ELA 60 interiores.indd 1 10/02/15 00:57

ELA 60 interiores.indd 2 10/02/15 00:57

Año 32, Número 60, diciembre 2014

Estudios de Lingüística Aplicada

UNAM | Universidad Nacional Autónoma de México

CELE | Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

ELA 60 interiores.indd 3 10/02/15 00:57

Contenido

Artículos

Federico Navarro
GRADACIÓN Y COMPROMISO EN ESCRITURA ACADÉMICA ESTUDIANTIL DE HUMANIDADES. ANÁLISIS CONTRASTIVO DESDE LA TEORÍA DE LA VALORACIÓN 9

Julieta Fumagalli, Juan Pablo Barreyro, Ana María Borzone y Virginia Jaichenco
INCIDENCIA DEL TIPO DE UNIDAD Y LA COMPLEJIDAD SILÁBICA EN UNA TAREA DE CONCIENCIA FONOLÓGICA 35

Karina Hess Zimmermann
DESARROLLO DEL HUMOR EN LOS AÑOS ESCOLARES: LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA DE CHISTES REFERENCIALES 57

Rocío M. Fuentes
PROBLEMAS EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL: UNA EXPLORACIÓN A TRAVÉS DE PORTAFOLIOS CULTURALES 89

Pilar Robles Garrote
LA CORTESÍA VERBAL EN LA INTERACCIÓN ASINCRÓNICA ACADÉMICA: ANÁLISIS CONTRASTIVO EN INGLÉS, ESPAÑOL E ITALIANO 117

Diálogos académicos

Presentación 143

Asela Reig Alamillo
respuesta a "aportaciones al estudio contrastivo de los marcadores del discurso *por lo visto* y *en efecto*", de victoriano gaviño rodríguez 145

Reseñas

María Ángeles Soler Arechalde. *La concordancia de número en español. Cuatro casos de alternancia*
Por Dinorah Pesqueira 163

Pedro Martín Butragueño. *Fonología variable del español de México. Volumen I: Procesos segmentales*
Por Edgar Madrid 169

Nadiezdha Torres Sánchez. *La evidencialidad de las lenguas indígenas americanas. Un enfoque areotipológico*
Por Micaela Guzmán Morales 177

Elena Nuzzo y Phyllisienne Gauci. *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*
Por Pilar Robles Garrote 187

Artículos

ELA 60 interiores.indd 7 10/02/15 00:57

GRADACIÓN Y COMPROMISO EN ESCRITURA ACADÉMICA ESTUDIANTIL DE HUMANIDADES. ANÁLISIS CONTRASTIVO DESDE LA TEORÍA DE LA VALORACIÓN

Federico Navarro
Universidad Nacional de General Sarmiento,
Instituto del Desarrollo Humano/Universidad de Buenos Aires,
Facultad de Filosofía y Letras/Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas (Conicet)

Resumen

Recientemente se ha incrementado el interés por analizar la especificidad de los géneros discursivos científico-académicos de formación en español. En particular, el uso de significados interpersonales, presentes en las consignas y comunes en la escritura científico-académica experta, significa un desafío para los estudiantes de grado por su fuerte dependencia contextual y disciplinaria. A partir del marco de la Teoría de la Valoración, esta investigación contrasta el uso de los sistemas de GRADACIÓN *y* COMPROMISO *en respuestas de 16 exámenes presenciales aprobados y reprobados de carreras de humanidades de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Los hallazgos demuestran que las buenas calificaciones se vinculan con un uso más complejo de la* GRADACIÓN *(opciones y direcciones variadas; mayor frecuencia de* FOCO*) y el* COMPROMISO *(opciones dialógicas más abiertas). Es por tanto recomendable que la enseñanza explícita del uso disciplinariamente adecuado de significados interpersonales sea incluido en las asignaturas.*

Palabras clave: discurso científico-académico, géneros discursivos de formación, examen presencial, significados interpersonales, GRADACIÓN, COMPROMISO

ELA 60 interiores.indd 9 10/02/15 00:57

ABSTRACT

Over the past few years there has been an increasing interest in the analysis of the specific features of higher education genres written by students in Spanish. In particular, using contextually- and disciplinary-bound interpersonal meanings, common in assignments' prompts and in expert writing, poses a challenge to undergraduate students. Adopting the Appraisal Theory framework, I aim at contrasting the use of GRADUATION *and* ENGAGEMENT *systems in responses to 16 passed and failed on-site exams from humanities majors of the University of Buenos Aires, Argentina. Results show that high marks are linked to a more complex use of* GRADUATION *(varied options and directions; higher frequency of* FOCUS*) and* ENGAGEMENT *(more open, dialogistic options) systems. Therefore, it is advisable to include within the courses the explicit teaching of disciplinarily appropriate uses of interpersonal meanings.*

KEYWORDS: academic discourse, learners' genres, on-site exam, interpersonal meanings, GRADUATION, ENGAGEMENT

Fecha de recepción del artículo: 16 de agosto de 2013
Fecha de recepción de la versión revisada: 24 de enero de 2014
Fecha de aceptación: 25 de febrero de 2014

La correspondencia referida a este artículo debe dirigirse a:
Federico Navarro
Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
25 de Mayo 217, 1er piso, Buenos Aires
Argentina, CP 1002
navarro@filo.uba.ar

Estudios de Lingüística Aplicada, año 32, número 60, diciembre de 2014, pp. 9-33

INTRODUCCIÓN

Los estudiantes de carreras universitarias de grado no solo adquieren los contenidos de sus respectivas áreas, sino que, sobre todo, se familiarizan con los hábitos científico-académicos que configuran sus culturas disciplinarias (Hyland, 2004 [2000]: 11). Una de las dimensiones claves de este proceso de enculturación es la apropiación de prácticas de lectura y escritura científico-académicas específicas que se diferencian de las prácticas comunicativas de otros ámbitos sociales con los que los estudiantes pueden tener mayor familiaridad y que, de hecho, sirven como instrumento privilegiado para explorar y aprehender aquellos contenidos disciplinarios (*cf.* Bazerman *et al*., 2005: xi-xii; Rose & Martin, 2012: 18).

En las últimas décadas se han multiplicado las investigaciones en Latinoamérica que toman como objeto el discurso científico-académico en español (*cf.*, *e.g*., Parodi, 2010), en paralelo a un proceso de masificación del ingreso a la educación superior (Ezcurra, 2011) y de creación de programas de escritura que ha dado mayor visibilidad a las prácticas comunicativas disciplinarias y a la necesidad de la curricularización de su enseñanza. En particular, en los últimos años se ha incrementado el interés por los géneros discursivos científico-académicos estudiantiles o de formación en español, tales como la monografía o el examen presencial. Estos géneros tienen como objetivo la instrucción, introducción y evaluación de los nuevos miembros de las culturas disciplinarias, mientras que los géneros expertos tienen como objetivo la construcción, comunicación y negociación del conocimiento consensuado dentro de las culturas disciplinarias, si bien la distinción entre ambas categorías no es discreta sino gradual. Pueden hallarse investigaciones que contrastan (inter)disciplinariamente la estructura retórica de monografías (Navarro & Morris, 2012), que comparan géneros de formación y géneros expertos (Cassany & López, 2010), o que exploran estrategias de introducción de los estudiantes universitarios en géneros expertos como la ponencia (Padilla & Carlino, 2010).

En cualquier caso, resulta fundamental abordar la escritura estudiantil científico-académica en su propia especificidad, no solo reponiendo los vínculos que mantiene con los géneros expertos, sino también tomando en cuenta la centralidad de los objetivos didácticos que cumple en el marco de un proceso de formación en el grado universitario.

ELA 60 interiores.indd 11 10/02/15 00:57

En las carreras de humanidades de la Universidad de Buenos Aires (Argentina), el examen presencial es un género científico-académico de formación muy común. Su objetivo es evaluar los conocimientos y las herramientas analíticas que adquieren los estudiantes durante los cursos de grado. Suele contener varias consignas que incluyen operaciones discursivas, tanto lingüísticas como cognitivas, requeridas a los estudiantes (Roich, 2007: 94). En la mayoría de las ocasiones, las consignas solicitan discutir y ponderar conceptos y autores previamente leídos y enseñados en clase; en menor medida, las consignas pueden requerir llevar a cabo ejercicios o análisis prácticos concretos utilizando las herramientas adquiridas en clase. Se resuelve de manera individual, normalmente en el tiempo que dura una clase, y por lo común no es posible consultar bibliografía o apuntes durante la evaluación. Esto implica que sea escaso el tiempo que el estudiante puede dedicar a planificar su escritura o a revisar su escrito antes de la entrega; además, se dificulta el posicionamiento sofisticado de las respuestas respecto de fuentes bibliográficas, un procedimiento fundamental en humanidades, ya que las referencias a autores y teorías suelen basarse en la memoria del estudiante. Estas condiciones de producción también determinan que las consignas sean, en general, bastante puntuales y que demanden un desarrollo acotado.

Los significados interpersonales constituyen una dimensión discursiva interesante para estudiar la producción escrita estudiantil ya que su dependencia cultural y contextual presenta desafíos para los escritores noveles (Moreno & Suárez, 2008). En su análisis de la cláusula como intercambio, la lingüística sistémico-funcional propone que el hablante/escritor adopta un rol comunicativo, a la vez que asigna un rol a su interlocutor (Halliday & Matthiessen, 2004 [1994, 1985]: 106). Dentro del discurso científico-académico, los estudiantes deben adoptar en sus escritos posiciones complejas respecto de las fuentes citadas y las afirmaciones propuestas. La mayor dificultad radica en que existen estrategias y recursos esperables en cada cultura disciplinaria para llevar a cabo este objetivo y, dado que es una dimensión del significado distinta del significado ideacional asociado a los contenidos de las áreas, es menos frecuente que se constituya en objeto de enseñanza (*cf.* más adelante). En concreto, los sistemas de COMPROMISO[1] y de GRADACIÓN de la Teoría de la Valoración (Martin & White, 2005) permiten posicionarse respecto de fuentes y visiones alternativas, y ajustar el alcance y

[1] Las mayúsculas se usan convencionalmente para indicar sistemas semánticos.

ELA 60 interiores.indd 12 10/02/15 00:57

precisión de las evaluaciones y afirmaciones, respectivamente. Constituyen, por lo tanto, dos aspectos fundamentales en la formación de nuevos escritores dentro de las culturas disciplinarias.

El objetivo de esta investigación[2] es analizar contrastivamente las estrategias de COMPROMISO y de GRADACIÓN presentes en exámenes presenciales escritos por estudiantes de carreras de humanidades. Se comparan subcorpus de exámenes presenciales correspondientes a materias básicas de las licenciaturas en Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia y Letras de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Intento responder qué usos de las redes de COMPROMISO y GRADACIÓN diferencian a los textos estudiantiles adecuados de los inadecuados, tomando en cuenta la evaluación de la cultura disciplinaria experta a partir de la calificación en los escritos. La hipótesis de trabajo que sostengo es que la calificación obtenida no solo se vincula con la adecuación en los conocimientos que los estudiantes exponen en sus escritos, sino también con una mayor o menor adecuación a las expectativas en los usos del sistema de VALORACIÓN, según la perspectiva de los docentes-investigadores que corrigen esos textos. Estudios previos de caso demuestran la mayor complejización en el uso de significados interpersonales de un estudiante de grado de la carrera de Letras a medida que avanza en su formación (Giudice, Natale & Stagnaro, 2009). En esta investigación, busco analizar si las diferencias en el uso de las opciones de VALORACIÓN pueden vincularse con las expectativas de distintas culturas disciplinarias.

Corpus y metodología

El corpus exploratorio se compone de 16[3] exámenes presenciales recientes de asignaturas de las licenciaturas en Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia y Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En cada carrera se seleccionaron dos asignaturas distintas; las 8 asignaturas resultantes pertenecen a la formación básica de las respectivas carreras y, por tanto, suelen

[2] Esta investigación fue financiada por el Proyecto de Apoyo a las Ciencias Humanas del Ministerio de Educación de la Nación (2010-2012) y el Proyecto de investigación UBACyT 20020120300031 (2013-2015).

[3] La extensión del corpus es suficiente para los objetivos de este artículo ya que los fenómenos microdiscursivos analizados aquí tienen una alta frecuencia de aparición.

ELA 60 interiores.indd 13 10/02/15 00:57

ser cursadas por estudiantes iniciales.[4] Para cada carrera se recolectaron exámenes al azar con notas elevadas (aprobados con nota 8 o más sobre 10) y con notas reducidas (reprobados con nota 5 o menos sobre 10).[5] A su vez, se asume que los estudiantes de las asignaturas iniciales muestran grados variables de manejo de significados interpersonales; además, que la instancia de escritura presencial presenta un especial desafío por la dificultad de planificar y revisar la escritura, tal como se explicó antes. Por estos dos motivos, se presupone que los exámenes presenciales son un género propicio de análisis para el objetivo de investigación planteado.

La distinción entre exámenes aprobados y reprobados permite delimitar qué prácticas discursivas de formación son valoradas positiva y negativamente por la cultura disciplinaria experta que evalúa esos escritos y les atribuye una nota numérica. Además, evita simplemente asimilar la escritura de formación con la escritura experta o analizar los textos sin tomar en cuenta sus diferentes inscripciones en el marco disciplinario.

Para un estudio contrastivo de este tipo resulta fundamental establecer la mayor cantidad posible de constantes de análisis o *tertium comparationis* (Connor & Moreno, 2005: 154). De esta manera, se logra reducir la posibilidad de que los contrastes identificados se deban a causas distintas de la variable textual focalizada. Por este motivo, cada grupo de exámenes contrastados contiene las mismas consignas y fueron corregidos por un mismo docente de una misma materia básica y en una misma fecha. En la Tabla 1 se resumen los rasgos del corpus de análisis.

[4] En el caso de Letras, las asignaturas seleccionadas pertenecen a la especialidad en lingüística; esto se debe a que el examen presencial es poco frecuente en asignaturas de estudios literarios y teoría literaria, en las cuales se prefiere el examen domiciliario.

[5] Para la construcción del subcorpus de exámenes con notas bajas, se descartaron aquellos textos en los que la calificación insuficiente se debía simplemente a que faltaba responder consignas y no a que las consignas estaban incorrectamente resueltas.

ELA 60 interiores.indd 14 10/02/15 00:57

TABLA 1. Corpus de exámenes presenciales de carreras de humanidades (Universidad de Buenos Aires)

SUBCORPUS		ASIGNATURA			EVALUACIÓN	
CARRERA	*n*	DENOMINACIÓN	*n*	FECHA	CALIFICACIÓN (AUTOR)	*n*
Educación	4	Administración de la Educación	2	03/10/12	10 (NFG)	1
					4 (JE)	1
		Sociología de la Educación	2	14/05/12	9 (RB)	1
					5 (CO)	1
Filosofía	4	Ética	2	20/05/10	8 (MC)	1
					1.5 (JC)	1
		Historia de la Filosofía Antigua	2	25/06/13	9 (AR)	1
					3.5 (FG)	1
Historia	4	Historia de los Sistemas Políticos	2	03/11/10	8 (GC)	1
					3 (EB)	1
		Historia Social General	2	03/05/13	9 (FA)	1
					2 (NER)	1
Letras	4	Lingüística General	2	30/06/12	10 (CSC)	1
					3 (VLV)	1
		Gramática	2	29/09/12	9 (SGP)	1
					5 (AJQ)	1

La metodología consiste en el contraste cualitativo de respuestas aprobadas y reprobadas a las mismas consignas dentro de cada subcorpus. En concreto, se rastrean recursos léxicos y gramaticales que realicen en los textos las diferentes opciones de los sistemas de GRADACIÓN y COMPROMISO, pertenecientes al sistema general de VALORACIÓN. Se busca identificar patrones intracarreras e intercarreras. Para sustentar las hipótesis, se analizan en detalle ejemplos seleccionados junto con las consignas que responden. Si bien no se sigue un enfoque cuantitativo complementario en sentido estricto, sí se establece la relación entre presencia de recursos de los sistemas estudiados y cantidad total de palabras por respuesta, de forma tal que se obtenga la frecuencia relativa de uso y puedan contrastarse de manera adecuada respuestas aprobadas y reprobadas.

MARCO TEÓRICO

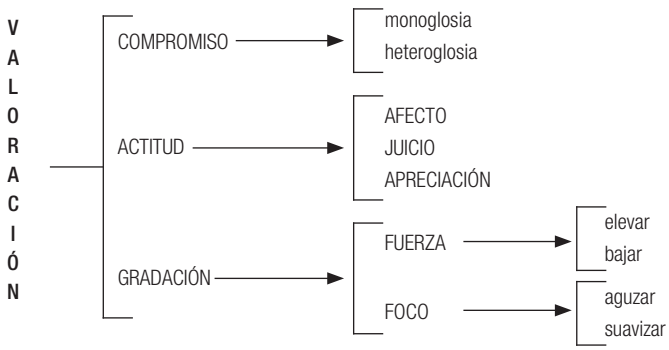
El sistema de VALORACIÓN (*APPRAISAL*) es una semántica sistémica de la evaluación léxica y gramatical, correspondiente a la función interpersonal del estrato semántico de la lengua. Ha sido desarrollada durante los últimos veinte años

ELA 60 interiores.indd 15 10/02/15 00:57

dentro de la lingüística sistémico-funcional para el inglés (Hood, 2010; Hood & Martin, 2005; Martin & White, 2005).

El sistema de VALORACIÓN se organiza en tres subsistemas: el de ACTITUD, que especifica el tipo de evaluación o sentimientos; el de GRADACIÓN, que modifica o gradúa la intensidad de esta evaluación, y el de COMPROMISO, que especifica el posicionamiento del hablante/escritor respecto de esta evaluación, de su fuente y de otras voces alternativas. El Gráfico 1 ilustra esta propuesta:

GRÁFICO 1. Sistemas de VALORACIÓN (Hood & Martin, 2005)



Si bien durante los últimos años se ha multiplicado el interés por la potencialidad de este sistema para el análisis de distintos tipos de corpus, las publicaciones en español que dan cuenta del mismo son escasas (*cf.*, *e.g.*, Kaplan, 2004) y resultan aún menos comunes las investigaciones que abordan textos en español. Se trata, por tanto, de un terreno sumamente prometedor pero todavía poco desarrollado. Vale la pena mencionar, sin embargo, algunos estudios recientes: Sabaj (2007) utiliza varias de las opciones del sistema de VALORACIÓN (en particular, del subsistema de ACTITUD) para distinguir cuantitativamente entre *registros* (*e.g.*, artículos científicos de biología), si bien concluye que no son los rasgos más destacados para efectuar la distinción. Por su parte, López Ferrero (2008) busca identificar cualitativamente elementos léxicos que transmitan valoración en géneros de los ámbitos científico-académico (reseñas del área de lingüística) y económico (informes); concluye que se trata de géneros fuertemente evaluativos que se especializan según los diferentes aspectos valorados. Oteíza (2009) estudia cua-

ELA 60 interiores.indd 16 10/02/15 00:57

litativamente las opciones del sistema de COMPROMISO que se utilizan en manuales escolares de historia para dar cuenta del pasado reciente chileno, y propone que existe una tensión entre una orientación monoglósica y otra heteroglósica determinada por posiciones simplificadas y dominantes. Por último, Serpa (2013) analiza las relaciones entre los significados de COMPROMISO (subsistema de PROBABILIDAD) y GRADACIÓN (subsistema de FUERZA) en un corpus de textos legislativos; la autora identifica cómo la expansión dialógica mediante recursos de PROBABILIDAD es contrarrestada con recursos de incremento de la INTENSIFICACIÓN que obturan la discusión.

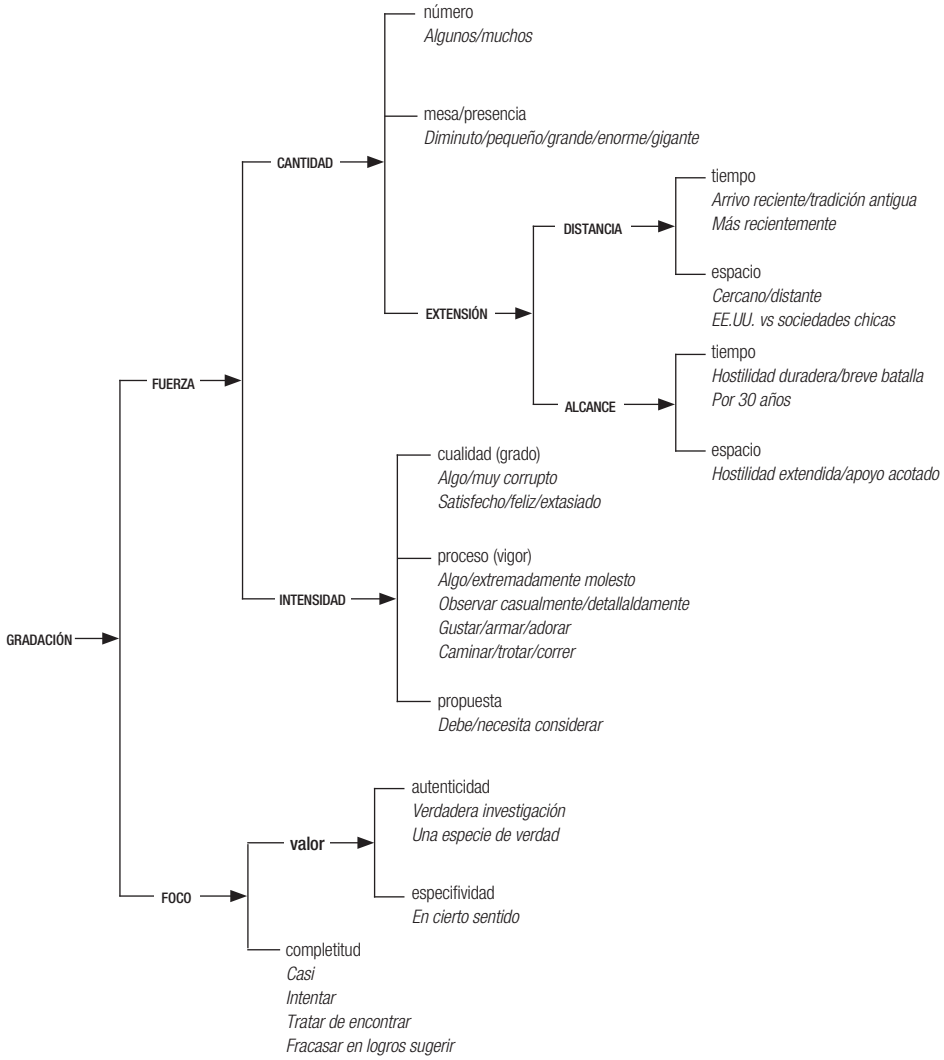
En este artículo, centro mi análisis en los sistemas de GRADACIÓN y COMPROMISO. La GRADACIÓN se especifica en el subsistema de FUERZA, que incrementa o reduce la intensidad de la evaluación, y el subsistema de FOCO, que precisa (aguza) o hace más difuso (suaviza) el significado ideacional. La FUERZA puede manifestarse de dos maneras: a partir de la cuantificación del número (*muchos*), la masa (*pequeño*) y la extensión (alcance: *breve*, *extendido*; distancia: *cercano*, *reciente*); o a través de la intensificación de cualidades (*muy corrupto*), procesos (*observar casualmente*) o propuestas (*debe considerar*). Por su parte, el FOCO ajusta el valor (autenticidad: *verdadero padre*; especificidad: *de alguna manera*) o la completitud del proceso (*tratar de*). El Gráfico 2 resume esta red de opciones.

El sistema de COMPROMISO distingue básicamente entre la opción monoglósica, que excluye otras voces o puntos de vista, y la opción heteroglósica, que incluye voces y posiciones alternativas en diferentes grados. Esas alternativas pueden expandirse o contraerse y, así, el texto resultante será más o menos dialógico, respectivamente. Dentro de la contracción (la opción que restringe el alcance de las voces alternativas), el hablante/escritor puede rechazar (negar: *nunca*; oponerse: *pero*) o proclamar (coincidir: *por supuesto*; pronunciar: *en efecto*; avalar: *demuestra*) las voces alternativas. Dentro de la expansión, en cambio, el hablante/escritor puede entretener (*es probable*) o atribuir (reconocer: *se dice*; distanciarse: *afirma*). El Gráfico 3 representa este sistema de opciones.

En suma, mediante estos sistemas, los escritores académicos pueden dar cuenta del carácter dialógico del lenguaje, estableciendo distintos tipos de relaciones con otras fuentes, posiciones y expectativas, y ajustar el alcance y precisión de las evaluaciones y afirmaciones, modificando la intensidad o la especificidad de lo dicho. Estudios recientes de corpus científico-académicos expertos señalan que se trata de un rasgo típico del discurso de los científicos, especialmente en las

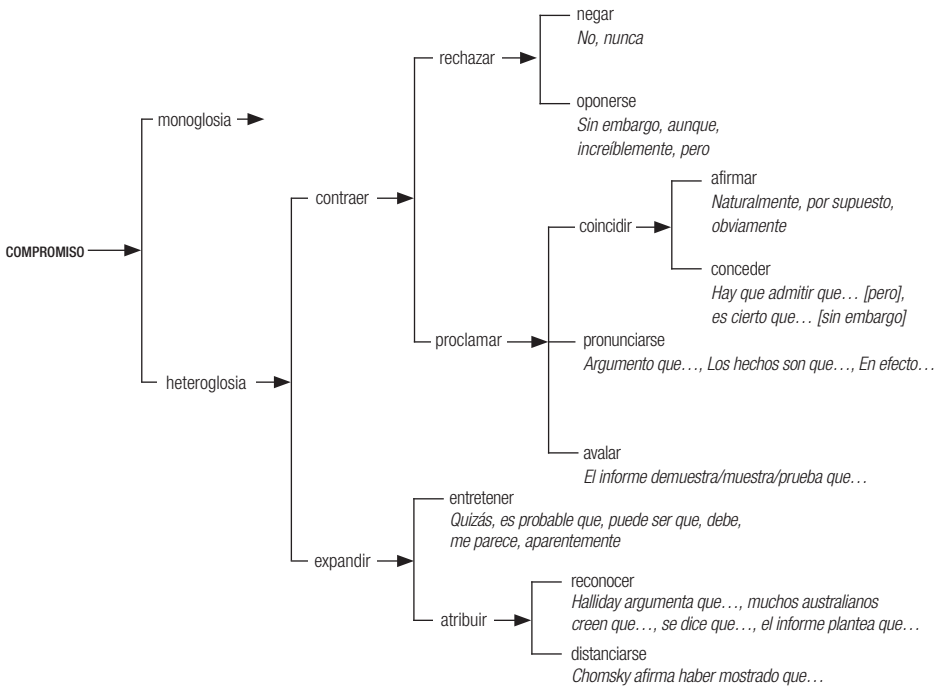
ELA 60 interiores.indd 17 10/02/15 00:57

GRÁFICO 2. Sistema de GRADACIÓN (elaboración propia a partir de Hood, 2010; Hood & Martin, 2005; Martin & White, 2005)



ELA 60 interiores.indd 18 10/02/15 00:57

GRÁFICO 3. Sistema de COMPROMISO (elaboración propia a partir de Hood, 2010; Martin & White, 2005)



humanidades y las ciencias sociales (Hood & Martin, 2005; Hyland, 2005: 57). Es probable entonces que las culturas disciplinarias que forman a los estudiantes universitarios tengan expectativas respecto de los usos esperados de la GRADACIÓN y el COMPROMISO en géneros estudiantiles como el examen presencial.

RESULTADOS

Ciencias de la Educación

A continuación se reproduce una consigna de examen presencial de la asignatura Administración de la Educación de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación:*

* Los textos de los ejemplos se reproducen de manera literal (*N. del E.*).

ELA 60 interiores.indd 19 10/02/15 00:57

(1) 3) Explicá el proceso reformista de los ’90 sobre la educación pública a partir de la siguiente cita: “Para los primeros años de los ’90, en nuestra región (y no solo) la situación de los sistemas educativos se altera profundamente (como los restantes planos de la vida social, política y económica). En nuestro país, las transferencias se profundizan, cubriendo toda la actividad escolar nacional (al nivel medio y el superior). Así, aquella lógica burocrática se presenta definitivamente minada en su esencia (se desprende el nivel ‘operativo’ escolar, del de definición político-nacional). Y, por lo tanto, también, aquella práctica educativa, propiamente estatal, que construye sociedad y ciudadanía, en tanto actividad unívoca, totalizadora que se dirige al conjunto de la población. La educación ya no puede ser obligación, carga pública, ciudadana (imposición central), pero tampoco, y muy especialmente, derecho social (obligación estatal)” (Alonso Brá, M. (2010), El sistema educativo. *Voces en el Fénix*, año I, núm. 3. Revista del Plan Fénix. Buenos Aires, Argentina).

3.a) Presenta el alcance de la transformación y qué cambios estructurales se producen más allá de lo educativo (en términos políticos, económicos, estatales, sociales, etc.).

3.b) Explicá la referencia: “(...) La educación ya no puede ser obligación, carga pública, ciudadana (imposición central), pero tampoco, y muy especialmente, derecho social (obligación estatal)”.

3.c) ¿A qué aspectos de ruptura de lo burocrático se alude? Explicá y desarrollá lo planteado en la cita respecto de esta ruptura.

[consigna; asignatura: Administración de Educación (básica); fecha: 3/10/12]

Resulta útil revelar qué opciones de GRADACIÓN y COMPROMISO muestra esta consigna, porque puede anticiparse que la respuesta aprobada con nota elevada será consistente con esas opciones, mientras que la respuesta reprobada no lo será. En términos del sistema de COMPROMISO, esta consigna es fuertemente heteroglósica. Muestra una cita en discurso directo atribuida a cierto autor, es decir, se estructura como un requerimiento al estudiante de que lleve a cabo varias operaciones discursivas a partir de una perspectiva específica. Además, presenta diversos recursos de expansión (*se alude*, *lo planteado*: atribuir-reconocer; *puede*: entretener), de negación (*no*, *tampoco*) y de oposición (*pero*); los procesos en modo imperativo que indican lo que el estudiante debe hacer (*explicá*, *desarrollá*, *present[á]*) pueden considerarse, también, opciones de expansión. En términos del sistema de GRADACIÓN, la consigna y la cita exhiben un sofisticado uso de opciones de FUERZA y FOCO, tanto subiendo/aguzando como bajando/suavizando las evaluaciones y afirmaciones.

ELA 60 interiores.indd 20 10/02/15 00:57

Aparecen opciones de FUERZA-CANTIDAD-EXTENSIÓN-ALCANCE-tiempo y espacio, elevar y bajar (*los primeros años de los '90*, *en nuestra región*, *no solo*, *en nuestro país*, *los restantes planos*, *en términos políticos, económicos, estatales, sociales, etc.*); FUERZA-INTENSIDAD-proceso-elevar (*altera*, *profundamente*, *se profundizan*, *definitivamente*, *minada*, *ruptura*) y bajar (*puede ser*); FUERZA-CANTIDAD-número-elevar (*toda*); FUERZA-INTENSIDAD-cualidad-elevar (*muy*), y FOCO-valor-especificidad-aguzar (*especialmente*). Si se calcula la frecuencia relativa de aparición de estos recursos, las opciones de COMPROMISO aparecen cada 19.6 palabras y las opciones de GRADACIÓN cada 13.1 palabras. En suma, la propia consigna da señales respecto de las numerosas y complejas estrategias y recursos de GRADACIÓN y COMPROMISO esperados por los docentes-investigadores en tanto miembros autorizados de la cultura disciplinaria que evalúa a los estudiantes que aspiran ingresar a ella.

La respuesta a la consigna que puede hallarse en un examen presencial con nota elevada muestra, justamente, un uso consistente con la consigna:

(2) 3.c) El texto alude a la ruptura, en parte, con la estructura vertical y jerarquizada del sistema de escolarización, anclado en una tradición más bien normativa y tecnificada. Aquella gestión centralizada y totalizadora, deja su lugar a una estructura transversal, que borra los anhelos planificadores. La secuencia de derivación estado nacional-estado provincial-jurisdicción se deshace para pasar a una relativa horizontalidad en este vínculo, quedando como responsables prioritarios los nuevos nucleos administrativos.

Se pierde parte de la racionalidad técnica para democratizar las nuevas unidades, pero la escencia burocrática del sistema durante el siglo XX no se pierde del todo. Hay ciertas lógicas que tienden a seguir existiendo pero en escalas menores; resulta difícil romper con la tradición. Sin embargo, se insiste en una ruptura con la normatividad fuertemente estatal.

[autor: NFG; respuesta completa; nota: 10; asignatura: Administración de Educación (básica); fecha: 3/10/12]

El ejemplo (2), respuesta completa al punto 3.c) de la consigna, exhibe una frecuencia de gradaciones muy elevada en relación con la extensión total del fragmento: una opción de GRADACIÓN cada 6.4 palabras, es decir, el doble de frecuente que en la propia consigna. Hay numerosas opciones de FUERZA-INTENSIDAD-proceso-elevar (*ruptura*, *anclado*, *borra*, *se deshace*, *se pierde*, *romper*, *se*

ELA 60 interiores.indd 21 10/02/15 00:57

insiste) y bajar (*en parte*, *parte de*, *en escalas menores*, *difícil*, *[no] del todo*). Aparecen algunas instancias de regulación de la CANTIDAD: EXTENSIÓN-ALCANCE-bajar (*estado nacional-estado provincial-jurisdicción*) y número-bajar (*ciertas*). Por último, hay opciones de modificación del FOCO: completitud-suavizar (*pasar a*, *tienden a*) y valor-especificidad-aguzar (*fuertemente*) y suavizar (*relativa*). No se trata, por tanto, solo de una alta frecuencia de gradaciones, sino también de un uso sofisticado de diversas opciones posibles de ese sistema. La dirección de las gradaciones (elevar/aguzar y bajar/suavizar) muestra un frecuente uso combinado que balancea ambas opciones en una misma cláusula: *ruptura en parte*, *difícil romper, no se pierde del todo*, etc. Hay casos, también, de direccionalidad agrupada al final de la respuesta: 5 bajar/suavizar seguidas de 4 elevar/aguzar.

A su vez, las opciones de COMPROMISO exhiben una frecuencia relativa de una cada 21.2 palabras, prácticamente idéntica a la frecuencia de la consigna. La mayoría de las opciones son cerradas: heteroglosia-contraer-rechazar-oponerse (*más bien*, *pero*, *sin embargo*) y negar (*no*), aunque también hay una instancia inicial de la opción heteroglosia-expandir-atribuir-reconocer (*alude*).

Más allá de su brevedad, en la siguiente respuesta completa de un examen reprobado a la misma consigna no se hallan estos tipos de usos:

(3) 3.c) En las transformaciones que se dan durante el proceso reformista se da un pasaje de un escenario burocrático a uno pos-burocrático. Este modelo al que se llama pos-burocrático alude a las nuevas unidades que se construyen sobre nuevos criterios y asumen la modalidad de programas y proyectos. El recurso económico surge del financiamiento internacional. Lo que se ponen en juego con esta pos-burocracia es la autonomía, poder disponer de recursos y de criterios propios.

[autor: JE; respuesta completa; nota: 4; asignatura: Administración de Educación (básica); fecha: 3/10/12]

El ejemplo (3) muestra dos instancias abiertas de COMPROMISO (heteroglosia-expandir-atribuir-reconocer: *se llama*, *alude*) y dos instancias de FUERZA en las opciones de GRADACIÓN: INTENSIDAD-proceso-elevar (*transformaciones*) y CANTIDAD-EXTENSIÓN-ALCANCE-tiempo (*durante el proceso reformista*). Las frecuencias relativas son una instancia cada 37 palabras para ambos sistemas, es decir, hay un uso mucho menos frecuente de estas opciones que en la respuesta aprobada, en particular respecto de la GRADACIÓN.

ELA 60 interiores.indd 22 10/02/15 00:57

Filosofía

Para contrastar respuestas aprobadas y reprobadas de la Licenciatura en Filosofía, se brinda una consigna de examen presencial de la materia básica Ética:

(4) 1) Explique la siguiente afirmación de D. Ross: "si queremos formular leyes morales universales sólo podemos formularlas como obligaciones prima facie, leyes que exponen las tendencias de las acciones a ser obligatorias, en virtud de esta característica o de aquella otra".

[consigna; asignatura: Ética (básica); fecha: 20/05/10]

De forma similar al ejemplo (1) de Ciencias de la Educación, esta consigna solicita una explicación a partir de una cita en discurso directo, con instancias de heteroglosia-expandir-atribuir-reconocer (*explique*, *formularlas*), también presente en una nominalización (*afirmación de D. Ross*), y de heteroglosia-expandir-entretener (*podemos*), que también es una instancia de FUERZA-INTENSIDAD-propuesta. Aunque la consigna es quizás demasiado breve para calcular las frecuencias relativas de aparición de estos sistemas, resulta evidente que es, al menos, fuertemente heteroglósica. A continuación, el ejemplo (5) reproduce los primeros dos párrafos de una respuesta aprobada:

(5) Ross, de acuerdo a su teoría intuicionista, intenta explicar, las leyes morales, de acuerdo al lenguaje moral y comienza realizando una aclaración sobre el término 'bueno', el prefiere predicar 'bueno' de las virtudes y correcto lo predica de los actos. Es decir para entender la teoría intuicionista de Ross es necesario diferenciar este tipo de intuiciones: 'bueno' responde a una modificación diferente que 'justo' o 'correcto' ya que estas últimas se predican de actos. Ross es intuicionista pluralista por lo cual va a argumentar que tenemos multiples intuiciones. Su teoría versa entre el concepto de intuición y la corrección de los actos. Es en este sentido que Ross expone el criterio de obligación "prima facie" para otorgar universalidad a las leyes morales.

Como Ross es intuicionista pluralista, defiende que tenemos múltiples intuiciones. A veces estas intuiciones pueden ser contradictorias. Es decir responder a una intuición moral como "No mentir" puede encontrar contradicción en determinados actos con la intuición "no deberás hacer daño innecesario". Entonces en un acto pueden resultar contradictorias estas leyes morales. Para poder solucionar este

ELA 60 interiores.indd 23 10/02/15 00:57

> conflicto, es necesario analizar el acto, someterlo a la deliberación y a través de la intuición el agente debe decidir cuando una obligación prima facie se convierte en obligación real para el agente.
>
> [autor: MC; primer y segundo párrafos; nota: 8; asignatura: Ética (básica); fecha: 20/05/10]

En este ejemplo hay una importante frecuencia de gradaciones en relación con la extensión total del fragmento: una opción de GRADACIÓN cada 14 palabras. Además, el sistema de GRADACIÓN es explotado en sus múltiples opciones. En concreto, hay ocurrencias de FUERZA-CANTIDAD-número-bajar (*a veces*, *determinados*) y elevar (*múltiples*); FUERZA-INTENSIDAD-propuesta-bajar (*puede*) y elevar (*deberás*, *debe*, *es necesario*), y FUERZA-INTENSIDAD-proceso-elevar (*defiende*). Se suman opciones de FOCO: valor-especificidad-suavizar (*en este sentido*), valor-autenticidad-aguzar (*real*) y completitud-suavizar (*intenta*). La dirección de las gradaciones presenta primero una secuencia alternante (bajar, elevar, bajar, elevar) pero, en el segundo párrafo, se produce un agrupamiento similar al verificado en Ciencias de la Educación: 4 bajar seguidos de 4 elevar/aguzar.

Respecto del sistema de COMPROMISO, la respuesta a la consigna está centrada en analizar la postura de cierto autor (*i.e.*, Ross) y, por este motivo, se favorecen las opciones de heteroglosia-expandir-atribuir-distanciarse (*intenta explicar*, *prefiere predicar*); heteroglosia-expandir-entretener (*pueden*), y especialmente reconocer (*de acuerdo a su teoría intuicionista*, *realizando una aclaración*, *predica*, *va a argumentar*, *versa*, *expone*, *defiende*); también hay una instancia de heteroglosia-contraer-rechazar-negar (*no*). La frecuencia relativa del sistema de COMPROMISO es de una instancia cada 15 palabras, incluso algo más común que en el ejemplo analizado de Ciencias de la Educación.

