p. 131.

dimensiones se engendraría en el cerebro, sobre la base de la anatomía del cuerpo y de las pautas de movimiento en el ambiente” (p. 270).

Desde las últimas décadas del siglo XX, la Lingüística Cognitiva ha enfatizado la importancia del cuerpo y del espacio para la conceptualización lingüística y la construcción del significado. En el clásico estudio de Lakoff (1987), “Mujeres, fuego y cosas peligrosas”, citado incluso por el propio Damasio (2013, pp. 258 y ss.) como punto de partida del desarrollo de su tesis del “cerebro centrado en el cuerpo”, cuerpo y espacio son los elementos primordiales para la construcción de los esquemas de imágenes preconceptuales, que moldean o estructuran los modelos cognitivos idealizados del mundo circundante. Un ejemplo de esquema de imagen es el “esquema del contenedor” (Lakoff, 1987, p. 272). Las personas perciben sus cuerpos como contenedores (de allí, metáforas como ‘No cabe en sí de gozo’ o ‘Esta idea no le entra en la cabeza’) o como cosas dentro de contenedores (‘Se siente atrapado en su habitación’). En un plano más abstracto, una categoría, en tanto modelo cognitivo idealizado, se entiende como un contenedor definido por una región interior, un límite, y una parte que queda fuera de ese límite.

Volvamos al principio de este libro, al capítulo que lo encabeza, de Martha Mendoza. Allí se demuestra el rol fundamental del cuerpo humano y sus partes para la expresión de relaciones espaciales locativas en dos lenguas mesoamericanas, el náhuatl y el purépecha. Pero también se destaca la referencia al cuerpo como algo constitutivo del lenguaje humano, transversal a todas las culturas, que parecen seguir un mismo principio o “modelo antropomórfico” (Svorou, 1994, cit. en Mendoza).

Más allá de la metáfora y la metonimia como mecanismos cognitivos que impulsan procesos de gramaticalización en lenguas indígenas y en lenguas tan alejadas como el espa-

ñol (*vid.* el estudio de la nominalización de Daniela Gonzalez, en la sexta parte de este volumen), la metáfora conceptual es consustancial a la expresión de emociones, sentimientos y conceptualizaciones de opiniones, saberes y conocimientos. En el terreno psicológico, la metáfora posibilita comunicar lo incomunicable, un dolor profundamente arraigado o aspectos de un trastorno como el TOC (trastorno obsesivo compulsivo), que atormenta la mente y la vida de una persona (*cf.* María Victoria Alday, en la sexta parte de este libro).

Si bien la dimensión de subjetividad es constitutiva del lenguaje, de la identidad, y de la interacción entre cuerpo y cerebro, otra condición no menos esencial, complementaria de aquella, es la dimensión de intersubjetividad, objeto de reflexión de diversos enfoques filosóficos, psicológicos, lingüísticos, antropológicos y neurocientíficos. Entendida ampliamente como la capacidad de atención conjunta sobre un objeto verbal, mental o físico (*cf.* los estudios reunidos en Zlatev *et al.*, 2008), la intersubjetividad es un concepto extensivo a un gran número de situaciones y eventos comunicativos en que se comparte un mismo contenido experiencial. Las distintas imágenes que componen el paisaje lingüístico de una ciudad (*vid.* los estudios de Alicia María Alessandra y Carmen del Rosario Castro, y Claudia Ferro, Nora Díaz y Patricia Vallina, en la segunda parte de este volumen, centrados en la ciudad de Mendoza, Argentina) pueden buscar, entre otros múltiples fines, captar la atención sobre ciertos usos creativos o específicos de una lengua originaria o extranjera, finalidades que se renuevan en cada encuentro particular de un receptor con una imagen o cartel en la vía pública. Asimismo, la conformación de un patrimonio lingüístico y cultural, como el Fondo Vidal de Battini (*vid.* el capítulo de Aída González, Nelly García, Ana Quinteros y Lourdes Graffigna, en la tercera parte de este volu-

men) es, ciertamente, una empresa intersubjetiva, pues implica una cuidadosa selección y catalogación de un determinado material verbal, audiovisual o de cualquier otra clase, para la consulta y utilización eficientes de un público interesado. Por otro lado, en el contenido de este patrimonio pueden encontrarse voces que, como respuestas intersubjetivas, legitimen o deslegitimen ciertas creencias (*cf.* Lautaro Fernando López Maggioni, en la tercera parte de este volumen), creencias que, a su vez, desde una mirada intersubjetiva, no son sino la decantación o sedimentación de varias voces sobre un mismo hecho o idea.