El ejemplo (6), a continuación, muestra una respuesta completa, pero reprobada, a la misma consigna:

(6) Ross sostiene lo siguiente: si yo, por ejemplo, camino por la calle y observo a un no vidente perdido en la masa de los transeúntes, mi impulso será llegarme hasta él y ayudarlo. ¿Qué me impulsó? Tengo en mi interior la noción de lo que es correcto. ¿Deduzco mi impulso de un principio general que me hace obrar así? La respuesta de Ross es que mi accionar es mucho más intuitivo – Un proceso del tipo teleológico en el que actuamos teniendo en cuenta el fin último, es racionalmente..., complicado,

ELA 60 interiores.indd 24 10/02/15 00:57

> ramificado y muy complejo. Y no hay garantía de que el bien último –aún teniéndolo en cuenta– fuera a cumplirse. Ross sostiene, en contraposición, que nuestra captación de lo que es correcto es intuitivo –no deductivo–, por las razones expuestas, y prima facie es la característica con la que nos manejamos: la captación intuitiva de lo que debe ser correcto, por lo cual las leyes deberían reflejar estas tendencia.
>
> [autor: JC; respuesta completa; nota: 1.5; asignatura: Ética (básica); fecha: 20/05/10]

En este ejemplo aparecen opciones de FUERZA-INTENSIDAD-cualidad-elevar (*mucho más*, *muy*); de FUERZA-INTENSIDAD-propuesta-elevar (*debe*, *deberían*); de FUERZA-CANTIDAD-EXTENSIÓN-elevar (*último*), y de FOCO-valor-especificidad-suavizar (*general*). Las gradaciones en relación con la extensión total del fragmento son menos frecuentes que en el ejemplo previo: una cada 22.7 palabras. La dirección de las gradaciones es poco variable: todos los recursos elevan salvo el FOCO (suavizar) y la combinación de elevación y reducción (tal es el caso de *deberían*).

Respecto del sistema de COMPROMISO, el ejemplo es rico en instancias heteroglósicas: expandir-atribuir-reconocer (*sostiene*, *respuesta de Ross*, *razones expuestas*); expandir-entretener (condicional *deberían*); contraer-rechazar-negar (*no*); contraer-proclamar-coincidir-conceder (*aún*), y contraer-rechazar-oponerse (*en contraposición*). La frecuencia relativa es de una opción de COMPROMISO cada 17.7 palabras, es decir, muy cercano al ejemplo aprobado, si bien menor. No se ha podido hallar aquí, por tanto, una diferencia significativa.

Historia

A continuación, se reproduce una consigna de un examen presencial de Historia de los Sistemas Políticos, asignatura básica de la Licenciatura en Historia:

(7) 1) García Gual caracteriza a Solón como un "mediador", un legislador que ofrece un camino para la eunomía (buen gobierno) a partir del equilibrio. Enumere las reformas solónicas, y compare el enfoque de García Gual con el de Simón Hornblower.
[consigna; asignatura: Historia de los Sistemas Políticos (básica); fecha: 3/11/10]

Esta consigna es heteroglósica ya que se opta repetidamente por las opciones más abiertas de expandir-atribuir-reconocer, tanto respecto de los autores que hay que

ELA 60 interiores.indd 25 10/02/15 00:57

exponer y comparar (*caracteriza*, *el enfoque de García Gual*, *el de Simón Hornblower*) como respecto de la voz que tiene que proporcionar el propio estudiante (*enumere*, *compare*). No parece haber instancias claras de GRADACIÓN en la consigna. El siguiente ejemplo muestra el primer y extenso párrafo de una respuesta aprobada:

(8) Garcia Gual caracteriza a Solon como un mediador debido a las reformas por el introducidas las cuales contribuyeron a mediar y evitar el conflicto de clases, es decir el conflicto entre ricos y pobres. Las reformas introducidas por Solon fueron la prohibicion de la esclavitud por deuda y restitución de las tierras a los campesinos endeudados de por vida, la división de la sociedad en clases de acuerdo al ingreso de cada individuo, las clases mas altas eran las unicas que tenian capacidad para ser elegidas, la otra reforma introducida por Solon fue la creacion de los tribunales populares y la última la creación del consejo de los cuatrocientos. Debido a estas reformas Garcia Gual lo considera un mediador porque puso el poder en el medio de las dos clases y de esa manera calmo la ambicion desmedida de los ricos y los grandes recentimientos y deseos de venganza desmedida de los pobres. Puede decirse que con esa abolicion de la esclavitud por deudas se daria origen a un nuevo tipo de ciudadano que era el ciudadano en armas (hoplita), es decir aquel ciudadano que tenia la capacidad economica para costearse su propio armamento y entrenamiento, a su vez su modo de lucha era diferente a el tipo de guerrero anterior que luchaba solo ya que este hoplita va a pelear junto con los otros ciudadanos.

[autor: GC; primer párrafo; nota: 8; asignatura: Historia de los Sistemas Políticos (básica); fecha: 3/11/10]

El ejemplo (8), primer párrafo de una respuesta aprobada, exhibe una frecuencia de una opción de GRADACIÓN cada 25.1 palabras. Hay instancias del subsistema de FUERZA: CANTIDAD-número-bajar (*las [ú]nicas*); CANTIDAD-masa-elevar (*desmedida*, *grandes*); CANTIDAD-EXTENSIÓN-ALCANCE-tiempo-elevar (*de por vida*); INTENSIDAD-cualidad-elevar (*m[á]s*), e INTENSIDAD-propuesta-bajar (*puede*, condicional *daría*). También hay una instancia de FOCO-completitud (*contribuyeron a*). Además, tal como en la mayor parte de las respuestas aprobadas de Filosofía y Educación, la dirección de las gradaciones alterna en grupos pequeños. Las opciones de COMPROMISO aparecen cada 56.5 palabras: expandir-atribuir-reconocer (*caracteriza*, *considera*), expandir-entretener (*puede*) y proclamar-pronunciarse (*decirse*).

ELA 60 interiores.indd 26 10/02/15 00:57

El contraste con una respuesta reprobada es sugerente:

(9) Solón, un legislador el cual lleva a cabo sus tareas en el siglo V antes de Cristo, realiza reformas que tuvo como consecuencia abrir un camino hacia lo que posteriormente será la Democracia ateniense. Estas reformas fueron la repartición de las tierras en forma equitativa y el pago de el 1/6 de producción en las mismas para luego hacer un reparto de iguales entre los pobres; por otro lado introdujo el sistema de esclavitud por deudas, es decir que quienes no pudieran pagar el 1/6 de la producción serán sometidos a la esclavitud. Para juzgar la... de los acusados Solón creó el consejo de los 400; quienes conformaban este consejo se reunían en asamblea para debatir estos a su vez eran los ciudadanos más pudientes. Este dato se podía obtener mediante el censo, el cual consistia en enumerar la cantidad de bienes materiales que obtenian las familias, es decir cuanto producían.

[autor: EB; primer párrafo; nota: 3; asignatura: Historia de los Sistemas Políticos (básica); fecha: 3/11/10]

El ejemplo (9) es el primer párrafo de una respuesta reprobada de la misma consigna. Presenta una baja frecuencia en el sistema de GRADACIÓN: una instancia cada 38 palabras. Esto es, aparecen escasas manifestaciones, todas vinculadas al subsistema de FUERZA: CANTIDAD-EXTENSIÓN-DISTANCIA-tiempo-elevar (*en el siglo V antes de Cristo*), CANTIDAD-número-bajar (*1/6*) e INTENSIDAD-cualidad-elevar (*más*). Por otro lado, hay una instancia de heteroglosia-contraer-rechazar-negar (*no*).

Letras

Las respuestas a contrastar de la Licenciatura en Letras responden la siguiente consigna:

(10) 1) Saussure critica la definición de *lengua* como "(...) una nomenclatura, esto es una lista de términos que corresponden a otras tantas cosas" (*Curso de lingüística general*, 1945 [1916]: 127). ¿Qué otra definición de *lengua* propone? Explique cómo está constituida la unidad en que se basa su definición y cuáles son sus principales características.

[consigna; asignatura: Gramática (básica); fecha: 29/09/2012]

ELA 60 interiores.indd 27 10/02/15 00:57

Esta consigna, al igual que las consignas de otras carreras exploradas antes, es marcadamente dialógica: utiliza una cita en discurso directo, presenta autores de la bibliografía de la materia y realiza opciones del sistema de COMPROMISO tales como heteroglosia-expandir-atribuir-reconocer tanto para el autor leído (*critica*, *la definición de lengua*, *su definición*, *propone*) como para el estudiante-escritor (*explique*). En cuanto al sistema de GRADACIÓN, hay instancias de FUERZA-CANTIDAD-número-elevar (*otras*, *tantas*, *otra*) que cuantifican y distinguen las múltiples perspectivas en juego. A continuación, se reproduce el primer párrafo de una respuesta aprobada:

(11) En virtud del contexto del pensamiento positivista en el que se hallaba Saussure, dónde las diferentes disciplinas fueron determinando, en relación a deslindarse y definirse con respecto al resto, el propio Saussure indagará acerca del objeto de estudio correspondiente a la lingüística. En este sentido, advierte la dificultad para determinar dicho objeto de estudio. Descarta la posibilidad de que se trate del lenguaje ya que este lo considera como heteróclito, confuso, multiforme, social e individual a la vez. Es entonces que habría que posicionarse del lado de la lengua y tomarla como norma de todas las restantes formas de expresión del lenguaje humano. La lengua, entonces es colocada en el primer lugar de los hechos de lenguaje. La lengua, entonces, pareciera ser lo único suceptible de definición autónoma. ¿Cómo la define Saussure en un primer momento? Como un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones que adapta el cuerpo social para el ejercicio de dicha facultad.

[autor: SGP; primer párrafo; nota: 9; asignatura: Gramática (básica); fecha: 29/09/2012]

Este primer párrafo se centra en las operaciones teóricas y discursivas que lleva a cabo el autor de la bibliografía sobre el que se ha preguntado (Saussure) y, por tanto, es fuertemente heteroglósico y expansivo: atribuir-reconocer (*indagará*, *advierte*, *considera*, *es colocada*, *define* y *descarta*, que es también negación) y entretener (*habría que, pareciera*). Estas posiciones son por momentos compartidas por el escritor a partir de las opciones de heteroglosia-contraer-proclamar-pronunciarse (*posicionarse*, *tomarla*). La frecuencia de COMPROMISO es alta: una instancia cada 13.4 palabras.

Respecto del sistema de GRADACIÓN, también la frecuencia es elevada: una instancia cada 16.1 palabras. Aparecen opciones de FUERZA: CANTIDAD-número-elevar

ELA 60 interiores.indd 28 10/02/15 00:57

(*diferentes*, *todas*) y bajar (*único*); CANTIDAD-EXTENSIÓN-ALCANCE-espacio-subir (*contexto del pensamiento positivista*); CANTIDAD-EXTENSIÓN-ALCANCE-tiempo-bajar (*en un primer momento*); INTENSIDAD-proceso-elevar y bajar (*hay que* en condicional). También hay opciones de FOCO: completitud-suavizar (*fueron determinando*); valor-autenticidad-aguzar (*su[s]ceptible de*), y valor-especificidad-aguzar (*en este sentido*). La dirección de las gradaciones alterna en grupos pequeños como en otras respuestas aprobadas exploradas antes.

El siguiente ejemplo expone una respuesta reprobada completa:

(12) Una definición diversa a la que se menciona aquí podría ser la que entraña la idea de que la lengua es un sistema de signos. El signo es la unidad mínima en que se basa la lengua; es una entidad biplánica puesto que constan de un plano que refiere a la expresión, a su realización, y de otro, al significado, al concepto que encierra la unidad. Tales atributos (significado y significante) del signo se articulan en éste arbitrariamente en un acto positivo, dado que uno y otro proceden de dos masas amorfas.

Por otra parte dicha unidad tiene un carácter inmotivado puesto que las entidades a las que designan no comportan características intrínsecas de las que emanen naturalmente contenidos en vista a los cuales los hablantes puedan predicar sobre ellos cabalmente.

[autor: AJQ; respuesta completa; nota: 5; asignatura: Gramática (básica); fecha: 29/09/2012]

Esta respuesta es muy básica en su uso de los sistemas de GRADACIÓN y COMPROMISO: apenas dos instancias claras del primero en una misma pieza léxica (FUERZA-INTENSIDAD-propuesta-bajar: *poder* en condicional) y cuatro instancias del segundo (heteroglosia-expandir-atribuir-reconocer: nominalización *una definición* y *se menciona*; heteroglosia-expandir-entretener: *podría ser*; heteroglosia-contraer-rechazar-negar: *no*). Las frecuencias relativas son 65.6 y 32.8, respectivamente.

CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación demuestran que los exámenes presenciales de carreras universitarias de humanidades solicitan a los estudiantes del grado que

ELA 60 interiores.indd 29 10/02/15 00:57

lleven a cabo operaciones discursivas en el marco de consignas fuertemente heteroglósicas y, en ocasiones, con complejas opciones de GRADACIÓN. De forma consistente, las respuestas que aparecen en exámenes aprobados muestran un uso más frecuente y más variado de las redes de opciones de los sistemas de COMPROMISO y GRADACIÓN que las respuestas de los exámenes reprobados. Esta conclusión atraviesa las carreras y culturas disciplinarias humanísticas estudiadas: los estudiantes que utilizan formas de evaluación dialógicas y graduadas son los que obtienen las mejores calificaciones. No se trata necesariamente de una relación de causalidad, sino de una dependencia entre variables.

En concreto, las respuestas aprobadas utilizan con mayor frecuencia el sistema de COMPROMISO, optando además por las opciones más abiertas, que las respuestas reprobadas. Además, las respuestas aprobadas combinan opciones y direcciones de gradaciones, explotando las posibilidades disponibles, mientras que las respuestas desaprobadas usan gradaciones con menos frecuencia y sus direcciones son menos diversas (en general, subiendo la intensidad). Por último, el subsistema de FOCO, si bien es poco común en general, es usado con mayor frecuencia en respuestas aprobadas que en respuestas reprobadas.

Es arriesgado comparar los hallazgos intercarreras, puesto que la solidez del *tertium comparationis* radica en el contraste de respuestas para una misma consigna y docente evaluador. Resulta interesante destacar, sin embargo, que la carrera de Filosofía muestra un menor contraste entre las respuestas aprobadas y reprobadas, mientras que la carrera de Letras ofrece contrastes evidentes, como los expuestos aquí, así como otros ejemplares del corpus en los que no se ha podido identificar un correlato entre calificación y uso de la GRADACIÓN y el COMPROMISO. En los textos analizados más arriba, las carreras de Educación y Filosofía son las que muestran una mayor explotación de las redes de GRADACIÓN, mientras que Letras y Filosofía son las que más utilizan las opciones de COMPROMISO.

Estos hallazgos confirman la hipótesis de trabajo: las diferencias entre exámenes aprobados y reprobados pueden hallarse no solo en diferencias en los conocimientos disciplinarios expuestos, sino también en los diferentes usos de algunas de las opciones del sistema de VALORACIÓN. De hecho, estos resultados son también consistentes con las prácticas comunicativas en el discurso científico-académico experto, especialmente de las humanidades y las ciencias sociales, donde se establecen distintos tipos de relaciones con otras fuentes, posiciones y expectativas, y

ELA 60 interiores.indd 30 10/02/15 00:57

se ajusta el alcance, intensidad y precisión de las evaluaciones y afirmaciones. Esto no significa, sin embargo, que las opciones y frecuencias del uso experto y estudiantil sean coincidentes ni deban serlo.

Lamentablemente, estas prácticas no suelen enseñarse de manera explícita y sistemática en esas carreras, lo cual redunda en estudiantes con trayectorias accidentadas en las que la responsabilidad por el aprendizaje de la comunicación científico-académica depende de su iniciativa individual o formación previa (Navarro, 2013a). Es entonces necesario enfatizar la importancia de enseñar en el aula cómo negociar las afirmaciones y evaluaciones científicas mediante significados interpersonales, tal como es efectivamente solicitado en las consignas de los exámenes presenciales.

En términos más amplios, esta investigación demuestra la utilidad del marco que proporciona la Teoría de la Valoración para rastrear evidencia léxica y gramatical específica que permita validar hipótesis sobre prácticas discursivas y comunicativas vinculadas al uso de los significados interpersonales. En este sentido, se inscribe en la línea de otros trabajos recientes, reseñados al comienzo, que abordan géneros discursivos diversos en español desde esta misma teoría y colabora con su desarrollo en la región.

Cabe aclarar que los resultados de esta investigación deben necesariamente confirmarse en futuros estudios cualitativos y cuantitativos de mayor alcance, ya que las frecuencias facilitadas aquí son solo orientativas y se restringen a los ejemplos analizados. Además, la Teoría de la Valoración, al estudiar funciones que pueden asumir formas léxicas y gramaticales diversas, habilita análisis divergentes que pueden hallarse en los propios ejemplos ofrecidos aquí. Es por tanto preciso ampliar el consenso respecto de los recursos utilizados en español para realizar las opciones de GRADACIÓN y COMPROMISO. Por último, la Teoría de la Valoración, si bien ha desarrollado específica y predictivamente los recursos que realizan evaluaciones de forma explícita, no cuenta aún con un aparato de análisis lo suficientemente explícito respecto de los recursos y mecanismos que activan la evaluación indirecta o invocada (*cf.* Navarro, 2013b), fundamental en el discurso científico-académico.

ELA 60 interiores.indd 31 10/02/15 00:57

Bibliografía

Bazerman, C., J. Little, L. Bethel, T. Chavkin, D. Fouquette & J. Garufis (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. West Lafayette, Indiana: The WAC Clearinghouse & Parlor Press.

Cassany, D. & C. López (2010). De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En G. Parodi (ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo xxi. Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 347-374). Santiago de Chile: Ariel.

Connor, U. & A. Moreno (2005). Tertium comparationis. A vital component in contrastive rhetoric research. En P. Bruthiaux, D. Atkinson, W. G. Eggington, W. Grabe & V. Ramanathan (eds.). *Directions in Applied Linguistics. Essays in honor of Robert B. Kaplan* (pp. 153-164). Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.

Ezcurra, A. M. (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En N. Gluz (ed.). *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de 'ingresos'* (pp. 23-62). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Giudice, J., L. Natale & D. Stagnaro (2009). El proceso de construcción de un estudiante reflexivo: análisis evolutivo de un caso. En J. Panesi & S. Santos (eds.). *Actas del III Congreso Internacional de Letras*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Halliday, M. & C. Matthiessen (2004 [1994, 1985]). *An introduction to functional grammar*. 3a. ed. Sidney: Arnold.

Hood, S. (2010). *Appraising research: evaluation in academic writing*. Londres: Palgrave MacMillan.

Hood, S. & J. Martin (2005). Invocación de actitudes: el juego de la gradación de la valoración en el discurso. *Signos*, 38(58): 195-220.

Hyland, K. (2004 [2000]). *Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing*. Michigan: The University of Michigan Press.

Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: exploring interaction in writing*. Londres: Continuum.

Kaplan, N. (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la Teoría de la Valoración. *Boletín de Lingüística*, 22: 52-78.

López Ferrero, C. (2008). La valoración y la emoción en español en discursos especializados. En A. Moreno Sandoval (ed.). *El valor de la diversidad [meta]lingüística. Actas del VIII Congreso de Lingüística General*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Martin, J. & P. White (2005). *The language of evaluation: appraisal in English*. Nueva York: Palgrave MacMillan.

ELA 60 interiores.indd 32 10/02/15 00:57

MORENO, A. & L. SUÁREZ (2008). A framework for comparing evaluation resources across academic texts. *Text & Talk*, 28(6): 749-769.

NAVARRO, F. (2013a). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58): 709-734.

NAVARRO, F. (2013b). Non-evaluative verbal processes and invoked evaluation in academic book reviews. Building bridges between systemic-functional and pragmatic-strategic perspectives. En C. A. M. Gouveia & M. F. Alexandre (eds.). *Languages, metalanguages, modalities, cultures. Functional and socio-discursive perspectives* (pp. 229-247). Lisboa: Instituto de Lingüística Teórica e Computacional.

NAVARRO, F. & J. P. MORRIS (2012). Estudio contrastivo de monografías escritas en las carreras de Educación, Filosofía, Historia y Letras. En I. Bosio, V. Castel, G. Ciapuscio, L. Cubo & G. Müller (eds.). *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados* (pp. 151-168). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo y Sociedad Argentina de Lingüística.

OTEÍZA, T. (2009). Solidaridad ideológica en el discurso de la historia: tensión entre orientaciones monoglósicas y heteroglósicas. *Signos*, 42(70): 219-244.

PADILLA, C. & P. CARLINO (2010). Alfabetización académica e investigación-acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. En G. Parodi (ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 153-182). Santiago de Chile: Ariel.

PARODI, G. (ed.). (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel.

ROICH, P. (2007). El parcial universitario. En I. Klein (ed.). *El taller del escritor universitario* (pp. 91-106). Buenos Aires: Prometeo.

ROSE, D. & J. MARTIN (2012). *Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge, and pedagogy in the Sydney school*. Londres: Equinox.

SABAJ, O. (2007). Hacia una matriz de rasgos lingüísticos con impacto textual: un estudio exploratorio. *Signos*, 40(63): 197-218.

SERPA, C. (2013). Significados de probabilidad y fuerza en los textos legislativos. *I Vardande. Revista Electrónica de Semiótica y Fenomenología Jurídicas*, 1(1): 3-33.

ELA 60 interiores.indd 33 10/02/15 00:57

ELA 60 interiores.indd 34 10/02/15 00:57

INCIDENCIA DEL TIPO DE UNIDAD Y LA COMPLEJIDAD SILÁBICA EN UNA TAREA DE CONCIENCIA FONOLÓGICA

Julieta Fumagalli
Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras,
Instituto de Lingüística / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Juan Pablo Barreyro
Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología /
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas Y Técnicas

Ana María Borzone
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas Y Técnicas

Virginia Jaichenco
Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Lingüística

Resumen

La conciencia fonológica es un tema central en las investigaciones sobre aprendizaje de la lectura, ya que se ha comprobado que juega un rol fundamental durante este proceso. Este trabajo se propone examinar el desarrollo de las habilidades de reconocimiento de distintas unidades subléxicas en lectores iniciales (1er grado) y lectores entrenados (3er grado), establecer si la posición de las mismas es relevante para su reconocimiento e indagar si la complejidad de la estructura silábica y la presencia de fonemas consonánticos o vocálicos incide en el desempeño de los sujetos. Asimismo, se observará a partir de los datos si las habilidades de conciencia fonológica se consolidan en el proceso de aprendizaje de la lectura. Se evaluó el desempeño de 63 niños que concurrían a 1er grado y 3er grado con una prueba que requiere el emparejamiento de pares de palabras bisílabas que comparten una unidad subléxica en la misma posición: inicial o final. Los resultados mostraron diferencias de rendimiento entre los grupos evaluados y no coinciden con lo reportado en otros trabajos sobre la influencia de la estructura silábica en el reconocimiento oral.

Palabras clave: conciencia fonológica, unidades subléxicas, complejidad de la estructura silábica

ELA 60 interiores.indd 35 10/02/15 00:57

ABSTRACT

Phonological awareness is a central issue in reading acquisition research because it plays a central role during this process. The aim of this paper is to examine the development of phonological awareness skills for recognizing different sublexical units in initial readers (1st grade) and trained readers (3rd grade). This research also aims to establish if the position of the unit is relevant for recognizing units and if the complexity of the syllabic structure and the presence of a consonant or a vocalic phoneme have an impact on children performance. The data obtained in this research will allow us to establish if the phonological awareness skills are strengthened during the reading learning process. The study involved 63 children from 1st grade and 3rd grade. Children were assessed with the purpose of determining their ability to say if a pair of words is sharing the initial or ending sublexical unit. Results show differences in performance between evaluated groups and bring into question the influence of the syllable structure and the type of phoneme in the recognition and matching of the targets reported in other papers.

KEYWORDS: phonological awareness, sublexical units, syllabic structure complexity

Fecha de recepción del artículo: 15 de marzo de 2013
Fecha de recepción de la versión revisada: 21 de marzo de 2014
Fecha de aceptación: 13 de mayo de 2014

La correspondencia referida a este artículo debe dirigirse a:
Julieta Fumagalli
Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
25 de Mayo 217, 1er piso (1002), Buenos Aires
Argentina
julietafumagalli@yahoo.com

ELA 60 interiores.indd 36 10/02/15 00:57

Introducción

Un buen lector puede leer palabras con precisión y rápidamente. Es decir, con tan solo una mirada ('un vistazo') puede acceder al significado y a la pronunciación de una palabra. La lectura, en su nivel de procesamiento más básico, implica una decodificación de la forma lingüística escrita que se presenta. Por lo tanto, para aprender a leer es necesario poder establecer relaciones entre los símbolos gráficos (grafemas) y los sonidos de la lengua (fonemas). Establecer este tipo de relaciones permite que los niños accedan a gran cantidad de palabras que han escuchado y ya forman parte de su léxico oral, pero que no han visto escritas, así como a nuevos ítems léxicos sin ninguna forma de representación previa. El proceso de aprender y aplicar estas relaciones se denomina recodificación fonológica y se considera una condición necesaria para el aprendizaje de la lectura, ya que funciona como un sistema de autoaprendizaje que les permite a los niños decodificar palabras no conocidas de modo exitoso (Ehri, 1992; Share, 1995). Sin embargo, esta herramienta de autoaprendizaje tiene escasa participación en el proceso de aprendizaje cuando se trata de niños con problemas en la conciencia fonológica (Uhry & Shepherd, 1997). La automatización de los procesos subléxicos involucrados en la lectura es el factor determinante que les permite a los aprendices lectores almacenar las formas ortográficas para poder reconocerlas de manera directa. Esta forma de lectura, estrechamente relacionada con las habilidades de conciencia fonológica, es esencial porque le permite al lector destinar todos sus recursos atencionales y de memoria a la construcción del significado del texto que está leyendo. Si el lector tiene que detenerse a decodificar cada una de las palabras que conforman el texto, su lectura se vuelve lenta y su comprensión trabajosa.

La conciencia fonológica es la sensibilidad a las unidades que conforman el lenguaje oral (palabras, sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas) e involucra la capacidad para detectar y manipular estas unidades (Adams, 1990; Treiman, 1991; Gillam & Van Kleeck, 1996; Lonigan, Burgess, Anthony & Barker, 1998). En este sentido, la conciencia fonológica no es una habilidad homogénea sino que se expresa en términos de sensibilidad a diferentes unidades lingüísticas. Se ha descrito que los niños pueden reconocer y manipular de manera progresiva: primero las palabras completas (conciencia léxica), luego las sílabas (conciencia silábica), más adelante ataques y rimas dentro de las sílabas (conciencia intrasi-

ELA 60 interiores.indd 37 10/02/15 00:57

lábica) y, finalmente, fonemas en rimas y en grupos consonánticos (conciencia fonémica). Algunos estudios han mostrado que la posibilidad de reconocimiento temprano de unidades mayores predice la sensibilidad para el reconocimiento de unidades más pequeñas (Anthony & Francis, 2005; Anthony, Lonigan, Driscoll *et al*., 2003).

La existencia de esta secuencia de desarrollo en distintas lenguas fue evidenciada en estudios longitudinales (*e.g*., Bradley & Bryant, 1985; Bryant, MacLean, Bradley & Crossland, 1990; Defior, 1996; Kirtley, Bryant, MacLean & Bradley, 1989; Muter & Snowling, 1998; Wagner *et al*., 1997; Wagner & Torgesen, 1987; Treiman & Zukowski, 1996) y a través del uso de técnicas estadísticas como el análisis factorial confirmatorio y la teoría de respuesta al ítem (Anthony & Lonigan, 2004; Anthony, Lonigan, Burgess *et al*., 2002; Anthony, Lonigan, Driscoll *et al*., 2003; Yopp, 1988). En estas investigaciones también se ha señalado que la conciencia fonológica es uno de los predictores más importantes del desarrollo normal de la lectura (Rack, Hulme, Snowling & Wightman, 1994; Wagner & Torgesen, 1987). Asimismo, distintos trabajos sugieren que los niños con dificultades para llevar adelante tareas que involucran conciencia fonológica tienen riesgo de presentar problemas durante el proceso de aprendizaje de la lectura. Sin embargo, un aspecto positivo para señalar es que las habilidades de conciencia fonológica pueden ser enseñadas y entrenadas. La intervención en este tipo de habilidades puede realizarse tanto en la práctica en el aula como en el ámbito clínico, en función del grado de dificultad que presenten los niños.

Investigaciones previas tanto en español como en inglés han demostrado que los niños no acceden a los distintos tipos de unidades lingüísticas con la misma facilidad. Así, por ejemplo, las tareas de detección y manipulación de sílabas resultan más sencillas que las tareas de detección y manipulación de fonemas (Liberman, Shankweiler, Fischer & Carter, 1974; Borzone & Gramigna, 1984; Borzone & Signorini, 1998; Cardoso-Martins, 1991).

En el caso del inglés, Stanovich, Cunningham y Cramer (1984) señalan que el rendimiento de los niños de Sala de 5 años en tareas que involucran conciencia fonémica es un mejor predictor del éxito lector que su puntaje en tests de inteligencia. Por otra parte, Bryant, MacLean, Bradley y Crossland (1990) y Goswami y Bryant (1992) sugieren que la relación entre conciencia fonológica y lectura se

ELA 60 interiores.indd 38 10/02/15 00:57

da a niveles más globales que el fonema como la rima (*rhyme*).[1] Goswami y Bryant (1990) y Kirtley, Bryant, MacLean y Bradley (1989) señalan que la facilidad de los niños para establecer rimas (*rhymes*) está conectada con la habilidad de analizar la sílaba en sus unidades menores: ataque y rima.[2] El ataque está constituido por la consonante o el grupo consonántico inicial, mientras que la rima está formada por el núcleo vocálico y, en caso de que haya, la consonante siguiente que se denomina coda. En esta misma línea, Treiman (1985) muestra que separar sílabas en ataque y rima es más sencillo que separar sílabas en unidades menores como los fonemas.

Treiman y Zukowsky (1991) compararon la sensibilidad de niños de Sala de 5 y de 1er grado en tres niveles: sílabas, unidades intrasilábicas (ataque y rima) y fonemas. Sus hallazgos brindan evidencia empírica para apoyar una secuencia de desarrollo que va de la sílaba al fonema, en la cual las unidades intrasilábicas son unidades intermedias. Estos resultados sugerirían que hay un momento del desarrollo de la conciencia fonológica en el cual los niños son capaces de dividir a la sílaba en ataque y rima, pero aún no pueden subdividir estas unidades en los fonemas que las constituyen. Asimismo, en esta investigación se ha observado que resulta más sencillo para los niños reconocer rimas que ataques. El efecto de posición final no puede extrapolarse al reconocimiento de los fonemas, dado que resulta más fácil el reconocimiento de estos en posición inicial que final (Kirtley, Bryant, MacLean & Bradley, 1989).

La posibilidad de segmentar las palabras en unidades menores también puede estar relacionada con la complejidad silábica de las unidades utilizadas, Bruck y Treiman (1990) hallaron que tanto niños de 1er grado y 2do grado sin dificultades en el aprendizaje de la lectura como niños disléxicos emparejados en edad lectora con el grupo de normales tenían más dificultades para reconocer y segmentar fonemas iniciales si formaban parte de un grupo consonántico o *cluster* inicial. En línea con estos hallazgos, Treiman y Weatherston (1992) muestran que los niños de Sala de 4 y Sala de 5 presentan más dificultades para realizar tareas de elisión del primer fonema en palabras bisílabas que comienzan con un grupo consonántico que en aquellas que comienzan solamente con una consonante. En

[1] En inglés *rhyme* se define como la coincidencia entre palabras desde la vocal acentuada hasta el final de la palabra, por ejemplo en el par *pato-gato* la rima en términos de *rhyme* sería *–ato*.
[2] *Onset* y *rime* en inglés.

ELA 60 interiores.indd 39 10/02/15 00:57

este trabajo también detectaron que resultaba más sencillo aislar fonemas en sílabas no acentuadas que en sílabas tónicas.

Harris (1983), Jiménez y Ortiz (1993) y Goikoetxea (2005) verificaron, en español, los tres niveles propuestos en las investigaciones en inglés para la sílaba. Jiménez y Haro (1995) replicaron el trabajo de Treiman y Watherston (1992) y hallaron que a los niños de Sala de 4 y Sala de 5 les resulta más difícil realizar tareas de elisión del fonema inicial en sílabas con un ataque compuesto por dos consonantes que en sílabas con un ataque de una única consonante. Sin embargo, en la investigación de Jiménez y Haro (1995) no hay diferencias entre sílabas tónicas y no acentuadas.

Si bien existe un grupo de investigaciones sobre conciencia fonológica en niños hablantes del español que muestra una secuencia de desarrollo equivalente a la propuesta para el inglés, otras investigaciones focalizan en unidades como la sílaba (Borzone & Gramigna, 1984; Carrillo, 1994; González, 1996; Jiménez & Ortiz, 2000) y el fonema (Borzone & Signorini, 1994, 1998) para establecer una correlación con el futuro éxito lector. En este sentido, es necesario profundizar la investigación en la secuencia del desarrollo de la conciencia fonológica para el español dadas las implicancias pedagógicas que esta habilidad tiene tanto en las instancias previas al aprendizaje formal de la lectura y la escritura como durante el proceso de alfabetización.

Este trabajo se realizó con niños de 1er grado (lectores iniciales) y 3er grado (lectores entrenados) y se utilizaron distintos tipos de unidades subléxicas (sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas) para establecer si los sujetos muestran una sensibilidad gradual a las mismas en función del nivel de escolarización y de sus avances en el dominio de la habilidad lectora. Asimismo, nos propusimos determinar si existía una relación entre el tipo de unidad y su posición en la palabra e indagar si la complejidad silábica consonante-vocal (CV), consonante-vocal-consonante (CVC) y consonante-consonante-vocal (CCV) y el tipo de fonema involucrado (vocálico o consonántico) jugaban un rol en el reconocimiento de los estímulos. Por otro lado, también indagamos si el reconocimiento resultaba más sencillo cuando la unidad a emparejar se encontraba en una sílaba tónica.

ELA 60 interiores.indd 40 10/02/15 00:57

Método

Participantes

En la investigación participaron 63 niños de una escuela privada de nivel socioeconómico medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Para establecer el nivel socioeconómico de los participantes se tuvieron en cuenta el nivel educativo y las ocupaciones de los padres (Sautú, 1991). Todos los sujetos evaluados eran hablantes del español sin déficits visuales ni auditivos. De los 63 niños evaluados, 29 cursaban 1er grado, con una media de edad de 6.63 (DE 0.38) y 34 concurrían a 3er grado, con una media de edad de 8.33 (DE 0.33). La muestra estuvo compuesta por 57.7% de niños y 42.3% de niñas.

Los participantes de esta investigación también fueron evaluados con una prueba de lectura de palabras y no palabras (Fumagalli, Barreyro & Jaichenco, en prensa). Los datos obtenidos en la investigación previa nos permiten tener una medida del nivel lector de los sujetos y establecer diferencias entre los grupos etarios. En el caso de 1er grado la media para lectura de palabras es de 78.03 (DE 11.44) y para la lectura de no palabras 81.64 (DE 17.03), mientras que en el caso de 3er grado la media alcanzada para la lectura de palabras es de 83.19 (DE 5.46) y para no palabras 87.74 (DE 7.44).

Materiales

Todos los participantes fueron evaluados con la prueba Pares sí-Pares no que retoma, con modificaciones, los materiales utilizados por Goikoetxea (2005), que corroboró los resultados hallados por Treiman & Zukowski (1991) en niños hablantes del español de Sala de 4, Sala de 5 y 1er grado. La prueba Pares sí-Pares no consiste en el emparejamiento de 80 pares de palabras bisílabas que comparten una unidad subléxica (sílaba, rima, ataque o fonema) en la misma posición: inicial o final. Los estímulos utilizados en la prueba fueron sustantivos cuya frecuencia media es de 216.35 (DE 423.62). Esta variable se tomó del *Diccionario de frecuencias del castellano escrito en niños de 6 a 12 años* (Martínez-Martín & García-Pérez, 2004).

Se utilizaron quince pares de palabras para la condición *sílaba inicial*, cinco presentaban una estructura consonántica del tipo CV, cinco CCV y cinco CVC. Los

ELA 60 interiores.indd 41 10/02/15 00:57

estímulos que evaluaban la condición *sílaba final* estaban compuestos por cinco pares de estructura silábica CV y cinco CVC. La condición *fonema inicial* se evaluó con quince pares de estímulos distribuidos del siguiente modo: cinco *fonema inicial consonántico*, cinco *fonema inicial vocálico* y cinco *fonema inicial consonántico parte de un grupo consonántico* (*cluster*). Se utilizaron diez pares para evaluar la condición *fonema final*, cinco de estos contenían un *fonema final vocálico* y los cinco restantes un *fonema final consonántico*. Se utilizaron cinco pares de estímulos para la condición *rima* (estructura VC) y cinco para la condición *ataque* (estructura CC). Veinte pares funcionan como distractores ya que no comparten ninguna unidad subléxica entre sí. La posición inicial fue evaluada en su mayoría con pares de palabras graves, mientras que la posición final presenta la misma cantidad de pares con la unidad subléxica a emparejar en la sílaba tónica (aguda/aguda) y en la sílaba no acentuada (grave/grave) (Los materiales se presentan en el Anexo).

Procedimiento

Antes de realizar la tarea los sujetos recibieron la siguiente consigna:

> Necesito elegir palabras que suenen parecido para hacer una canción. Las palabras que me vas a ayudar a elegir pueden empezar o terminar igual. Yo voy a decirte dos palabras, las vas a escuchar, las vas repetir y vas a decirme si las elegirías para una canción o no. Cuando las palabras suenen igual, las vas a elegir y cuando no suenen igual, no las va a elegir. Tenés que decirme sí o no.

Se administraron cuatro pares de estímulos de cada condición a modo de ensayo para corroborar que los niños hubieran comprendido la consigna. La tarea es de administración oral e individual y no tiene límite de tiempo. Las respuestas de los sujetos se registraron con un grabador digital.

RESULTADOS

Resultados según el tipo de unidad y posición

A fin de establecer si los sujetos muestran una sensibilidad gradual a las distintas unidades subléxicas (sílaba, unidades intrasilábicas y fonemas) en función del

ELA 60 interiores.indd 42 10/02/15 00:57

nivel de escolarización y determinar si existe una relación entre el tipo de unidad y su posición en la palabra, se realizó una prueba *t* para muestras independientes. En la Tabla 1 se observa el porcentaje de la media de respuestas correctas para cada unidad según grado.

Tabla 1. Porcentaje de la media de respuestas correctas para cada unidad según grado

Unidad	Posición	1er grado		3er grado	
		Media	de	Media	de
Sílaba	Inicial	71.49	29.16	94.51	8.6
	Final	57.59	33.56	87.35	12.63
Unidades intrasilábicas	Ataque	62.07	33.95	82.94	30
	Rima	62.76	36.14	84.71	22.59
Fonema	Inicial	49.43	28.37	67.65	31.79
	Final	30	28.78	48.24	35.12

Los resultados obtenidos señalan diferencias a favor de 3er grado para todas las condiciones evaluadas: sílaba inicial $t_{(33)} = 4.10$, $p < .001$; sílaba final $t_{(33)} = 4.51$, $p < .001$; ataque $t_{(56)} = 2.56$, $p < .05$; rima $t_{(45)} = 2.83$, $p < .01$; fonema inicial $t_{(61)} = 2.38$, $p < .05$, y fonema final $t_{(61)} = 2.22$, $p < .05$.

Con el propósito de comparar las condiciones sílaba inicial, sílaba final, ataque, rima, fonema inicial y fonema final, se realizó un análisis de varianza según el modelo ANOVA de 1 factor de *medidas repetidas*. El análisis mostró diferencias significativas entre las distintas condiciones. En el caso de 1er grado $F_{(5.140)} = 12.61$, $MSE = 479.66$, $p < .001$ y $F_{(5.165)} = 25.82$, $MSE = 374.25$, $p < .001$ en el caso de 3er grado. Se utilizó como prueba *post hoc* el contraste de Bonferroni para determinar diferencias entre las distintas unidades evaluadas.

En el caso de 1er grado el análisis *post hoc* arrojó diferencias significativas a favor de la condición sílaba inicial al compararla con fonema inicial ($p < .05$) y fonema final ($p < .05$). Asimismo, el contraste de Bonferroni detectó diferencias entre sílaba final y fonema final ($p < .05$). También resultaron significativas las diferencias halladas al comparar ataque con fonema inicial ($p < .05$) y fonema final ($p < .05$), rima con fonema final ($p < .05$) y fonema inicial con fonema final ($p < .05$).

En el caso de 3er grado, el análisis *post hoc* detectó diferencias al comparar sílaba inicial con sílaba final ($p < .05$), fonema inicial ($p < .05$) y fonema final ($p < .05$).

ELA 60 interiores.indd 43 10/02/15 00:57

El análisis *post hoc* también arrojó diferencias significativas entre sílaba final y fonema inicial ($p < .05$) y entre sílaba final y fonema final ($p < .05$). A su vez, el contraste Bonferroni encontró diferencias entre las condiciones intrasilábicas, ataque y rima, al compararlas con fonema inicial ($p < .05$) y fonema final ($p < .05$). Por último, también resultaron significativas las diferencias entre fonema inicial y fonema final ($p < .05$).

Los resultados obtenidos hasta el momento muestran una diferencia de rendimiento para el reconocimiento y emparejamiento de las distintas unidades subléxicas en función del grado de escolaridad. Asimismo, los datos indican un rendimiento diferencial según el tipo de unidad involucrada en la tarea. En 1er grado las sílabas y las unidades intrasilábicas muestran una media de reconocimiento equiparable. A su vez, la sílaba en posición final y las condiciones intrasilábicas no muestran diferencias en el reconocimiento al compararlas con el fonema en posición inicial. Por último, existe una preferencia por el fonema en condición inicial al compararlo con fonema final. En 3er grado la sílaba inicial es la unidad que presenta mayor cantidad de reconocimientos y se diferencia significativamente de la sílaba en posición final, lo que da cuenta de un efecto de posición a favor de la condición inicial. Sin embargo, ni la sílaba inicial ni la sílaba final se diferencian de las condiciones ataque y rima, ni estas se diferencian entre sí. Al comparar sílaba inicial, sílaba final, ataque y rima con fonema inicial y final se hallaron diferencias a favor de las condiciones silábica e intrasilábica. Nuevamente se detectaron diferencias entre fonema inicial y fonema final. Los resultados sugieren una secuencia de desarrollo de la conciencia fonológica en la cual las diferencias más importantes se detectan entre sílabas y fonemas. Estos datos permitirían discutir la secuencia que propone a las unidades intrasilábicas como unidades intermedias.

Resultados según la complejidad silábica y el tipo de fonema

Para indagar si la complejidad silábica y el tipo de fonema involucrado juegan un rol en el reconocimiento de los estímulos se realizó una nueva prueba *t* para muestras independientes. En la Tabla 2 se puede observar el porcentaje de la media de respuestas correctas para cada unidad según su posición y complejidad silábica o tipo de fonema involucrado.

ELA 60 interiores.indd 44 10/02/15 00:57

Tabla 2. Porcentaje de la media de respuestas correctas según subtipo de unidad evaluado

Unidad	Posición	Complejidad	1er grado		3er grado	
			Media	de	Media	de
Sílaba	Inicial	CV	73.1	33.07	96.47	10.41
		CVC	73.79	29.33	93.53	12.76
		CCV	67.59	33.13	93.53	11.78
	Final	CV	50.34	36.89	82.35	18.27
		CVC	64.83	36.51	92.35	11.03
Unidades intrasilábicas	Ataque	CC	62.07	33.95	82.94	30
	Rima	VC	62.76	36.14	84.71	22.59
Fonema	Inicial	C	46.21	35.5	64.12	40.24
		V	54.48	25.58	73.53	30.64
		Cluster	47.59	36.02	65.29	33.14
	Final	V	30.34	33.22	54.12	36.69
		C	29.66	32.35	42.35	41.42

El análisis realizado arroja diferencias entre los grupos evaluados a favor de 3er grado para las condiciones sílaba inicial CV $t_{(33)} = 3.65$, $p < .01$; sílaba inicial CVC $t_{(37)} = 3.36$, $p < .01$; sílaba inicial CCV $t_{(34)} = 4.00$, $p < .001$; sílaba final CV $t_{(39)} = 4.25$, $p < .001$; sílaba final CVC $t_{(32)} = 3.91$, $p < .001$; ataque $t_{(61)} = 2.59$; $p < .05$; rima $t_{(46)} = 2.83$, $p < .01$; fonema inicial V $t_{(61)} = 2.65$, $p < .05$; fonema inicial C $t_{(61)} = 1.85$, $p = .068$; fonema inicial *cluster* $t_{(61)} = 2.03$, $p < .05$ y fonema final V $t_{(61)} = 1.85$, $p < .05$. No se hallaron diferencias al comparar los grupos en la condición fonema final C, que parece ser la unidad más difícil de identificar.

Con el objetivo de establecer si la complejidad silábica y el tipo de fonema involucrado tienen alguna consecuencia para llevar adelante la tarea propuesta en los distintos grupos evaluados, se realizó un análisis de varianza de 1 factor según el modelo ANOVA de medidas repetidas que arrojó diferencias estadísticamente significativas para todas las medidas evaluadas: $F_{(11.308)} = 10.97$; $MSE = 588.71$; $p < .001$ en el caso de 1er grado y $F_{(11.363)} = 22.209$; $MSE = 462.53$; $p < .001$ en el caso de 3er grado. Se realizó un análisis *post hoc* de contraste de Bonferroni para comparar entre las condiciones.

El análisis *post hoc* detectó en 1er grado diferencias significativas a favor de las subcondiciones sílaba inicial CV y CVC al compararlas con fonema inicial C ($p < .05$); fonema inicial *cluster* ($p < .05$); fonema final V ($p < .05$) y fonema final C ($p < .05$). En el caso de la condición sílaba inicial CCV, resultaron significativas

ELA 60 interiores.indd 45 10/02/15 00:57

las diferencias halladas al contrastarla con fonema inicial C ($p < .05$); fonema final V ($p < .05$) y fonema final C ($p < .05$). En cuanto a la sílaba final CV resultaron significativas las diferencias arrojadas por el análisis al compararla con fonema inicial C ($p < .05$). En el caso de las condiciones sílaba final CVC, ataque y rima resultaron significativas las diferencias encontradas al comparar estas unidades con fonema final V ($p < .05$) y con fonema final C ($p < .05$).

En el caso de 3er grado, el contraste *post hoc* arrojó diferencias estadísticamente significativas a favor de las condiciones sílaba inicial CV y CVC al compararlas con fonema inicial C ($p < .05$), fonema inicial *cluster* ($p < .05$), fonema final V ($p < .05$) y fonema final C ($p < .05$). También resultaron significativas las diferencias halladas al comparar sílaba final CCV al contrastarla con fonema inicial C ($p < .05$), fonema final V ($p < .05$) y fonema final C ($p < .05$). En el caso de la condición sílaba final CV fue significativa la diferencia entre esta unidad y fonema final C ($p < .05$). Asimismo, resultaron significativas las diferencias halladas al comparar las condiciones sílaba final CVC, ataque y rima con fonema final V ($p < .05$) y con fonema final C ($p < .05$). A su vez, el análisis *post hoc* arrojó diferencias significativas entre fonema inicial V y fonema final C ($p < .05$).

Los resultados reportados hasta el momento nos permiten señalar que tanto en 1er grado como en 3er grado no existen diferencias para el reconocimiento y emparejamiento de los distintos subtipos de sílaba inicial ni de sílaba final evaluados al tener en cuenta su complejidad silábica. Tampoco se observan diferencias de rendimiento al comparar el desempeño de los participantes para el emparejamiento de las condiciones ataque y rima, ni al comparar las unidades intrasilábicas con las silábicas. Esto nos permite proponer que las sílabas y las unidades intrasilábicas se comportan como un grupo homogéneo que se diferencia de los fonemas. En el caso de estos últimos, tanto los subtipos de fonemas inicial evaluados como los subtipos de fonema final no se diferencian internamente entre sí, de todos modos parece ser más sencillo el reconocimiento y emparejamiento de estas unidades en posición inicial, ya que en algunos casos se hallaron diferencias entre las condiciones iniciales y finales.

¿El acento facilita el reconocimiento?

A fin de establecer si los sujetos se ven beneficiados por la presencia del *target* a emparejar en la sílaba tónica se compararon, por las características de los estímu-

ELA 60 interiores.indd 46 10/02/15 00:57

los seleccionados, solamente las condiciones finales. Se realizó un análisis de varianza según el modelo ANOVA de 1 factor de medidas repetidas para comparar las condiciones *par de palabras grave/grave* y *par de palabras aguda/aguda*. Los resultados obtenidos muestran diferencias significativas entre las condiciones evaluadas a favor de la condición aguda/aguda en el caso de 1er grado $F_{(1.29)} = 10.29$, $MSE = 294.59$, $p < 0.01$, mientras que en 3er grado el análisis no arroja discrepancias $F_{(1.33)} = 1.828$, $MSE = 158.21$, $p = .186$. Es decir, solamente en 1er grado la presencia del *target* en la sílaba tónica beneficia el desempeño en la tarea.

Discusión

Este trabajo se enmarca en las investigaciones sobre desarrollo lector que sostienen que un factor esencial para el aprendizaje de la lectura es la conciencia fonológica (*e.g*., Carrillo, Romero & Sanchez, 1992; Jiménez & Ortiz, 1993; Bryant, MacLean, Bradley & Crossland, 1990; Perfetti, Beck, Bell & Hughes, 1987; Cardoso-Martins, 1991; Anthony, Lonigan, Driscoll *et al*., 2003; Ziegler & Goswami, 2005; Carrillo & Marín, 1998; Defior & Herrera, 2003; Domínguez, 1996; Jiménez & Ortiz, 2000; Herrera, Defior & Lorenzo, 2007; Herrera & Defior, 2005, Borzone & Gramigna, 1984; Borzone & Signorini, 1994, 1998). Como ya se señaló, la conciencia fonológica no emerge de una sola vez como una habilidad unitaria, es un proceso paulatino de desarrollo durante el cual se incrementa la sensibilidad a los diferentes segmentos fonológicos que los niños pueden reconocer y manipular. En un primer momento, los sujetos percibirían los estímulos lingüísticos de manera holística (Barton, 1980; Vihman & Croft, 2007) y progresivamente comenzarían a reconocer y diferenciar los distintos segmentos (Anthony, Aghara, Solari *et al*., 2011).

Al inicio de este trabajo nos propusimos establecer la secuencia de desarrollo de la conciencia fonológica según el grado de escolarización de los sujetos en español rioplatense, así como establecer si las habilidades de conciencia fonológica se consolidan cuando los niños han aprendido a leer y a escribir. En investigaciones previas (*e.g*., Borzone & Gramigna, 1984; Liberman, Shankweiler, Fischer & Carter, 1974; Morais, Alegría & Content, 1986) se postula que la sensibilidad hacia algunas unidades lingüísticas como la sílaba surge antes del inicio lector. Asimismo, Treiman y Zukowski (1991) y Treiman (1992) muestran evidencias de que las unidades intrasilábicas (ataques y rimas) actúan como unidades intermedias

ELA 60 interiores.indd 47 10/02/15 00:57

entre la sílaba y el fonema. Los resultados expuestos están en concordancia con las investigaciones que señalan un incremento en el reconocimiento de las unidades subléxicas conforme avanza el proceso de aprendizaje de la lectura y aumenta la edad de los sujetos (*e.g.*, Hernández-Valle & Jiménez, 2001; Bertelson, 1986; Morais, Alegría & Content, 1986; Goikoetxea, 2005; Jiménez & Ortiz, 1995). Sin embargo, los datos reportados discuten la secuencia sílaba-unidades intrasilábicas-fonemas propuesta en las investigaciones realizadas en inglés (Treiman & Zukowski, 1996; Treiman, 1992) y en español (Jiménez & Ortiz, 1993; Goikoetxea, 2005). Nuestros resultados muestran una diferencia de rendimiento entre el reconocimiento de sílabas y fonemas a favor de las primeras. También se observa un rendimiento similar en el reconocimiento y emparejamiento de sílabas iniciales, sílabas finales y unidades intrasilábicas. A la luz de estos resultados podríamos decir que los niños muestran un mejor rendimiento para el reconocimiento de las sílabas y unidades intrasilábicas, y finalmente para el reconocimiento y emparejamiento de la condición fonema.

Por otro lado, nos propusimos investigar si existe una interrelación entre tipo de unidad (sílaba, unidades intrasilábicas y fonema) y posición (inicial o final) en esta tarea. En investigaciones realizadas en inglés se observa que los niños perciben más fácilmente las rimas que los ataques, pero reconocen mejor los fonemas en posición inicial que los fonemas en posición final (Kirtley, Bryant, MacLean & Bradley, 1989; Treiman & Zukowski, 1996). A su vez, Goikoetxea (2005) halló resultados en niños hablantes del español no reportados previamente en inglés que señalan que los niños prelectores tienen un mejor rendimiento para el reconocimiento de los pares que comparten unidades finales, mientras que los niños lectores iniciales muestran un mejor rendimiento en los pares que comparten sílabas iniciales. Nuestros datos muestran que los lectores de 1er grado, que podemos considerar como lectores iniciales, y los de 3er grado presentan un porcentaje de reconocimiento equivalente para las condiciones silábicas e intrasilábicas en posición inicial y final.

En concordancia con estos hallazgos Cardoso-Martins (1995) en una investigación realizada para el portugués señala que para los lectores iniciales del inglés la rima (*rhyme*) puede corresponderse con una unidad fonológica. La autora sostiene que en inglés, a diferencia de lo que sucede en el portugués, existe un gran número de monosílabos en los que, tanto la rima, entendida como *rhyme*, como la rima, entendida como *rime*, coinciden. En el caso de las palabras bisílabas o

ELA 60 interiores.indd 48 10/02/15 00:57

multisilábicas, la rima (en términos de *rhyme*) se correspondería con segmentos mayores que la sílaba y es difícil sugerir que una secuencia de letras se corresponda con una unidad fonológica. En el caso del portugués, identificar segmentos compartidos entre palabras bisílabas estaría más relacionado con establecer semejanzas que tienen que ver con la sensibilidad fonémica que con la habilidad de establecer rimas (Cardoso-Martins, 1994). Asimismo, la autora señala que otra razón por la cual la sensibilidad a la rima (*rhyme*) no tiene un papel específico en el aprendizaje de la lectura en portugués está relacionada con las características ortográficas de la lengua. En inglés, una lengua que presenta un gran número de irregularidades, aprender patrones como la rima (*rhyme*) resulta ventajoso para el lector inicial.

Las conclusiones a las que arriba la autora para el portugués pueden dar cuenta también de nuestros resultados, ya que ambas lenguas presentan una ortografía más transparente que la del inglés, con sílabas de estructura simple y numerosas palabras multisilábicas.

Finalmente, nos habíamos propuesto investigar si la complejidad de la estructura silábica y el tipo de fonema involucrado (consonántico o vocálico) tenían consecuencias para el emparejamiento de los estímulos propuestos así como establecer si la presencia del *target* en una sílaba tónica resultaba beneficioso para el reconocimiento y emparejamiento de las unidades. La bibliografía sobre el tema señala que las propiedades lingüísticas de los estímulos también afectan el acceso a los fonemas. Treiman y Weatherston (1992) hallaron que a los niños de Sala de 4 y Sala de 5 les resulta más sencillo aislar el fonema inicial consonántico de una palabra corta que de una palabra larga así como es más sencillo para ellos reconocer fonemas iniciales en ataques compuestos por una sola consonante que el primer fonema de ataques de un grupo consonántico. Las autoras también señalan que es más sencillo aislar un fonema cuando está presente en una sílaba átona. En la misma línea, Bruck y Treiman (1990) detectaron que a los niños de 1er grado y 2do grado les resultaba más difícil reconocer y segmentar el fonema inicial de una sílaba que comenzaba con un grupo consonántico. Jiménez y Haro (1995) reportan evidencias similares a las de Treiman y Weatherston (1992) con respecto a la longitud del estímulo y las características de la estructura silábica involucrada, sin embargo en el caso de la investigación realizada en español no hallaron diferencias en función de la acentuación de las sílabas. En los datos obtenidos en esta investigación no se observan diferencias de rendimiento entre los subtipos de

ELA 60 interiores.indd 49 10/02/15 00:57

sílaba inicial (CV, CVC y CCV) y sílaba final (CV y CVC) utilizados ni se observan diferencias de rendimiento según su complejidad silábica CC para ataque y VC para rima. Sin embargo, al analizar el rendimiento de los sujetos para el emparejamiento de fonemas se encontraron diferencias entre fonemas iniciales y fonemas finales a favor de los primeros. El análisis de los subtipos de fonemas (consonántico y vocálico) muestra que ni en 1er grado ni en 3er grado los subtipos de fonema inicial (vocal, consonante y *cluster*) se diferencian entre sí, como tampoco se diferencian dentro de cada grupo etario los subtipos de fonemas final (vocal y consonante). Es decir, no existe un mejor rendimiento según se trate de fonemas vocálicos o consonánticos en ninguno de los grupos evaluados, sin embargo, como se señaló en el apartado de resultados, sí existen diferencias entre los grupos de participantes. Estos resultados discuten las evidencias que señalan que los fonemas se reconocen más fácilmente cuando no forman parte de un *cluster*, como señalan Jiménez y Haro (1995), Treiman y Weatherston (1992) y Bruck y Treiman (1990). Con relación a la presencia de las unidades a emparejar en una sílaba tónica o no acentuada, solamente se hallaron diferencias de rendimiento para 1er grado. Los niños mostraron un mejor desempeño para localizar unidades finales en sílabas tónicas.

Además de los aportes teóricos de este trabajo, estos datos brindan información relevante para el diseño de materiales de evaluación e intervención en niños con dificultades en el desarrollo lector. Los resultados muestran que a la hora de seleccionar estímulos para tareas que involucren reconocimiento de unidades y emparejamiento de segmentos fonológicos (rimas y aliteraciones), la complejidad de la estructura silábica del estímulo no tendría consecuencias en el desempeño de los sujetos. Sin embargo, en relación con la posición de las unidades es necesario tomar en cuenta la mayor dificultad que presenta el acceso a los fonemas en posición final, fenómeno que no se manifiesta con las otras unidades evaluadas.

Bibliografía

Adams, M. (1990). *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge: MIT Press.

Anthony, J. L. & C. J. Lonigan (2004). The nature of phonological awareness. Converging evidence from four studies of preschool and early grade school children. *Journal of Educational Psychology*, 96: 43-55.

ELA 60 interiores.indd 50 10/02/15 00:57

ANTHONY, J. L., C. J. LONIGAN, K. DRISCOLL, B. M. PHILLIPS & S. R. BURGESS (2003). Phonological sensitivity: a quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Reading Research Quarterly*, 38: 470-487.

ANTHONY, J. L., C. J. LONIGAN, S. R. BURGESS, K. DRISCOLL BACON, B. M. PHILLIPS & B. G. CANTOR (2002). Structure of preschool phonological sensitivity: overlapping sensitivity to rhyme, words, syllables, and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82 (1): 65-92.

ANTHONY, J. L. & D. FRANCIS (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14: 255-259.

ANTHONY, J. L., R. AGHARA, E. SOLARI, M. DUNKELBERGER, J. WILLIAMS & L. LIANG, (2011). Quantifying phonological representation abilities in Spanish-speaking preschool children. *Applied Psycholinguistics*, 32: 19-49.

BARTON, D. (1980). Phonemic perception in young children. En G. H. Yeni-Komshian, J. F. Kavanaugh & C. A. Ferguson (eds.). *Child phonology: Vol. 2. Perception* (pp. 97-116). Nueva York: Academic Press.

BERTELSON, P. (1986). The onset of literacy: liminal remarks. *Cognition*, 24: 1-30.

BORZONE, A. M. & A. SIGNORINI (1994). Phonological awareness, spelling and reading abilities in Spanish-speaking children. *British Journal of Educational Psychology*, 64: 429-439.

BORZONE, A. M. & A. SIGNORINI (1998). Emergent writing forms in Spanish. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 10: 499-517.

BORZONE, A. M. & S. GRAMIGNA (1984). La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado. *Lectura y Vida*, 1: 4-14.

BRADLEY, L. & P. BRYANT (1985). *Rhyme and reason in reading and spelling*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

BRUCK, M. & R. TREIMAN (1990). Phonological awareness and spelling in normal children and dyslexics: the case of initial consonant clusters. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50: 156-178.

BRYANT, P. E., M. MACLEAN, L. L. BRADLEY & J. CROSSLAND (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Journal of Educational Pychology*, 26: 429-438.

CARDOSO-MARTINS, C. (1991). Awareness of phonemes and alphabetic literacy acquisition. *British Journal of Educational Psychology*, 61: 164-173.

CARDOSO-MARTINS, C. (1994). Rhyme perception: global or analytical? *Journal of Experimental Child Psychology*, 57: 26-41.

CARDOSO-MARTINS, C. (1995). Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in Portugues. *Reading Research Quarterly*, 30: 808-828.

ELA 60 interiores.indd 51 10/02/15 00:57

Carrillo, M. (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition: a study in Spanish language. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6: 279-298.

Carrillo, M., A. Romero & J. Sanchez, J. (1992). *Development of phonological-syllabic awareness and beginning reading: a longitudinal study*. (Ponencia presentada en la Fifth European Conference on Developmental Psychology, Sevilla, España.)

Carrillo, M. & J. Marín (1998). *Evaluar la conciencia fonológicasilábica, cómo, cuándo y por qué.* (Primeras Jornadas de Actualización en Audición y Lenguaje). Valencia: Edetania.

Defior, S. (1996) *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo.* Málaga: Ediciones Aljibe.

Defior, S. & L. Herrera (2003). Les habiletés de traitement phonologique des enfants prélecteurs espagnols. En M. N. Rondhane, J. E. Gombert & M. Belajonza (eds.), *L´aprentissage de la lecture. Perspective comparative interlangue* (pp. 161-176). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Domínguez, A. (1996). Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades en el análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 76: 69-81.

Ehri, L. C. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. En P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (eds.), *Reading acquisition* (pp. 105-143). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Fumagalli, J., J. P. Barreyro & V. Jaichenco (en prensa). Diferencias entre grupos socioeconómicos en el proceso de desarrollo lector. En C. Pereira, E. Valente & S. Nothstein (eds.). *Volumen temático XIII Congreso de la SAL.*

Gillam, R. & A. van Kleeck (1996). Phonological awareness training and short-term working memory: clinical implications. *Topics in Language Disorders*, 17: 72-81.

Goikoetxea, E. (2005). Levels of phonological awareness in preliterate and literate Spanish-speaking children. *Reading and Writing*, 18: 51-79.

González, M. J. (1996). Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico. Análisis evolutivo e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 76: 97-107.

Goswami, U. & P. E. Bryant (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Goswami, U. & P. E. Bryant (1992). Rhyme, analogy, and children´s reading. En P. Gough, L. Ehri & R. Treiman (eds.), *Reading acquisition* (pp. 49-63). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Harris, J. (1983). *Syllable structure and stress in Spanish: a nonlinear analysis*. Cambridge, MA: Samuel Jay Keiser.

Hernández-Valle, I. & J. Jiménez (2001). Conciencia fonémica y retraso lector. ¿Es determinante la edad en la eficacia de la intervención? *Infancia y Aprendizaje*, 24(3): 379-395.

ELA 60 interiores.indd 52 10/02/15 00:57

HERRERA, L. & S. DEFIOR (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psykhe*, 14(2): 81-95.

HERRERA, L., S. DEFIOR & O. LORENZO (2007). Intervención educativa en conciencia fonológica en niños prelectores de lengua materna española y tamazight. Comparación de dos programas de entrenamiento. *Infancia y Aprendizaje*, 30(1): 39-54.

JIMÉNEZ, J. E. & C. HARO (1995). Effects of word linguistic properties on phonological awareness in Spanish children. *Journal of Educational Psychology*, 87: 193-201.

JIMÉNEZ, J. E. & M. ORTIZ (1993). Phonological awareness in learning literacy. *Cognitiva*, 5: 153-170.

JIMÉNEZ, J. E. & M. ORTIZ (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.

JIMÉNEZ, J. E. & M. ORTIZ (2000). Metalinguistic awareness and reading acquisition in the Spanish language. *The Spanish Journal of Psychology*, 3: 37-46.

KIRTLEY, C., P. E. BRYANT, M. MACLEAN & L. BRADLEY (1989). Rhyme, rime and the onset of reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48: 224-245.

LIBERMAN, I. Y., D. SHANKWEILER, F. W. FISCHER & B. CARTER (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18: 201-212.

LONIGAN, C. J., S. R. BURGESS, J. L. ANTHONY & T. A. BARKER (1998). Development of phonological sensitivity in two- to five-year-old children. *Journal of Educational Psychology*, 90: 294-31.

MARTÍNEZ-MARTÍN, J. & E. GARCÍA-PÉREZ (2004). *Diccionario de frecuencias del castellano escrito en niños de 6 a 12 años*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

MORAIS, J., J. ALEGRÍA & A. CONTENT (1986). Segmental awareness: respectable, useful and almost always necessary. *Cahiers du Psychologie Cognitive*, 7: 530-556.

MUTER, V. & M. SNOWLING (1998). Concurrent and longitudinal predictors of reading. The role of metalinguistics and short-term memory skills. *Reading Research Quarterly*, 33(3): 320-337.

PERFETTI, C. A., I. BECK, L. C. BELL & C. HUGHES (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal. A longitudinal study of first-grade children. *Merryl-Palmer Quarterly*, 33: 283-319.

RACK, J., C. HULME, M. J. SNOWLING & J. WIGHTMAN (1994). The role of phonology in young children learning to read words. The direct mapping hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 57: 42-71.

SAUTÚ, R. (1991). *Teoría y medición del estatus ocupacional: escalas ocupacionales objetivas y de prestigio. Cuadernos del Instituto de Ciencias Sociales.* Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

SHARE, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55: 151-218.

ELA 60 interiores.indd 53 10/02/15 00:57

STANOVICH, K., A. CUNNINGHAM & B. CRAMER (1984). Asssesing phonological awareness in kindergarten children: issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38: 175-190.

TREIMAN, R. (1985). Onsets and rimes as units of spoken syllables: evidence from children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39: 161-181.

TREIMAN, R. (1991). Phonological awareness and its roles in learning to read and spell. En D. Sawyer & B. Fox (eds.), *Phonological awareness in reading: the evolution of current perspectives* (pp. 159-189). Nueva York: Springer-Verlag.

TREIMAN, R. (1992). The role of intrasyllabic units in learning to read and spell. En P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (eds.), *Reading acquisition* (pp. 65-106). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

TREIMAN, R. & A. ZUKOWSKI (1991). Levels of phonological awareness. En S. A. Brady & D. P. Shankweiler (eds.), *Phonological processes in literacy. A tribute to Isabelle Y. Liberman* (pp. 67-83). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

TREIMAN, R. & A. ZUKOWSKI (1996). Children's sensitivity to syllables, onsets, rimes, and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61: 193-215.

TREIMAN, R. & J. BARON (1981). Segmental analysis ability: development and relation to reading ability. En G. E. MacKinnon & T.G. Waller (eds.), *Reading research. Advances in theory and practice, Vol. 3* (pp. 159-198). Nueva York: Academic Press.

TREIMAN, R. & S. WEATHERSTON (1992). Effects of linguistic structure on children's ability to isolate initial consonant. *Journal of Educational Psychology*, 84: 174-181.

UHRY, J. K. & M. J. SHEPHERD (1997). Teaching phonological recoding to young children with phonological processing deficits. The effect on sight-vocabulary acquisition. *Learning Disability Quarterly*, 20: 104-125.

VIHMAN, M. & W. CROFT (2007). Phonological development: toward a 'radical' templatic phonology. *Linguistics*, 45: 683-725.

WAGNER, R. K. & J. K. TORGESEN (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101: 192-212.

WAGNER, R. K., J. K. TORGESEN, C. A. RASHOTTE, S. A. HECHT, T. A. BARKER & S. R. BURGESS (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: a 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33: 468-479.

YOPP, H. K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23: 159-177.

ZIEGLER, J. C. & U. GOSWAMI (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131: 3-29.

ELA 60 interiores.indd 54 10/02/15 00:57

Anexo

Pares de estímulos utilizados en la prueba Pares si-Pares no en el orden de administración

	Pares		Unidad a comparar		Pares		Unidad a comparar
1.	**a**ctor	**a**gua	fonema inicial v	41.	**gru**po	**gru**ta	sílaba inicial ccv
2.	**a**jo	**a**la	fonema inicial v	42.	**i**sla	**i**mán	fonema inicial v
3.	bombón	ángel	distractor	43.	violí**n**	jardí**n**	rima vc
4.	túne**l**	árbo**l**	fonema final c	44.	lluvia	labio	distractor
5.	tré**bol**	ár**bol**	sílaba final cvc	45.	plata	leche	distractor
6.	mapa	bastón	distractor	46.	ja**món**	li**món**	sílaba final cvc
7.	**b**razo	**b**loque	fonema inicial *cluster*	47.	**l**una	**l**oro	fonema inicial c
8.	pichón	boca	distractor	48.	calle	mano	distractor
9.	nube	broma	distractor	49.	car**tel**	man**tel**	sílaba final cvc
10.	**br**oche	**br**uja	ataque cc	50.	far**ol**	ment**ol**	rima vc
11.	carpa	buzón	distractor	51.	**m**esa	**m**ono	fonema inicial c
12.	sartén	buzó**n**	fonema final c	52.	pasta	moto	distractor
13.	caj**ón**	buz**ón**	rima vc	53.	doctor	mujer	fonema final c
14.	**ca**ble	**ca**ma	sílaba inicial cv	54.	actr**iz**	nar**iz**	rima vc
15.	pin**cel**	cár**cel**	sílaba final cvc	55.	co**do**	ni**do**	sílaba final cv
16.	**car**ta	**car**ne	sílaba inicial cvc	56.	**nu**be	**nu**do	sílaba inicial cv
17.	trueno	cartón	distractor	57.	**o**jo	**o**la	fonema inicial v
18.	**cas**tor	**cas**co	sílaba inicial cvc	58.	**pan**da	**pan**cho	sílaba inicial cvc
19.	puerto	chiste	distractor	59.	faro**l**	pape**l**	fonema final c
20.	sillón	choza	distractor	60.	túne**l**	pape**l**	rima vc
21.	nub**e**	cin**e**	fonema final v	61.	**p**ato	**p**era	fonema inicial c
22.	**cla**se	**cla**vo	sílaba inicial ccv	62.	**pin**cel	**pin**che	sílaba inicial cvc
23.	le**che**	co**che**	sílaba final cv	63.	trompo	plancha	distractor
24.	**cr**áter	**cr**ema	ataque cc	64.	**pl**uma	**pl**ato	ataque cc
25.	**c**opa	**c**ubo	fonema inicial c	65.	actor	plato	distractor
26.	taza	dedo	distractor	66.	**p**rueba	**p**lato	fonema inicial *cluster*
27.	ladró**n**	delfí**n**	fonema final c	67.	crem**a**	play**a**	fonema final v
28.	bruj**a**	flech**a**	fonema final v	68.	**pla**to	**pla**ya	sílaba inicial ccv
29.	**f**rasco	**f**lecha	fonema inicial *cluster*	69.	letra	plaza	distractor
30.	au**to**	fo**to**	sílaba final cv	70.	**ra**dio	**ra**na	sílaba inicial cv
31.	**fre**no	**fre**sa	sílaba inicial ccv	71.	baño	ratón	distractor
32.	**fr**asco	**fr**uta	ataque cc	72.	**re**loj	**re**gla	sílaba inicial cv
33.	trenza	fruto	distractor	73.	nid**o**	sap**o**	fonema final v
34.	**gl**obo	**gl**aciar	ataque cc	74.	**tan**que	**tan**go	sílaba inicial cvc
35.	vac**a**	gom**a**	fonema final v	75.	**ti**gre	**ti**za	sílaba inicial cv
36.	pu**ma**	go**ma**	sílaba final cv	76.	pompón	tractor	distractor
37.	fru**ta**	go**ta**	sílaba final cv	77.	**tra**je	**tra**po	sílaba inicial ccv
38.	**g**lobo	**g**ranja	fonema inicial *cluster*	78.	**u**va	**u**ña	fonema inicial v
39.	león	grano	distractor	79.	dra**gón**	va**gón**	sílaba final cvc
40.	**g**laciar	**g**rieta	fonema inicial *cluster*	80.	**v**ela	**v**aso	fonema inicial c

ELA 60 interiores.indd 55 10/02/15 00:57

ELA 60 interiores.indd 56 10/02/15 00:57

DESARROLLO DEL HUMOR EN LOS AÑOS ESCOLARES: LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA DE CHISTES REFERENCIALES[1]

Karina Hess Zimmermann
Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Psicología

Resumen

El objetivo de esta investigación es ver cómo niños y jóvenes de edad escolar reflexionan sobre el humor y, específicamente, sobre el chiste. Un chiste es una pequeña anécdota en la que se presenta una situación determinada que se opone –mediante el establecimiento de una incongruencia– a otra situación alternativa, lo que genera un efecto gracioso (Attardo, 2005; Attardo & Chabanne, 1992; Martin, 2007). Dentro de los diferentes tipos de chistes predominan los referenciales, es decir, aquellos basados exclusivamente en el significado del texto y que constan de tres elementos: ambientación, diálogo y punto de quiebre. En este trabajo se analiza la manera en que 42 niños y adolescentes de tres grados escolares (2do, 5to y 8vo, 14 participantes por grado) reflexionan sobre los chistes referenciales. Los resultados señalan diferencias significativas por grado escolar en la capacidad para identificar chistes de no-chistes, así como para argumentar las respuestas.

Palabras clave: desarrollo lingüístico tardío, metalenguaje, humor, chiste, chiste referencial

[1] Deseo manifestar mi agradecimiento a María del Carmen Torres Tello por su colaboración en la obtención y sistematización de los datos que aquí se reportan.

ELA 60 interiores.indd 57 10/02/15 00:57

ABSTRACT

This study deals with the way in which school-age children and adolescents reflect on humor and, more specifically, on jokes. A joke is a short anecdote in which a determined situation appears opposed –through the establishment of an incongruity– to another alternative situation. This opposition creates a funny or humorous effect (Attardo, 2005; Attardo & Chabanne, 1992; Martin, 2007). There are many different types of jokes, but the most commonly used are referential jokes, i.e. jokes in which humor is based exclusively on the meaning of the text and that include three main elements: orientation, dialogue and punch-line. In this study we examine the way in which 42 children and adolescents (2nd, 5th and 8th Grade, 14 participants per grade) reflect on referential jokes. Results show significant differences between grades in the ability to identify jokes from non-jokes and in the participants' capacity to justify their answers.

KEYWORDS: later language development, metalanguage, humor, jokes, referential jokes

Fecha de recepción del artículo: 30 de julio de 2013
Fecha de recepción de la versión revisada: 26 de mayo de 2014
Fecha de aceptación: 24 de junio de 2014

La correspondencia referida a este artículo debe dirigirse a:
Karina Hess Zimmermann
Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de Querétaro
Centro Universitario s/n
Santiago de Querétaro
Querétaro, CP 76010
karinahess@hotmail.com

Estudios de Lingüística Aplicada, año 32, número 60, diciembre de 2014, pp. 57-88

ELA 60 interiores.indd 58 10/02/15 00:57

Antecedentes

El humor en el desarrollo lingüístico tardío

En años recientes se ha reconocido cada vez más que el desarrollo lingüístico es un proceso largo que continúa durante la infancia tardía e incluso más allá de la adolescencia. El desarrollo del lenguaje en los años escolares se caracteriza por la apropiación y especialización de diversas habilidades lingüísticas. Una de ellas, central para este trabajo, es la capacidad para comprender y producir lenguaje no literal, es decir, para observar que el significado de las palabras puede ir más allá de lo que las palabras mismas denotan. Diversos autores han señalado que la adquisición del lenguaje no literal es tardía debido a que los niños deben percatarse de que existe una diferencia entre lo que se dice (las palabras mismas) y lo que se pretende decir (la intención), cuestión que involucra habilidades cognitivas y lingüísticas elaboradas que se empiezan a adquirir a partir de los seis años de edad (Beal, 1988; Bonitatibus, 1988; Hess, 2010; Milosky, 1994; Nippold, 2007).

Uno de los ámbitos de la interacción social donde entra en juego de manera importante el uso del lenguaje no literal es el humor. Martin (2007) define al humor como: a) aquello que hace referencia a cualquier cosa que un individuo haga o diga y que sea percibida como chistosa, tendiendo a provocar la risa en otros; y b) todos aquellos procesos mentales que se emplean para crear y percibir un estímulo chistoso y la respuesta afectiva inmersa en el disfrute de este. Bajo este enfoque la manifestación del humor conlleva la presencia de cuatro elementos primordiales: un contexto social donde ocurre el evento humorístico, un proceso cognitivo-perceptual para comprender el humor, la respuesta emocional al humor y la expresión vocal de la risa.

Por su parte, Attardo (2005) señala que el humor incluye una idea, imagen, texto o evento que es en cierto sentido incongruente, inusual, inesperado, sorpresivo o fuera de lo ordinario. Hasta la fecha los estudiosos del humor aún no se han puesto de acuerdo sobre si la sola incongruencia es suficiente para que el humor se dé o si además es necesario que esta sea resuelta de alguna manera para que pueda encontrarse la gracia (al respecto véase Shultz, 1972, y Martin, 2007).

Si bien es de nuestro conocimiento que las primeras manifestaciones humorísticas aparecen desde edades muy tempranas, los estudios del humor infantil coinciden en que es hasta alrededor de los 7-9 años cuando los niños empiezan a

ELA 60 interiores.indd 59 10/02/15 00:57

comprender y producir humor verbal, es decir, aquel basado en las palabras mismas. Esto se debe a que durante los años escolares los individuos adquieren cada vez mayores habilidades para realizar inferencias, abstracciones y deducciones que los llevarán a la generación de nuevos significados para las palabras, lo que les permitirá acceder a sentidos no literales como el humor verbal, la metáfora, la polisemia y la ironía, entre otros (Calderón, 2012; Nippold, 2007; Pexman, 2008; Tolchinsky, 2004; Zwiers, 2008).

Por otra parte, si bien sabemos que la comprensión y producción del humor verbal conllevan un proceso largo de adquisición (Ashkenazi & Ravid, 1998; Bernstein, 1986; Crystal, 1996; Ezell & Jarzynka, 1996; McGhee, 1971a; Shultz & Horibe, 1974) debido a que involucra la presencia de habilidades cognitivas, lingüísticas, metalingüísticas y sociales complejas (Ashkenazi & Ravid, 1998; McGhee, 1971a; Martin, 2007; Semrud-Clikeman & Glass, 2008; Tennison, 1993), existen a la fecha muy pocas investigaciones en el ámbito de la adquisición lingüística que intentan explicar la relación entre el desarrollo del humor y el lenguaje tardío. En ese sentido, el presente trabajo pretende contribuir a este campo tan poco estudiado al intentar establecer la reflexión metalingüística sobre los chistes como una herramienta que puede dar cuenta de manera importante del desarrollo lingüístico y, específicamente, del desarrollo lingüístico tardío.

Desarrollo metalingüístico

Uno de los aspectos más importantes del desarrollo lingüístico tardío, y que será el foco de este trabajo, es la reflexión metalingüística. Esta ha sido definida como la habilidad para reflexionar sobre el lenguaje y su uso, así como para monitorear y planear el procesamiento lingüístico (Gombert, 1992). La reflexión metalingüística no solo involucra la comprensión y producción lingüísticas en un sentido comunicativo, sino también la capacidad para separar la forma del lenguaje de su intención comunicativa con la finalidad de analizarla como una entidad en sí misma (Chaney, 1994; Hess, 2010).

Se ha argumentado que la adquisición de las habilidades metalingüísticas está directamente relacionada con el desarrollo cognitivo (Smith-Cairns, 1996) y con el medio social (Hess, 2010). En este sentido, diversos autores señalan que la escuela juega un rol muy importante en el desarrollo de la habilidad para reflexionar sobre la lengua oral y escrita (Ashkenazi & Ravid, 1998; Barriga, 2002;

ELA 60 interiores.indd 60 10/02/15 00:57

Chaney, 1994; Gombert, 1992; Nippold, 2004). Autores como Barriga (2002), Smith-Cairns (1996) y Chaney (1994) señalan, por su parte, que la habilidad metalingüística se vuelve consciente y explícita durante los años escolares. Sugieren que los niños pequeños en un primer momento son incapaces de separar la forma lingüística del contenido, por lo que muestran dificultades para reflexionar sobre el lenguaje en sí mismo. Sin embargo, durante los años escolares las habilidades metalingüísticas tendrán un crecimiento importante hasta convertirse en una herramienta más para la adquisición de habilidades lingüísticas cada vez más complejas. Además, la capacidad para reflexionar sobre el lenguaje se dará en todos los niveles lingüísticos (fonología, morfología, sintaxis, semántica, pragmática, discurso) (Gombert, 1992; Hess, 2010; Nippold, 2004).