Cada forma particular de interacción social define una forma particular de intersubjetividad (*cf.* Susswein y Racine, 2008, p. 158). En efecto, “la intersubjetividad se basa en la participación en una acción conjunta, y esa participación también implica el material compartido, el mundo interobjetivo” (Sinha y Rodríguez, 2008, p. 357). Las investigaciones que han dado origen a los capítulos reunidos en las secciones IV y V de este libro tienen lugar en contextos de mediación del conocimiento. En un caso, el interés reside en la mediación de una lengua extranjera –el inglés–, en géneros especializados y entornos comunicativos específicos (*vid.* en la quinta parte, los dos capítulos de Mariela Starc, Ana María Martino y Micaela Gómez, y los estudios de Pablo Carpintero y Natalia Bersano, y Pablo Carpintero, Mariana Emma y Gottero y Mónica Soliz). La atención consciente del docente universitario recae sobre un objeto (un corpus textual, que motoriza el trabajo con determinados niveles de comprensión) y sobre la mejor forma de lograr la plena atención del estudiante hacia tal objeto. En la cuarta parte de este libro, y a excepción del trabajo de Carolina Cruz, focalizado en la escritura académica, en los restantes capítulos (*vid.* Anabella Poggio y Muriel Troncoso, María Celina

Grilli, y Florencia Ayelén Musotto, el texto literario es el objeto o 'excusa' para debatir sobre temas que preocupan a la sociedad y para escuchar otras voces, muchas veces inhibidas o acalladas.

Cuerpo, mente y espacio; identidad y subjetividad; interacción social e intersubjetividad; conjuntos de términos no excluyentes entre sí, que dan sentido a nuestras experiencias de uso del lenguaje –como hemos podido apreciar a lo largo de este libro–, y que acaso se resuelvan, o disuelvan, en uno solo, el último de la serie. La mente humana es, en esencia, una mente compartida.

**GISELA ELINA MÜLLER**

## Referencias

- BARNSTONE, W. (Ed. y fot.). (2021). *Borges: el misterio esencial. Conversaciones en universidades de los Estados Unidos* (M. Hadis, Trad. y not.). Sudamericana.
- BORGES, J. L. (1974). Prólogo a *El otro, el mismo* (1964). En J. L. Borges, *Obras completas de Jorge Luis Borges* (pp. 857-858). Emecé Editores.
- DAMASIO, A. (2013). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Paidós.
- ECHENIQUE ELIZONDO, M. T. Y SÁNCHEZ MÉNDEZ, L. (2005). *Las lenguas de un reino. Historia lingüística hispánica*. Gredos.
- LAKOFF, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous things. What Categories Reveal about the Mind*. The University of Chicago Press.
- SINHA, C. Y RODRÍGUEZ, C. (2008). Language and the signifying object: From convention to imagination. En J. Zlatev, Th. P. Racine, C. Sinha y E. Itkonen, *The Shared Mind. Perspectives on intersubjectivity* (pp. 357-378). John Benjamins.
- SUSSWEIN, N. Y RACINE, TH. P. (2008). Sharing mental states: Causal and definitional issues in intersubjectivity. En J. Zlatev, Th. P. Racine, C. Sinha y E. Itkonen, *The Shared Mind. Perspectives on intersubjectivity* (pp. 141-162). John Benjamins.
- SVOROU, S. (1994). *The Grammar of Space*. John Benjamins.
- ZLATEV, J., RACINE, TH. P., SINHA, C. e ITKONEN, E. (2008). *The Shared Mind. Perspectives on intersubjectivity*. John Benjamins.

## Semblanzas

**Gisela Elina Müller** es doctora en Letras, magíster en Ciencias del Lenguaje y profesora y licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Cuyo. Ha realizado un postdoctorado en la Universidad de Múnich y estancias de investigación en la Universidad de Kassel, Alemania. Como profesora invitada, ha impartido seminarios en las Universidades de Múnich y Kassel, y en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y profesora titular de Lingüística Teórica en la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCUYO (Mendoza, Argentina). Durante varios años fue directora y editora de la revista *Anales de Lingüística*. Actualmente, coordina el Doctorado en Lingüística de la UNCUYO. Ha dirigido proyectos en sus áreas principales de investigación: la Lingüística Cognitiva, la comprensión textual y el discurso científico-académico. Ha participado en numerosos procesos de evaluación de revistas científicas y organismos nacionales de Ciencia y Técnica. Entre sus aportes científicos, pueden destacarse la coedición de los libros *Estudios de Lingüística Cognitiva* (2012) y *Discurso especializado. Estudios teóricos y aplicados* (2012) y la publicación de artículos en revistas especializadas y volúmenes colectivos editados en Argentina, Francia, Alemania y Estados Unidos.

**Daniela Soledad Gonzalez** es doctora en Letras, profesora de grado universitario en Lengua y Literatura y licenciada en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina). Ha sido becaria de investigación doctoral y posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones

Científicas y Técnicas (CONICET). Se desempeña como profesora adjunta en la FFYL, UNCUYO y como profesora titular en diversos institutos de educación superior de Mendoza (Argentina). Ha realizado variadas publicaciones de nivel internacional sobre diferentes temas lingüísticos y literarios. Ha participado en numerosos proyectos de investigación. Es miembro del Instituto de Lingüística Joan Corominas (UNCUYO) y de otras asociaciones de ciencia y técnica. Es directora de la revista *Anales de Lingüística* (ISSN: 0325-3597, e-ISSN 2684-0669). Cumple la labor de evaluadora para diversas revistas científicas.

**Martha Mendoza** es doctora en Lenguas y Literaturas Hispánicas por la Universidad de California en Berkeley, Estados Unidos. Es profesora catedrática de español y lingüística en Florida Atlantic University (FAU) en Boca Raton, Florida. Imparte cursos en inglés sobre gramaticalización, tipología, lingüística cognitiva, bilingüismo, semántica y pragmática, lenguas en peligro, entre otros, y cursos en español sobre lingüística española. Su investigación se centra en el español, lenguas mesoamericanas como el náhuatl y el purépecha y el contacto entre el español y estas lenguas. Ha presentado ponencias en congresos tanto nacionales como internacionales sobre diversos temas relacionados con sus campos de investigación y ha sido invitada por la National Science Foundation (NSF) de EE. UU. para evaluar las solicitudes de becas otorgadas por la NSF para la documentación de lenguas en peligro. Actualmente dirige el programa de Estudios de Inglés como Segunda Lengua (ESL) en FAU.

**Alicia María Alessandra** es licenciada en Letras, profesora de Enseñanza Media y Superior de Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCUYO, es especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Tecnológica Nacional y magíster en Di-

dáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad cardenal Herrera de España. Su investigación se centra en el estudio del paisaje lingüístico mendocino (2016-2022). Actualmente, es codirectora del proyecto de investigación *Innovación y variación lingüística en las marcas de género en el Paisaje Lingüístico mendocino como síntoma de cambio* de la Facultad de Filosofía y Letras, de la UNCUYO. Ha presentado ponencias en congresos nacionales e internacionales, relacionando el paisaje lingüístico con la vida en los colegios de Mendoza. Asimismo, ha contribuido con artículos en revistas especializadas sobre este tema. Además de su labor investigativa, se desempeña como docente universitaria en las cátedras Historia de la Lengua, Fonética y Fonología, Práctica Profesional Docente I y Práctica profesional Docente III en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCUYO.

**Carmen del Rosario Castro** es profesora en Letras y magíster en Ciencias del Lenguaje. Ha desarrollado tareas de docencia en la Universidad Nacional de Cuyo como profesor asociado, a cargo de la cátedra Filología Hispánica I y II e Historia de la lengua de la Facultad de Filosofía y Letras y como profesor adjunto en la cátedra Didáctica de la lectura y la escritura de la Facultad de Educación. Se ha desempeñado como investigadora en proyectos del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras y del Instituto de lectura y escritura, Subsede Cátedra Unesco, de la Facultad de Educación. Realiza estudios descriptivos de la lengua española, tanto desde una perspectiva sincrónica como diacrónica, con enfoque cognitivo.

**Claudia María Ferro** es profesora y licenciada en Letras, especialista en docencia universitaria y en alfabetización inicial y doctora en Letras con especialidad en Lingüística por la Universidad Nacional de Cuyo. Se desempeña como profesora

de Historia de la Lengua en la facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad y dirige y codirige proyectos de investigación en el campo de los estudios de paisaje lingüístico en el marco de las convocatorias de la SIIP-UNCUYO. Ha dictado seminarios relativos al mismo campo de estudio y participa regularmente en reuniones científicas como expositora sobre el tema del artículo de esta publicación.