Desarrollo del humor

El humor es un aspecto universal de la experiencia humana que ocurre en todas las culturas y virtualmente en todos los individuos alrededor del mundo, resultando evidente el rol que juegan las normas culturales y el aprendizaje en cómo se usa el humor dentro de las interacciones sociales (Apte, 1985; Attardo, 2008; Klein, 2003; Martin, 2007; Raskin, 1985). Diversos autores señalan que el desarrollo del humor está relacionado con el desarrollo cognitivo (Bariaud, 1983; Bergen, 2009; Bernstein, 1986; McGhee, 1979), la creatividad (McGhee & Panoutsopoulou, 1990), la competencia social (Bergen, 2003; Ezell & Jarzinka, 1996; Klein & Kuiper, 2006; Masten, 1986; Spector, 1996) y el desarrollo emocional (Bariaud, 1989; Bergen, 2009; Tennison, 1993), así como con una creciente habilidad lingüística (Ashkenazi & Ravid, 1998; Carrel, 1997; Tennison, 1993). Las investigaciones realizadas sobre la apreciación, comprensión y producción del humor dan evidencia además de las importantes funciones que tiene para el adecuado desempeño cognitivo, social y psicológico de la persona (Apte, 1985; Ashkenazi & Ravid, 1998; Howard, 2009; Koller, 1988; Masten, 1986; McGhee, 1971b; Nippold, 2007; Semrud-Clikeman & Glass, 2008; Southam, 2005).

Aunque aún no se ha logrado determinar de manera clara a qué edad los niños empiezan a comprender y producir manifestaciones humorísticas, sabemos que desde los primeros meses de vida los bebés disfrutan de las sonrisas y risas, así como de los juegos presentes en las interacciones comunicativas con los adultos. No obstante, este tipo de manifestaciones ha sido comúnmente denominado por

ELA 60 interiores.indd 61 10/02/15 00:57

los expertos como *gozo*, más que como humor en sí (Bergen, 2009; Falkenberg, 2010; Martin, 2007). Por tanto, la mayoría de los investigadores coincide en que las primeras experiencias con humor como tal surgen alrededor de los dos años de edad, cuando los niños son capaces de representar objetos con esquemas mentales internos, lo que les permitirá jugar con los objetos y las palabras de manera humorística (Bariaud, 1989; Martin, 2007; McGhee, 1979).

Existen diversos autores que sugieren la presencia de etapas en el desarrollo del humor. No obstante, la propuesta predominante en la literatura es la de McGhee (1971a, 1971b, 1979). Este investigador señala que en la adquisición del humor todos los niños pasan por cuatro momentos que van de la mano con las etapas de desarrollo cognoscitivo de Piaget. Así, en la primera etapa (alrededor de los 2 años de edad) el niño tiene sus primeras experiencias con el humor en un contexto de juego con objetos. Esto le permite distorsionar la realidad de manera intencional y comportarse de modo inusual o exagerado para hacer reír a los demás. Durante esta etapa los niños además disfrutan del humor relacionado con el contacto físico (cosquillas, golpearse con objetos, entre otros). Durante la segunda etapa (después de los 2 años y alrededor de los 3), los niños empiezan a jugar con el lenguaje. Se percatan de las características del habla socialmente aceptada para empezar a usar las palabras con la finalidad de crear incongruencias. Así, por ejemplo, les parecerá gracioso darle a un perro el nombre de *gato*. Más tarde, alrededor de los 3 o 4 años, durante la tercera etapa, el niño se da cuenta de que las palabras que usa se refieren a clases de objetos o eventos que comparten ciertas características (Feuerhahn, 1993). El humor en esta fase se basa en la incongruencia que ocurre cuando se violan las características antes mencionadas. Por ejemplo, un niño puede reírse al observar el dibujo de un gato con dos cabezas, sin orejas y que además, en vez de hacer *miau*, haga *mu*. Una nueva forma de juego lingüístico se desarrollará durante esta etapa y la que sigue: la repetición rítmica de palabras y la creación de palabras sin sentido (Apte, 1985; Cazden, 1976; Crystal, 1996; Howard, 2009). Además, los niños disfrutarán del humor que involucra situaciones discrepantes, palabras tabú y temas escatológicos (Bergen, 2009).

Durante los años escolares, en la cuarta etapa, se da un avance muy importante en el desarrollo del humor: los niños pasan del humor no-lingüístico al humor lingüístico o verbal. Así, a partir de los 7 años de edad el niño se da cuenta de que el significado de las palabras puede ser ambiguo, por lo que empieza a disfrutar

ELA 60 interiores.indd 62 10/02/15 00:57

del humor que involucra ambigüedad fonológica, morfológica y léxica (Bariaud, 1989; Bernstein, 1986; Ezell & Jarzinka, 1996; Nippold, 2007; Shultz, 1974; Spector, 1996). Además, logra pasar de las explicaciones meramente descriptivas a las interpretativas para comprender los efectos del humor presentes en las relaciones de incongruencia (Bariaud, 1983). Un poco más tarde, alrededor de los 9-10 años, los niños empezarán a disfrutar de un humor más convencionalizado, como las adivinanzas, las frases hechas, los chistes y las bromas. También durante esta etapa inicia la capacidad para comprender la ironía verbal (Dews *et al*., 1996; Pexman, 2008; Pexman, Glenwright, Krol & James, 2005; Winner & Leekam, 1991) y para reflexionar sobre las bases lingüísticas del humor para poder comprender ambigüedades basadas en la estructura sintáctica (Bernstein, 1986). En esta etapa los niños además aprenden a evaluar los modelos sociales de su cultura, así como las incongruencias lógicas y la ruptura de convenciones sociales con la finalidad de comprender y producir eventos humorísticos (Bariaud, 1989; Feuerhahn, 1993; Southam, 2005). Por último, durante la infancia tardía los niños se vuelven cada vez más capaces de proporcionar explicaciones de mayor calidad sobre el humor y presentan una mejor organización y un estilo más adecuado en sus producciones humorísticas (Ashkenazi & Ravid, 1998).

Más tarde, durante la adolescencia el humor empieza a jugar un rol muy importante para la aceptación social de los individuos. Aquellos que logran relacionarse de manera humorística con sus pares serán mucho más aceptados y se encontrarán más integrados en su grupo social (Klein & Kuiper, 2006; Koller, 1988; Tennison, 1993). Por otra parte, durante la adolescencia los individuos empiezan a aburrirse de memorizar chistes y adivinanzas y prefieren manifestaciones de humor más sofisticadas (Nippold, 2007). Así, predominarán formas humorísticas con temas abstractos y que involucran retos cognitivos mayores, como la ironía. El humor será más espontáneo, creativo, original y menos estereotipado. Las manifestaciones humorísticas que se presentan en forma de ocurrencias o anécdotas espontáneas también serán ampliamente disfrutadas por los jóvenes, especialmente cuando enfatizan conflictos sociales o de índole sexual (Bariaud, 1989; Sanches & Kirshenblatt-Gimblett, 1976). Además, durante la adolescencia las preferencias por una clase de humor sobre otra se individualizarán (Tennison, 1993).

ELA 60 interiores.indd 63 10/02/15 00:57

El chiste

Desde una perspectiva psicolingüística, Martin (2007) señala que el humor que ocurre en las interacciones sociales puede dividirse en tres grandes categorías: humor espontáneo (que se crea de manera intencional por parte de los individuos durante la interacción social), humor accidental (eventos que al ocurrir de forma inesperada y sorpresiva provocan gracia) y chistes (anécdotas humorísticas que la gente memoriza y que se transmiten de una persona a otra). Dado que los chistes representan el tipo de humor verbal más frecuente en las interacciones sociales (Martin, 2007), serán tema central de este estudio.

Aunque existen muchas maneras de organizar un texto a manera de chiste (véase, entre otros, Raskin, 1985; Ritchie, 2004, y Davies, 2004), la mayoría de los autores coincide en que un chiste prototípico consta de tres elementos: ambientación, diálogo y punto de quiebre (*punch-line*) (Attardo & Chabanne, 1992; Chafe, 2007; Martin, 2007). La *ambientación* es la parte inicial del chiste con excepción del último enunciado y su función es crear en el oyente ciertas expectativas sobre cómo deberá interpretar la situación que se presenta en el texto. Por su parte, el *diálogo* tiende a ser corto, generalmente se da entre dos personajes y se encuentra inmediatamente antes del punto de quiebre. El *punto de quiebre*, al final del chiste, será el elemento que cambie de manera repentina el significado de la situación planteada, llevando a la persona a una segunda interpretación debido a la incongruencia percibida.

Existen diversas taxonomías de los chistes (véase Attardo, 1994). Para los fines de esta investigación usaremos la clasificación propuesta por Attardo, Hughes, Baltes y Petray (1994), quienes dividen los chistes en dos grandes categorías: chistes verbales y chistes referenciales. Los *chistes verbales* presuponen la existencia de un marcador léxico en cualquier segmento del texto que puede adoptar dos significados; es decir, hay una palabra o frase que dispara una interpretación ambigua. Véase como ejemplo el siguiente chiste, en donde las palabras *su vida* adquieren un doble significado:

(1) Va una pareja caminando por la calle. Se aparece un asaltante y le dice al hombre:
–¡Su cartera o *su vida*!
El hombre le dice a su mujer:
–Mi vida, ¡vete con el señor!

ELA 60 interiores.indd 64 10/02/15 00:57

Los *chistes referenciales*, por su parte, son los que se basan exclusivamente en el significado del texto sin que haya un elemento fonológico, léxico o sintáctico que dispare la segunda interpretación. Un ejemplo de este tipo de chiste es el siguiente:

(2) Entra una señora a la carnicería y dice:
–Deme esa cabeza de cerdo de ahí.
El carnicero contesta:
–Perdone, señora, pero eso es un espejo.

Dado que los chistes referenciales han sido documentados como los más frecuentes en un amplio número de lenguas (Attardo, 1994), serán objeto de este estudio.

Método

Objetivo

El objetivo de este estudio es describir la manera en que niños y adolescentes de diferentes grados escolares reflexionan sobre uno de los tipos más comunes de humor verbal: los chistes. Específicamente, esta investigación busca indagar si existe un desarrollo en la capacidad para diferenciar chistes de no-chistes y para identificar los elementos que componen el chiste.

Participantes

Formaron parte del estudio 42 niños y adolescentes de entre 7 y 15 años de edad, pertenecientes al 2do, 5to y 8vo grados de una escuela monolingüe privada de la ciudad de Celaya, Guanajuato. Para cada grado se eligieron 14 niños (7 hombres y 7 mujeres). Con la finalidad de que todos los participantes se enfrentaran a condiciones similares, solo participaron en la investigación aquellos estudiantes que afirmaron no conocer previamente los chistes presentados.

Tareas y procedimiento

A cada participante se le presentó en una sesión individual un total de seis textos: tres chistes referenciales intercalados con tres no-chistes (chistes a los que les

ELA 60 interiores.indd 65 10/02/15 00:57

faltaba un elemento esencial: ambientación, diálogo o punto de quiebre). Se controló la longitud de los textos, así como que fueran accesibles para todas las edades en términos de temática y complejidad lingüística (véase Anexo A). A cada participante se le presentó el instrumento de manera oral y escrita. Para la presentación oral se contó con una grabación de los textos contados por una persona considerada por su entorno social como un excelente contador de chistes. Adicionalmente, todos los participantes recibieron las versiones escritas de los chistes con la finalidad de que pudieran regresar al texto y analizarlo a mayor detalle. De esta forma, los participantes escuchaban en un primer momento los seis textos de manera consecutiva. Posteriormente, escuchaban los textos en el mismo orden pero uno por uno y con apoyo de la versión escrita. Después de cada texto se les hacían preguntas por medio de un cuestionario guiado (ver Anexo B). Antes de iniciar el cuestionario, se les preguntaba a los participantes si querían volver a escuchar el texto y se les permitía que lo escucharan las veces que consideraran necesarias.

Análisis de los datos

Las respuestas de los participantes fueron clasificadas en tres tipos principales: de contenido, forma y actuación. Dicha clasificación fue adaptada de la propuesta original de Hess (2010; 2011a; 2011b) para el análisis de la reflexión metalingüística de textos narrativos. Las respuestas de *contenido* son aquellas que hacen referencia a los contenidos del chiste (trama, eventos, relaciones entre los personajes, entre otros), es decir, aluden a una reflexión metasemántica y metatextual. Por su parte, las de *forma* son las respuestas en donde el participante hace un análisis del texto (reflexión metatextual) o de partes del mismo (reflexión metafonológica, metamorfológica y metasintáctica). Se trata de respuestas que no aluden al contenido, sino que se refieren a la manera en que está formado el texto. Finalmente, las respuestas de *actuación* son las que muestran una reflexión del individuo acerca del impacto que tiene el texto sobre un potencial auditorio, es decir, sobre la relación entre el texto y el destinatario (reflexión metapragmática). Para cada uno de estos tipos de respuestas se tuvieron subcategorías no excluyentes entre sí, como se detalla en la Tabla 1.

ELA 60 interiores.indd 66 10/02/15 00:57

Tabla 1. Criterios de clasificación para las respuestas

Tipos de respuestas	Descripción	Ejemplo
Respuestas de contenido		
Cita textual	Se citan partes del texto.	*El final porque dice "pues vea mi pie y adivine mi nombre completo" y eso es chiste.*
Causa-efecto	Hace referencia al porqué o al para qué de una situación o evento que sucede en el chiste.	*Pero no dice qué pasa si el sacerdote grita o algo así.*
Conocimiento del mundo	Relaciona aspectos del contenido del texto con su experiencia personal.	*Es chiste porque que se esconda en el clóset es chistoso.*
Incongruencia	Menciona que existe una incongruencia entre eventos o situaciones del chiste.	*Porque, ¿qué tiene que ver un bebé para disculparse?*
Nuevas ideas	Aporta nuevas ideas de contenido para mejorar el chiste.	*Para mejorarlo le pondría que el papá le preguntara "¿qué te dijo la maestra sobre el bebé?"*
Juicio moral	Expresa un juicio moral sobre el comportamiento de los personajes o sobre la temática del chiste.	*No es chiste cuando pregunta dónde está Dios porque con Dios no se juega y él no puede estar en los chistes.*
Respuestas de forma		
Estructura	Hace referencia a la estructura del texto y menciona elementos textuales.	*Porque el final da un poco de risa; los diálogos que tienen.*
Longitud del texto	Hace referencia a qué tan largo o corto es el texto.	*Porque está más larguito.*
Expresividad del hablante	Se refiere a la manera en la que es relatado el texto.	*Por la forma en que lo cuenta; lo cuenta más alegre como entre riéndose y no.*
Género textual	Hace mención a algún tipo de género textual.	*Porque es como una narrativa sencilla; no es como un cuento que tiene detalles.*
Elementos lingüísticos	Menciona elementos lingüísticos menores a la estructura textual.	*Lo pondría entre paréntesis.*
Incongruencia	Menciona que existe una incongruencia entre elementos estructurales del texto.	*Porque no tiene concordancia la última parte.*
Nuevas ideas	Aporta nuevas ideas sobre elementos estructurales del chiste.	*Para darle concordancia cambiaría lo primero.*
Respuestas de actuación		
Impacto en el auditorio	Se refiere al impacto que puede tener el texto en las personas que lo escuchen.	*Sí puede ser un chiste para otros; les puede dar risa.*
Edad	Menciona que el chiste está dirigido a personas de una edad determinada.	*Chiste para los chiquitos porque no es grosero.*
Gusto personal	Menciona si le gusta o no el chiste o alguna parte de este.	*No muy bueno porque se me hace tonto.*
Comprensibilidad	Hace referencia a que el chiste es o no comprensible.	*No le entendí a todo, así que no sé si sea un chiste.*

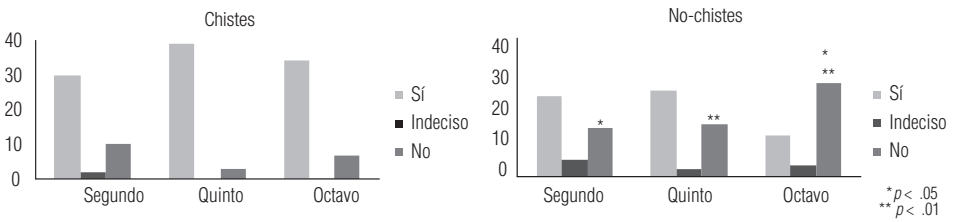
ELA 60 interiores.indd 67 10/02/15 00:57

Resultados

Resultados generales

En esta sección se incluyen todas las respuestas que proporcionaron los participantes ante la pregunta *¿Es o no es un chiste?* Dichas respuestas fueron categorizadas en tres tipos (*sí*, *no* e *indeciso*) tanto para los chistes como para los no-chistes. Los resultados se presentan en la Gráfica 1.

Gráfica 1. Respuestas de los participantes a la pregunta *¿Es o no es un chiste?* por grado escolar para chistes y no-chistes



Como puede observarse en la Gráfica 1, la mayoría de los participantes fue capaz de identificar los textos que eran chistes y no se encontraron diferencias significativas por grado. En el caso de los no-chistes, los participantes de 8vo grado mostraron una capacidad significativamente mayor que los menores para observar que se trataba de no-chistes (2do grado: $X^2 = 6.321$, $df = 1$, $p = .012$; 5to grado: $X^2 = 6.761$, $df = 1$, $p = .009$). No se o bservaron diferencias significativas entre 2do y 5to grados o entre tipos de no-chistes (sin ambientación, diálogo o punto de quiebre).

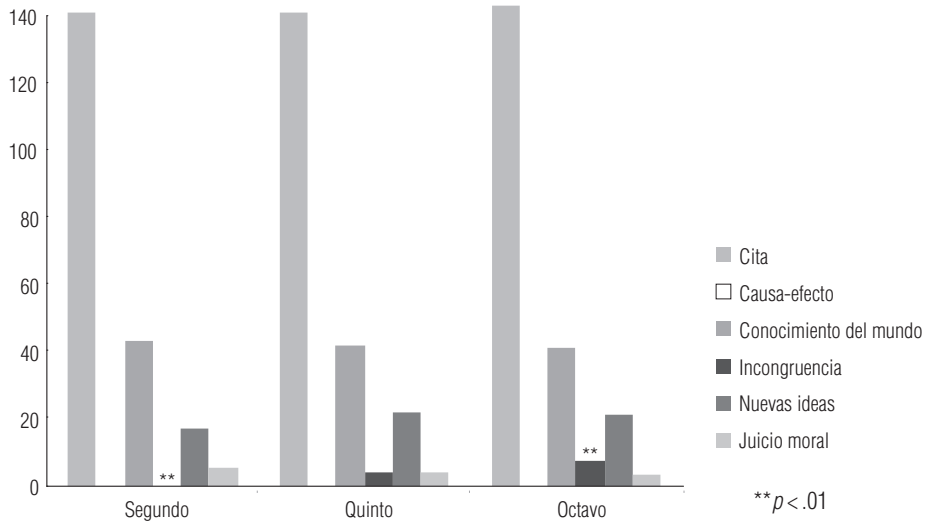
Resultados por categoría

Respuestas de contenido

El análisis de las respuestas de contenido se muestra en la Gráfica 2.

ELA 60 interiores.indd 68 10/02/15 00:57

GRÁFICA 2. Respuestas de contenido para cada subcategoría para todos los textos (chistes y no-chistes) por grado



Como puede observarse, la única diferencia significativa entre grados escolares estuvo presente entre 2do y 8vo grados en la subcategoría de *incongruencia* ($t = –3.606$, $df = 26$, $p = .001$), en donde se hace evidente que los participantes mayores fueron más capaces de reflexionar sobre la incongruencia o falta de incongruencia de los textos.

Un análisis más profundo de las respuestas de contenido mostró otros aspectos interesantes. En lo que se refiere al uso de *citas textuales*, los datos muestran que los participantes de todas las edades citaron contenidos de los textos analizados, pero que lo hicieron con propósitos distintos. En tanto que los niños de 2do grado prefirieron citar el chiste completo para justificar sus respuestas,

(3) Es chiste porque está gracioso. El profesor le pregunta "Pepito viendo esta patita de pájaro, dime la familia y cuántos hijos puede tener". [Edgardo, 2do, chiste 1]

los estudiantes mayores de 5to y 8vo grados citaron solo la parte del texto que hace pensar al oyente/lector que el chiste es gracioso o no (por lo general el punto de quiebre):

ELA 60 interiores.indd 69 10/02/15 00:57

(4) a. Es chiste porque hasta el último dice pues vea mi pie y adivínelo. [Raúl, 5to, chiste 1]
b. Es chiste porque Pepito le dice al profe que vea su pie y lo adivine, como lo del pajarito. [Carlos, 8vo, chiste 1]

A su vez, un análisis del *punto de quiebre* señaló que los participantes de los tres grados fueron capaces de identificarlo y hacer comentarios sobre la incongruencia que este genera. No obstante, aparecieron importantes diferencias entre grados cuando los niños se enfrentaron al texto sin punto de quiebre (Texto 2). En este caso, en ausencia de la parte humorística, los participantes más jóvenes intentaron buscar otro elemento dentro del texto que pudiera cumplir con la función de la incongruencia, generalmente el final del chiste:

(5) a. Es chiste porque le agita el dedo y luego se va al clóset gritando. [Diego, 2do, chiste 2]
b. Es chiste porque salió corriendo a su casa y se escondió en el clóset y porque salir corriendo de una iglesia es chistoso. [Zaira, 2do, chiste 2]
c. Es chiste porque me gustó la manera en que el sacerdote le grita al niño "¿dónde está Dios?" [Víctor, 2do, chiste 2]

en tanto que la mayoría de los estudiantes de 5to y 8vo grados observaron que la parte humorística faltaba en el texto. Para ellos, por tanto, el texto dejó de ser un chiste:

(6) a. No es chiste porque no está terminado, porque no da risa. [José, 5to, chiste 2]
b. No es chiste porque no le entendí muy bien. Para mi gusto no está muy completo que digamos, falta que acabe mejor, porque que el niño salga gritando a su casa y se esconda en el clóset, como que no. [Alondra, 8vo, chiste 2]

Adicionalmente, la incongruencia generada por el punto de quiebre fue en general una característica saliente incluso para los participantes menores que fueron capaces de reflexionar sobre el contenido incongruente:

(7) a. No es chiste porque Lucianita le contestó que los perros son más listos que las personas y eso no es cierto porque si fueran los animales ya estarían en la escuela. [Zaira, 2do, chiste 4]

ELA 60 interiores.indd 70 10/02/15 00:57

b. Porque no es chiste que ella no pueda entenderle a su perro, pero su perro sí… porque todos sabemos que los perros no hablan. [Allison, 2do, chiste 4]
c. En los chistes lo que dicen tiene que ser al revés. En vez de que sea de verdad, sea falso o si dices que los pájaros son más inteligentes que tú, no tiene sentido y eso es lo que daría risa. [Estephany, 5to, chiste 4]
d. Es chiste por lo que le dice que vea su pie. Le repite lo que el profesor le dice y a la vez causa gracia. Porque lo hace caer en su mismo error. [Montserrat, 8vo, chiste 1]

Por otra parte, relacionar *experiencias personales* con el contenido del texto durante la reflexión sobre el mismo fue una característica muy frecuente en las respuestas de los niños de 2do grado, dado que alrededor de la mitad de las respuestas de los niños de esta edad relacionaban el texto con vivencias propias:

(8) a. Es chiste porque explica de los animales y a mí me gusta investigar de ellos. [Vania, 2do, chiste 4]
b. Es chistoso para chicos porque tengo un primo que con lo que le digas se ríe, igual mi hermanita, dices hola y da unas carcajadas. [Gustavo, 2do, chiste 4]

Estos resultados señalan que los niños menores tienden a relacionar sus reflexiones sobre el texto con su vida cotidiana y los eventos cercanos vividos. En cambio, en los niños mayores estas respuestas fueron muy escasas, lo que indica que fueron más capaces de reflexionar sobre el chiste como tal, independientemente de sus experiencias personales. Esto nos habla de una mayor capacidad para separar la forma lingüística de su intención comunicativa con la finalidad de analizarla como un objeto en sí mismo y, por tanto, de una mayor habilidad metalingüística.

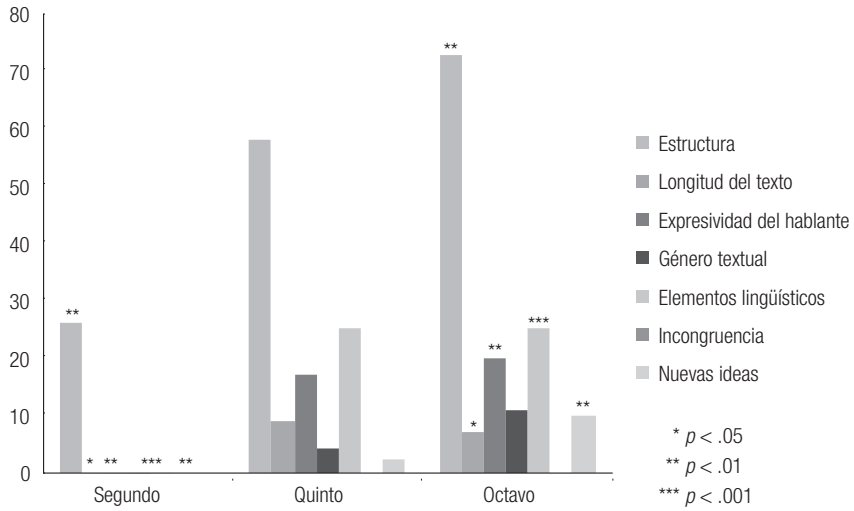
Respuestas de forma

En la categoría de respuestas de forma se obtuvieron los siguientes resultados. Como se observa en la Gráfica 3, hubo una diferencia importante en el tipo de respuestas presentes por grado escolar. Los niños de 2do grado tuvieron menos respuestas que los mayores y optaron casi exclusivamente por las respuestas de *estructura*. En contraste, los participantes de 5to y 8vo grados mostraron una

ELA 60 interiores.indd 71 10/02/15 00:57

mayor variedad en el tipo de respuestas. En general, las diferencias entre subcategorías, predominantemente entre 2do y 8vo grados, fueron significativas (estructura: $t = 2.853$, $df = 26$, $p = .008$; longitud del texto: $t = -2.318$, $df = 26$, $p = .029$; expresividad del hablante: $t = -3.027$, $df = 26$, $p = .006$; elementos lingüísticos: $t = -4.599$, $df = 26$, $p = .000$; ideas nuevas: $t = -3.238$, $df = 26$, $p = .003$). Por tanto, se observa un desarrollo en la cantidad y variedad de respuestas de forma dadas por los participantes.

GRÁFICA 3. Respuestas de forma para cada subcategoría en todos los textos (chistes y no-chistes) por grado



Con la finalidad de indagar más sobre las respuestas de los niños y jóvenes en esta categoría, llevamos a cabo un análisis sobre las relaciones que los participantes fueron capaces de establecer entre el texto como un todo y las partes del texto, así como de los elementos lingüísticos que mencionaban durante sus interpretaciones. En relación con las *relaciones todo-parte*, si bien los niños menores fueron capaces de localizar y mencionar partes de los textos, en pocas ocasiones establecieron conexiones entre ellas,

(9) a. Hasta lo último no se le entiende tanto. [Mónica, 2do, chiste 2]
b. Los primeros renglones no son chistosos porque no dan tanta imaginación. [Vania, 2do, chiste 6]

ELA 60 interiores.indd 72 10/02/15 00:57

en tanto que los niños de 5to grado mostraron una mayor habilidad para establecer relaciones entre las partes:

(10) No entendía la sensación de que era un chiste. Desde el principio pensé que no era y al final no le entendí la gracia. [Alejandra, 5to, chiste 6]

No obstante, además de conectar las partes textuales, los adolescentes de 8vo grado observaron otros aspectos adicionales, como la estructura del texto completo, lo que muestra que fueron capaces de ver las relaciones entre las partes y el todo:

(11) a. El texto tiene el tono de ser un chiste por como está escrito. Primero te platican dónde estaban, cómo pasó y después te dicen lo que dicen los personajes y ya al final el desenlace. [Gustavo, 8vo, chiste 5]
b. Porque lo están redactando como si fuera un cuento, una anécdota, porque no ponen un guión donde habla el personaje y también porque no le encuentro tanta gracia a la parte de que ella le habla a su perro y sí le entiende. [Luis Fernando, 8vo, chiste 4]

Lo anterior sugiere que conforme los niños crecen son cada vez más capaces de establecer relaciones parte-todo en su comprensión y producción lingüísticas.

En lo que se refiere a la presencia de *elementos lingüísticos* en las respuestas de los participantes (referencia a categorías de palabras, símbolos gráficos, letras, entre otros), los niños de 2do grado en raras ocasiones emplearon esta herramienta para argumentar sobre los textos, en tanto que los participantes de 5to lo hicieron muy frecuentemente:

(12) a. Sí tiene la separación de cuando hablas, cuando tiene el guión, lo que hace que se separe bastante. [Alejandra, 5to, chiste 4]
b. Los chistes llevan signos para saber si están hablando o si gritan. [Kiara, 5to, chiste 4]

Por su parte, los jóvenes de 8vo incrementaron la referencia a elementos lingüísticos en sus respuestas y presentaron argumentos más complejos que incluían más de un elemento lingüístico a la vez:

ELA 60 interiores.indd 73 10/02/15 00:57

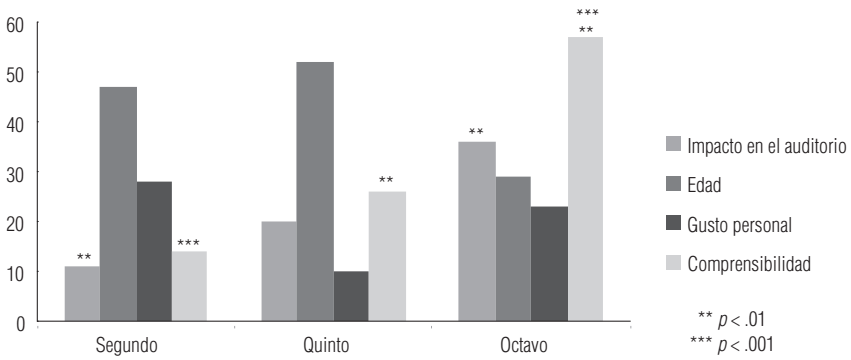
(13) Pondría entre paréntesis lo que dice el narrador y los guiones para el diálogo de la maestra y Lucianita. [Montserrat, 8vo, chiste 4]

Esta diferencia entre los participantes menores y mayores probablemente se deba a que los últimos han tenido más experiencia con la lengua escrita y con los elementos lingüísticos que aparecen en la misma (marcas gráficas, letras, entre otros). Así, al enfrentarse a los chistes orales y, sobre todo, escritos, los participantes mayores fueron más capaces que los menores de retomar elementos lingüísticos de la lengua escrita, con la que han tenido mayor experiencia. Para los niños menores los elementos lingüísticos fueron mucho menos prominentes debido a su nivel de escolaridad.

Respuestas de actuación

Las respuestas de la categoría de actuación se muestran en la Gráfica 4.

GRÁFICA 4. Respuestas de actuación para cada subcategoría en todos los textos (chistes y no-chistes) por grado



Como puede observarse, en términos generales los participantes mayores tienden a producir más respuestas de actuación que los menores. Se encontraron diferencias significativas entre 2do y 8vo grados en tres de las subcategorías: *impacto en el auditorio* (t = -3.285, df = 26, p = .003), *edad* (t = 2.402, df = 26, p = .024) y *comprensibilidad* (qué tan comprensible es el relato para un potencial interlocutor) (t = -4.394, df = 26, p = .000). De manera adicional, aparecieron diferencias significativas entre 5to y 8vo grados en la subcategoría de comprensibilidad (t = -2.866, df = 26, p = .008). Esto indica que conforme los niños crecen son cada

ELA 60 interiores.indd 74 10/02/15 00:57

vez más capaces de tomar en cuenta al potencial oyente/lector del texto cuando realizan reflexiones metalingüísticas sobre los textos, es decir, hay un crecimiento en la habilidad para realizar reflexiones metapragmáticas.

Un análisis un poco más profundo de las respuestas de actuación dadas por los participantes señaló otros datos interesantes. Así, los niños de 2do no emplearon respuestas que involucraran la *manera* en que fueron contados los chistes, mientras que este tipo de respuestas estuvo presente entre los niños de 5to y fue más frecuentemente usado entre los adolescentes de 8vo:

(14) a. Como lo dice el señor es muy aburrido. [Edgar, 5to, chiste 4]
b. Porque lo cuenta con una voz fuerte y con creatividad y así son los chistes. [Aldo, 5to, chiste 5]
c. En la manera en que lo cuenta, interpretando a los personajes que aparecen en él. [Carlos, 8vo, chiste 5]

En lo que se refiere a las respuestas de actuación centradas en la *relación entre el chiste y el potencial oyente/lector*, también se encontraron diferencias debidas al grado escolar. Así, en tanto los niños menores fueron capaces de considerar el destinatario durante el análisis textual, tendían a basar sus respuestas en su previa experiencia personal con chistes, como se observa en los siguientes ejemplos:

(15) a. Chistoso para sus primos de dieciséis porque les cuento los chistes que me dicen mis amigos y se ríen luego luego. [Gustavo, 2do, chiste 1]
b. Chistoso para mis hermanos que son más chicos porque a ellos sí les gustan los chistes cuando les cuentan uno. [Fabián, 2do, chiste 2]

Por su parte, los niños de 5to mostraron una mayor habilidad para tomar en cuenta la edad y la capacidad de comprensibilidad de la persona a la que va dirigida el chiste. Así, las respuestas eran más generales y contenían más términos lingüísticos para justificar la información:

(16) a. Es un chiste para adolescentes porque les gustan los chistes pelados. Para los chiquitos no porque dirían "dijo una grosería". [Ulises, 5to, chiste 3]
b. Porque los niños más grandes ya buscan otras cosas, que tenga el lenguaje que ellos hablan o que ellos entiendan. [Montserrat, 8vo, chiste 4]

ELA 60 interiores.indd 75 10/02/15 00:57

Finalmente, solo los adolescentes de 8vo fueron capaces de reflexionar sobre un oyente potencial y su perspectiva o habilidad para comprender el chiste, como se evidencia en los siguientes ejemplos:

(17) a. Chistoso para los que les gustan los chistes relacionados con la iglesia. [Carlos, 8vo, chiste 2]
b. Para los grandes no sería chistoso porque se les haría muy boba la narración. [Luis Fernando, 8vo, chiste 4]
c. Gracioso para chicos porque está un poco menso. [Mariana, 8vo, chiste 3]

Comparación entre chistes y no-chistes

Con la finalidad de completar el análisis, intentamos por último identificar si los tipos de respuestas dadas por los participantes cambiaban cuando el texto era un chiste o un no-chiste. La Gráfica 5 muestra los resultados obtenidos para la categoría de contenido.

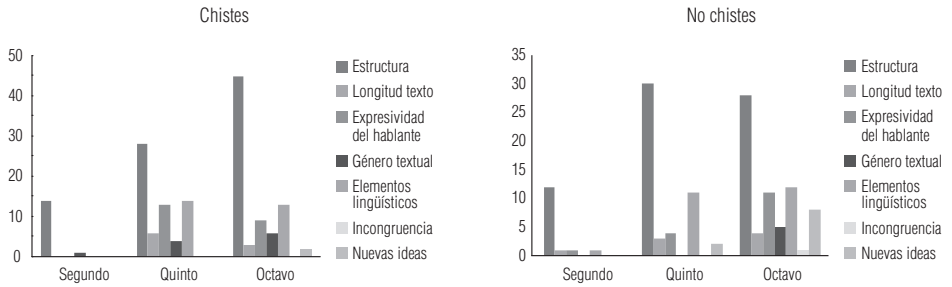
GRÁFICA 5. Respuestas de contenido para chistes y no-chistes por grado

Podemos observar que las respuestas de contenido dadas por los niños y adolescentes de los diferentes grados fueron muy similares entre chistes y no-chistes. No se encontraron diferencias significativas para ninguna de las subcategorías.

Adicionalmente, el análisis para las respuestas de forma se incluye en la Gráfica 6.

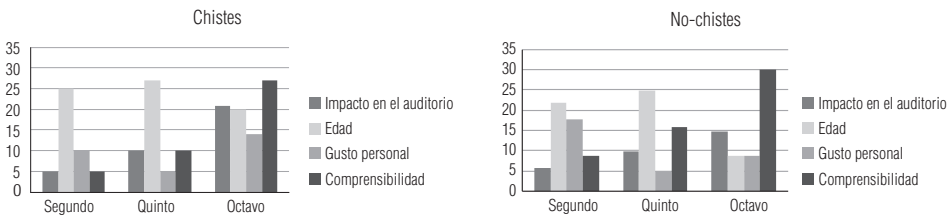
ELA 60 interiores.indd 76 10/02/15 00:57

GRÁFICA 6. Respuestas de forma para chistes y no-chistes por grado



Nuevamente, el análisis de las respuestas en la categoría de forma no mostró diferencias significativas debidas al tipo de texto (chistes y no-chistes) para todos los grados escolares. De manera similar, tampoco se encontraron diferencias significativas en las respuestas de actuación, como se observa en la Gráfica 7.

GRÁFICA 7. Respuestas de actuación para chistes y no-chistes por grado



Lo anterior sugiere que, si bien existe una diferencia en el tipo y cantidad de respuestas dadas por los participantes cuando deben reflexionar sobre los chistes como textos (como fue descrito en las secciones anteriores), este desarrollo parece ser independiente de si el texto es un chiste o no.

DISCUSIÓN

Este estudio intentó aportar información sobre algunos de los aspectos involucrados en la reflexión metalingüística sobre chistes referenciales durante los años escolares. Para ello se llevó a cabo un análisis acerca de cómo niños y adolescentes reflexionan sobre chistes y no-chistes. En términos generales, las respuestas de los participantes señalan que conforme crecen, los niños son cada vez más capaces de

ELA 60 interiores.indd 77 10/02/15 00:57

comprender cuándo un texto es realmente un chiste y cuándo no lo es porque algo le falta. Además, los datos evidenciaron en los participantes del estudio un crecimiento por grado escolar en la capacidad para reflexionar sobre diversos aspectos de los textos. Así, a partir de 5to grado se observó la presencia de reflexiones sobre la forma y la finalidad de los textos (respuestas de forma y actuación).

De manera adicional se vio un crecimiento en el repertorio de respuestas por grado escolar y se pudo constatar que los participantes mayores fueron más capaces de relacionar diversas partes del texto y de establecer relaciones entre el texto y otros aspectos externos al mismo. Además, los resultados señalan un cambio en los niños desde una reflexión literal hacia una más abstracta y figurada. De esta manera, los niños más pequeños frecuentemente basaron sus juicios en apariencias percibidas, en tanto que los mayores hicieron inferencias que fueron más allá de lo visible. Asimismo, en su análisis de los textos, los más jóvenes tendían a centrarse en un solo elemento sobresaliente, dando por lo general el mismo argumento una y otra vez, en tanto que los mayores descentraron su atención para distribuirla en varios elementos importantes a la vez (presentaban diversos argumentos desde múltiples enfoques). Estos hallazgos coinciden con los de estudios sobre el desarrollo lingüístico tardío (Berman, 2004; Calderón, 2012; Hess, 2010; Nippold, 2007), el desarrollo del humor (Ashkenazi & Ravid, 1998; Bariaud, 1983, 1989; Ezell & Jarzynka, 1996; McGhee, 1971a, 1971b; Prentice & Fathman, 1975; Shultz, 1974) y la comprensión de la ironía (Kümmerling-Meibauer, 1999; Pexman, Glenwright, Krol & James, 2005; Winner & Leekam, 1991).

Otro aspecto importante en el que se observaron avances por grado escolar fue en la capacidad para tomar en cuenta al potencial interlocutor del chiste. Conforme los niños crecen se percatan cada vez más de que ciertas características de los textos pueden ser o no interpretadas por la otra persona. Esta reflexión metapragmática sobre el texto involucra una creciente habilidad para considerar el estado mental, las creencias y los deseos del otro. Lo anterior ha sido documentado como de consolidación tardía (Barriga, 2002; Berman, 2004; Hess, 2010; Tomasello & Carpenter, 2007; Tolchinsky, 2004).

Por otro lado, los resultados mostraron que todos los participantes emplean la estrategia de analizar el contenido de los chistes (reflexión metasemántica), si bien no todos lo hacen de la misma manera. Los niños más jóvenes tendieron a citar partes del chiste para repetir información o proporcionar explicaciones descriptivas, así como para relacionar sus experiencias personales con el contenido del

ELA 60 interiores.indd 78 10/02/15 00:57

texto. Por su parte, los participantes mayores presentaron respuestas en donde se hizo evidente una interpretación del chiste y una capacidad para analizarlo como un objeto en sí mismo, independientemente del contexto comunicativo (reflexión metatextual), cuestión que coincide con lo encontrado en estudios con otros tipos de textos (Gombert, 1992; Hess, 2010, 2011a, 2011b).

En lo referente a la reflexión metalingüística sobre los chistes como un género textual, este estudio muestra que desde edades relativamente tempranas (2do grado) los niños son capaces de reflexionar sobre el elemento central del chiste: la incongruencia. Esta se refiere a la capacidad cognitiva que permite comprender una situación humorística por medio del establecimiento de un contraste entre la expectativa creada por una situación determinada (en el caso del chiste referencial, la situación dada por la ambientación) y el estímulo experimentado (el punto de quiebre, que rompe con lo esperado) (Attardo, 1997, 2014). En este sentido, todos los participantes del estudio fueron capaces de tomar en cuenta que los chistes se centran en una incongruencia y, por tanto, la intentaron localizar en el texto. Con respecto a esto último se observaron diferencias importantes debidas al grado escolar en el caso de los textos que no incluían incongruencia (no-chistes). Al analizar este tipo de textos, los niños de 2do grado buscaron cualquier elemento del texto que, de acuerdo con su experiencia personal, pudiera resultar incongruente. En cambio, los participantes a partir del 5to grado se percataron de la ausencia de una incongruencia en el texto. Lo anterior sugiere que si bien todos los participantes poseen la habilidad cognitiva de identificar la incongruencia como un elemento esencial del chiste, solo a partir de 5to grado los niños son capaces de analizar los chistes como textos independientes de la situación comunicativa donde aparecen, es decir, de hacer una reflexión metatextual de los mismos y, por tanto, de percatarse de la ausencia de un elemento textual esencial.

En términos generales, este estudio sugiere que conforme crecen los niños son cada vez más hábiles para reflexionar sobre los chistes: proporcionan más y mejores argumentos, establecen relaciones más complejas entre las partes y consideran el efecto del texto en un auditorio potencial. Asimismo, señala que el humor puede ser empleado como una herramienta valiosa para analizar el desarrollo lingüístico en los años escolares. Sin embargo, queda pendiente estudiar el desarrollo del humor en otros tipos de manifestaciones humorísticas adicionales a los chistes. Solo de esa manera podremos tener una comprensión más profunda de la relación existente entre el humor verbal y el desarrollo lingüístico tardío.

ELA 60 interiores.indd 79 10/02/15 00:57

Bibliografía

Apte, M. (1985). *Humor and laughter: an anthropological approach*. Ithaca/Londres: Cornell University Press.

Ashkenazi, O. & D. Ravid (1998). Children's understanding of linguistic humor: an aspect of metalinguistic awareness. *Current Psychology of Cognition*, (17): 367-387.

Attardo, S. (1994). *Linguistic theories of humor.* Berlín/Nueva York: De Gruyter Mouton.

Attardo, S. (1997). The semantic foundations of cognitive theories of humor. *Humor: International Journal of Humor Research*, (10): 395-420.

Attardo, S. (2005). Humor. En J. Verschueren, J. Östman, J. Blommaert & C. Bulcaen (eds.). *Handbook of pragmatics 2003-2005* (pp. 1-25). Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

Attardo, S. (2008). Semantics and pragmatics of humor. *Language and Linguistics Compass*, (2): 1203-1215.

Attardo, S. (2014). Incongruity and resolution. En S. Attardo (ed.). *Encyclopedia of humor studies* (pp. 383-385). Los Ángeles: Sage.

Attardo, S. & J. Chabanne (1992). Jokes as a text type. *Humor: International Humor Research*, (5): 165-176.

Attardo, S., D. Hughes, P. Baltes & M. Petray (1994). The linear organization of jokes: analysis of two thousand texts. *Humor: International Journal of Humor Research*, (7): 27-54.

Bariaud, F. (1983). *La genese de l'humour chez l'enfant*. París: Presses Universitaires de France.

Bariaud, F. (1989). Age differences in children's humor. *Journal of Children in Contemporary Society*, (20): 15-45.

Barriga, R. (2002). *Estudios sobre el habla infantil en los años escolares: un solecito calientote.* México: El Colegio de México.

Beal, C. (1988). Children's knowledge about representations of intended meaning. En J. Astington (ed.). *Developing theories of mind* (pp. 9-34). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Bergen, D. (2003). Humor, play, and child development. En A. Klein (ed.). *Humor in children's lives* (pp. 17-32). Londres: Praeger.

Bergen, D. (2009). Gifted children's humor preferences, sense of humor, and comprehension of riddles. *Humor: International Journal of Humor Research*, (22): 419-436.

Berman, R. (2004). Between emergence and mastery: the long developmental route of language acquisition. En R. Berman (ed.). *Language development across childhood and adolescence* (pp. 9-34). Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

Bernstein, D. (1986). The development of humor: implications for assessment and intervention. *Topics in Language Disorders*, (6): 65-71.

ELA 60 interiores.indd 80 10/02/15 00:57

BONITATIBUS, G. (1988). What is said and what is meant in referential communication. En J. Astington (ed.). *Developing theories of mind* (pp. 326-338). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

CALDERÓN, G. (2012). *La comprensión de la metáfora en niños y jóvenes: el caso de las adivinanzas* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Querétaro, 2012).

CARREL, A. (1997). Joke competence and humor competence. *Humor: International Journal of Humor Research*, (10): 173-185.

CAZDEN, C. (1976). Play with language and meta-linguistic awareness: one dimension of language experience. En J. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds.). *Play: its role in development and evolution* (pp. 603-608). Harmondsworth: Penguin.

CHAFE, W. (2007). *The importance of not being earnest: the feeling behind laughter and humor.* Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

CHANEY, C. (1994). Language development, metalinguistic awareness, and emergent literacy skills of 3-year-old children in relation to social class. *Applied Psycholinguistics*, (15): 371-394.

CRYSTAL, D. (1996). Language play and linguistic intervention. *Child Language Teaching and Therapy*, (12): 328-44.

DAVIES, C. (2004). Victor Raskin on jokes. *Humor: International Journal of Humor Research*, (17): 373-380.

DEWS, S., E. WINNER, J. KAPLAN, E. ROSENBLATT, M. HUN, K. LIM, A. MCGOVERN, A. QUALTER & B. SMARSH (1996). Children's understanding of the meaning and functions of verbal irony. *Child Development*, (67): 3071-3085.

EZELL, H. & M. JARZYNKA (1996). An intervention for enhancing children's understanding of jokes and riddles. *Child Language Teaching and Therapy*, (12): 148-163.

FALKENBERG, I. (2010). Entwicklung von Lachen und Humor in den verschiedenen Lebensphasen. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriartrie*, (43): 25-30.

FEUERHAHN, N. (1993). *Le comique & l'enfance*. París: Presses Universitaries de France.

GOMBERT, J. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.

HESS, K. (2010). *Saber lengua: lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México: El Colegio de México.

HESS, K. (2011a). ¿Por qué es o no es narración? En R. Barriga (ed.). *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela* (pp. 105-133). México: El Colegio de México.

HESS, K. (2011b). El papel que juega la cultura escrita en la reflexión metalingüística: reflexiones de adolescentes de dos entornos diferentes. En K. Hess, G. Calderón, S. Vernon & M. Alvarado (comps.). *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos* (pp. 191-210). México: UAQ/Porrúa.

ELA 60 interiores.indd 81 10/02/15 00:57

HOWARD, K. (2009). Breaking in and spinning out: repetition and decalibration in Thai children's play genres. *Language in Society*, (38): 339-363.

KLEIN, A. (2003). Introduction: a global perspective of humor. En A. Klein (ed.). *Humor in Children's Lives* (pp. 3-15). Londres: Praeger.

KLEIN, D. & N. KUIPER (2006). Humor styles, peer relationships, and bullying in middle childhood. *Humor: International Journal of Humor Research*, (19): 383-404.

KOLLER, M. (1988). *Humor and society: explorations in the society of humor*. Houston: Cap and Gown.

KÜMMERLING-MEIBAUER, B. (1999). Metalinguistic awareness and the child's developing concept of irony. *The Lion and the Unicorn*, (25): 157-181.

MARTIN, R. (2007). *The psychology of humor: an integrative approach*. Londres: Elsevier.

MASTEN, A. (1986). Humor and competence in school-aged children. *Child Development*, (57): 461-473.

MCGHEE, P. (1971a). Cognitive development and children's comprehension of humor. *Child Development*, (42): 123-138.

MCGHEE, P. (1971b). The role of operational thinking in children's comprehension and appreciation of humor. *Child Development*, (42): 733-744.

MCGHEE, P. (1979). *Humor: it's origin and development*, San Francisco: W. H. Freeman and Company.

MCGHEE, P. & T. PANOUTSOPOULOU (1990). The role of cognitive factors in children's metaphor and humor comprehension. *Humor: International Journal of Humor Research,* (3): 379- 402.

MILOSKY, L. (1994). Nonliteral language abilities: seeing the forest for the trees. En G. Walach (ed.). *Language learning disabilities in school-age children and adolescents: some principles and applications* (pp. 275-303). Nueva York: Macmillan.

NIPPOLD, M. (2004). Research on later language development. En R. Berman (ed.). *Language development across childhood and adolescence* (pp. 1-8). Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

NIPPOLD, M. (2007). *Later language development: school-age children, adolescents, and young adults*. Austin: Pro-Ed.

PEXMAN, P. (2008). The cognition of verbal irony. *Current Directions in Psychological Science*, (17): 286-290.

PEXMAN, P., M. GLENWRIGHT, A. KROL & T. JAMES (2005). An acquired taste: children's perceptions of humor and teasing in verbal irony. *Discourse Processes*, (40): 259-288.

PRENTICE, N. & R. FATHMAN (1975). Joking riddles: a developmental index of children's humor. *Developmental Psychology*, (10): 210-216.

RASKIN, V. (1985). *Semantic mechanisms of humor*. Dordrecht: Reidel.

RITCHIE, G. (2004). *The linguistic analysis of jokes*. Londres/Nueva York: Routledge.

ELA 60 interiores.indd 82 10/02/15 00:57

Sanches, M. & B. Kirshenblatt-Gimblett (1976). Children's traditional speech play and child language. En B. Kirshenblatt-Gimblett (ed.). *Speech play: research and resources for the study of linguistic creativity* (pp. 65-110). Pensilvania: University of Pennsylvania Press.

Semrud-Clikeman, M. & K. Glass (2008). Comprehension of humor in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities, and without learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, (58): 163-180.

Shultz, T. (1972). The role of incongruity and resolution in children's appreciation of cartoon humor. *Journal of Experimental Child Psychology*, (13): 456-477.

Shultz, T. (1974). Development of the appreciation of riddles. *Child Development*, (45): 100-105.

Shultz, T. & F. Horibe (1974). Development of the appreciation of verbal jokes. *Developmental Psychology*, (10): 13-20.

Smith-Cairns, H. (1996). *The acquisition of language.* Austin: Pro-Ed.

Southam, M. (2005). Humor development: an important cognitive and social skill in the growing child. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, (25): 1-2.

Spector, C. (1996). Children's comprehension of idioms in the context of humor. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, (27): 307-313.

Tennison, J. (1993). *Cognitive development and humor of young adolescents: a content analysis of jokes.* (Tesis doctoral, University of South Dakota, 1993).

Tolchinsky, L. (2004). The nature and scope of later language development. En R. Berman (ed.). *Language development across childhood and adolescence* (pp. 232-247). Amsterdam/ Filadelfia: John Benjamins.

Tomasello, M. & M. Carpenter (2007). Shared intentionality. *Developmental Science*, (10): 121-125.

Winner, E. & S. Leekam (1991). Distinguishing irony from deception: understanding the speaker's second-order intention. *British Journal of Developmental Psychology*, (9): 257-270.

Zwiers, J. (2008). *Building academic language: essential practices for content classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass.

ELA 60 interiores.indd 83 10/02/15 00:57

Anexo

Anexo A. Textos presentados a los participantes

Los siguientes textos fueron presentados a los participantes. Las partes omitidas se señalan con cursivas.

Texto 1. Chiste "Pepito"

Un día en la escuela estaba Pepito en la clase de ciencias naturales estudiando a los animales, los osos, los tigres, los pájaros. De pronto el profesor se acerca, le entrega una patita de pájaro y le dice:

–Pepito, viendo esta patita de pájaro, dime la familia y la especie del animal y cuántos hijos puede tener.

Pepito se le queda mirando y le dice:

–Pero, ¿cómo voy a saber todo eso viendo solo una pata?

–¡Estás reprobado, Pepito! ¡Dame tu nombre completo!

–Pues vea mi pie y adivínelo.

Texto 2. No-chiste "Niños traviesos" (sin punto de quiebre)

Estos eran unos papás que tenían dos niños muy traviesos. La mamá, ya desesperada, le pide a un sacerdote que platique con ellos para ver si aprenden a portarse mejor. El sacerdote empieza con el niño más pequeño y lo sienta frente a él. Le dice:

–¿Dónde está Dios?

El niño se queda con la boca abierta y no responde. De nuevo el sacerdote le pregunta:

–¿Dónde está Dios?

Otra vez el niño no contesta. Entonces el sacerdote agita el dedo frente a la cara del niño y grita:

–¡¿Dónde está Dios?!

El niño sale gritando, corre a su casa y se esconde en el clóset.

[*Cuando su hermano lo encuentra en el clóset le pregunta:*

–¿Qué pasó?

ELA 60 interiores.indd 84 10/02/15 00:57

–¡*Ahora sí que estamos en graves problemas, hermano! ¡Han secuestrado a Dios y creen que nosotros lo tenemos!*]

Texto 3. Chiste "Maestra nueva"

Un día llega una nueva maestra al salón de Jaimito. Antes de presentarse y platicar con los alumnos les dice:

–Todos aquellos que crean que son tontos, párense.

Todos los niños se quedan sentados y nadie se para. Después de un minuto se levanta Jaimito y la maestra nueva le dice:

–Jaimito, ¿crees que eres tonto?

–No maestra, es que me daba pena verla parada solita.

Texto 4. No-chiste "Lucianita" (sin diálogo)

Un día está una maestra jugando con sus alumnos a la hora del recreo. Ella es muy platicadora y se pone a platicar con Lucianita.

[–*Lucianita, ¿quién es más inteligente: un ser humano o un animal?*

–*¡Los animales, maestra!*

–*¿Por qué dices que los animales son más inteligentes que los seres humanos, Lucianita?*

–*Porque cundo le hablo a mi perrito sí me entiende, pero cuando él me habla a mí, yo no puedo entenderlo.*]

Le pregunta que si piensa que las personas son más inteligentes que los animales. Lucianita le responde que no, que los animales son más inteligentes porque cuando ella le habla a su perro él sí le entiende, pero que ella no puede entenderlo a él cuando él le habla.

Texto 5. Chiste "Tienda de campaña"

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

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

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

ELA 60 interiores.indd 85 10/02/15 00:57

Contesta Manolito:

–Y eso, ¿qué te dice, Luisito?

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

–¡Pues que nos robaron la tienda de campaña, menso!

Texto 6. No-chiste "Gemelos" (sin ambientación)

[*La mamá de Luis va a tener gemelos y se encuentra en un hospital fuera de la ciudad. Es viernes y el papá de Luis lo lleva a la escuela y le recuerda que la próxima semana se van al hospital para acompañar a su mamá. Así que le pide lo siguiente:*

–Dile a la maestra que la próxima semana no vas a ir a la escuela.

–Sí, papá– contesta Luis.]

Cuando Luis regresa de la escuela, su papá le pregunta:

–¿Qué te dijo la maestra?

–Que muchas felicidades por el bebé, papá.

–¡¿Qué no le dijiste que eran dos?!

–No, guardé el otro para disculparme la próxima semana.

ELA 60 interiores.indd 86 10/02/15 00:57

Anexo B. Entrevista guiada

La Tabla 2 muestra las consignas contenidas en la entrevista guiada llevada a cabo en el estudio.

TABLA 2. Preguntas realizadas durante la entrevista a los participantes

- Estoy armando un libro de chistes, aquí tengo algunos que grabé pero me gustaría que me dijeras si son chistes o no para ver si los meto en mi libro.
- ¿Es chiste o no es chiste?
  - ¿Por qué?
  - ¿En qué te fijaste?
  - ¿Cómo supiste que era o no era un chiste?
  - ¿Hay alguna parte del texto que te dé la pista de que es o no es chiste?
  - En cuanto a la manera en que está escrito este texto, ¿cómo sabes que es o no es un chiste?

SÍ ES CHISTE	NO ES CHISTE
▸ ¿Es un buen chiste o un mal chiste? ▸ ¿Por qué? MALO ¿Qué crees que se le podría mejorar para que sea un buen chiste? ¿Qué parte del texto se le podría mejorar para que sea un buen chiste? BUENO ¿Para quién crees que es chistoso? ¿Por qué? ¿Qué parte del texto lo hace chistoso? ¿Qué exactamente te hace reír?	▸ ¿Cómo le hago para que sí sea chiste? ▸ ¿Qué parte cambiarías o añadirías para que te hiciera reír? ▸ ¿CÓMO LO CONVERTIRÍAS EN CHISTE? Cuéntamelo como si se lo contaras a un amigo para que se muriera de la risa (última opción).

ELA 60 interiores.indd 87 10/02/15 00:57

ELA 60 interiores.indd 88 10/02/15 00:57

PROBLEMAS EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL: UNA EXPLORACIÓN A TRAVÉS DE PORTAFOLIOS CULTURALES

Rocío M. Fuentes
Central Connecticut State University, Department of Modern Languages

Resumen

Este estudio explora las dificultades en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997) de un grupo de estudiantes universitarios de español avanzado en los Estados Unidos. A partir de un portafolio cultural enfocado en Latinoamérica, se analizan las tensiones y discontinuidades en la adquisición de las habilidades interculturales. El análisis de los discursos emergentes en los portafolios muestra que solo una minoría de los alumnos cuestionó sus estereotipos, mientras que la mayoría confirmó sus opiniones etnocentristas. Los resultados señalan las limitaciones que existen para desarrollar la competencia intercultural en el salón de clase y enfatizan la importancia de incluir una perspectiva crítica en el aprendizaje intercultural, especialmente cuando el objetivo son lenguas y culturas que tienen un estatus minoritario.

Palabras clave: actitudes, pedagogía crítica, portafolios culturales, discurso, competencia intercultural, Latinoamérica

ELA 60 interiores.indd 89 10/02/15 00:57

ABSTRACT

This study explores the difficulties in the development of intercultural communicative competence (Byram, 1997) in a group of college students enrolled in advanced Spanish courses. Through a cultural portfolio focused on Latin America, the study examines the tensions and discontinuities in the acquisition of intercultural skills. The analysis of the emergent discourses in the portfolios shows that only a minority of the students questioned their stereotypes while the majority affirmed their ethnocentric opinions. The results highlight the limitations in the development of intercultural competence in the classroom, and emphasize the need of including a critical perspective in intercultural learning, especially, when the object of study are minority languages and cultures.

KEYWORDS: attitudes, critical pedagogy, cultural portfolios, discourse, intercultural competence, Latin America

Fecha de recepción del artículo: 20 de junio de 2013
Fecha de recepción de la versión revisada: 7 de abril de 2014
Fecha de aceptación: 13 de mayo de 2014

La correspondencia referida a este artículo debe dirigirse a:
Rocío M. Fuentes
Department of Modern Languages
212 Davidson Hall
Central Connecticut State University
1650 Stanley Street, P. O. Box 4010
New Britain, CT 06050
USA
rocio.fuentes@ccsu.edu

Estudios de Lingüística Aplicada, año 32, número 60, diciembre de 2014, pp. 89-116

ELA 60 interiores.indd 90 10/02/15 00:57

Introducción

La necesidad de desarrollar la competencia intercultural de los alumnos en la enseñanza de las lenguas extranjeras es parte del discurso oficial. En los Estados Unidos, a partir de la publicación de *The Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century* (National Standards in Foreign Language Education Project, 1999), se espera que los estudiantes adquieran un nivel de competencia cultural que les permita entender distintas formas de ver el mundo a través del estudio de las prácticas, perspectivas y productos de un grupo humano. Se supone que estas habilidades ayudarán al alumno a pensar sobre su propia cultura y a cambiar sus visiones etnocentristas y estereotípicas. Aunque la importancia de la competencia intercultural es reconocida, todavía hay problemas con respecto a su fundamentación teórica, implementación pedagógica y evaluación (Holmes & O'Neill, 2010; Rathje, 2007; Holmes, 2006), particularmente cuando se trata de desarrollar las habilidades interculturales de los alumnos que están en contacto con grupos y lenguas que tienen un estatus subordinado, como es el caso del español y la(s) cultura(s) latinoamericana(s) en los Estados Unidos, debido a que en las clases de lenguas extranjeras existe una tendencia a ignorar los efectos que los desequilibrios de poder tienen en la interacción (Fuentes, 2012).

Para contribuir a la discusión sobre la adquisición de la competencia intercultural y las prácticas pedagógicas que la facilitan, este trabajo explora los problemas en la evolución de la competencia intercultural de un grupo de alumnos universitarios de español avanzado a medida que estudian Latinoamérica a través de un portafolio cultural. Un estudio enfocado en Latinoamérica se justifica, en primer lugar, por la importancia de la población latinoamericana en los Estados Unidos;[1] en segundo lugar, porque a pesar de este estatus mayoritario, existe una tendencia a presentar perspectivas superficiales (*i.e.*, turísticas) sobre Latinoamérica en los materiales pedagógicos (Herman, 2007); de minimizar o excluir grupos minoritarios y de ignorar sus problemas sociales, políticos y económicos (Elissondo, 2001). Estos factores sociales y educativos son propicios para la reproducción de

[1] El Census Bureau de los Estados Unidos estima que en el año 2010 existían 50.5 millones de personas hispanas en ese país (16% de la población). De ellas, la mayoría (47 435 002) provenía de países de Latinoamérica y el Caribe (Ennis, Ríos-Vargas & Albert, 2011).

ELA 60 interiores.indd 91 10/02/15 00:57

ideologías mayoritarias que consideran a esta zona geográfica como un lugar exótico, pobre y conflictivo.

La enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto de los Estados Unidos implicaría la adquisición no solo del código lingüístico, sino también de la competencia intercultural, lo que supondría la capacidad de desarrollar actitudes que ayuden a los alumnos a romper estereotipos sobre Latinoamérica y de comprender críticamente la complejidad y diversidad de la cultura propia y la ajena. Este estudio explora, a partir de un portafolio cultural y siguiendo una metodología basada en el análisis del discurso, las actitudes, tensiones y contradicciones por las que pasan los alumnos a medida que adquieren habilidades interculturales y reflexionan sobre información que a veces contradice sus creencias y valores. El discurso de los alumnos muestra las posibilidades reales de desarrollar la competencia intercultural dentro del salón de clase debido al contacto limitado de los alumnos con los grupos latinoamericanos.

Estado de la cuestión

La competencia intercultural

Aunque la competencia intercultural es una idea aceptada en la enseñanza de las lenguas extranjeras (Sercu, 2006; Sercu, Méndez & Castro, 2004; Sercu, 2002), existen aspectos teóricos, metodológicos y de política educativa que hacen difícil la implementación de un currículo centrado en su desarrollo. Quizás el ejemplo más claro es la manera imprecisa en la que los departamentos de lenguas extranjeras han definido el concepto de cultura, lo que a su vez ha creado una variedad de interpretaciones sobre el significado de la competencia intercultural y las prácticas pedagógicas necesarias para alcanzarla (Dervin, 2010).

A pesar de los problemas de definición e implementación, las clases de lenguas extranjeras son vistas como los sitios ideales para el desarrollo de la competencia intercultural, lo que las convierte en parte clave de un proyecto educativo que busca la formación de ciudadanos y trabajadores capaces de adaptarse a las demandas del mundo globalizado. En el contexto de los Estados Unidos, la competencia comunicativa intercultural ha tomado mayor importancia a partir de la publicación de *The Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century* (National Standards in Foreign Language Education Project, 1999).

ELA 60 interiores.indd 92 10/02/15 00:57

Estos estándares de aprendizaje representan una extensión de la competencia comunicativa más allá de las cuatro habilidades lingüísticas y enfatizan el concepto de cultura como parte esencial del lenguaje (Savignon & Sysoyev, 2005). De acuerdo con Byrd y Wall (2009), los estándares para el aprendizaje de las lenguas extranjeras mencionados anteriormente han dado a los profesores un marco de referencia para la enseñanza de la cultura, pero siguen sin tener una definición operacional sobre esta y desconocen las técnicas pedagógicas para abordarla en el salón de clases (Schulz, 2007).

El concepto de la competencia intercultural en los Estados Unidos se usa fuera de un marco de referencia mucho mayor: la educación intercultural. La tradición educativa de este país se basa en el multiculturalismo (*i.e.*, el reconocimiento de la diversidad), mientras que en Europa y Latinoamérica el paradigma actual es el intercultural. Este implica no solo el reconocimiento y la tolerancia a la diversidad, sino el establecimiento de un diálogo que permita a diferentes grupos étnicos y lingüísticos relacionarse en planos más igualitarios, sin tener que abandonar sus diferencias (Walsh, 2005; Fuentes & Nieto, 2011). En este ambiente de falta de sustento teórico, los profesores a menudo tienen que tomar por sí solos decisiones sobre la enseñanza de la cultura y el desarrollo de la competencia intercultural.

La competencia intercultural y las actitudes

La competencia intercultural tiene distintos significados y componentes (*e.g.*, Bennet, Bennett & Allen, 2003; Byram, 1997). Sin embargo, existe un acuerdo entre distintas perspectivas teóricas de que la competencia intercultural implica cambios de comportamiento, afectivos y cognitivos en los alumnos (Paige, 2003). Byram, Gribkova y Starkey (2002: 7) identifican las actitudes como la base de la competencia comunicativa intercultural, pero hasta ahora no se ha determinado una metodología de enseñanza efectiva, los contenidos curriculares adecuados o su forma de evaluación (Dervin, 2010; Schulz, 2007). A pesar de estos problemas, los factores afectivos han sido ampliamente estudiados en la enseñanza de las lenguas extranjeras (Acheson, 2004; Brown, 1981; Gardner, 1985, 1991; Horwitz, 1995). La investigación en el área confirma que las actitudes, las creencias, la motivación y la ansiedad que los alumnos tienen hacia la lengua de estudio impactan el proceso de su aprendizaje (Horwitz, 1995).

ELA 60 interiores.indd 93 10/02/15 00:57

La mayoría de las investigaciones sobre las actitudes se ha realizado desde la perspectiva psico-pedagógica, donde la unidad de análisis es el individuo; sin embargo, es necesario conectar lo micro (individual) con lo macro (social), dado que el salón de clase no está aislado de las dinámicas del mundo exterior. La conexión entre lo social y lo individual está dada por las actitudes. Al respecto, Van Dijk (1995) distingue entre actitud (creencias evaluativas específicas mantenidas por individuos) y actitudes (en plural) como creencias evaluativas, generales y abstractas que son compartidas por un grupo. Debajo de las actitudes se encuentran las ideologías. Estas se pueden entender como conjuntos de ideas socialmente compartidas que proveen la base para las actitudes. Las ideologías tienen varias funciones: determinan la pertenencia a un grupo; coordinan la interacción interna y externa; establecen las metas y acciones para proteger el acceso a los recursos del grupo (ya sean simbólicos, sociales, económicos o políticos), y finalmente definen quién es considerado como el *Otro* (Van Dijk, 2000, 2003). Así por ejemplo, las ideologías etnocentristas determinan las actitudes de rechazo hacia la diversidad cultural y refuerzan los comportamientos que mantienen la superioridad de una cultura sobre otra (por ejemplo, la segregación).

Byram, Gribkova y Starkey (2002) insisten en que la enseñanza de las lenguas con un enfoque intercultural implica tanto el desarrollo de la competencia lingüística como la intercultural; es decir, en lugar de intentar formar un individuo experto en la cultura extranjera que conozca la forma adecuada de actuar en todas las circunstancias, los educadores se deben enfocar en mostrar el dinamismo de las culturas; en ayudar a que los alumnos reconozcan que son válidas distintas maneras de ver el mundo, y en enseñar los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan relacionarse con personas de otras culturas en contextos variables. Byram (1997) identifica cinco *saberes* (*savoirs*) que componen la competencia intercultural:

- *Savoir être* (*saber ser*): actitudes interculturales, es decir, la curiosidad y apertura hacia otros grupos y la disposición de revisar las creencias sobre la cultura propia y la ajena.
- *Savoirs* (*saberes*): conocimiento sobre los productos y prácticas de los grupos sociales.
- *Savoir comprendre* (*saber comprender*): habilidades para interpretar eventos y textos de otra cultura, explicarlos y relacionarlos con los de la propia.

ELA 60 interiores.indd 94 10/02/15 00:57

- *Savoir apprendre/faire* (*saber hacer*): habilidades de interacción y descubrimiento que permiten adquirir nuevos conocimientos y prácticas culturales, así como la capacidad de poner en acción ese conocimiento en la comunicación.
- *Savoir s'engager* (*saber comprometerse*): es la conciencia crítica hacia la cultura propia y la extranjera. Esta conciencia permite evaluar los productos, perspectivas y prácticas que emanan de ellas. De acuerdo con Byram (2008: 233-236), esta habilidad es la más importante de los saberes porque re-posiciona la enseñanza de las lenguas extranjeras como educación para la ciudadanía y la democracia.

Aunque el modelo considera habilidades, conocimientos y actitudes, se puede argumentar que estas últimas tienen una función facilitadora para que las otras dos ocurran. Es decir, si los alumnos tienen una actitud positiva y motivación integradora hacia el aprendizaje de la lengua extranjera, entonces estarán más dispuestos a tener más contacto con los hablantes nativos y, por lo tanto, más exposición a la lengua (véase Gardner, 1991). Podemos extender este argumento al aprendizaje de la segunda cultura, ya que, como lo ha señalado Morgan (1993), es posible afirmar que los factores que influyen en el aprendizaje lingüístico también lo hacen en la cultura.

A pesar de la importancia de las actitudes, esta es un área que recibe poco tratamiento por parte de los profesores en el salón de clase, quienes ante la falta de lineamientos sobre cómo abordarlas, tienden a proveer información sobre la cultura asumiendo que este conocimiento es suficiente para que los alumnos tengan interés y motivación. Desafortunadamente, como lo indica Morgan (1993), la sola exposición a datos no provoca cambios en la actitud de los alumnos y sí puede reforzar ideas equivocadas, porque los estudiantes seleccionan la información que corrobora sus prejuicios. A los problemas curriculares y de entrenamiento de profesores se suman las ideologías dominantes sobre el estatus del inglés como lengua de prestigio y poder (Pennycook, 1994) que refuerzan las actitudes de los estudiantes,[2] lo que crea un escenario propicio para el mantenimiento de actitudes etnocentristas (Acheson, 2004; Mantle-Bromley, 1992).

[2] Las actitudes hacia la enseñanza de las lenguas extranjeras en los Estados Unidos son, cuando menos, contradictorias. Mientras que por un lado se reconoce el valor que estas tienen como capital cultural (Price & Gascoigne, 2006), por el otro, los datos sobre el número de estudiantes inscritos en

ELA 60 interiores.indd 95 10/02/15 00:57

La competencia intercultural y la pedagogía crítica

La enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva intercultural implica un reto a la cultura dominante y la imposición de sus ideologías, comportamientos, valores, normas y conocimiento sobre los demás grupos. El desarrollo de la conciencia crítica intercultural (*savoir s'engager*) permite a los alumnos alcanzar estos objetivos a través de entender cómo la cultura influye en la percepción del mundo y la interacción con los Otros.

La conciencia crítica intercultural requiere que los alumnos adquieran habilidades para aprender a pensar críticamente, aunque tampoco es muy claro lo que esto significa. Existen distintas definiciones sobre lo que es el pensamiento crítico, pero se pueden distinguir dos amplias posiciones en general. La primera, emanada de la psicología y la pedagogía, se enfoca en enseñar a los alumnos a usar sus habilidades superiores de pensamiento para analizar una situación desde distintos puntos de vista a fin de tomar decisiones o resolver un problema. La segunda proviene de la teoría crítica y se relaciona con la identificación, explicación y transformación de las condiciones sociales, políticas y económicas que reproducen la desigualdad (Yamada, 2009). La conciencia crítica intercultural implica las dos dimensiones del concepto, ya que los alumnos necesitan aprender a evaluar de manera explícita los productos y las prácticas culturales de un grupo, lo que a su vez facilita la identificación de desigualdades, el diálogo intercultural y la acción social transformativa.

clases, deserción y las políticas administrativas imperantes en las instituciones educativas muestran una situación más compleja. El American Council on the Teaching of Foreign Languages (2010) reportó un incremento de 3.1% en el registro de alumnos en clases de lengua en las escuelas elementales y media-superiores entre los años 2007-2008. A pesar de este aumento, solo 18.5% de todos los alumnos (8.9 millones) en el país se encuentra matriculado en un curso de lengua extranjera. A este reducido número se suma la baja permanencia de los estudiantes en los cursos. Por ejemplo, Minert (1992) reporta que solo 30% de los alumnos inscritos en clases de alemán continúan estudiando el idioma una vez que han cumplido con el número de créditos exigidos por las escuelas. Finalmente, el cierre de departamentos de lenguas extranjeras en universidades y en las escuelas de educación media superior refleja una 'crisis del lenguaje', donde las políticas educativas no estimulan el aprendizaje de idiomas a pesar de que 80% de la población en Estados Unidos es monolingüe (Berman, 2011). Como lo señala Mantle-Bromley (1992: 373), el resultado es una nación de estudiantes que reconoce el valor de aprender una lengua extranjera, pero que no se compromete en su estudio.

ELA 60 interiores.indd 96 10/02/15 00:57

Reagan y Osborn (2002: 138) proponen un cambio en la enseñanza de las lenguas extranjeras que ayude a los alumnos a entender las conexiones entre el lenguaje y la sociedad con la finalidad de prepararlos para vivir en el mundo globalizado, ya que las condiciones actuales han creado una especie de 'analfabetismo' (Berman, 2011). La constante lucha para incluir lenguas extranjeras en las escuelas de los Estados Unidos muestra la influencia de una ideología monolingüista que perpetúa la imagen del inglés como la lengua de prestigio y poder y como el único medio necesario para el éxito y la integración a la sociedad americana, en detrimento de las lenguas minoritarias. Por estas razones, Muirhead (2009) enfatiza la necesidad de incluir la perspectiva del poder. Tradicionalmente, en la enseñanza de las lenguas extranjeras, la cultura se ha visto como un elemento neutral, sin tomar en cuenta cómo (re)produce privilegios para ciertos grupos y oprime a otros. Como miembros de un grupo lingüístico y culturalmente poderoso, los alumnos –particularmente los de la mayoría anglosajona– no están conscientes sobre cómo las ideologías dominantes en las que están inmersos afectan su percepción de otros grupos culturales, haciéndolos aparecer como marginales, anómalos o aun invisibles. Sin entender la manera en que el poder juega en la cultura, el desarrollo de la competencia intercultural se encuentra limitado, ya que es posible que los alumnos no alcancen el saber comprometerse que los prepara para la ciudadanía y la promoción de la democracia.

La enseñanza del español en los Estados Unidos podría beneficiarse con la perspectiva crítica intercultural. Primero, puede contribuir a combatir las actitudes etnocentristas de los alumnos. Como lo señala Mantle-Bromley (1992: 120): "Our American language learners typically view the United States as dominant in standard of living, education, degree of technical development, and political power, when compared to Hispanic or Francophone cultures". En segundo lugar, la perspectiva intercultural puede ayudar a proveer una visión más compleja sobre Latinoamérica al enfocar la atención de los alumnos en la diversidad lingüística del mundo hispano y explorar la relación a veces conflictiva de los Estados Unidos con los países latinoamericanos, abriendo así un espacio para el diálogo y la reflexión orientados hacia el desarrollo de la conciencia crítica intercultural y la acción social.

ELA 60 interiores.indd 97 10/02/15 00:57

Metodología

Este estudio surge como respuesta a un fenómeno comúnmente encontrado por maestros de lenguas extranjeras: el descubrimiento de que, a pesar del trabajo en clase, los alumnos continúan manteniendo sus estereotipos culturales, mientras que producen respuestas políticamente correctas. Aquí se recopila la experiencia obtenida en un curso de Composición y Conversación de dos grupos de estudiantes en una pequeña universidad en Nueva Inglaterra. Esta institución tiene una población estudiantil mayoritariamente anglosajona y de clase media/media alta. Este curso sirve como pre-requisito para clases avanzadas en la licenciatura en español y a menudo recibe alumnos que han tenido varios años de instrucción en la escuela secundaria o que han tomado cursos de Advanced Placement (cursos que otorgan créditos a nivel universitario a alumnos de preparatoria). Ninguno de los alumnos ($N = 38$; 22 mujeres y 16 hombres) había pasado más de dos semanas en Latinoamérica.

El currículo de la clase fue diseñado para permitir que los estudiantes desarrollaran sus habilidades orales y de escritura, teniendo como contexto temas culturales y sociales controversiales dentro de la cultura hispana (creencias religiosas y sobre la manera de vivir una buena vida, derechos humanos, migración, problemas de género, la familia, el trabajo y el poder político). Se empleó como texto base *Revista* y los videos que lo acompañan (Aparisi, Blanco & Rinka, 2007). Las metas culturales en el curso son mucho más amplias y se enfocan en acercar a los alumnos a algunos aspectos de la cultura hispana para que reflexionen críticamente sobre ellos. El enfoque pedagógico del curso se adhirió a los principios de la competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997; Byram, Gribkova & Starkey, 2002) y los de la pedagogía crítica. Crawford y McLaren (2003: 130) definen la pedagogía crítica como "an approach to curricular, instructional, and evaluative practices that empowers students to perceive contradictions present in their lived experience and both to interrogate and transform these contradictions for the improvement of life conditions".

Esta perspectiva fue adoptada como una manera de fomentar en los alumnos la conciencia crítica intercultural. Como lo indica Byram (2008: 233) es necesario ayudar a los alumnos a hacer explícitas sus creencias y sus (pre)juicios con respecto a la cultura de estudio y a la propia. Una aproximación crítica al estudio de la lengua y la cultura puede ayudar a los alumnos en este aspecto, pero además les

ELA 60 interiores.indd 98 10/02/15 00:57

da el conocimiento y las herramientas analíticas que les permiten enfrentarse a los discursos, a veces contradictorios, que emergen como resultado de la investigación y la reflexión sobre la cultura de estudio.

Al inicio del semestre, se les explicó a los alumnos que además de los aspectos lingüísticos, uno de los objetivos principales del curso era desarrollar sus habilidades interculturales, las cuales fueron definidas como la capacidad de interactuar de una manera culturalmente adecuada y de reflexionar sobre sus creencias. Para lograr este objetivo, los alumnos tendrían no solo que aprender información nueva, sino también a pensar sobre sus estereotipos y hacer comparaciones basadas en las perspectivas, las prácticas y los productos culturales. Dado que el modelo de Byram (1997) enfatiza el desarrollo del pensamiento crítico, las discusiones en clase, lecturas y videos que componen el currículo fueron analizadas críticamente, poniendo especial énfasis en aspectos de las perspectivas (valores, creencias compartidas) que no son obvios a primera vista, pero que producen comportamientos característicos (prácticas). Por ejemplo, para explorar las diferencias en las relaciones de género, se estudió el papel de la mujer en Latinoamérica desde el punto de vista del *marianismo* (Stevens, 1974) y se comparó con el de la mujer en los Estados Unidos, tratando de encontrar las contradicciones que existen entre las prácticas y discursos en las dos culturas. Al respecto, lo que más llamó la atención de los alumnos fue la politización de la maternidad en Argentina en el caso de los desaparecidos (Bouvard, 1994); la llegada de mujeres a la presidencia de algunos países latinoamericanos y la ausencia de las mismas en el puesto de mayor poder político en los Estados Unidos. Después de la discusión, los alumnos cuestionaron sus ideas sobre las sociedades tradicionales en Latinoamérica y el discurso sobre la igualdad de género existente en su país. Finalmente, los estudiantes discutieron en torno a cómo los discursos sobre las mujeres reproducen la desigualdad. La discusión acerca de los distintos puntos de vista sobre los roles de género también ayudó a poner de manifiesto la diversidad que existe no solo entre las culturas sino también al interior de ellas.