**Nora Ana María Díaz** es licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Cuyo. Se desempeñó como docente en los niveles primario, secundario, terciario y universitario. Fue profesora en la cátedra de Filología Hispánica II en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCUIYO y actualmente está a cargo del Seminario de Investigación en Letras con orientación en Lenguas originarias de la citada facultad. Desarrolla experiencias en la recuperación del huarpe millcayac y en la revalorización de la lengua quechua de las comunidades migrantes en Mendoza. Participa del proyecto “Paisaje Lingüístico de Mendoza” dirigido por las profesoras Claudia Ferro y Andrea Gazali. Ha publicado artículos en revistas especializadas y participó como coautora en el libro “Introducción al Millcayac, idioma de los huarpes de Mendoza” (2011).

**Patricia Marcela Vallina** es profesora y licenciada en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Se desempeña como profesora en el nivel secundario de Lengua y Literatura y de Literatura; es coordinadora del área de Literatura en un colegio preuniversitario de la Universidad Nacional de Cuyo; es profesora universitaria en la carrera de Letras y dicta los espacios de Fonética y Fonología y de Semántica, como así también Análisis del discurso artístico en la Diplomatura en Literatura infantil y juvenil como medio

de inclusión. Participó en proyectos de investigación científica sobre paisaje lingüístico. Ha sido coautora del material del sistema de ingreso a los colegios preuniversitarios de la UNCUYO en el Módulo de Lengua de los años 2024 y 2025. En calidad de expositora, ha participado en varios congresos nacionales e internacionales.

**Aída Elisa González** es profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras por la Universidad Nacional de San Juan, Argentina. Es directora del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Filológicas Manuel Alvar (INILFI) (FFHA-UNSJ). Docente-investigadora Titular del INILFI Manuel Alvar. Directora de proyectos de investigación y miembro de número por San Juan de la Academia Argentina de Letras. Es, además, especialista en dialectología, onomástica y lexicografía por la Escuela de Investigación Lingüística y Literaria (OFINES) de Madrid. Obtuvo una beca del Instituto de Cooperación Iberoamericana y el Consejo Superior de Investigaciones Científicas de Madrid para realizar el XXII Curso Superior de Filología Española en la Universidad de Málaga, España. Es autora y coautora de libros y artículos académicos científicos sobre lexicografía, toponimia de la Región de Cuyo, onomástica, dialectología y lingüística regional.

**Nelly Graciela García** es profesora en Letras por la Universidad Nacional de San Juan. Actualmente se desempeña como docente universitaria en el Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Filológicas Manuel Alvar (INILFI), Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan. Es directora del Proyecto de Investigación “Las lenguas del archivo en el Fondo Vidal de Battini. Patrimonio de la UNSJ. Tercera etapa” (CICITCA, UNSJ). Ha presentado ponencias en reuniones científicas nacionales e internacionales, relaciona-

das con las líneas investigativas del INILFI, esto es, las características de la lengua regional. Es coautora de *Diccionario de la lengua de la región de Cuyo y La Rioja* (Editorial UNSJ, 2021), de *Adivinanzas eróticas* (Editorial UNSJ, 2017), de *Manual de adivinanzas de la región de Cuyo y La Rioja* (Editorial UNSJ, 2016) de *Diccionario de regionalismos de San Juan* (AAL, 2006), de *Adivinanzas de San Juan* (Editorial FFHA, 1996), y autora de *El léxico de los molinos harineros* (Editorial UNSJ, 2014).

**Ana Cristina Quinteros** es profesora en Historia por la Universidad Nacional de San Juan (Argentina). Actualmente se desempeña como docente universitaria en el Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Filológicas Manuel Alvar (INILFI), Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan. Es investigadora del proyecto de investigación “Las lenguas del archivo en el Fondo Vidal de Battini. Patrimonio de la UNSJ. Tercera etapa” (CICITCA, UNSJ). Ha presentado ponencias en reuniones científicas nacionales, relacionadas con las líneas investigativas del INILFI. Es integrante del equipo de investigación del *Diccionario de la lengua de la región de Cuyo y La Rioja* (Editorial UNSJ, 2021), del *Manual de adivinanzas de la región de Cuyo y La Rioja* (Editorial UNSJ, 2016), del *Diccionario de regionalismos de San Juan* (AAL, 2006), de *Adivinanzas de San Juan* (Editorial FFHA, 1996). Es docente de Nivel Secundario Técnico preuniversitario y directora de Nivel Secundario para Adultos.