Con el objetivo de explorar a profundidad los temas culturales que interesaban más a los alumnos, se implementó un portafolio cultural. Paulson, Paulson y Meyer definen los portafolios como: "A purposeful collection of student work that exhibits the student's efforts, progress, and achievements in one or more areas" (1991: 60). Esta colección involucra una reflexión profunda de los alumnos y la retroalimentación continua del maestro. El uso de los portafolios ha sido

ELA 60 interiores.indd 99 10/02/15 00:57

ampliamente estudiado en las clases de lenguas extranjeras (Allen, 2004; Byon, 2007; Byrd & Wall, 2009; Moore, 1995; Lee, 1997; Schulz, 2007) por su capacidad de ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su aprendizaje y porque permiten evaluar los componentes lingüísticos y comunicativos en el desarrollo del lenguaje (Delett, Bernhardt & Kevorkian, 2001: 560).

En este estudio se utilizó un portafolio cultural como herramienta de exploración de las dificultades que se presentan en el desarrollo de la competencia intercultural. Los portafolios tienen ventajas sobre pruebas tradicionales como cuestionarios y diferenciales semánticos, los cuales han sido criticados por problemas de confiabilidad y validez, debido a que siempre existe el riesgo de que los entrevistados manifiesten la respuesta políticamente correcta (Dervin, 2010). Los portafolios ofrecen una ventana para explorar el desarrollo de la competencia intercultural, ya que el discurso de los alumnos muestra las tensiones y contradicciones en sus creencias y actitudes a medida que se enfrentan a la información nueva (véase Allen, 2004; Byon, 2007).

Como parte de un portafolio, los estudiantes escribieron cinco ensayos que se referían a un país hispano y que complementaban los temas presentados en clase (véase Anexo). Los textos tenían por objetivo describir, comparar y argumentar puntos de vista culturales. El primer texto exploraba las razones por las que los alumnos habían elegido un país específico para estudiar, mientras que el último les pedía reflexionar en profundidad sobre su aprendizaje como resultado del portafolio y del contenido del curso. Los alumnos escribieron reflexiones a lo largo del semestre, por lo que el texto final no introdujo condiciones desconocidas en el estudio.

Debido a que el objetivo del estudio es exploratorio y no evaluativo, en lugar de rúbricas, las reflexiones finales de los alumnos se analizaron de acuerdo con las ideas, experiencias, sentimientos y palabras recurrentes que surgían en los textos. Posteriormente, los patrones recurrentes en los datos se agruparon en temas que fueron definidos de acuerdo con sus características principales (Taylor & Bogdan, 1998). Los temas presentados en este trabajo muestran la reflexión retrospectiva de los alumnos que se relaciona con los componentes del modelo de Byram (1997). Las instrucciones que fueron dadas a los alumnos para desarrollar su ensayo aparecen a continuación:

ELA 60 interiores.indd 100 10/02/15 00:57

Durante el semestre, trabajaste mucho explorando un país y su cultura. Ahora debes escribir un ensayo en el que muestres tus pensamientos y habilidades analíticas. Usa como guía las siguientes preguntas, aunque puedes agregar otra información que consideres apropiada.

- ¿Por qué escogiste estudiar ese país y cultura? ¿Qué querías aprender?
- ¿Tenías algún estereotipo antes de comenzar tu investigación? ¿Cuál?
- ¿Qué fue lo que aprendiste sobre el país, su gente, sus problemas, prácticas y su cultura?
- ¿Cambiaron los estereotipos que tenías sobre ese país/su gente/su cultura? ¿Cómo?
- ¿Qué conexiones encuentras entre los Estados Unidos y el país que estudiaste? ¿Cómo cambia/reafirma tu perspectiva sobre tu propio país y el país que estudiaste?
- ¿Piensas que tendrás alguna experiencia con ese país y cultura en el futuro? ¿Cómo usarás lo que aprendiste aquí?

El objetivo es que reflexiones críticamente sobre las cosas y habilidades que aprendiste a través de tu investigación para el portafolio cultural y en nuestras discusiones en el salón de clase.

Finalmente, los temas fueron analizados de acuerdo con los discursos emergentes. En este trabajo, se entiende por discurso las maneras de hablar que crean maneras de pensar que (re)producen y circulan poder (Johnstone, 2002: 3). Estos discursos muestran el posicionamiento de los estudiantes hacia los temas estudiados en clase y revelan las ideologías dominantes más amplias en las que ellos están inmersos como miembros de la sociedad estadounidense. Los discursos no son completamente consistentes, sino que exponen las discontinuidades en el conocimiento, actitudes y las habilidades de los alumnos. En ocasiones, un estudiante adopta una posición turística, concentrándose en comentar festivales, comida o tradiciones, pero la reflexión se torna más compleja y profunda cuando habla de problemas de comunicación, estereotipos o justicia social, lo que demuestra que la adquisición de la competencia comunicativa intercultural es un proceso dinámico e inestable (Hammer, Bennett & Wiseman, 2003: 423). Por estas razones, el análisis presentado aquí es de naturaleza cualitativa y se utilizan casos ilustrativos en lugar de porcentajes. Los extractos de los textos escritos por los estudiantes aparecen como fueron escritos por sus autores. Solo algunos casos fueron editados para facilitar su comprensión y se encuentran marcados por corchetes.

ELA 60 interiores.indd 101 10/02/15 00:57

Para finalizar esta sección, es importante enfatizar que si bien los resultados ayudan a entender los procesos por los que pasan los estudiantes en el desarrollo de la competencia intercultural y cómo su pertenencia a un grupo afecta su percepción del Otro, solo son una parte de una multitud de voces que existen en distintos salones de clase. De la misma manera como no es posible hacer generalizaciones con los resultados, tampoco se pretende reducir la identidad cultural de los alumnos a la expresión de sus actitudes.

Análisis

La visión turística

El discurso más común en los portafolios es el que he llamado *visión turística*. A pesar de que las instrucciones para la reflexión final pedían a los estudiantes que pensaran críticamente sobre lo que habían aprendido a través de su portafolio, los alumnos se concentraron en describir información general sobre su país de estudio, con algunas comparaciones con los Estados Unidos. Los textos se enfocan en aspectos como la comida, costumbres, festivales y artes, que reducen la cultura hispana a aspectos folklóricos. En algunos casos, los alumnos buscan razones históricas de las diferencias culturales que se manifiestan a través de las prácticas y los productos:

> Perú tiene una cultura muy única. Hoy, es una mezcla de la cultura indígena y europea. Es diferente de los Estados Unidos, porque nuestra cultura es más de los Europeos. Me gusta que la gente no olvide la historia del país. Todavía celebran su cultura en festivales, y en la ropa y bailes y música tradicional. Espero que algún día pueda visitar Perú.

En general, hay un intento de comparación y síntesis de las diferencias y las similitudes culturales. La visión turística no es del todo negativa; en algunos casos despierta el interés por conocer al Otro y les da algunas herramientas para seguir aprendiendo, como lo demuestra la cita que aparece a continuación. Para los alumnos que van a estudiar al extranjero, la visión del turista les ayuda a tener un panorama general del país y la cultura en la que van a estar inmersos: "Fui a Ecuador para un viaje de misión médica en Santa Rosa. Sin embargo, el verano

ELA 60 interiores.indd 102 10/02/15 00:57

pasado, fui sin ningún conocimiento del país. Ahora, puedo volver a Ecuador con toda [la] información que he aprendido sobre el país en esta clase".

Ciertamente, el alumno no ha aprendido 'toda la información', pero ha adquirido conocimiento que él mismo ha construido a través de un proceso de investigación, descubrimiento y reflexión que intenta proporcionarle sentido a lo aprendido (*savoir apprendre/faire*). El problema es que este conocimiento (*savoir*) está limitado a la información adquirida textualmente, sin que haya referencia al conocimiento que se adquiere a través de la socialización, y que es necesario para la interacción (Byram, 1997: 36), de ahí la importancia del contacto con hablantes nativos en las clases de lenguas extranjeras.

La negación de los prejuicios

De acuerdo con el modelo de Byram (1997; Byram, Gribkova & Starkey, 2002), los alumnos tienen que ser capaces de analizar las perspectivas, prácticas y productos de la cultura y evaluarlos con base en criterios específicos (*savoir s'engager*), ¿pero qué pasa cuando los alumnos niegan haber aprendido algo o no reconocen la existencia de sus prejuicios? En el siguiente fragmento, un alumno que había estado dos semanas en El Salvador como parte de una misión humanitaria declara no haber aprendido mucho: "En realidad, no aprendí mucho sobre el país. No aprendí mucho porque yo sé más sobre el Salvador que noventainueve por ciento de las personas en el mundo". Ciertamente, el alumno conoce más de la historia del país que el resto de sus compañeros, pero esta actitud le niega la oportunidad de profundizar en su aprendizaje; de mantener la apertura y curiosidad sobre otros grupos y reflexionar sobre sus ideas, elementos que son clave en el *savoir* y el *savoir être*: "Antes de empezar mi portafolio, pensaba que aprendería mucho sobre la historia de El Salvador, pero aprendí que ya sé muchísimo de la historia. Pues, no he tenido estereotipos sobre las personas de el Salvador. Y por eso, no he cambiado estereotipos mucho".

Otros alumnos usan la información aprendida para corroborar sus ideas, sin explorar todas las dimensiones del problema: "Antes de la investigación pensaba que los colombianos traficaban drogas a los Estados Unidos, ahora sé que es verdad porque tengo más información". Este es un fenómeno común para los maestros de lenguas extranjeras; es decir, el fortalecimiento de estereotipos negativos a pesar del trabajo en clase y, en algunos casos, del contacto directo con la

ELA 60 interiores.indd 103 10/02/15 00:57

cultura de estudio (Coleman, 1998). Morgan (1993) advierte sobre el peligro de no tomar en cuenta las actitudes pre-existentes cuando se introduce información nueva para los alumnos, ya que las actitudes funcionan como un filtro que selecciona la información que se ajusta a sus ideas, las cuales generalmente reflejan ideologías sociales más amplias sobre los Otros. De ahí la necesidad de trabajar tanto con las ideas pre-existentes de los alumnos como con las que puedan desarrollarse o confirmarse durante el curso de estudio. Es necesario identificar los estereotipos de los alumnos no solo para entender el impacto que puedan tener en el aprendizaje de la segunda cultura (Abrams, 2002), sino también porque representan una base sobre la cual se podría diseñar una intervención pedagógica (véase Vande Berg, 1990). Desafortunadamente, las clases de lenguas extranjeras tienden a eliminar la discusión sobre los estereotipos, lo que niega a los alumnos la oportunidad de crecimiento y aprendizaje cultural (Kordes, 1990).

Si bien es cierto que la pertenencia a un grupo cultural afecta la forma como percibimos a otros, desde el punto de vista de la pedagogía crítica, es necesario ayudar a los alumnos a percatarse del origen de esas percepciones. Por lo tanto, es importante ayudarlos a desarrollar habilidades metacognitivas para que reconozcan los límites de su conocimiento (*i.e*., saber que no saben), sean conscientes de la existencia de sus estereotipos y de cómo ser parte de un grupo lingüística y políticamente poderoso afecta su percepción sobre el Otro.

La cultura traducida al inglés

El tercer discurso parece, a primera vista, un avance hacia actitudes etno-relativas, pero un análisis más cercano muestra que, a pesar de que los alumnos entienden el valor intrínseco de las diferencias culturales, Estados Unidos continúa apareciendo como la norma contra la cual se comparan el resto de las culturas. Esto refleja la ideología dominante sobre el papel de los Estados Unidos como potencia mundial y el del valor del inglés como la lengua franca del siglo XXI (véase Pennycook, 1994). Para algunos alumnos, el portafolio fue una experiencia enriquecedora porque los ayudó a aprender información nueva y darse cuenta de que otros países se parecen a los Estados Unidos:

> La película [que] se tituló Nueve Reinas me mostró que Argentina es un país moderno y es parecido a los Estados Unidos. Esta obra es similar a las películas de los

ELA 60 interiores.indd 104 10/02/15 00:57

> Estados Unidos, en especial Ocean's Eleven. Además que los personajes hablan español, parece que los eventos de la película ocurren en los Estados Unidos.

Como parte del desarrollo de la competencia comunicativa, los alumnos tienen que descubrir que hablar un segundo idioma no significa cambiar las palabras del inglés al español; lo mismo sucede con el aprendizaje cultural: los estudiantes necesitan entender que la cultura es otra manera de ver el mundo, no solo un cambio de escenarios. La alumna que escribió el texto anterior describe cómo descubrió semejanzas y diferencias entre los dos países, solo que la comparación se hace con los Estados Unidos como base ("Era sorprendida porque Buenos Aires pareció una ciudad de los Estados Unidos"). Esta comparación es frecuente en las reflexiones de los alumnos, que ven a su país como el estándar, y en la medida que los demás países se parecen o se encuentran bajo su influencia, son más modernos o se benefician de su dominio:

> Mi perspectiva sobre mi propio país fue reafirmada y mi perspectiva sobre el país que estudié fue cambiada. Pienso que los Estados Unidos es el mejor país del mundo, y pienso que Puerto Rico es mejor ahora porque es una colonia de los Estados Unidos y tiene un gobierno semejante al de los Estados Unidos.

Una de las metas de la pedagogía crítica intercultural es ayudar a los alumnos a percatarse de los problemas que causan los desequilibrios de poder en la interacción tanto entre las personas como entre los países. Hablar sobre las relaciones de dominación-subordinación es especialmente importante cuando se enseña sobre Latinoamérica y su cultura. Los estudiantes a menudo se impactan al conocer la larga historia de sus luchas, injusticias y esperanzas, sobre todo cuando se enteran del papel que su país ha tenido en algunos de esos problemas; sin embargo, la reacción que tienen los alumnos después de estudiar los hechos, es afianzar la posición privilegiada de los Estados Unidos al compararlo con la pobreza y la violencia de Latinoamérica, sin tomar en cuenta el contexto. En la siguiente cita, la alumna comienza hablando sobre la riqueza y la diversidad de Cuba, así como la influencia que ha tenido en la cultura de los Estados Unidos, pero termina agradeciendo su buena suerte: "Finalmente, las cosas que aprendí sobre Cuba ha[n] afectado mi apreciación por mi país. Tenemos la suerte de vivir en los Estados Unidos porque otros países no tratan a su gente bien".

ELA 60 interiores.indd 105 10/02/15 00:57

Otra forma más sutil en que la relación de desigualdad se reproduce es en el reconocimiento de la situación oprimida de algunos países y de la necesidad de prestarles ayuda. Es decir, se reafirma la relación benefactor-beneficiario, sin que las causas que crean la necesidad de asistencia se reconozcan. En esta reflexión, una alumna plantea la necesidad de educar a la población de los Estados Unidos sobre los problemas de Colombia con la guerra contra las drogas para poder ayudarlos: "En muchos casos la gente de nuestro país no sabe de lo que está pasando en países que no tienen tantas oportunidades y suerte. Es necesario que aprendamos más sobre las situaciones en estos países y los ayudemos".

Es obvio que los alumnos se han esforzado para entender las diferencias y los problemas de los países latinoamericanos, e incluso para apreciarlos, pero su actitud sigue siendo etnocentrista y generalizante. Guest (2002: 160) señala que tradicionalmente la enseñanza de la cultura esencializa al Otro, sin tomar en cuenta que hay variaciones individuales dentro de los grupos. Por lo tanto, sería mucho más productivo hablar de características sociales/psicológicas y de principios lingüísticos/pragmáticos universales que enseñar contenido cultural 'directo' que pueda causar generalizaciones equivocadas. En la reflexión que se presenta a continuación, el alumno critica la opinión mayoritaria sobre los cubanos, pero la sustituye con otra igualmente estereotípica, que no reconoce la acción individual: "Las personas en los Estados Unidos piensan que los cubanos no son buenos ni trabajan mucho pero no es cierto. Las personas en Cuba trabajan mucho".

El peligro de pensar que la cultura puede ser traducida directamente a otra (*i.e.*, la de los Estados Unidos) y que eso además es la norma, es que los alumnos asumen que son capaces de comunicarse sin tener que adaptarse a la situación y a los hablantes. Igualmente, en estas condiciones, el diálogo intercultural no es posible porque niega su principio elemental: la interacción desde un plano de igualdad.

Hacia la conciencia crítica intercultural

El último discurso agrupa las reflexiones de los alumnos que mostraron cierto nivel de conciencia crítica intercultural (*savoir s'engager*) en sus textos. Estos alumnos, a diferencia de sus pares, fueron capaces de analizar la información estudiada y llegar a conclusiones que contradicen el sentido común y las historias oficiales. También mostraron una mayor curiosidad e interés por el país de estu-

ELA 60 interiores.indd 106 10/02/15 00:57

dio, además de una mayor flexibilidad para cuestionar las creencias sobre su propia cultura. El trabajo extenso del portafolio les ayudó a adquirir el conocimiento para formar sus propias opiniones y mirar el otro lado de la moneda:

> Antes del curso, tenía algunos estereotipos de Cuba. Solo tenía un punto de vista y nunca consideré otra perspectiva. Siempre he sabido los hechos de Fidel Castro y la revolución Cubana en 1959. Pero, nunca consideré que algunos ciudadanos podrían estar felices con el estado del gobierno. Por muchos años sólo había oído los pensamientos de los cubanos que huyeron. Obviamente, estas opiniones no dan más de un punto de vista.

Darse cuenta de que las situaciones se pueden estudiar desde diferentes ángulos y que en ese análisis intervienen distintos puntos de vista, crea una conciencia crítica. Aunque aprender una lengua extranjera desde la perspectiva intercultural no implica la enseñanza explícita de valores o perspectivas políticas, el interés hacia la acción social y política se puede considerar un producto del proceso de reflexión y sensibilización de los alumnos. En la siguiente cita, la alumna señala la falta de conocimiento sobre los inmigrantes como la causa de la discriminación hacia ellos y la necesidad de una reforma educativa para resolver el problema:

> La discriminación contra los inmigrantes en los Estados Unidos es un problema muy grande. Al centro de problemas grandes es[tá] la educación. Si hay unas reformas en la manera en que la gente está educada se puede empezar a resolver muchos problemas como la discriminación y muchos otros.

El discurso de los estudiantes revela una conciencia crítica, pero esto no los capacita para interactuar en situaciones reales. Los propios alumnos conocen las limitaciones de su proceso de aprendizaje, el cual, a pesar de la investigación, la reflexión y las discusiones en clase, no pasa del nivel textual: "Ahora, puedo entender que Chile tienen su cultura distinta de otros países. Sin embargo, no pienso que puedo quitar todos mis estereotipos por sólo aprender sobre los países. Pienso que necesito viajar a Chile u otro país español para entender las culturas distintas".

Estas reflexiones nos muestran que el salón de clases tiene un potencial limitado para el aprendizaje intercultural. Como lo señaló uno de los alumnos en una presentación oral, a partir del portafolio había aprendido mucho sobre la

ELA 60 interiores.indd 107 10/02/15 00:57

cultura de Puerto Rico, pero no había aprendido cómo interactuar y, lo que era peor, no sabía cómo ayudar a los niños a los que él enseñaba como parte de su trabajo en la comunidad. Esta es la principal limitación de los portafolios, que no incluyen un componente de encuentros interculturales; no obstante, por lo menos abren las puertas para la adquisición del conocimiento y dan a los alumnos la oportunidad para comenzar a reflexionar y adquirir las actitudes y habilidades necesarias para el desarrollo de la conciencia crítica intercultural.

Conclusiones

Este estudio ha explorado desde una perspectiva cualitativa las tensiones, discontinuidades y resistencias en el desarrollo de la competencia intercultural. Aunque una limitación de este trabajo es el número relativamente pequeño de la muestra, el análisis de los resultados ha producido información que puede ayudar a los maestros a entender los procesos y los problemas por los que atraviesan sus alumnos. Esta investigación también sugiere que una herramienta valiosa para explorar y evaluar la competencia intercultural es el uso de los portafolios culturales y el análisis de los discursos que emergen de ellos, debido a que ofrecen un panorama de las actitudes y estereotipos que pueden ser tomados como base para una intervención pedagógica.

Si el objetivo no se limita a exponer a los alumnos a datos culturales aislados, en primer lugar, la enseñanza de la cultura tiene que presentar una noción más holística y menos idílica. Como lo revela el estudio de Galloway (1985, citado en Omaggio-Hadley, 2001), los maestros de lenguas extranjeras a menudo usan modelos de enseñanza de la cultura que presentan información aislada, de manera indiscriminada y que tienden a concentrarse en elementos estereotípicos. Además de ignorar las conexiones entre las prácticas, los productos y las perspectivas culturales, estos modelos dejan de lado las situaciones conflictivas y de desigualdad. Ignorar el efecto que las diferencias de poder tienen en la interacción solo perpetúa los estereotipos culturales e impide el diálogo intercultural. En segundo lugar, es necesaria la preparación para el aprendizaje intercultural (Kramsch, 1997; Mantle-Bromley, 1992). Sin embargo, es necesario cuestionar cuál es el impacto de un aprendizaje que carece de contacto con el Otro cuando la meta es la comunicación con personas reales. En este sentido, las nuevas tecnologías y experiencias de servicio a la comunidad pueden ayudar a resolver el problema

ELA 60 interiores.indd 108 10/02/15 00:57

y ayudar a los estudiantes a superar los límites del salón de clase y potenciar lo que Kolb (1984) llama *experiential learning*, donde los alumnos tienen la oportunidad de vivir encuentros interculturales, reflexionar sobre ellos y actuar.

Finalmente, es necesario llamar la atención acerca de las grandes expectativas que se tienen sobre el desarrollo de la competencia intercultural dentro de un sistema educativo que está hecho para reproducir el statu quo (Bourdieu & Passeron, 1990). Como lo señala Moore (1995: 604), los programas de lenguas extranjeras son los que presentan la mayor capacidad para integrar las lenguas y las culturas, por lo que debieran ser parte central del currículo. Ante la cancelación de programas de enseñanza de lenguas extranjeras en universidades y escuelas secundarias en los Estados Unidos, es un reto para la profesión encontrar medios que permitan colaborar con otras disciplinas y resaltar la importancia de la competencia intercultural en una época en que los sistemas educativos parecen olvidar su relevancia en la formación de ciudadanos que se enfrentan al mundo globalizado.

Bibliografía

Abrams, Z. (2002). Surfing to cross-cultural awareness: using internet-mediated projects to explore cultural stereotypes. *Foreign Language Annals*, 35: 141-253.

Acheson, K. (2004). Do our kids have an attitude? A closer look at the US foreign language classroom. En *Working papers in Applied Linguistics* (pp. 37-46). Atlanta: Georgia State University.

Allen, L. (2004). Implementing a culture portfolio project within a constructivist paradigm. *Foreign Language Annals*, 37(2): 232-238.

American Association on The Teaching of Foreign Languages (2010). *Foreign language enrollments in K-12 public schools. Are students prepared for a global society?* Alexandria, VA: American Council on The Teaching of Foreign Languages (ACTFL).

Aparisi, M., J. Blanco & M. Rinka (2007). *Revista: conversación sin barreras*. Boston: Vista Higher Learning.

Bennett, J. M., M. J. Bennett & W. Allen (2003). Developing intercultural competence in the classroom. En D. L. Lange & R. M. Paige (eds.). *Culture as the core: perspectives on culture in second language learning* (pp. 237-270). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Berman, R. (2011). The real language crisis. *Academe*. [Versión electrónica. Consulta: 21 de febrero de 2014 en <http://www.aaup.org/article/real-language-crisis#.U0Ab8fldWSo>]

Bouvard, G. M. (1994). *Revolutionizing motherhood: the mothers of the Plaza de Mayo.* Wilmington, DE: Scholarly Resources.

ELA 60 interiores.indd 109 10/02/15 00:57

BOURDIEU, P. & J. PASSERON (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Londres: Sage.

BROWN, H. D. (1981). Affective factors in second language learning. En J. E. Alatis, H. B. Altman & P. M. Alatis (eds.). *The second language classroom: directions for the 1980's* (pp. 111-131). Nueva York: Oxford University Press.

BYON, A. S. (2007). The use of culture portfolio project in a Korean culture classroom: evaluating stereotypes and enhancing cross-cultural awareness. *Language, Culture and Curriculum*, 20(1): 1-19.

BYRAM, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, M., B. GRIBKOVA & H. STARKEY (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Estrasburgo: Council of Europe. [Versión electrónica. Consulta: 29 de junio de 2012 en <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf>]

BYRD, D. R. & A. WALL (2009). Long term portfolio projects to teach and assess culture learning in the secondary Spanish classroom: shifting the areas of expertise. *Hispania*, 92(4): 774-777.

COLEMAN, J. A. (1998). Evolving intercultural perceptions among university language learners in Europe. En M. Byram & M. Flemming (eds). *Learning in intercultural perspective: approaches through Drama and Ethnography* (pp. 45-75). Cambridge: Cambridge University Press.

CRAWFORD, L. M. & P. MCLAREN (2003). A critical perspective on culture in the second language classroom. En D. L. Lange & R. M. Paige (eds.). *Culture as the core. Perspectives on culture in second language learning* (pp. 127-157). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

DELETT, J. S., S. BERNHARDT & J. KEVORKIAN (2001). A framework for portfolio assessment in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 34(6): 559-568.

DERVIN, F. (2010). Assessing intercultural competence in language learning and teaching: a critical review of current efforts. En F. Dervin & E. Suomela-Salmi (eds.). *New approaches to assessment in higher education* (pp. 155-172). Berna: Peter Lang.

ELISSONDO, G. (2001). Representing Latino/a culture in introductory Spanish textbooks. *EDRS.* 72-99. ERIC. Web. ED478020. [Versión electrónica. Consulta: 3 de abril de 2012 en <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED478020.pdf>]

ENNIS, S. R., M. RÍOS-VARGAS & N. G. ALBERT (2011). *The Hispanic population: 2010. Census Briefs.* United States Census Bureau. US Department of Commerce, Economics and Statistics Administration. [Versión electrónica. Consulta: 3 de abril de 2012 en <http://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-04.pdf>]

ELA 60 interiores.indd 110 10/02/15 00:57

FUENTES, R. (2012). Indigenous-mestizo interaction in Mexico. En C. B. Paulston, S. F. Kiesling & E. S. Rangel (eds.). *Handbook of intercultural discourse and communication* (pp. 337-362). Malden, MA: Wiley-Blackwell.

FUENTES, R. & R. NIETO (2011). The discourse of interculturality in indigenous education in Mexico. En F. Dervin, A. Gajardo & A. Lavanchy (eds.). *Politics of interculturality* (pp. 117-145). Gran Bretaña: Cambridge Scholars Press.

GARDNER, R. C. (1985). *Social Psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation.* Londres: Edward Arnold.

GARDNER, R. C. (1991). Attitudes and motivation in second language learning. En A. G. Reynolds (ed.). *Bilingualism, multiculturalism, and second language learning. The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert* (pp. 43-63). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

GUEST, M. (2002). A critical 'checkbook' for culture teaching and learning. *ELT Journal*, 56(2): 154-161.

HAMMER, M., M. BENNETT & R. WISEMAN (2003). Measuring intercultural sensitivity: the intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27: 421-443.

HERMAN, D. M. (2007). It's a small world after all: from stereotypes to invented worlds in secondary school Spanish textbooks. *Critical Inquiry in Language Studies*, 4(2-3): 117-150.

HOLMES, P. (2006). Problematising intercultural communication competence in the pluricultural classroom: Chinese students in New Zealand university. *Language and Intercultural Communication*, 6(1): 18-34.

HOLMES, P. & G. O'NEILL (2010). Autoethnography and self-reflection: tools for self-assessing intercultural competence. En Y. Tsai & S. Houghton (eds.). *Becoming intercultural: inside and outside the classroom* (pp. 167-193). Newcastle, Gran Bretaña: Cambridge Scholars.

HORWITZ, E. K. (1995). Student affective reactions and the teaching and learning of foreign languages. *International Journal of Educational Research*, 23(7): 573-579.

JOHNSTONE, B. (2002). *Discourse analysis*. Malden, Mass.: Blackwell.

KOLB, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

KORDES, H. (1990). Intercultural learning at school: limits and possibilities. En D. Buttjes & M. Byram (eds.). *Mediating languages and cultures: towards an intercultural theory of foreign language education* (pp. 287-305). Clevedon: Multilingual Matters.

KRAMSCH, C. (1997). Culture and constructs: communicating attitudes and values in the foreign language classroom. En P. R. Heusinkveld (ed.). *Pathways to culture. Readings on teaching culture in the foreign language classroom* (pp. 461-486). Yarmouth, ME: Intercultural Press.

LEE, L. (1997). Using portfolios to develop L2 cultural knowledge and awareness of students in intermediate Spanish. *Hispania*, 80(2): 355-367.

ELA 60 interiores.indd 111 10/02/15 00:57

MANTLE-BROMLEY, C. (1992). Preparing students for meaningful culture learning. *Foreign Language Annals,* 25(2): 117-127.

MINERT, R. (1992). Factors influencing enrollment in public high school German courses: results of a national study. *Die Unterrichtspraxis*, 25: 173-183.

MORGAN, C. (1993). Attitude change and foreign language culture learning. *Language Teaching*, 26: 63-75.

MOORE, Z. T. (1995). Teaching and testing culture: old questions and new dimensions. *International Journal of Educational Research*, 23(7): 595-606.

MUIRHEAD, P. (2009). Rethinking culture: toward a pedagogy of possibility in world language education. *Critical Inquiry in Language Studies*, 6(4): 243-268.

NATIONAL STANDARDS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION PROJECT (1999). *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century.* Yonkers, NY: Author.

OMMAGIO-HADLEY, A. (2001). *Teaching language in context.* Boston, MA: Hadley.

PAIGE, R. M. (2003). Culture learning in language education: a review of the literature. En D. Lange & R. M. Paige (eds.). *Culture as the core: perspectives on culture in second language learning* (pp. 173-236). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

PAULSON, F. L., P. R. PAULSON & C. A. MEYER (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 58(5): 60-63.

PENNYCOOK, A. (1994). *The cultural politics of English as international language*. Nueva York: Longman.

PRICE, J. & C. GASCOIGNE (2006). Current perceptions and beliefs among incoming college students towards foreign language study and language requirements. *Foreign Language Annals*, 39(3): 383-394.

RATHJE, S. (2007). Intercultural competence: the status and future of a controversial concept. *Language and Intercultural Communication*, 7(4): 254-266.

REAGAN, T. G. & T. A. OSBORN (2002). *The foreign language educator in society: toward a critical pedagogy.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

SAVIGNON, S. J. & P. V. SYSOYEV (2005). Cultures and comparisons: strategies for learners. *Foreign Language Annals*, 38(3): 357-365.

SCHULZ, R. A. (2007). The challenge of assessing cultural understanding in the context of foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 40(1): 9-26.

SERCU, L. (2002). Autonomous learning and the acquisition of intercultural communicative competence: some implications for course development. *Language, culture and curriculum*, 15(1): 61-74.

SERCU, L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity. *Intercultural Education*, 17(1): 55-72.

ELA 60 interiores.indd 112 10/02/15 00:57

Sercu, L., M. Méndez & P. Castro (2004). Culture teaching in foreign language education. efl teachers in Spain as cultural mediators. *Porta Linguarum*, 1: 86-102.

Stevens, E. (1974). Marianismo: la otra cara del machismo. *Diálogos: Artes, Letras, Ciencias Humanas*, 10(1): 17-24.

Taylor, S. J. & R. Bogdan (1998). *Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource*. Nueva York: Willey.

Vande Berg, C. K. (1990). Americans viewed by the Spanish: using stereotypes to teach culture. *Hispania*, 73(2): 518-521.

Van Dijk, T. (1995). *Opinions and ideologies in editorials*. 4th International Symposium of Critical Discourse Analysis, Language, Social Life and Critical Thought. Atenas, Grecia.

Van Dijk, T. (2000). Ideologies, racism, discourse: debates on immigration and ethnic issues. En J. ter Wal & M. Verkuyten (eds.). *Comparative perspectives on racism* (pp. 91-116). Aldershot: Ashgate.

Van Dijk, T. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.

Walsh, K. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Perú: unesco/Dinebi/Gobierno del Perú.

Yamada, E. (2009). Discussion on the concept of 'Criticality'. *Literacies web Journal*, 6(1): 11-20.

ELA 60 interiores.indd 113 10/02/15 00:57

Anexo

Instrucciones para los textos escritos por los estudiantes

Texto 1

Como primera tarea en tu portafolio, deberás escoger un país de Latinoamérica para estudiarlo durante todo el semestre. Una vez que hayas elegido el país, investiga su información geográfica, demográfica, histórica, política y cultural y preséntala en un resumen de 3-4 páginas. Al final de tu resumen, debes incluir tus respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Qué cosas sabías sobre tu país de estudio antes de comenzar tu investigación?
- ¿Has visitado alguna vez este país?
- ¿Por qué elegiste estudiarlo?
- ¿Qué es lo que quieres aprender sobre tu país de estudio?
- ¿Encontraste alguna cosa en común entre tu país de estudio y los Estados Unidos?
- ¿Qué diferencias llamaron más tu atención?

Texto 2

En clase aprendimos sobre algunas creencias religiosas y cómo influyen en los puntos de vista y las actividades de las personas. Ahora es tu turno: Investiga algún festival religioso que se practica en tu país de estudio y descríbelo en un ensayo (3 págs. máximo). En tu texto, debes incluir la siguiente información:

- Describe las actividades que la gente hace durante la celebración y los objetos que se usan.
- ¿Cómo influyen las creencias religiosas en las actividades y puntos de vista de las personas?
- ¿Encuentras alguna conexión con los Estados Unidos?
- ¿Qué aprendiste sobre las creencias religiosas a través de tu estudio de este festival?

ELA 60 interiores.indd 114 10/02/15 00:57

Texto 3

En esta unidad, aprendimos sobre el Día de los Muertos y sobre cómo han cambiado algunas ideas sobre la vida y la muerte en el mundo hispano, particularmente sobre la eutanasia. En este ensayo, tienes que tomar un punto de vista y defenderlo. Primero, investiga información sobre tu país de estudio con respecto a este tema (puedes hacer búsquedas electrónicas en periódicos y revistas publicados en el internet) y después escribe tus argumentos siguiendo el formato que aprendimos en clase. Recuerda que existe una variedad de opiniones en temas controversiales, por lo que debes seleccionar tus argumentos cuidadosamente para convencer a tu audiencia.

Texto 4

En clase estudiamos sobre los roles de género y cómo las dinámicas están cambiando en Latinoamérica como resultado de la educación, la economía y la política. En este ensayo, debes elegir un aspecto sobre los roles de género (*e.g.*, maternidad, paternidad, trabajo, etc.) y compararlo con los Estados Unidos. En tu texto debes referirte a las siguientes preguntas:

- ¿Se pueden hacer generalizaciones sobre los roles de género?
- ¿Qué estereotipos encontraste en tu estudio con respecto a los dos países?
- ¿Han cambiado tus ideas con respecto a los roles de género después de estudiar el tema y escribir el ensayo? Explica.

Texto 5

Durante el semestre, trabajaste mucho explorando un país y su cultura. Ahora debes escribir un ensayo en el que muestres tus pensamientos y habilidades analíticas. Usa como guía las siguientes preguntas, aunque puedes agregar otra información que consideres apropiada.

- ¿Por qué escogiste estudiar ese país y cultura? ¿Qué querías aprender?
- ¿Tenías algún estereotipo antes de comenzar tu investigación? ¿Cuál?
- ¿Qué fue lo que aprendiste sobre el país, su gente, sus problemas, sus prácticas y su cultura?

ELA 60 interiores.indd 115 10/02/15 00:57

– ¿Cambiaron los estereotipos que tenías sobre ese país/su gente/su cultura? ¿Cómo?
– ¿Qué conexiones encuentras entre los Estados Unidos y el país que estudiaste? ¿Cómo cambia/reafirma tu perspectiva sobre tu propio país y el país que estudiaste?
– ¿Piensas que tendrás alguna experiencia con ese país y cultura en el futuro? ¿Cómo usarás lo que aprendiste aquí?

El objetivo es que reflexiones críticamente sobre las cosas y habilidades que aprendiste a través de tu investigación para el portafolio cultural y en nuestras discusiones en el salón de clase.

ELA 60 interiores.indd 116 10/02/15 00:57

LA CORTESÍA VERBAL EN LA INTERACCIÓN ASINCRÓNICA ACADÉMICA: ANÁLISIS CONTRASTIVO EN INGLÉS, ESPAÑOL E ITALIANO

Pilar Robles Garrote
Università di Roma La Sapienza, Dipartimento di Studi Europei, Americani e Interculturali

Resumen

El rápido avance de las nuevas tecnologías ha provocado que el correo electrónico resulte un recurso de uso común cada vez más extendido en la interacción académica. Si bien se ha demostrado la relevancia del conocimiento de las normas pragmáticas en la eficacia comunicativa, la mayoría de los programas didácticos suelen dejar de lado este aspecto. Por ende, la carencia de referentes contrastados que localicen las divergencias interculturales, provoca una transferencia de las estrategias pragmáticas de la propia cultura al discurso formulado en L2. Este artículo trata de identificar las estrategias de cortesía verbal en un corpus de correos electrónicos de petición del ámbito académico, con el objetivo de explicitar las analogías o divergencias encontradas en el estilo retórico de tres lenguas: español, inglés e italiano. Así, se aportan referentes contrastados con base empírica que facilitan la tarea de identificación de las divergencias citadas.

Palabras clave**:** sociopragmática, análisis del discurso, cortesía verbal, peticiones, retórica contrastiva

ELA 60 interiores.indd 117 10/02/15 00:57

ABSTRACT

The fast development of new technologies has caused email to be a resource used increasingly widespread in academic interaction. Although the relevance of knowledge of pragmatic rules of communication effectiveness has been shown, most current educational programs usually disregard this aspect. Thus, the lack of contrasted references to locate cultural differences produces a transfer of pragmatic strategies of the speaker's culture to his discourse in L2. This article attempts to identify the politeness strategies used in a corpus of request emails produced in an academic environment, with the aim of explaining the similarities or differences found in the rhetorical style of three languages: Spanish, English and Italian. Thereby, the analysis provides contrasted references with an empirical basis that facilitate the task of identifying the mentioned differences.

KEYWORDS: sociopragmatics, discourse analysis, verbal politeness, requests, contrastive rhetoric

Fecha de recepción del artículo: 30 de enero de 2014
Fecha de recepción de la versión revisada: 20 de junio de 2014
Fecha de aceptación: 19 de agosto de 2014

La correspondencia referida a este artículo debe dirigirse a:
Pilar Robles Garrote
Dipartimento di Studi Europei, Americani e Interculturali
Università di Roma La Sapienza
Piazzale Aldo Moro, 5
00185-Roma
Italia
pilar.robles@uniroma1.it

Estudios de Lingüística Aplicada, año 32, número 60, diciembre de 2014, pp. 117-139

Introducción

Si echamos la vista atrás, podemos observar que en un breve espacio de tiempo las características de la interacción en la comunicación académica han sufrido una transformación vertiginosa, pues hace menos de quince años el modo más frecuente de interacción comunicativa entre alumnos y profesores se desarrollaba de modo directo y sincrónico, esto es, cara a cara o, en algunos casos aislados, a través del teléfono. Hoy en día, en cambio, el rápido avance de las nuevas tecnologías y la implantación de recursos académicos adaptados a los nuevos tiempos, han provocado que, en un brevísimo espacio de tiempo, el correo electrónico se haya convertido en un medio de interacción asincrónica de uso frecuente en el ámbito académico universitario. Sin embargo, pese a su rápida proliferación en la vida académica actual y la creciente implementación de proyectos de movilidad universitaria a escala internacional, son raros los programas académicos en lenguas extranjeras que explican las normas pragmáticas de la interacción en este contexto.

El conocimiento del uso de las convenciones de la cultura meta resulta especialmente delicado en la aplicación de la cortesía verbal, puesto que esta actúa como amortiguador en las interacciones sociales y no siempre coincide con la de la cultura de origen del hablante. De hecho, muchos de los fallos que dificultan la eficacia comunicativa de los estudiantes se producen por desconocimiento de las normas de cortesía de la cultura del destinatario o por dar por descontada la analogía pragmática,[1] pues no suelen recibir instrucción específica en este sentido. En la interacción escrita las dificultades se ven incrementadas, puesto que no es posible detectar si existen errores pragmáticos de manera inmediata por medio del lenguaje no verbal,[2] como ocurre en la interacción oral.