**Lourdes Graffigna** es licenciada en Letras por la Universidad Nacional de San Juan. Actualmente se desempeña como docente universitaria en la cátedra Morfología y Sintaxis del Español y como investigadora en el Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Filológicas Manuel Alvar (INILFI) de la Facultad de Filosofía, Hu-

manidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan. Particularmente, investiga en el proyecto de investigación “Las lenguas del archivo en el Fondo Vidal de Battini. Patrimonio de la UNSJ. Tercera etapa” (CICITCA, UNSJ). Asimismo, también se dedica a la enseñanza de español como lengua extranjera en la provincia de San Juan y se encuentra realizando una maestría en la Universidad Europea del Atlántico en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

**Lautaro Fernando López Maggioni** es licenciado en Letras y especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional de San Juan (Argentina). Cursa el Doctorado en Letras en la Universidad Nacional de Cuyo. Su investigación se focaliza en la construcción discursiva de las creencias populares. Es subdirector del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Filológicas Manuel Alvar (INILFI), de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan. Es Docente-investigador titular del INILFI Manuel Alvar y codirector del proyecto de investigación “Las Lenguas del Archivo en el Fondo Vidal de Battini”. Es docente universitario, profesor asociado en Métodos de Investigación Lingüística y Profesor Adjunto Subrogante en Seminario II (Lingüística) de la Licenciatura en Letras (FFHA-UNSJ). Ha dictado cursos de posgrado y de extensión universitaria sobre producción académica y metodología de investigación, comprensión lectora y producción textual oral y escrita. Es autor de numerosos artículos académico-científicos y capítulos de libro. Ha actuado en distintas oportunidades como capacitador docente, jurado y evaluador en diferentes instancias (UNSJ, CECyT, Ministerio de Educación de San Juan y otros) y ha participado como expositor, organizador y moderador en distintos encuentros académicos científicos nacionales e internacionales.

**Anabella L. Poggio** es licenciada y profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires y maestranda en Análisis del Discurso por la misma universidad, donde realizó la Diplomatura en enseñanza del español como lengua segunda y extranjera y la Diplomatura de Extensión en Educación Sexual Integral. Es especialista en Diseño de la enseñanza con tecnologías en el nivel superior (CITEP) y es codirectora de dos proyectos UBATIC. Se ha desempeñado como docente en la escuela media y en el nivel superior. Actualmente, trabaja como ayudante de primera en Gramática (cátedra Borzi) y como docente-investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional, en el marco de la Licenciatura en la Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria. Sus intereses principales se vinculan a la formación docente en el campo de la alfabetización y la didáctica de la(s) lengua(s) y a la producción de materiales didácticos mediados por tecnologías digitales.

**Muriel Lucía Troncoso** es licenciada y profesora en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFYL, UBA) y es especialista en ciencias sociales con mención en lectura, escritura y educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Ha realizado la Diplomatura de Extensión en Educación Sexual Integral de la Universidad de Buenos Aires. Participó del proyecto de investigación científica y tecnológica (2018-01161) “El nominal en la cláusula y el discurso. Una propuesta desde el Enfoque Cognitivo Prototípico”, dirigido por la Dra. María Soledad Funes. En calidad de expositora, ha participado en varios congresos nacionales e internacionales y ha publicado artículos en revistas especializadas sobre la enseñanza de la lengua desde el Enfoque Cognitivo Prototípico. Actualmente se desempeña como autora y editora de libros de Lengua y Literatura y Prácticas del Lenguaje para el nivel medio.

**Florencia Ayelén Musotto** es licenciada y profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente, cursa el Doctorado en Lingüística en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), en el marco de una beca UBACyT. En su investigación, aborda cómo se lleva a cabo la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral (2006) en nuestro país y, para ello, analiza qué representaciones sobre el género se construyen en los discursos que circulan en la escuela secundaria. Particularmente, realiza un trabajo de campo desde la perspectiva de la Sociolingüística Crítica, en dos escuelas secundarias de gestión pública, de la Provincia de Buenos Aires. Asimismo, es miembro del equipo de investigación UBACyT: “Lengua y género en ámbitos educativos: percepciones, usos y actitudes entre estudiantes de nivel secundario y universitario”, dirigido por el Dr. Gabriel Dvoskin y la Dra. Gabriela Zunino. Dentro de su formación, aprobó el Programa de Actualización “Universidades y género: hacia el diseño de políticas de igualdad” de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, y la Diplomatura en Estudios Feministas de la Universidad Nacional del Chaco Austral. Fue adscripta de la cátedra de Sociolingüística (UBA) y, actualmente, es adscripta de la cátedra de Discurso y Género (UBA) dirigida por Rocío Flax. En esta línea, ha presentado ponencias en congresos nacionales e internacionales. Además, se desempeña como docente de nivel medio en escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires, de las materias de Prácticas del Lenguaje y Literatura.

**Carolina Rita Cruz** es profesora de grado universitario en Lengua y Literatura, licenciada en Literaturas Modernas y máster en Literatura Argentina Contemporánea por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Se desempeña profesionalmente en la formación superior docente,

universitaria y no universitaria, en espacios curriculares vinculados tanto con la literatura como con la lingüística. Su experiencia laboral en la alfabetización académica de futuros profesionales en Letras, Inglés, Francés, Derecho, Criminalística, Ciencias Exactas, Turismo, Gastronomía y Hotelería le ha permitido la redacción de cuadernillos y materiales didácticos específicos para cada disciplina. Además, es autora de varios artículos referidos a la obra literaria de autores argentinos como Julio Cortázar y Alejandro Dolina. Actualmente se dedica a estudiar prácticas discursivas orales, escritas y multimodales en busca de géneros emergentes. En la Universidad forma parte del proyecto de investigación “Paisaje lingüístico en Mendoza”, dirigido por la Mgter. Andrea Gazali y la Dra. Claudia Ferro. Ha participado como organizadora, moderadora y expositora en numerosas reuniones científicas. Tiene experiencia en el ámbito de la gestión, como asesora pedagógica y coordinadora del Servicio de Apoyo Psicopedagógico y Orientación al Estudiante, como evaluadora de proyectos y jurado de tesis y concursos literarios. También ha participado en el desarrollo y la evaluación de diseños curriculares, en la elaboración y dictado de cursos de capacitación docente y de extensión. Ha recibido distinciones por sus méritos académicos y por su desempeño docente en ámbitos híbridos.

**María Celina Grilli** es profesora de Grado Universitario en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina). Tiene una Diplomatura Superior Universitaria en Neurociencias en el Ámbito Socio-Educativo (2020) otorgada por la UAI y una Diplomatura en docencia y gestión de las modalidades del sistema educativo con orientación en: Educación permanente de jóvenes y adultos (2021), otorgada por la Facultad de Filosofía y Letras, UNCUIYO. Se desempe-

ña, actualmente, como docente en el nivel secundario en la escuela Intendente Juan Kairuz N.º 4-064, donde coordina el área de Lengua y Literatura y Comunicación Social. Es responsable y autora del proyecto de articulación Concurso de Lectura “Rescatadores de la Literatura”, que se realiza hace varios años y se va abriendo a la comunidad con la participación de escuelas primarias y secundarias de la zona; además, es colaboradora en el proyecto de articulación Concurso de ortografía “Desafío ortográfico”, declarado de Interés por la Cámara Legislativa en 2023 y 2024. Se ha desempeñado en el nivel superior en el Dictado del Módulo “Competencias Lingüísticas” I y II para el ingreso universitario en las carreras de la FFYL (UNCUYO). Ha dictado el módulo PLEO en el Instituto Terciario de Nivel Superior 9-001 en los profesorados de Educación Especial, Historia y Geografía (2021-2022). Participó en el Congreso Pedagógico de Mendoza 2022-2021 en el rol de Moderador. Participó, además, en la elaboración y dictado de la oferta educativa “Estrategias de acompañamiento a trayectorias estudiantiles” (2020) y en la elaboración y dictado de “Superior Escribe Bien” (2021). Realizó el programa “Comunidad de aprendizaje” – Módulo Lengua (2022-2023). Integra la antología de poesía *San Martín en Letras* (2023).

**Mariela Karina Starc Bonaceto** es traductora pública de Inglés, profesora en Lengua y Literatura Inglesa (Universidad Nacional de la Plata, Argentina) y magíster en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina). Se desempeña como profesora adjunta de Lectura Comprensiva de Textos en Inglés y Español para Extranjeros en la Universidad Nacional del Sur (UNS, Bahía Blanca, Argentina). Es evaluadora del Examen CELU (Certificado de Español Lengua y Uso) desde 2010 y coordinadora del Área

de Lenguas Extranjeras del Departamento de Humanidades (UNS) desde 2019. Ha participado en actividades académicas y proyectos de investigación vinculados con la lectocomprensión en inglés, la enseñanza de lenguas mediada por tecnologías y la internacionalización en educación superior.