Si bien la implantación generalizada de este género epistolar de carácter virtual lo ha convertido en un medio de comunicación imprescindible, todavía no contamos con los suficientes referentes bibliográficos que permitan una caracterización de las estrategias pragmáticas de la interacción escrita en diferentes lenguas. Es innegable que en los últimos años el estudio sobre la cortesía verbal

[1] Sobre todo cuando se trata de lenguas afines, como el español y el italiano.

[2] El lenguaje no verbal proporciona pistas inmediatas que nos permiten detectar la falta de eficacia comunicativa mediante la posición corporal del interlocutor, expresiones faciales de extrañeza o enfado, variaciones en el tono que reflejan que algo no funciona, etc.

ELA 60 interiores.indd 119 10/02/15 00:57

en distintos actos de habla se ha enriquecido considerablemente, sin embargo, la mayoría de los estudios empíricos realizados hasta el momento están enfocados en la interacción oral, cuyas características difieren de las particularidades ligadas al canal escrito.

Este estudio exploratorio trata de afrontar la escasez de datos empíricos enfocados en la interacción escrita de carácter asincrónico, poniendo de manifiesto algunas características pragmáticas encontradas en un corpus de sesenta correos electrónicos de petición del ámbito académico, con el propósito de identificar las analogías y divergencias en el uso de la cortesía verbal por parte de hablantes nativos de tres variantes lingüísticas: español peninsular, inglés irlandés e italiano. Hablamos de variedades lingüísticas, puesto que las características que estudiamos aquí no siempre pueden extenderse a la totalidad de culturas que comparten lengua, como han constatado diferentes estudios como los de Cenoz y Valencia (1996),[3] Cenoz (1999) o más recientemente Toledo Vega (2012), entre otros, también enfocados en el acto de habla de la petición en español e inglés.

El análisis empírico de este trabajo se realizó mediante una adecuación de la taxonomía de estrategias de cortesía verbal de Brown y Levinson (1987) a la interacción escrita por correo electrónico. Los resultados obtenidos tras el análisis de las estrategias utilizadas en el corpus explicitan las analogías y divergencias entre las variantes lingüísticas estudiadas y muestran algunas características pragmáticas difíciles de detectar sin un estudio contrastivo. De este modo, se reafirma la utilidad de la retórica contrastiva como generadora de marcos de referencia para la enseñanza de la lengua extranjera, pues facilitan la localización de las divergencias en el estilo discursivo que, de otra manera, resultan de difícil identificación, especialmente en las lenguas afines (Robles Garrote, 2013).

La cortesía verbal en la interacción comunicativa

Este estudio exploratorio toma como referencia las estrategias de cortesía verbal descritas en el modelo de Brown y Levinson (1987), quienes identifican dos tipos de cortesía: la *cortesía positiva*, que contempla estrategias de solidaridad y empa-

[3] Dadas las divergencias encontradas entre las características pragmáticas de diferentes variantes de una misma lengua, Cenoz y Valencia (1996: 235) enfatizan la necesidad de hacer referencia a las variedades lingüísticas, más que a las lenguas.

ELA 60 interiores.indd 120 10/02/15 00:57

tía dirigidas a valorizar la imagen positiva del destinatario, y la *cortesía negativa*, que se refiere a proteger la imagen negativa del destinatario por medio de estrategias de deferencia o respeto hacia el destinatario, dirigidas a evitar o atenuar el efecto de los actos contra la imagen. Asimismo, las tendencias sociales hacia uno u otro tipo de cortesía varían en función de las diferentes culturas. Por ejemplo, algunos autores afirman que en las culturas mediterráneas predomina la cortesía de carácter positivo (Sifianou, 1992; Haverkate, 1996, 2003) mientras que en las anglófonas hay una mayor predisposición a la cortesía negativa (Sifianou, 1992; Fernández Amaya, 2008).

> Spanish is a positive politeness language in which the general level of weightiness is low, that is to say, impositions are small, social distance is not an insuperable boundary to interaction, and relative power is not very great. Therefore such hedges are not necessary. On the other hand, English is a negative politeness language in which all these values stay high and, therefore, the use of hedges is essential (Fernández Amaya, 2008: 17).[4]

Si bien el modelo de Brown y Levinson ha sido uno de los más influyentes, no ha quedado libre de críticas; uno de los reproches que ha recibido es su carácter etnocentrista, pues, pese a que continuamente recurre a datos procedentes de lenguas y culturas no europeas (malgache, tamil, tzeltal, etc.) (Grande Alija, 2005: 334), la clasificación entre culturas de cortesía positiva y culturas de cortesía negativa establecida por Brown y Levinson se basa en una serie de principios básicos, como el de identidad personal, que al parecer pueden aplicarse a todas las culturas europeas, pero que no son válidos para otras culturas, como las asiáticas (Barros García, 2011: 115). Por otro lado, existen críticas que apuntan a la ambigüedad de los adjetivos 'positivo' y 'negativo' aplicados a la imagen, algunos autores proponen otras denominaciones más apropiadas, como la terminología propuesta por Carrasco Santana (1999: 22), *cortesía valorizante* (relacionada con

[4] "El español es una lengua de cortesía positiva en el que el nivel general de pesadez es baja, es decir, las imposiciones son pequeñas, la distancia social no es un límite insuperable para la interacción y el poder relativo no es muy grande. Por lo tanto, no es muy necesario el uso de mitigadores. Por otra parte, el inglés es una lengua de cortesía negativa en la que todos estos valores se mantienen muy altos y, por lo tanto, el uso de mitigadores resulta esencial" (*las traducciones son de la autora*).

ELA 60 interiores.indd 121 10/02/15 00:57

la intensificación) y *cortesía mitigadora* (relacionada con la atenuación), o los conceptos de *autonomía* y *afiliación* entre interlocutores de Bravo (1999), referidos a los diferentes contextos socioculturales específicos de los hablantes. En cualquier caso, se ha comprobado que el modelo de Brown y Levinson "es una teoría con un valor ilimitado como método de análisis para medir los valores culturales y de interacción comunicativa característicos de una sociedad" (Ballesteros Martín, 2001: 180).

Otros autores, como Bravo (2001), Briz (2004) o Bernal Linnersand (2007), establecen diferencias entre la *cortesía normativa* o *convencional*, representada por las normas sociales de situaciones formales concretas de carácter ceremonial o ritualizado en diferentes tradiciones culturales, y la *cortesía estratégica*, que establece el uso de los recursos del lenguaje que preservan la imagen de los interlocutores con una finalidad estratégica dirigida a incrementar la eficacia del mensaje.

La cortesía verbal ha sido investigada en cuantiosos estudios sobre el análisis del discurso oral a través de diferentes enfoques, como el paradigma posmodernista (Watts, 1989, 2008; Locher, 2004, entre otros), la perspectiva basada en hábitos (Terkourafi, 2002) o la teoría de la relevancia (Sperber & Wilson, 1986; Christie, 2007);[5] sin embargo, en lo que a interacción escrita de carácter asincrónico se refiere, todavía queda un amplio espacio para la investigación lingüística. No obstante, el interés en la interacción asincrónica se está extendiendo y cada vez más autores abordan el correo electrónico en sus estudios, atendiendo a diferentes aspectos (Laborda, 2003; Alcoba Rueda, 2004; Dumitrescu, 2006; Vela Delfa, 2006; Duthler, 2006; Nicholls, 2009; Contreras Fernández, 2012; Félix-Brasdefer, 2012; Jimeno Patrón, 2012; Alcón Soler, 2013; Betti, 2013; Nikleva & Núñez, 2013, entre otros).

Metodología y corpus analizado

En este estudio exploratorio participaron treinta informantes hispanófonos, anglófonos e italófonos (diez españoles, diez irlandeses y diez italianos) con instrucción universitaria en su lengua nativa. Cada uno de los participantes realizó dos correos electrónicos generados a partir de un par de situaciones simuladas de petición del ámbito académico: una con interlocutores de jerarquía simétrica (alumno-alumno)

[5] Véase bibliografía ampliada en Albelda Marco y Barros García (2013).

ELA 60 interiores.indd 122 10/02/15 00:57

y otra con interlocutores de jerarquía asimétrica (alumno-profesor). De este modo, se compuso un corpus de sesenta correos electrónicos ramificado en tres subgrupos, que fueron catalogados en función de la variedad lingüística de los participantes (español peninsular, inglés irlandés e italiano).

Para el análisis de los datos se utilizó una adaptación de la taxonomía de estrategias de petición descritas en el modelo de Brown y Levinson (1987), modificada para su aplicación en la interacción escrita de carácter virtual,[6] puesto que el modelo original estaba planteado para el estudio de la conversación oral. Al igual que tantos otros autores, consideramos que los adjetivos *positivo* y *negativo* aplicados a la imagen pueden generar ambigüedades y, en consecuencia, provocar confusión sobre los términos, pues podrían llevar a la conclusión errónea de que *positivo* se refiere a una cortesía buena y *negativo* a una cortesía mala, generando falsas premisas sobre el comportamiento cortés y el descortés (Scollon & Scollon, 1983, 2001); por este motivo en esta investigación se ha preferido adoptar la terminología *cortesía valorizante* y *cortesía mitigadora* (Carrasco Santana, 1999: 22), citada anteriormente. Albelda Marco y Briz Gómez (2010: 242) resumen la reformulación de Carrasco Santana del siguiente modo:

- *Cortesía mitigadora*: es la que convive con un posible riesgo de amenazas y se dirige a evitarlas o repararlas (incluye todo el concepto de cortesía de Brown y Levinson, tanto la cortesía negativa como la positiva).
- *Cortesía valorizante*: es la que surge por motivos positivos (colaborar, agradar, apoyar al otro) y que busca crear o potenciar un efecto agradable en la interacción, sin que medie en ella un potencial de amenaza.

El modelo de análisis utilizado consta de dieciocho estrategias de cortesía verbal (nueve de cortesía valorizante y nueve de cortesía mitigadora), que resumimos, junto con algunos ejemplos, en las Tablas 1 y 2.

[6] Las estrategias de cortesía se analizaron mediante una clasificación basada en las propuestas metodológicas de Nicholls (2009: 58-67) y Jimeno Patrón (2012: 30-32), pues ambas analizan la interacción escrita en peticiones electrónicas con adaptaciones del modelo de Brown y Levinson (1987).

ELA 60 interiores.indd 123 10/02/15 00:57

TABLA 1. Estrategias de cortesía valorizante

CORTESÍA VALORIZANTE	
ESTRATEGIAS	EJEMPLOS
Mostrar interés por el receptor El emisor atiende al destinatario mostrando interés por el receptor.	*En primer lugar me gustaría preguntarle* ***cómo se encuentra****.*
Usar marcadores interjectivos Recursos que permiten incorporar los elementos suprasegmentales y recursos del lenguaje no verbal en la interacción escrita (interjecciones, expresiones de humor, cercanía, jerga, exageraciones en la ortografía, emoticonos, etc.).	*gracias****ssssss, jajaja ….*** ***!!!!!! ????? ¡ah! ¿eh?*** ☺ ☹ ☺
Presuponer o afirmar puntos en común Buscar un espacio común a través de informaciones compartidas, actitudes comunes, buscar acuerdo o evitar desacuerdo.	***Entiendo que*** *esta semana usted tiene mucho trabajo.*
Mostrar identidad grupal Buscar un espacio común, una identidad compartida, buscar acuerdo o evitar desacuerdo.	*Estamos* ***en la misma*** *clase.*
Exagerar / enfatizar Exageraciones no referidas a la ortografía, sino a recursos léxicos o enunciados utilizados para enfatizar significados	*Me haces un favor* ***inmenso****.*
Apelar a la reciprocidad / ofrecer / prometer Promesas de reciprocidad a cambio del favor o de compensación mediante una oferta o una promesa.	*Si me dejas ir al concierto* ***te prometo que*** *estaré en casa a la hora que quieras.*
Ser optimista El emisor interpreta anticipadamente una resolución positiva mediante enunciados de carga optimista o frases de esperanza	***Espero que no haya problemas*** *para entregar mi trabajo más tarde.*
Dar razones Justificación de la petición y/o explicación de las circunstancias que la rodean.	*No he podido ir a clase* ***porque estoy enfermo****.*
Satisfacer los deseos del receptor Muestra un interés por complacer al receptor con algo (simpatía, cooperación, etc.).	*Quisiera entregarle un trabajo* ***acorde con sus expectativas****.*

ELA 60 interiores.indd 124 10/02/15 00:57

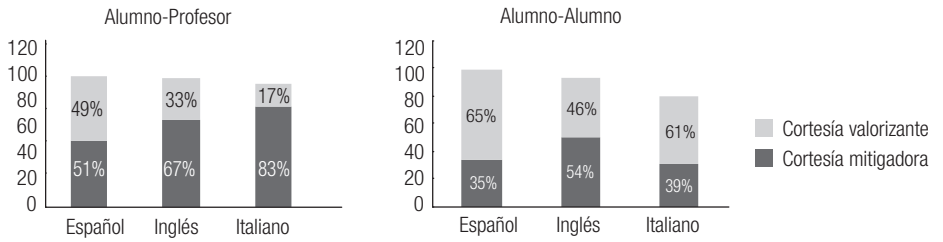
Tabla 2. Estrategias de cortesía mitigadora

Cortesía mitigadora	
Estrategias	Ejemplos
Mostrar pesimismo Se presenta la información de un modo pesimista o presuponiendo una respuesta negativa del interlocutor.	***Quizás este no sea el mejor momento*** *para pedirle un aumento.*
Dar opciones para no actuar Esta estrategia intenta no coaccionar al interlocutor de tal modo que el interlocutor tenga más opciones para no actuar.	*¿**Puedes** prestarme los apuntes?*
Minimizar la imposición / usar mitigadores Reducir la imposición de la petición mediante el uso de recursos de atenuación de la petición (verbales, lexicales, etc.).	***Si no es mucha molestia**, ¿**podrías** acercarme a casa?*
Ser respetuoso / mostrar deferencia Se eleva al interlocutor a un estatus superior, utilizando un tono deferente, habitualmente de registro formal.	*Le pido **de la manera más cordial** que me dé permiso para irme antes.*
Agradecer Esta estrategia anticipa el agradecimiento a la resolución de la petición, pues, al tratarse de interacción asincrónica, la respuesta del interlocutor no presenta la inmediatez que proporciona la oralidad.	***Gracias** por su atención.*
Pedir disculpas Mediante esta estrategia el emisor manifiesta que es consciente de que el objeto de petición causará un perjuicio en el receptor.	***Siento mucho** no poder entregarlo a tiempo.*
Impersonalizar al receptor o al emisor Esta estrategia excluye de la petición al emisor o al receptor utilizando fórmulas impersonalizadas.	*Me gustaría **solicitar** un aplazamiento.*
Nominalizar Esta estrategia es similar a la anterior, pues con la nominalización de la expresión del acto, el agente de la acción de la petición no se encuentra implícito en la misma.	*Me veo **en la obligación** de solicitar una prórroga.*
Mostrar deuda de agradecimiento El emisor reconoce que ha contraído una deuda de agradecimiento con el receptor y lo muestra abiertamente.	*Si me concede una ampliación, **le estaré muy agradecido.***

ELA 60 interiores.indd 125 10/02/15 00:57

La relación jerárquica entre interlocutores incide directamente en el registro empleado y, por ende, lo hace también en la selección de estrategias de la cortesía verbal en las tres lenguas analizadas (véase Gráfica 1). Así, se observan considerables diferencias en función de la situación de poder entre los interlocutores.

Gráfica 1. Cortesía verbal según la relación jerárquica entre interlocutores



Los tres grupos lingüísticos utilizan un número similar de estrategias en los correos electrónicos redactados en un registro formal (alumno-profesor), sin embargo, se aprecian diferencias en cuanto a la frecuencia de uso de los diferentes tipos de cortesía. Las muestras en italiano (MIt) presentan el mayor número de estrategias de cortesía mitigadora (83%) y el menor porcentaje de estrategias de cortesía valorizante (17%) de las tres lenguas analizadas. Las muestras en inglés (MIn) también presentan un número alto de estrategias de cortesía mitigadora (67%), inferior al de las MIt, y un 33% de cortesía valorizante. Las muestras en español (ME) presentan un porcentaje equilibrado de estrategias de ambos tipos de cortesía (51% mitigadora; 49% valorizante). Como hemos visto, paradójicamente, las estrategias en italiano en peticiones al profesor se asemejan más a las empleadas por los hablantes nativos de inglés que a las de español, pese a la cercanía lingüística entre las dos lenguas románicas.

Cuando el destinatario tiene igual rango que el emisor, el número de estrategias de cortesía verbal aumenta en todos los grupos, pero en este tipo de peticiones, en las que ninguno de los interlocutores ejerce una situación de poder con respecto al otro, se observa un cambio en la tendencia general de uso de los distintos tipos de cortesía con respecto a las peticiones al profesor. En las peticiones dirigidas a un compañero se aprecia una gran similitud entre las estrategias utili-

ELA 60 interiores.indd 126 10/02/15 00:57

zadas en las ME y las MIt; en ambos grupos aumenta considerablemente la cortesía valorizante (65% en ME, 61% en MIt) a la vez que desciende el número de estrategias de cortesía mitigadora (35% en ME, 39% en MIt), divergencia mucho más acentuada en el caso de las MIt, cuyas estrategias mitigadoras en las peticiones al profesor alcanzaban 83%. En las MIn también se produce el mismo fenómeno de aumento de las estrategias valorizantes, pero la variación es mucho menos radical que en los otros dos grupos (cortesía mitigadora 54%; cortesía valorizante 46%) y la cortesía mitigadora sigue siendo la predominante.

Los resultados aquí expuestos confirman un predominio de las estrategias de cortesía negativa o mitigadora en las muestras de hablantes de inglés irlandés, como en otras variantes de culturas anglófonas. Sin embargo, la frecuencia de uso de estas estrategias depende en un alto grado de la relación de poder entre los interlocutores, pues la cortesía mitigadora resultó ser más elevada con un receptor de jerarquía superior a la del emisor, como era el caso de las peticiones al profesor, y se redujo con un interlocutor del mismo rango. Hemos de señalar también que en las muestras en español peninsular analizadas el predominio de la cortesía valorizante varía en función del grado de formalidad del registro utilizado; si bien en el correo de petición al compañero de clase las ME presentan una preferencia por la cortesía valorizante, en la petición al profesor se muestra un porcentaje similar de estrategias valorizantes y mitigadoras que concuerda con los resultados del análisis de correos electrónicos en español peninsular de Jimeno Patrón (2012), pero difiere de la categorización general del español como lengua de cortesía positiva.

Asimismo, los resultados en italiano contrastan con las aseveraciones de Sifianou (1992) y Haverkate (1996) de que las culturas mediterráneas tienden a la cortesía positiva, pues en las interacciones escritas de carácter formal, las muestras en italiano mostraban un número muy elevado de estrategias mitigadoras, superior incluso al de los participantes anglófonos. En efecto, pese a que la española y la italiana son culturas mediterráneas y a la gran afinidad de sus lenguas, a menudo el estilo retórico de estas dos culturas presenta divergencias en la frecuencia de uso de los recursos lingüísticos compartidos por ambas variedades lingüísticas, especialmente en los registros formales, donde "las diferencias de registro parecen más marcadas en italiano que en español" (Matte Bon, 2004: 14), como reflejan los resultados de este estudio. En este caso, esta diferencia de registro se encuentra determinada por la situación de poder entre los interlocutores y un claro ejemplo de esto se refleja en las peticiones al compañero de clase, donde los resultados evidencian

ELA 60 interiores.indd 127 10/02/15 00:57

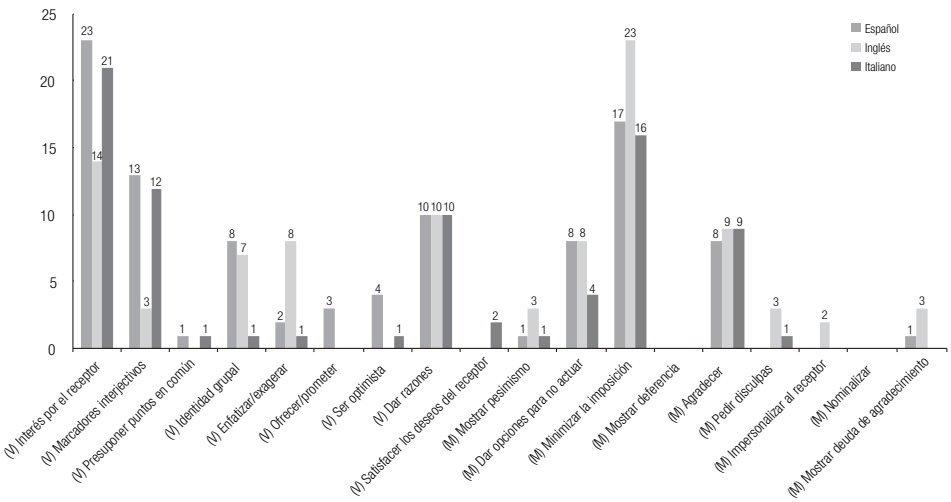
una gran similitud entre las estrategias utilizadas en español peninsular e italiano, en las que predominan las estrategias valorizantes, que contrasta con la gran brecha entre estas y las utilizadas por ambos grupos en las peticiones al profesor.

A continuación, exponemos un análisis más detallado y ejemplificado de las diferentes estrategias de ambos tipos halladas en el corpus.

Peticiones de jerarquía simétrica (alumno-alumno)

En los correos electrónicos con igual jerarquía entre interlocutores la similitud entre ME y MIt en el uso de los dos tipos de cortesía se traslada también a la selección de las estrategias específicas, que igualmente muestran unas cifras análogas. Así, las estrategias predominantes en ambos grupos son *mostrar interés por el receptor* (23 ocurrencias ME; 21 ocurrencias MIt) y *minimizar la imposición* (17 ocurrencias ME; 16 ocurrencias Mit). En los correos de jerarquía simétrica se reconoce al receptor mediante un saludo inicial cordial que generalmente va acompañado de algún modo de atención al destinatario, frecuentemente se utiliza la fórmula *¿qué tal?*, mientras que en los correos a los profesores se omite este tipo de fórmula.

GRÁFICA 2. Estrategias de cortesía en peticiones de jerarquía simétrica[7]



[7] Las estrategias marcadas con (V) corresponden a la cortesía valorizante y las que están marcadas con (M) corresponden a la mitigadora.

ELA 60 interiores.indd 128 10/02/15 00:57

En cuanto a la segunda estrategia más utilizada por ambos grupos, minimizar la imposición, se caracteriza por el uso de atenuadores como el condicional, el imperfecto de indicativo o los recursos léxicos mitigadores. A estas les siguen el uso de *marcadores interjectivos* (13 ocurrencias ME; 12 ocurrencias MIt), *dar razones* (10 ocurrencias en ambos grupos) y *agradecer* (8 ocurrencias en ME, 9 en MIt). En las ME también se encuentran *dar opciones para no actuar* (8 ocurrencias) e *identidad grupal* (8 ocurrencias). Veamos algunos ejemplos.

(1) Hola Miguel!
Qué tal?? Espero que bien. Yo no he podido ir a clase, porque con este tiempo me he puesto pachucha. Te importaría mandarme lo de clase escaneado??
Mil gracias y te debo unas cañitas a la salida de clase ☺
Bss,

La característica más notable del ejemplo (1) es el claro predominio de estrategias de cortesía valorizante, aunque también se aprecian algunas estrategias mitigadoras. El emisor comienza el correo electrónico con un saludo informal con el nombre de pila del interlocutor y muestra un interés por el receptor (*Qué tal?*) enfatizado por la exageración ortográfica (*??*) *manifestando optimismo* en la respuesta. Inmediatamente después hace referencia a su situación personal, que alude a problemas de salud, introduciendo las *razones que justifican la petición*. Minimiza la imposición de la petición atenuándola mediante el condicional (*importaría*) y, además de *enfatizar el agradecimiento* (*mil gracias*), pretende *satisfacer los deseos del receptor ofreciendo algo* a cambio, en este caso una invitación a tomar cerveza, que concluye con un gesto de complicidad en forma de emoticono que guiña un ojo. Como hemos visto, se incorporan en el texto diferentes marcadores interjectivos: emoticonos, exageraciones ortográficas o términos jergales de la interacción coloquial oral y escrita (*pachucha*, *bss*). En los mensajes en lengua española de carácter informal se aprecia una falta de atención a la corrección ortográfica que se manifiesta, en este caso, en la carencia generalizada de signos de apertura exclamativa e interrogativa.

ELA 60 interiores.indd 129 10/02/15 00:57

(2) Ciao Marco ☺
Come stai? Come hai visto oggi sono mancata a lezione. Sono ammalata!!!! Uff... Comunque potresti dirmi che cosa avete fatto oggi e anche se ci sono compiti da fare??? Grazie mille e scusa per il disturbo!!
Ciao ciao ☺ ci vediamo tra qualche giorno[8]

Al igual que el ejemplo (1), el correo electrónico del ejemplo (2) presenta una gran cantidad de estrategias de cortesía valorizante, comenzando por un saludo informal con el nombre de pila del receptor y la estrategia de mostrar interés por el receptor mediante la pregunta *come stai?* Como podemos apreciar, abundan en este mensaje los marcadores interjectivos en forma de interjecciones propias (*Uff*…), los emoticonos, que se repiten en las secuencias de apertura y cierre del correo electrónico y las exageraciones en la ortografía (*!!!!, ???*), que intensifican el contenido del enunciado al que acompañan. Antes de realizar la petición, el emisor explica las razones que la justifican, alegando un problema ajeno a su voluntad y minimiza la imposición de la petición, que aparece formulada mediante una pregunta, dando *opciones para no actuar* al receptor, y mitigándola mediante el verbo poder en condicional (*potresti*). Se incluyen otras dos estrategias características de la cortesía mitigadora: *da las gracias* anticipadamente a la resolución de la petición y *pide disculpa*s por las molestias que esta pudiera ocasionar al destinatario. Inmediatamente después continúa utilizando recursos de la cortesía valorizante, que se ve reflejada en una despedida marcada por la repetición de la interjección *ciao*, junto con un icono de una cara sonriente, que tratan de aportar mayor cercanía y cordialidad. La despedida se cierra finalmente con la estrategia *presuponer puntos en común,* que augura un encuentro cercano entre los interlocutores en el enunciado *ci vediamo tra qualche giorno.*

En las MIn, en cambio, la estrategia predominante es minimizar la imposición (23 ocurrencias), seguida de mostrar interés por el receptor (14 ocurrencias), dar razones (10 ocurrencias), agradecer (9 ocurrencias), dar opciones para no actuar y *enfatizar/exagerar* (8 ocurrencias, respectivamente) e identidad grupal (7 ocurrencias). Presentamos a continuación una muestra del corpus analizado.

[8] "Hola Marco: ¿Cómo estás? Como has visto, hoy no he ido a clase. ¡¡Estoy enferma!! En cualquier caso ¿podrías decirme qué habéis hecho hoy y si hay deberes para casa? Muchas gracias y disculpa por las molestias. Adiós, adiós, nos vemos en unos días".

ELA 60 interiores.indd 130 10/02/15 00:57

(3) Hi Jenny,
How are you? I was unable to attend class today due to illness, If you could possibly pass on notes that were taken during the class or any work that we need to prepare for tomorrow's class? If you can it would be much appreciated.
Thank You in advance[9]

En el ejemplo (3), en lengua inglesa, hay un ligero predominio poco significativo de las estrategias mitigadoras sobre las valorizantes. Al igual que en las muestras en español e italiano, el mensaje comienza con un saludo informal con el nombre de pila y una muestra de interés por el receptor, mediante la pregunta *how are you?* Inmediatamente después *informa sobre las razones,* ajenas a su voluntad, que justifican la petición. Da opciones para no actuar formulando la petición de modo interrogativo y minimiza la imposición por medio del enunciado *If you could possibly*, que aparece atenuado con el uso del condicional. Por otra parte, el emisor manifiesta identidad grupal al incluirse en la actividad (*that **we** need to prepare*). Declara abiertamente una *deuda con el receptor* (*it would be much appreciated*) y, por último, muestra *agradecimiento anticipado* por la petición.

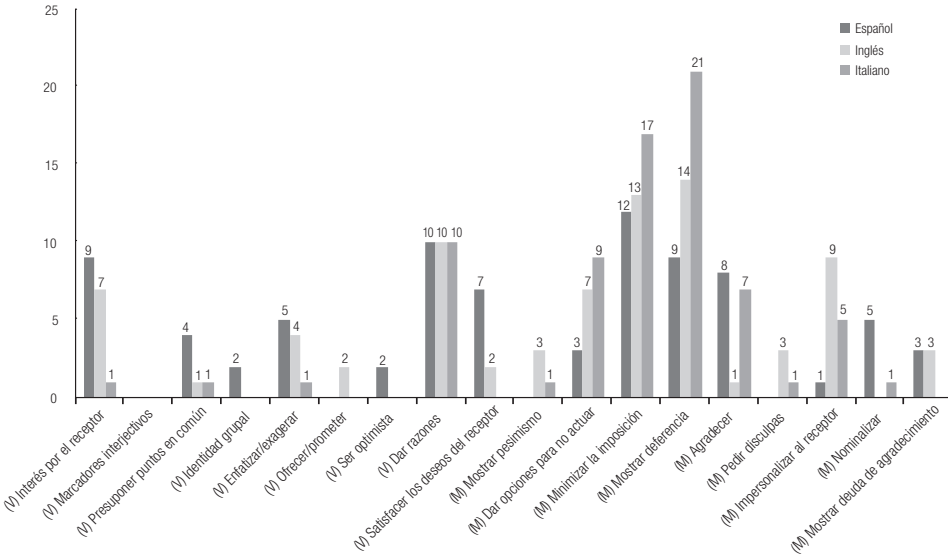
Peticiones de jerarquía asimétrica (alumno-profesor)

Como podemos observar en la Gráfica 3, en las ME las estrategias predominantes son minimizar la imposición (12 ocurrencias) y dar razones (10 ocurrencias), seguidas de mostrar deferencia (8 ocurrencias), mostrar interés por el receptor mediante un saludo cordial (9 ocurrencias) y agradecer (8 ocurrencias).

[9] "Hola Jenny: ¿Cómo estás? Hoy no he podido asistir a clase porque estaba enferma. Si no te importa, ¿podrías pasarme los apuntes que has tomado en clase o el trabajo que tenemos que preparar para la clase de mañana? Si puedes, lo agradecería mucho. Gracias de antemano".

ELA 60 interiores.indd 131 10/02/15 00:57

GRÁFICA 3. Estrategias de cortesía en peticiones de jerarquía asimétrica



Con un número de ocurrencias menor aparecen las estrategias *enfatizar* (5 ocurrencias), *nominalizar* (5 ocurrencias) y presuponer puntos en común (4 ocurrencias) y las menos frecuentes son identidad grupal (2 ocurrencias), *ser optimista* (2 ocurrencias), dar opciones para no actuar (3 ocurrencias), mostrar deuda de agradecimiento (3 ocurrencias) e *impersonalizar al receptor* (1 ocurrencia). Frecuentemente estas estrategias aparecen interrelacionadas entre sí. Veamos un ejemplo:

(4) Buenos días José:
Me gustaría hacer un buen proyecto pero necesito más tiempo. ¿Podría usted darme unos días más para prepararlo? Se lo agradecería enormemente.
Muchas gracias.

En el ejemplo (4) el emisor comienza la interacción con un saludo cordial con el nombre de pila; inmediatamente después resalta su intención de realizar un buen proyecto tratando de satisfacer los deseos del receptor; expone las razones de la petición alegando falta de tiempo y minimiza la imposición de la petición mitigán-

ELA 60 interiores.indd 132 10/02/15 00:57

dola mediante el uso del condicional (*podría*). La petición aparece formulada mediante una pregunta y de este modo el emisor ofrece opciones para no actuar. También muestra una deuda de agradecimiento que se presenta enfatizada (*enormemente*) y reitera la deuda contraída con el receptor reduplicando el agradecimiento.

En las MIn se aprecia un predominio de estrategias mitigadoras, como hemos comentado. Las estrategias con un mayor número de ocurrencias son mostrar deferencia (14 ocurrencias) y minimizar la imposición (13 ocurrencias), seguidas de dar razones (10 ocurrencias), *impersonalizar al receptor* (9 ocurrencias) y mostrar interés por el receptor (7 ocurrencias). Las menos utilizadas fueron enfatizar (4 ocurrencias), *ofrecer o prometer* (2 ocurrencias), satisfacer los deseos del receptor (2 ocurrencias), *mostrar pesimismo* (3 ocurrencias), pedir disculpas (3 ocurrencias), dar las gracias (1 ocurrencia) y mostrar deuda de agradecimiento (3 ocurrencias). Mostramos a continuación otro ejemplo:

(5) Dear Jim,
I am writing to you looking for more time to complete my thesis. I have been working on it day and night for the past fortnight but I'm not going to get across the line by Fridays deadline. Would there be any chance you could allow me an extra week?
Regards,[10]

El ejemplo (5) se abre con un saludo cordial con el nombre de pila; si bien el emisor se dirige al destinatario de modo directo mediante una fórmula estandarizada (*I am writing to you*), no especifica explícitamente a quién va dirigida la petición, sino que utiliza una forma verbal impersonalizada (*looking for*). Explica las razones de la petición enfatizando su voluntad de entregar el trabajo (*I have been working on it day and night*). Da opciones para no actuar, puesto que la petición se formula en forma de pregunta y minimiza la imposición con el uso de un mitigador léxico (*allow*) y del condicional (*Would there*). Por último, muestra deferencia mediante un saludo formal.

En las MIt, al igual que en las MIn pero con una mayor frecuencia, la estrategias predominantes son mostrar deferencia (21 ocurrencias) y minimizar la

[10] "Estimado Jim: Le escribo con el fin de obtener más tiempo para terminar mi tesis. He estado trabajando en ella día y noche durante las últimas dos semanas pero no voy a conseguir terminarla antes del plazo del viernes. ¿Habría alguna posibilidad de que me concediera una semana más? Saludos".

ELA 60 interiores.indd 133 10/02/15 00:57

imposición (17 ocurrencias), seguidas de dar razones y dar opciones para no actuar (10 y 9 ocurrencias, respectivamente). Con una frecuencia menor aparecen las estrategias agradecer (7 ocurrencias) e impersonalizar al receptor (5 ocurrencias). Las estrategias mostrar interés por el receptor, presuponer puntos en común, enfatizar, mostrar pesimismo, pedir disculpas y nominalizar fueron las menos utilizadas, con una sola ocurrencia. Veamos un ejemplo en italiano L1:

(6) Gentile professore,
La contatto per comunicarle che non mi è possibile consegnare la tesi per la data prefissata; di conseguenza, vorrei chiederle, qualora fosse possibile, di posticipare la consegna di una settimana.
In atessa di una sua gentile risposta le mando i miei più cordiali saluti,[11]

En el ejemplo (6) el emisor muestra deferencia en el saludo y también en la despedida, ambas fórmulas formales estandarizadas. Explica las razones de la petición de modo *nominalizado* (*non mi è possibile*). *Impersonaliza al receptor* de la petición minimizando la imposición, evitando así coaccionar al receptor (*qualora fosse possibile*) y también mitiga la petición mediante el uso del condicional (*vorrei chiederle*). El emisor da opciones para no actuar formulando la petición mediante una pregunta indirecta y aludiendo a la respuesta del receptor.

También se han encontrado diferencias en el modo de tratamiento hacia el interlocutor en el saludo inicial, donde todos los participantes de las MIt se dirigieron hacia el destinatario haciendo referencia al título profesional y en ocasiones también al apellido[12] (*Gentile professore*, *Gentile prof. D'Alessio*), mientras que en las MIn la frecuencia de uso de este nominativo es muy inferior (4 ocurrencias) y también se utiliza el nombre de pila del interlocutor (*Dear Jim*). En las ME la referencia al título aparece tan solo en uno de los correos electrónicos y en el resto se utiliza directamente el saludo con el apellido o fórmulas de tratamiento estandarizadas (*Estimado José González*, *Buenos días José*).

[11] "Estimado profesor: Le contacto para comunicarle que no me es posible entregar la tesis en la fecha establecida; en consecuencia, quisiera pedirle, si fuera posible, un aplazamiento de una semana en la entrega. En espera de su respuesta, le mando mis saludos más cordiales".
[12] En Italia los estudiantes se dirigen a los profesores utilizando el *Lei* ('usted') con título y apellido, mientras que en la variante australiana del inglés es normal el uso del nombre sin título (Bettoni, 2006: 92).

ELA 60 interiores.indd 134 10/02/15 00:57

Conclusiones

En este trabajo se realizó un análisis de estrategias de cortesía verbal utilizadas en un corpus de correos electrónicos en tres lenguas (español, inglés e italiano) mediante una adaptación del modelo de Brown y Levinson (1987), modificada para su uso en la interacción escrita. Los resultados obtenidos tras el análisis explicitan algunas características difíciles de detectar sin un estudio contrastivo y las variaciones producidas por los cambios de registro.

Tras comparar los resultados, se encontraron divergencias en el uso de las diferentes estrategias de cortesía verbal en los correos electrónicos de los hablantes nativos de español peninsular, inglés irlandés e italiano. Los resultados indican que en los correos electrónicos al profesor en italiano, al igual que en inglés irlandés, son más frecuentes los recursos mitigadores, mientras que en el estilo formal en español peninsular se utilizan ambos tipos de cortesía equitativamente. Si bien el español y el italiano comparten un elevado número de características, dada su gran cercanía lingüística, el estilo de cortesía verbal de ambas en la interacción escrita del registro formal manifiesta profundas divergencias en cuanto al uso y frecuencia de las diferentes estrategias. Así, las estrategias utilizadas en las MIt se acercaban más a las utilizadas en las MIn que a las de las ME.

En las peticiones electrónicas sin diferencias en la relación de poder entre los interlocutores, en cambio, aumenta el número de estrategias positivas en todos los grupos, aunque en las MIn se mantiene un ligero predominio de la cortesía mitigadora. Llama la atención el drástico cambio de las MIt, que pasan de ser el grupo que utiliza más estrategias de cortesía mitigadora (83%) y menos estrategias de cortesía valorizante (17%) a mostrar una tendencia muy similar a la de las ME, en las que predominan las estrategias valorizantes, analogía que se mantiene incluso en el número de ocurrencias de las diferentes estrategias particulares.

Los datos empíricos revelan que, en lo que a la cortesía verbal se refiere, la percepción de mayor o menor distancia lingüística puede inducir a conclusiones desacertadas e implícitamente dar lugar a malinterpretaciones, pues la selección de las diferentes estrategias atiende a rasgos pragmáticos fuertemente ligados al contexto sociocultural. Algunas de estas características resultan difíciles de detectar sin un análisis de cotejo en diferentes lenguas que permita su identificación; así, las investigaciones de retórica contrastiva centradas en la pragmática intercultural pueden resultar de gran utilidad para la elaboración de materiales didác-

ELA 60 interiores.indd 135 10/02/15 00:57

ticos que permitan un aprendizaje contrastado y guiado de las convenciones de cortesía en las variantes lingüísticas estudiadas.

Bibliografía

Albelda Marco, M. & A. Briz Gómez (2010). Aspectos pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales. En A. Izquierdo y E. Utrilla (coords.). *La lengua española en América: normas y usos actuales.* Valencia: Universitat de València. [Versión electrónica. Consulta: 22 de noviembre de 2013 en <http://www.uv.es/aleza>]

Albelda Marco, M. & M. J. Barros García (2013). *La cortesía de la comunicación.* Madrid: Arco/Libros.

Alcoba Rueda, S. (2004). Cortesía e imagen en la lengua de internet. En D. Bravo & A. Briz (eds.). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 357-370). Barcelona: Ariel Lingüística.

Alcón Soler, E. (2013). Pragmatic variation in British and International English language users' e-mail communication: a focus on requests. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 26: 25-44.

Ballesteros Martín, F. J. (2001). La cortesía española frente a la cortesía inglesa. Estudio pragmalingüístico de las exhortaciones impositivas. *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, 9: 171-207.

Barros García, M. J. (2011). *La cortesía valorizadora en la conversación coloquial española: estudio pragmalingüístico.* (Tesis doctoral, Universidad de Granada).

Bernal Linnersand, M. (2007). *Categorización sociopragmática de la cortesía y de la descortesía. Un estudio de la conversación coloquial española.* (Tesis doctoral, Universidad de Estocolmo).

Betti, S. 2013. 'Hola profe!' ¿Son corteses los jóvenes en el correo electrónico? Estudio de mensajes virtuales españoles e italianos. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 26: 67-89.