**Ana María Martino** es magíster en Educación Superior Universitaria y traductora Pública de Inglés. Se desempeña como docente y subcoordinadora del Área de Lenguas Extranjeras del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca, Argentina). Dicta cursos de Inglés como Lengua Extranjera y de Lectura Comprensiva de textos en inglés. Ha desarrollado materiales didácticos para la enseñanza del inglés en contextos universitarios e investiga sobre prácticas pedagógicas vinculadas a la lectocomprensión en inglés.

**Micaela Celeste Gómez** es traductora de Inglés. Se desempeña como docente universitaria en los Cursos de Lectura Comprensiva de Textos Nivel I, II y III que se dictan en la Universidad Nacional del Sur (UNS, Bahía Blanca, Argentina), y como profesora de Inglés Técnico I, II, III y IV para la Tecnicatura Universitaria en Operaciones Industriales (UNS). Actualmente está realizando la Maestría en Lingüística Aplicada en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue (UNCO, Neuquén, Argentina).

**Pablo Carpintero** es profesor de Inglés egresado de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Actualmente, está culminando la Maestría en Lengua Inglesa, con mención en Lingüística Aplicada (UNRC). Su trabajo final analiza el lenguaje formulaico del registro médico en publicaciones científicas desde las perspectivas de la Lingüística de Corpus y el Inglés con

Fines Específicos. Se desempeña como docente efectivo en los módulos de inglés con fines específicos en la Facultad de Ciencias Médicas, para la carrera de Medicina, de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Además, se desempeña como profesor asistente en la cátedra de Lengua Inglesa III, para las carreras de profesorado, traductorado y licenciatura en Lengua Inglesa, en la Facultad de Lenguas (UNC). Ha participado como miembro investigador responsable de equipos de investigación avalados por SECyT, en la UNC y la UNRC, sobre temáticas relacionadas con la alfabetización académica en nivel superior y la enseñanza del inglés con fines específicos. Es docente de posgrado en diversos cursos sobre la enseñanza del inglés con fines específicos y académicos, y ha participado como disertante en ponencias y como autor de publicaciones, principalmente referidas al área del inglés con fines específicos.

**Natalia Bersano** es profesora en Lengua Inglesa y especialista en Didáctica de las Lenguas Extranjeras, ambas carreras cursadas en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Actualmente está redactando la tesis de la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnología (Facultad de Ciencias Sociales, UNC). Se desempeña como docente concursada en el módulo de inglés con fines específicos en la Facultad de Ciencias Médicas y en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba. Además, es profesora asistente en la cátedra de Lengua Inglesa I, para las carreras de profesorado, traductorado y licenciatura en Lengua Inglesa, en la Facultad de Lenguas (UNC). Ha participado como miembro de equipos de investigación avalados por la SECyT (UNC) sobre temáticas relacionadas con la evaluación y producción de materiales didácticos para la enseñanza del inglés. Asimismo, integra dos equipos de investigación: el primero, relacionado con

la innovación docente en entornos tecnológicos y el segundo, con la enseñanza de estrategias de escritura a partir de fuentes múltiples y el desarrollo de competencias digitales en contextos híbridos. Es docente de posgrado y ha participado de diversas ponencias y publicaciones referidas al área de Inglés con Fines Específicos, el desarrollo de la Oralidad en la Lengua Inglesa y la Didáctica de la Enseñanza.

**Mariana Emma y Gottero** es profesora de inglés y especialista en Prácticas y Procesos de Lectura y Escritura egresada de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Se desempeña como docente de lectocomprensión en Inglés Médico II en el Departamento de Idiomas con Fines Académicos (DIFA) y como secretaria académica desde el año 2003. Es coautora de cuatro manuales de Lectocomprensión del Inglés. Se desempeñó como docente del Departamento Cultural (Facultad de Lenguas, FL) y en nivel secundario modalidad semipresencial. Se ha desempeñado como tutora virtual del aula de apoyo extra áulico y como facilitadora TIC para el Departamento Cultural, como facilitadora TIC para el Departamento Cultura y como asesora técnico-pedagógica para Campus Virtual FL (UNC). Investiga sobre enseñanza de lectocomprensión en inglés y sobre TICs aplicadas a educación.

**Mónica E. Soliz** es profesora y traductora de inglés, especialista en Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Se desempeña como docente universitaria del Módulo de Idioma Inglés en el Departamento de Idiomas con Fines Académicos (DIFA), Secretaría de Asuntos Académicos, de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) desde el año 2000. Dicta materias de Lectocomprensión en la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (UNC) y en la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Universi-

dad Católica de Córdoba. Es coautora y editora de materiales para cursos (presenciales y virtuales) de lectocomprensión. Investiga sobre enseñanza de lectocomprensión en inglés.

**María Victoria Alday** es docente-investigadora (categoría III en el programa de incentivos de SeCyT de la Unidad Nacional de Córdoba). Integrante del proyecto de investigación titulado *Metáforas terapéuticas: de la lingüística a la práctica clínica*. Es licenciada y profesora en Letras Modernas y licenciada en Lengua y Literatura Francesas. Asimismo, se desempeña como profesora titular en la cátedra de Lingüística I, con extensión a Lingüística II e Historia de la Lengua Francesa, así como profesora titular interina en la cátedra Teoría y Análisis del Discurso Literario, de la sección Francés y profesora titular a cargo en el taller Prácticas de la Comprensión y Producción Lingüísticas I, de la Sección Español en la Facultad de Lenguas (UNC). Ha sido expositora en coloquios nacionales e internacionales y ha publicado artículos sobre diversas temáticas: literatura, lingüística textual, metáforas asociadas con patologías específicas, lengua y cultura, disponibilidad léxica y lectura y escritura en la academia, entre otras.

**José Ignacio Hernández** es escritor y estudiante de música en la Universidad Nacional de San Juan (Argentina). Estudió Medicina en la Universidad de Mendoza (Argentina). Desde 2014 hasta 2017 fue ayudante en el laboratorio de Neurociencias y Psicología Experimental del CONICET, en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina). Al concluir la ayudantía, desarrolló su línea de investigación sobre aspectos metodológicos y validación de diseños experimentales en neurociencia traslacional. Desde julio de 2018, es *alumnus* de la Academia de Jóvenes Titanes

(Hühn Initiative, Berlín, Alemania). Realizó diversos cursos sobre investigación biomédica. Participó, como expositor, en diversos congresos científicos, como el Congreso Mundial de Salud Mental (Asociación Argentina de Salud Mental, World Federation of Mental Health, Buenos Aires, 2019); las II.º Jornadas Nacionales y I.º Internacionales de Estudios Lingüísticos (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2019); y el XXV.º World Congress of Neurology (World Federation of Neurology, Roma, 2021). Publicó en diversas revistas literarias, entre ellas *Buenos Aires Poetry*, *Irradiación* (México), *Ulrica Revista* (Buenos Aires), *Santa Rabia Poetry* (Perú), *Phantasma* (Chile), *Autores* (Madrid), *Trazos* (San Juan, Argentina), *Portal Literario Azimut* (Fundación La Balandra) y *El Poeta Ocasional*. Participó, mediante selección de jurado, en varias antologías de cuentos y poesías. Recientemente, fue seleccionado para estudiar en el Writers' Workshop de la Universidad de Iowa (Estados Unidos).

**María de las Mercedes Quiroga** es licenciada en Letras por la Universidad Nacional de San Juan (Argentina) e investigadora del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Filológicas Manuel Alvar (Facultad de Filosofía, Humanidades y Arte, Universidad Nacional de San Juan). Su trabajo se orienta a los estudios sobre Lengua regional, lexicografía y dialectología. Además, ha abordado el aprendizaje de la lengua en contextos de parálisis cerebral desde la neuropsicolingüística. Desde el año 2021 trabaja en el Fondo Vidal de Battini con el epistolario íntimo de la lingüista puntana Berta Vidal de Battini, proyecto que aborda los epistolarios desde una perspectiva crítica genética.

# La reflexión lingüística y la configuración de identidades: de la investigación al aula

*La reflexión lingüística y la configuración de identidades: de la investigación al aula*, coordinado por Gisela Elina Müller y Daniela Soledad Gonzalez, es una invitación a descubrir la configuración de distintas identidades en diversos ámbitos de la lingüística y un vasto horizonte de potenciales y efectivas transposiciones didácticas.

Este libro reúne una selección de aportes de investigadores e investigadoras nacionales e internacionales, originalmente presentados durante las II Jornadas Nacionales y I Internacionales de Estudios Lingüísticos: La reflexión lingüística: de la investigación al aula (JELing), realizadas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina) en noviembre de 2019.

**EDIFYL**  
EDITORIAL DE LA FACULTAD DE  
FILOSOFÍA Y LETRAS · UNCUYO