Bettoni, C. (2006). *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*. Bari: Laterza.

Bravo, D. (1999). ¿Imagen 'positiva' vs. imagen 'negativa'? Pragmática socio-cultural y componentes del FACE. *Oralia,* 2: 155-184.

Bravo, D. (2001). Sobre la cortesía lingüística, estratégica y conversacional en español. *Oralia*, 4: 299-314.

Briz, A. (2004). Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación. En D. Bravo & A. Briz (eds.). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 67-93). Barcelona: Ariel.

Brown, P. & S. Levinson (1987). *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

ELA 60 interiores.indd 136 10/02/15 00:57

CARRASCO SANTANA, A. (1999). Revisión y evaluación del modelo de cortesía de Brown & Levinson. *Pragmalingüística*, 7: 1-44.

CENOZ, J. (1999). Pragmática contrastiva: comparación de la producción de actos de habla en inglés y en español. En L. Iglesias & P. Nuñez (eds.). *Actas del I Congreso de Lingüística Contrastiva, Lenguas y Culturas* (pp. 151-158). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

CENOZ, J. & J. VALENCIA (1996). Las peticiones: una comparación entre hablantes europeos y americanos. En J. Cenoz & J. F. Valencia (eds.). *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales* (pp. 225-238). Bilbao: Universidad del País Vasco.

CONTRERAS FERNÁNDEZ, J. (2012). ¿Hay diferencia en las estrategias de atenuación en los correos-electrónicos españoles y alemanes? En J. Escamilla Morales & G. Henry Vega (eds.). *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico* (pp. 451-471). Barranquilla: Universidad del Atlántico/Programa Edice.

CHRISTIE, C. (2007). Relevance theory and politeness. *Journal of Politeness Research*, 7: 1-44.

DUMITRESCU, D. (2006). Imagen y (des)cortesía en la comunicación académica por ordenador. Reflexiones en torno a un caso concreto. En Briz *et al*. (eds.). *Cortesía y conversación*: *de lo escrito a lo oral. III Coloquio Internacional del Programa Edice*. Valencia: Universitat de València.

DUTHLER, K. W. (2006). The politeness of requests made via email and voicemail: support for the hyperpersonal model. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11: 500-521. [Versión electrónica. Consulta: 22 de noviembre de 2013 en <http://jcmc.indiana.edu/vol11/issue2/duthler.html>]

FÉLIX-BRASDEFER, J. C. (2012). E-mail requests to faculty: e-politeness and internal modification. En M. Economidou-Kogetsidis & H. Woodfield (eds.). *Interlanguage Request Modification* (pp. 87-118). Amsterdam: John Benjamins.

FERNÁNDEZ AMAYA, L. (2008). Teaching culture. Is it possible to avoid pragmatic failure? *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 21: 11-24. [Versión electrónica. Consulta: 22 de noviembre de 2013 en <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/10393>]

GRANDE ALIJA, F. J. (2005). La cortesía verbal como reguladora de las interacciones verbales. *Actas del XVI Congreso Internacional de la ASELE: La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 332-342). Oviedo: Universidad de Oviedo.

HAVERKATE, H. (1996). Estrategias de cortesía. Análisis intercultural. *Actas del VII Congreso ASELE* (pp. 45-57). [Versión electrónica. Consulta: 22 de noviembre de 2013 en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0043.pdf>.

ELA 60 interiores.indd 137 10/02/15 00:57

HAVERKATE, H. (2003). El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmalingüística de la cultura española. En D. Bravo & A. Briz (eds.). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel Lingüística.

JIMENO PATRÓN, J. (2012). *El correo electrónico de petición en el ámbito académico estudio contrastivo alemán/español.* (Memoria de Máster, Universidad Antonio de Nebrija).

LABORDA, X. (2003). Estilo y cortesía en el correo electrónico. *Tonos digital. Revista electrónica de estudios filológicos*, 6. [Versión electrónica. Consulta: 22 de noviembre de 2013 en <http://www.um.es/tonosdigital/znum6/estudios/Laborda.htm>]

LOCHER, M. A. (2004). *Power and politeness in action. Disagreements in oral communication.* Berlín: De Gruyter Mouton.

MATTE BON, F. (2004). Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia. *Revista RedELE*, 0. [Versión electrónica: Consulta: 22 de noviembre de 2013 en <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_21Matte.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e7>]

NICHOLLS, C. (2009). *El conocimiento de normas pragmáticas en las peticiones electrónicas. Un estudio comparativo entre hablantes de español como lengua nativa, lengua heredada y lengua extranjera*. (Tesis de la Universidad de Arizona). Ann Arbor, Mi: ProQuest.

NIKLEVA, D. G. & P. NÚÑEZ (2013). El correo electrónico como género discursivo: percepciones y habilidades para su composición en estudiantes universitarios. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 26: 385-407.

ROBLES GARROTE, P. (2013). Retórica contrastiva y enseñanza del discurso formal en lenguas afines. *Pragmalingüística*, 21: 121-137. [Versión electrónica. Consulta: 22 de noviembre de 2014 en <http://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/1851>]

SCOLLON, R. & S. SCOLLON (1983). Face in interethnic communication. En J. Richards & R. Schmidt (eds.). *Language and Communication*. (pp. 156-188). Londres: Longman.

SCOLLON, R. & S. SCOLLON (2001). *Intercultural communication: a discourse approach.* 2a. ed. Malden, MA: Blackwell.

SIFIANOU, M. (1992). *Politeness phenomena in England and Greece. A cross-cultural perspective.* Oxford: Clarendon Press.

SPERBER, D. & D. WILSON (1986). *Relevance. Communication and cognition.* Oxford: Blackwell.

TERKOURAFI, M. (2002). Politeness and formulaicity: evidence from Cypriot Greek. *Journal of Greek Linguistics*, 3: 179-201.

TOLEDO VEGA, G. (2012). *Adquisición pragmática en aprendientes de español como lengua extranjera.* (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid).

ELA 60 interiores.indd 138 10/02/15 00:57

VELA DELFA, C. (2006). *El correo electrónico. El nacimiento de un nuevo género*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). [Versión electrónica. Consulta: 22 de noviembre de 2013 en <http://www.galanet.eu/publication/fichiers/tesis_cristina_vela_delfa.pdf>]

WATTS, R. J. (1989). Relevance and relational work. Linguistic politeness as politic behavior. *Multilingua*, 8: 131-166.

WATTS, R. J. (2008). Rudeness, conceptual blending theory and relational work. *Journal of Politeness Research*, 4(2): 289-317.

ELA 60 interiores.indd 139 10/02/15 00:57

ELA 60 interiores.indd 140 10/02/15 00:57

Diálogos académicos

ELA 60 interiores.indd 141 10/02/15 00:57

ELA 60 interiores.indd 142 10/02/15 00:57

Presentación

Cada vez es más frecuente encontrar en revistas especializadas de diversos campos secuencias de contribuciones en las que se debate en torno a un punto o una idea. Estas discusiones toman la forma de una serie de tres artículos. En el primero, un autor (o un conjunto de ellos) expone un análisis, una idea o una teoría, que es comentada por algún colega en un texto subsecuente. Finalmente, en un último artículo de cierre, el autor del trabajo que originó la réplica expone su reacción a ella. Pensamos que esta práctica fortalece el desarrollo del conocimiento, promueve el análisis colectivo y la colaboración entre colegas.

Con la intención de enriquecer nuestra tarea académica, el Comité Editorial de *Estudios de Lingüística Aplicada* ha reflexionado sobre la conveniencia de incorporar a sus páginas diálogos acerca de temas o contribuciones que en un momento dado susciten un interés particular y propicien un intercambio académico estimulante para la comunidad de estudiosos del lenguaje. Es así que en este número abrimos la sección "Diálogos académicos" con la contribución de Asela Reig Alamillo, quien ofrece una réplica al trabajo de Victoriano Gaviño Rodríguez, "Aportaciones al estudio contrastivo de los marcadores del discurso *por lo visto* y *en efecto*", publicado en el número 58 de esta revista.

Esta sección no figurará necesariamente en cada número de *Estudios de Lingüística Aplicada*, ya que cobrará vida en la medida en que nuestros lectores sometan reflexiones sobre los artículos que aquí se publican. Convocamos así a los autores a incorporarse a este foro con sus contribuciones porque ello puede dar lugar a una comunidad académica más vigorosa y enriquecedora. Al igual que los demás artículos, todos los trabajos publicados en esta sección serán previamente dictaminados.

El Comité Editorial

ELA 60 interiores.indd 144 10/02/15 00:57

RESPUESTA A "APORTACIONES AL ESTUDIO CONTRASTIVO DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO *POR LO VISTO* Y *EN EFECTO*", DE VICTORIANO GAVIÑO RODRÍGUEZ*

Asela Reig Alamillo
Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa,
Departamento de Filosofía, Área de Lingüística

Resumen

Este texto es una respuesta al artículo de Victoriano Gaviño Rodríguez, "Aportaciones al estudio contrastivo de los marcadores del discurso por lo visto *y* en efecto*", publicado en ela 58. En esta respuesta se presentan varios comentarios y preguntas y se plantean algunas diferencias teóricas y metodológicas respecto al análisis propuesto por este autor. En concreto, se abordan los asuntos de la comparación de marcadores del discurso de significado más o menos próximo, el papel de lo extralingüístico y su inclusión o no en la descripción rigurosa del significado de los marcadores discursivos, así como la metodología y uso de datos en el estudio de estas unidades lingüísticas. El artículo expone ciertas inquietudes y reflexiones que pretenden invitar al diálogo sobre cuestiones centrales para los estudios de marcadores discursivos en español.*

Palabras clave: marcadores del discurso, pragmática, información extralingüística, significado procedimental

* El artículo de Victoriano Gaviño Rodríguez se publicó en *Estudios de Lingüística Aplicada* 58, diciembre de 2013, pp. 29-51.

ELA 60 interiores.indd 145 10/02/15 00:57

ABSTRACT

This paper is a response to the article "Aportaciones al estudio contrastivo de los marcadores del discurso por lo visto *y* en efecto*", by Victoriano Gaviño Rodríguez published in ELA 58. This response raises several comments and questions and sets out some theoretical and methodological differences with the analysis proposed by Gaviño. Specifically, the article addresses issues like the comparison of discourse markers with a closer or more distant meaning, the role of the extralinguistic information and its inclusion in the rigorous description of the meaning of discourse markers, and the methodology and use of data in the study of these linguistic units. The article aims to lay out several concerns and critical thoughts with the objective of opening a dialogue on issues that are central for the study of discourse markers in Spanish.*

KEYWORDS: discourse markers, pragmatics, extralinguistic information, procedural meaning

Fecha de recepción del artículo: 10 de enero de 2014
Fecha de aceptación: 24 de junio de 2014

La correspondencia referida a este artículo debe dirigirse a:
Asela Reig Alamillo
Departamento de Filosofía, Área de Lingüística
Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa
Av. San Rafael Atlixco 186
Col. Vicentina, Iztapalapa
México, D. F., 09340
asselareig@gmail.com

Estudios de Lingüística Aplicada, año 32, número 60, diciembre de 2014, pp. 145-160

Introducción

Este texto es una respuesta al artículo de Victoriano Gaviño Rodríguez, "Aportaciones al estudio contrastivo de los marcadores del discurso *por lo visto* y *en efecto*", publicado en el número 58 de *ELA*. En esta respuesta se presentan varios comentarios y preguntas y se plantean algunas diferencias teóricas y metodológicas respecto al análisis propuesto por este autor. En concreto, se abordan los asuntos de la comparación de marcadores del discurso de significado más o menos próximo, el papel de lo extralingüístico y su inclusión o no en la descripción rigurosa del significado de los marcadores discursivos, así como la metodología y uso de datos en el estudio de estas unidades lingüísticas.

Mi intención con estas páginas no es polemizar con el análisis que Gaviño hace en particular de los marcadores discursivos *por lo visto* y *en efecto*, sino plantear algunas preguntas e inquietudes o llamar la atención sobre algunas diferencias teóricas y metodológicas que, sin duda, serán respondidas por el autor, de modo que podamos así contrastar y aclarar posiciones y abrir nuevas preguntas para avanzar en este campo, en la convicción de que esta es la manera productiva de dialogar académicamente y enriquecer y construir como comunidad un área de estudio.

El debate, si así lo podemos llamar, surge porque comparto con el artículo de Gaviño ciertos puntos de vista básicos, además de los intereses más esenciales. Iré mencionando aquello en lo que estamos, según lo que comprendo del artículo, de acuerdo –acuerdos que no debemos pasar por alto porque no son necesariamente compartidos por todos los lingüistas–, para ir señalando mis inquietudes o puntos de vista divergentes, respecto a los cuales me gustaría mucho saber la opinión más detallada del autor.

Es, para empezar, innegable que el número de trabajos, proyectos, comunicaciones, artículos y libros dedicados a los marcadores del discurso, partículas discursivas, conectores, etc., del español –por cierto, principalmente en España y solo incipientemente en otras variedades– empieza a ser casi apabullante y es muy bienvenida cualquier propuesta de plantear "una visión complementaria sobre el complejo comportamiento discursivo de estos elementos" (Gaviño, 2013: 31) como la que aquí encontramos. Además, se agradece especialmente que el autor, en este caso, aborde el estudio lingüístico de estos elementos planteando de manera directa su posición teórica respecto a cómo deben concebirse y explicarse, o

ELA 60 interiores.indd 147 10/02/15 00:57

a cómo es más provechoso, o más interesante o útil, hacerlo. El interés de estos planteamientos teóricos, mi desacuerdo con alguno de ellos o al menos mi deseo de comentarlos y aclarar ciertas diferencias en nuestras concepciones es lo que me motiva a abordar algunos de estos asuntos en los siguientes apartados.

¿Comparación de marcadores similares y de aquellos "de funcionamiento diferenciado"?

El planteamiento del artículo llamó mi atención desde el primer momento por un asunto sobre el que me gustaría comenzar reflexionando en voz alta (sin tener, como se verá, una postura muy firme al respecto). Son muchos los trabajos dedicados a comparar pares (o grupos) de marcadores, pero parece haber un consenso en que la pertinencia de comparar estos elementos radica en el interés por diferenciar sutilezas de significado entre pares de partículas muy similares o diferencias a veces no tan sutiles pero no descritas antes con las adecuadas herramientas teóricas. En el artículo de Gaviño se menciona este objetivo de las investigaciones sobre marcadores junto con "el establecimiento de diferencias globales y claras entre elementos de funcionamiento diferenciado o pertenecientes a distintos grupos" (2013: 31). Me permito plantear una duda respecto a la pertinencia o interés de esto último: ¿Por qué nos dedicaríamos a comparar o establecer las diferencias entre dos elementos lingüísticos que son claramente diferentes?, ¿cuál es el interés de presentar un estudio comparativo de dos marcadores pertenecientes a distintos grupos como, por poner un ejemplo, *además* y *es decir*?

No es exactamente el caso de *en efecto* y *por lo visto* el de ser marcadores que no tengan nada que ver, pues ambos se caracterizan típicamente como marcadores epistémicos, según recoge Gaviño, pero dentro de este gran grupo siempre se ha considerado que su funcionamiento es diferenciado. Nos dice el autor que "su comparación o contraste […] hasta el momento no parecía muy evidente" (2013: 32), pero me queda la duda desde el principio del artículo: ¿qué es lo que no parecía evidente?, ¿lo que tienen en común?, ¿lo que los diferencia?, ¿el significado de cada uno de ellos?, ¿algún valor de significado que compartan y los haga sustituibles? Por supuesto, todo puede compararse pero me parece que si el estudio de pares o grupos de marcadores suele hacerse entre marcadores que son percibidos como muy cercanos, que las obras lexicográficas recogen tradicionalmente como cuasi sinónimos y los libros de texto (de español como lengua extranjera,

ELA 60 interiores.indd 148 10/02/15 00:57

ELE) tratan como intercambiables, es por una clara razón y no me convenzo, aún, de que el otro planteamiento sea más provechoso e interesante que presentar el estudio de los marcadores por separado, y no como estudio contrastivo.

¿Alejarnos de lo extralingüístico o incluirlo en la gramática?

La gramática y lo gramatical

Un elemento que me gustaría abordar, porque dudo que estemos solo ante una diferencia terminológica –aunque podría ser–, es el concepto de *gramática* y de su adjetivo derivado *gramatical*. Sería, en todo caso, muy interesante aclarar este extremo.

En el texto se incluye por primera vez este adjetivo al mencionar "el opuesto comportamiento que en el ámbito gramatical presentan las unidades *por lo visto* y *en efecto*" (Gaviño, 2013: 31). Y, posteriormente, se menciona como un logro esperado del trabajo una "mejorada delimitación del diferente comportamiento gramatical que cada marcador desempeña en el discurso" (Gaviño, 2013: 32). ¿Qué se entiende aquí por 'gramatical'? Parece que no se refiere al comportamiento sintáctico (ni morfológico, claro), sino que de la gramática metaoperacional se deriva un concepto más amplio de gramática. Adelanto que mi pregunta es absolutamente inocente, desde el desconocimiento de esta perspectiva lingüística. Probablemente una lectura detallada sobre gramática metaoperacional solventaría parte o todas mis dudas, pero me permito plantearlas en este diálogo en el que, seguro, encontrarán una respuesta que se centre en los marcadores del discurso desde esta perspectiva.

La pregunta surge porque el uso de 'gramatical' es, al menos, diferente de la concepción que impera en los estudios actuales de marcadores del discurso. Se ofrece repetidamente, como uno de los rasgos definitorios de los marcadores, que estos no tienen una función gramatical (al menos en el sentido de una función sintáctica) (Pons, 2001: 299; Portolés, 1998: 25; Shiffrin, 1987: 326), y sería interesante tener claro a qué se refiere el autor cuando alude al 'comportamiento gramatical': ¿comportamiento lingüístico, en general?, ¿comportamiento sintáctico?, ¿función pragmático-discursiva?

Asimismo, en relación con lo anterior, resulta curioso que el término *pragmática* no aparezca mencionado en el texto, aunque sea para alejarse de la visión

ELA 60 interiores.indd 149 10/02/15 00:57

generalizada de que los marcadores del discurso pertenezcan a este ámbito de estudio, que también se ocupa, por cierto, de los enunciados frente a las oraciones –y no para describir su gramática. Cuando se afirma en el artículo que los tres ejes de la gramática metaoperacional "nos delimitará la configuración gramatical de los enunciados" (Gaviño, 2013: 34), o que se centrará "la indagación lingüística en el apartado puramente enunciativo" (Gaviño, 2013: 33), ¿a qué nos referimos?, ¿cómo se conciben los enunciados si lo que nos interesa es 'su configuración gramatical'?, ¿no es lo enunciativo, por definición, pragmático, a menos que no se esté entendiendo el enunciado como el producto de la enunciación, la emisión del material lingüístico en contexto? O, de nuevo, ¿qué se entiende por la gramática de los enunciados?

Sobre lo extralingüístico y lo esencial

Gaviño se refiere en repetidas ocasiones a la necesidad de ofrecer una explicación lingüística ('gramatical') de *por lo visto* y *en efecto* (y otros elementos de este tipo) que se aleje de lo extralingüístico. Me detendré especialmente en esta reflexión porque es, en mi opinión, vital y porque es mi deseo presentar otro punto de vista y, quizá, aclarar en el diálogo algunos posibles malentendidos por mi parte del artículo de Gaviño.

Es necesario, como antes, señalar que este deseo del autor, que no comparto, se apoya en una observación que considero, en cambio, completamente acertada. Afirma Gaviño que [la gramática metaoperacional] "intenta luchar contra la insuficiente pero por desgracia frecuente explicación gramatical que consiste en la enumeración de diversos efectos expresivos contextuales" (2013: 32).

Compartimos el juicio de valor de que es insuficiente y demasiado frecuente la explicación (quitaré lo de gramatical por las razones ya presentadas) que consiste en la enumeración de diversos efectos expresivos contextuales. Partimos, pues, del acuerdo en este aspecto, desarrollado con más detalle en la nota 3, que plantea la necesidad de identificar y aislar 'lo esencial' y superar –desde mi punto de vista no eliminar, pues son al menos el punto de partida para alcanzar lo esencial– los 'efectos expresivos contextuales'. En esta nota se cita a Matte Bon y se ofrece un planteamiento teórico para mí muy importante, digno del cuerpo del texto más que de la nota a pie, y que me permito copiar aquí:

ELA 60 interiores.indd 150 10/02/15 00:57

> En palabras de Matte Bon (1997: 5), nuestro trabajo "no debe consistir en enumerar efectos expresivos, sino en explicar la esencia de cada mecanismo y cada operador, detallando las características que hacen que sus diferentes usos en contextos específicos sean posibles". En efecto, si lo que perseguimos es delimitar el valor sistemático de los fenómenos gramaticales, habrá que intentar subsumir la multiplicidad de valores contextuales que suele acompañar la descripción de los fenómenos lingüísticos por medio de un proceso de selección de aquellas características que son comunes a la pluralidad de contextos, prescindiendo de aquellas que no comparten todos ellos, esto es, aquellas que forman parte de la información accidental de cada acto de habla concreto pero no lo caracterizan en su globalidad, independientemente de los valores expresivos que el contexto pueda aportar en cada caso en función de aspectos pragmáticos no sistematizables (Gaviño, 2013: 32).

Suscribo estas palabras pero, si bien estamos de acuerdo en este objetivo teórico, no lo estamos en el segundo paso del razonamiento que se presenta en el artículo: que describir el 'funcionamiento esencial' de estos elementos suponga huir de lo extralingüístico ("por medio de una perspectiva exclusivamente gramatical, eludiendo la relación extrapredicativa que los signos experimentan con respecto al mundo real") (Gaviño, 2013: 33). En mi opinión, y en general en la de muchos lingüistas dedicados a la pragmática, no se puede describir el significado sistemático, convencional, permanente –si eso es, como parece, lo que nos interesa– de estos elementos lingüísticos eludiendo la relación con lo extralingüístico.

El desacuerdo que trato de señalar se concreta en que el autor plantea –en el plano teórico al menos– una diferencia entre 'lo no esencial / lo esencial', que equipara o asocia con la diferencia 'lo contextual o extralingüístico / lo gramatical'. Ya en el final de la cita previa, y en general a lo largo del texto, se habla de lo extralingüístico como si necesariamente aquello que se refiere a lo extralingüístico o pragmático fuera no sistematizable o accidental. No comparto este planteamiento. Considero –como lo hace en general la pragmática– que lo esencial –en el sentido de convencional, que está siempre, en todos los contextos– incluye un tipo de significado (o quizá varios tipos de significados diferentes) que, como el propio Gaviño recoge, se denomina con frecuencia procedimental, siguiendo la propuesta de la Teoría de la Relevancia (Blakemore, 1987; Wilson & Sperber, 1993). El estatus de este tipo de significado es debatido, según donde ponga uno los límites entre semántica y pragmática, pero resulta claro que ocupa un "hueco entre el significado lingüístico y el contenido vericondicional de lo

ELA 60 interiores.indd 151 10/02/15 00:57

comunicado explícitamente" (Blakemore, 2000: 463), que en el caso de los marcadores discursivos no afecta el contenido vericondicional de la proposición, y también que la información codificada consiste en un procedimiento pragmático (Blakemore, 2000: 464). En concreto, y en lo que nos ocupa, este tipo de significado lingüístico, convencional, *sí* se relaciona con lo contextual o extralingüístico en el sentido de que las instrucciones de procesamiento que da al interlocutor para comprender el enunciado hacen que este resulte adecuado o inadecuado dependiendo –entre otras cosas– del conocimiento compartido y accesible de los hablantes en el momento de la enunciación. Si lo que tratamos de describir es lo sistemático, convencional, esencial, permanente, debemos incluir también este significado que está conectado con lo extralingüístico y, en ese sentido, con lo pragmático. Esto es vital para describir los marcadores discursivos que nos ocupan, pero también otras expresiones lingüísticas presuposicionales, anafóricas, etc.

Redundo en esta diferencia de concepción volviendo a otro párrafo del artículo: "Parece poco apropiado para la descripción lingüística el uso de marcas como *la evidencia*, *la posibilidad*, *la probabilidad*, *la certeza*, etc., procedentes del terreno de la filosofía y que, desde nuestra perspectiva, poco nos dicen del funcionamiento procedimental de los marcadores discursivos, sino que, *contrariamente*, aluden a la relación de lo dicho con el mundo extralingüístico" (Gaviño, 2013: 36-37; la cursiva en *contrariamente* es mía). En el artículo se establece, según se lee, una clara oposición entre el 'funcionamiento procedimental de los marcadores discursivos' y 'la relación de lo dicho con el mundo extralingüístico'. No creo que exista una oposición clara entre ambos sino que, de hecho, concibo una fuerte conexión entre ellos.

Me adhiero a los que consideran que, dado que lo que tratamos de describir es la parte del significado que es permanente, esencial, codificado, convencional, el empleo de un marcador u operador (u otros elementos) en enunciados emitidos en contextos que no son compatibles –por el significado y nuestro conocimiento compartido– con ese significado convencional resulta en una anomalía pragmática (¿gramatical, para Gaviño?), es decir, en un enunciado extraño pragmáticamente o inadecuado (véase, por ejemplo, Portolés, 1998). Es a través de estas pruebas de aceptación y contrastes entre enunciados que permiten el uso del marcador y otros que resultan extraños por la incapacidad de aceptar el significado que el marcador nos obliga a obtener (dada la convencionalidad de ese

ELA 60 interiores.indd 152 10/02/15 00:57

significado) como llegamos a identificar aquello que es esencial en ese significado pragmático. Al final del texto volveré a este punto para ejemplificarlo.

Cabe la posibilidad, y este diálogo nos dará la oportunidad de aclarar este asunto, de que la diferencia con el texto de Gaviño esté meramente en la terminología y que los puntos de acuerdo sean aún más de los que yo en un primer momento he interpretado: quizá el autor mantiene un concepto de gramática muy amplio, en el que se incluiría toda la información codificada lingüísticamente, incluyendo el significado procedimental y (¿parte de?) el "proceso de construcción de enunciados" (Gaviño, 2013: 33). De nuevo, desde mi desconocimiento de la gramática metaoperacional, es posible que esta sea la perspectiva cuando en esta corriente se otorga un papel tan central al enunciador y su relación con el enunciado. En este último caso, es decir, si la diferencia es más bien terminológica y se incluye aquí bajo *gramática* lo que otros atribuimos al campo de la pragmática, sigue quedándome la duda de por qué se aboga por un alejamiento de lo extralingüístico en lugar de diferenciar aquello que, de lo extralingüístico, está incluido en la gramática y aquello que, presumiblemente, no. Son, de nuevo, preguntas inocentes que sin duda el autor nos podrá aclarar.

En este último sentido parece ir la puntualización hecha en la nota 16, donde se afirma:

> al hablar de actitud del enunciador, no hacemos referencia física a la presencia de un determinado hablante que, en un determinado contexto emite un enunciado, es decir, no estamos centrando nuestra descripción en el hablar como hecho fenomenológico concreto de la realidad extralingüística; centramos nuestro estudio en un plano abstracto, pues aludimos a una determinada codificación lingüística que, de manera sistemática, se vislumbra en determinados operadores de los enunciados y que, de manera general, nos informan de la actitud que el enunciador adopta ante lo dicho, del estatuto que quiere conferir a lo que dice (Gaviño, 2013: 46).

En efecto, estamos entonces interesados en aquello codificado lingüísticamente (ciertamente, no en la presencia física del hablante), pero en la medida en que aquello codificado lingüísticamente alude, como en este caso, a la actitud del enunciador, no veo cómo podemos decir que estemos alejándonos de lo extralingüístico. Desde mi punto de vista, más bien parece que es necesario hacer alusión a lo extralingüístico –en este caso, actitudes del hablante– para lograr la descripción de ese hecho lingüístico y que si lo sistemático se denomina *gramatical*, ese

ELA 60 interiores.indd 153 10/02/15 00:57

concepto de gramatical debe abiertamente incluir ciertos elementos extralingüísticos, sin perder de vista que lo extralingüístico no se concibe exclusivamente como los elementos físicos que enmarcan la enunciación.

Sobre *en efecto* y *por lo visto* y la metodología de los estudios de marcadores

En este apartado deseo presentar algunos comentarios o preguntas respecto al análisis de *por lo visto* y *en efecto* que se nos ofrece. Valga decir que no he estudiado estos elementos, por lo que no pretendo ofrecer un análisis alternativo ni cuestionar la idoneidad del presentado por Gaviño o sus intuiciones. Mi intención es simplemente plantear algunas cuestiones que se derivan de la concepción teórica y metodológica antes apuntada del estudio de los marcadores, en la confianza de que el autor nos ofrecerá sus respuestas, consecuentes con su propia visión.

Contra los valores epistémicos

No tengo nada en contra del espíritu crítico que propone no asumir como necesariamente verdaderas o útiles las tradiciones teóricas solo por el hecho de ser tradiciones ni en contra de la posibilidad de rechazarlas o sustituirlas por otros conceptos más adecuados (*Cf*. Garavito, 2013: 37, nota 8). Este es el espíritu del autor respecto a la modalidad epistémica, cuyas nociones tradicionales considera filosóficas y poco apropiadas para la descripción lingüística: "Parece poco apropiado para la descripción lingüística el uso de marcas como *la evidencia*, *la posibilidad*, *la probabilidad*, *la certeza*, etc., procedentes del terreno de la filosofía" (Gaviño, 2013: 36-37). Mi reserva no es respecto al planteamiento: eliminemos, si no es útil, la idea de la modalidad epistémica y los conceptos que tradicionalmente la describen pero hagámoslo para sustituirlos por otros diferentes y claramente más útiles. Mi reserva se centra, en este caso, en los sustitutos propuestos.

En primer lugar, se presenta, de nuevo, como causa de la inutilidad de conceptos como *evidencia*, *probabilidad*, *posibilidad*, *certeza* su alusión a elementos extralingüísticos: "no tiene una aplicación satisfactoria al análisis lingüístico, pues dichos elementos nos dan información acerca del grado de compromiso del hablante con respecto a la verdad de la proposición, esto es, apunta a lo extralingüístico y no a lo lingüístico" (Gaviño, 2013: 38). Ya expuse arriba mi reparo a esta idea.

ELA 60 interiores.indd 154 10/02/15 00:57

En segundo lugar, es mi sensación que los conceptos que se emplean finalmente en el artículo para describir los marcadores estudiados (en el eje del enunciador, que es, en palabras de Gaviño, "[el] que servirá para plasmar, de manera definitiva, las diferencias entre *por lo visto* y *en efecto*") (2013: 46) no son muy diferentes de aquellos propuestos previamente. Se recoge en el artículo la afirmación de Martín Zorraquino y Portolés (1999) de que *en efecto* "refuerza la aserción" y se afirma en el artículo de Gaviño que este marcador sirve para "reforzar" o "fortalecer" la información (*Cf.* 2013: 45-46) y *por lo visto* "debilita la fuerza ilocutiva", "quita valor a la información" (2013: 45); se recoge la descripción de Santos (2003) en la que se habla de "evitar el compromiso del hablante con el contenido veritativo" y se afirma aquí que *en efecto* muestra la "actitud de compromiso con la información transmitida" (Gaviño, 2013: 46), mientras que *por lo visto* transmite la actitud contraria, de "no compromiso" con la información (*Cf.* 2013: 46-48); se recoge la definición del *Diccionario de partículas discursivas del español* en el que se habla del miembro del discurso introducido por *por lo visto* como "conocido a través de una fuente indirecta" y algo de lo que el hablante "no se hace responsable", y se propone después en este artículo que ese marcador transmite una actitud de "no hacerse cargo de una información que se transmite como ajena" (Gaviño, 2013: 47).

En otros casos no son términos semejantes a los usados previamente pero presentan un alto grado de vaguedad: al comentar los ejemplos (15) y (16) se habla de usos de *en efecto* y *por lo visto* que "aparecen cuando estos forman parte de un miembro del discurso que introduce un nuevo contenido informativo que sirve de ampliación, especificación, etc." (Gaviño, 2013: 43) sin aclarar estos valores y si son o no parte de lo esencial de estos marcadores. En cuanto a *por lo visto*, no se muestra que 'quitar valor' sea la descripción más acertada del marcador y, de hecho, no se define en términos lingüístico-discursivos qué quiere decir 'valor' aquí. El hablante puede decir, tras una visita médica, *Por lo visto tengo una enfermedad incurable que puede acabar con mi vida* y no parece que al usar *por lo visto* esté quitando importancia a esa información. Se afirma, en el mismo sentido, que 'se debilita' la información, pero de nuevo no se explica qué es lo que se debilita y no se nos ocurre que pueda ser algo muy lejano a los valores epistémicos evidenciales que se contemplaban en las explicaciones previas.

ELA 60 interiores.indd 155 10/02/15 00:57

Sobre los datos y su interpretación

Para terminar, me gustaría presentar una reflexión metodológica que surge de algunas reservas respecto a la interpretación de los datos del artículo de Gaviño, partiendo de que el objetivo en el que estamos de acuerdo es, como se estableció más arriba, describir lo esencial y no los efectos contextuales. ¿Cómo y cuándo podemos determinar que cierto valor es puramente contextual frente a lo esencial o convencional? ¿Cómo diferenciamos aquellos valores que constituyen el significado del marcador de los efectos contextuales o valores que se añaden solo en determinado enunciado?

Esta reflexión se plantea, en parte, a partir de las observaciones y evaluación que se hacen en el texto respecto al valor "de respuesta afirmativa a una pregunta previa" (Gaviño, 2013: 41-42) que puede tener, según los ejemplos, tanto *en efecto* como *por lo visto*, pero que en *por lo visto* se juzga como "un efecto expresivo que proviene en realidad de otros elementos del discurso" (Gaviño, 2013: 42) y en el caso de *en efecto*, no.

No estoy de acuerdo con la interpretación de los datos que Gaviño ofrece en este extremo. ¿Qué quiere decir que en el ejemplo (13), en el que desaparece el adverbio *sí* que aparecía en (11) y en (12), "desaparece la respuesta, que solo puede ser recuperada contextualmente" (Gaviño, 2013: 43)? Supongo que se refiere a que desaparece ese *sí* explícito pero contextualmente se interpreta una respuesta afirmativa. Pero es que esa respuesta afirmativa es la única posible inferencia que puede obtenerse cuando la pregunta es de polaridad afirmativa y se responde con *por lo visto*, exactamente igual que ocurría en los casos de *en efecto* –ejemplos (9) y (10)–, donde se afirma que "la función de la partícula *en efecto* […] perdura aun sin estos elementos [lingüísticos que acompañan a los enunciados]" (Gaviño, 2013: 41). Se me escapa la diferencia que el autor encuentra entre uno y otro. Cuando con *en efecto* se deja solo el marcador y se obtiene el mismo valor que existía con los elementos que lo acompañaban en los ejemplos originales, parece concluirse que *en efecto* tiene, él mismo, esos valores. En cambio, cuando la misma operación se realiza con *por lo visto* y, en mi opinión, el resultado es el mismo, se concluye que eran solo efectos contextuales.

En los dos casos, desde mi punto de vista, se puede señalar que hay algo en su significado que, de hecho, respondiendo a una pregunta, confirma la información presupuesta en ella y, es más, la confirma con la polaridad expresada en

ELA 60 interiores.indd 156 10/02/15 00:57

la pregunta. No sería, en mi opinión, un valor de respuesta afirmativa, puesto que siguiendo a una pregunta negativa –aunque este caso sea menos frecuente– en los dos casos se confirma la polaridad negativa:

(1) ¿No viene Juan? En efecto / Por lo visto.

En ambos casos, la inferencia de la respuesta debe ser 'no, no viene' y esa negación puede aparecer explícita aunque sea menos frecuente (*Por lo visto no*; *No, en efecto*).

Otro aspecto de la interpretación de los datos en el que difiero de Gaviño, y que me permitiré abordar, aunque sea de manera somera y parcial, se refiere al estatus de la información presentada por *en efecto* y *por lo visto*. En el texto, el autor afirma que es posible que la información del miembro del discurso introducido por estos elementos sea presentada por el emisor "como si fuera una información ya conocida, a pesar de no tratarse de una información compartida entre los interlocutores" (Gaviño, 2013: 44). No niego que esta sea una posibilidad pero, metodológicamente, ¿cómo sabemos que el emisor presenta una información como conocida? No se explica aquí por qué se afirma que en (19) y (20) se esté presentando esa información como conocida. ¿Por qué no puede considerarse simplemente que se esté presentando como información nueva? Si no hay algún elemento diferente de la presencia de los marcadores que nos permita afirmar que se presenta como conocida, la afirmación es difícilmente sostenible y, más bien, parece que estamos atribuyendo a *en efecto* y *por lo visto* una función que no podemos mostrar. Además, en este caso en concreto, me parece que no hay ninguna necesidad de postular que esta información deba ser presentada como conocida, al menos no para *por lo visto*. En un ejemplo como (2), el emisor llama por teléfono al destinatario para presentarle esta información nueva (y, entiendo, presentarla 'como nueva'):

(2) Oye, te llamo porque por lo visto han cancelado la fiesta de esta noche, para que no hagas el viaje para nada.

Si podemos demostrar que el significado –esencial, permanente– de un marcador en concreto consiste en cierto valor, entonces podremos decir que, al usar ese marcador, el hablante presenta el enunciado con ese determinado valor, aun

ELA 60 interiores.indd 157 10/02/15 00:57

cuando este valor no estaba presente en el resto del enunciado o contexto enunciativo. Pero para ello debe, como apuntaba, demostrarse primero ese valor. Hagamos el ejercicio ilustrativo con el valor de 'no compromiso o responsabilidad' (a falta de una definición más concreta) de *por lo visto*.

Es extraño que un hablante que entra en casa empapado, procedente de la calle, le diga a quien estaba dentro (3), porque ese contexto, en el que sabemos que el hablante tiene experiencia directa de aquello que afirma, hace extraño o inadecuado que el hablante presente 'llueve' como una información de la que no se responsabiliza o con cuya verdad no se compromete.

(3) #Por lo visto llueve.

Es, pues, nuestro conocimiento del contexto de enunciación lo que choca o es incompatible con el significado del marcador y por ello el resultado es un enunciado pragmáticamente extraño o costoso de comprender (Portolés, 1998: §4). El enunciado puede ser adecuado en otro contexto, alguno compatible con esa información codificada en *por lo visto*. No cambiará el valor de *por lo visto* si forma parte de su significado, así que la adecuación o inadecuación se logrará modificando el contexto.

En el mismo sentido, es también más extraño (4) que (5) porque es sencillo crear un contexto para (5) en el que el valor de significado que estamos atribuyendo a *por lo visto* encaje o resulte natural, pero algo más difícil –aunque no imposible– crearlo para (4):

(4) Por lo visto he tenido un bebé.
(5) Por lo visto ha tenido un bebé.

Es la presencia de *por lo visto*, por su significado, lo que nos obliga a crear un contexto determinado –si no existía uno previamente para el enunciado, como aquí ocurre– que sea compatible con que el hablante, en este caso, pueda presentar la información 'he / ha tenido un bebé' como una información de la que no se responsabiliza.

Contrastes de este estilo son buena indicación de que un valor tipo 'no compromiso o responsabilidad respecto al contenido' constituye (parte de) el significado de *por lo visto* y, si esto es así y si estamos de acuerdo en eso, está

ELA 60 interiores.indd 158 10/02/15 00:57

justificado, en mi opinión, afirmar que cuando el hablante usa *por lo visto* presenta la información a la que acompaña como una información con la que no se compromete, que presenta como ajena, etc., aun cuando no hubiera nada en los elementos lingüístico y contextual que nos indicaran ese valor. Un enunciado como (6), por tanto, resultaría extraño en un contexto en el que el hablante es claramente responsable del contenido, porque *por lo visto* indica que el hablante está introduciendo el valor contrario.

(6) Por lo visto hoy no hay clase.

Así, será extraño que la profesora emplee (6) si ella misma toma la decisión de cancelar la clase por razones que dependen solo de ella, mientras que no será extraño si de pronto observa que la facultad está cerrada a cal y canto, desierta y no puede accederse.

Volviendo al valor propuesto por Gaviño en el que *por lo visto* y *en efecto* presentan una información como conocida, no encuentro argumentos –ni necesidad, como ya apuntaba– para postular que esto sea así, si no definimos previamente que ese valor de presentar una información como conocida es, de hecho, parte del significado de estos marcadores. No niego que este pueda ser el caso –no he analizado en detalle, como digo, estos marcadores–, pero no se ofrecen en el texto los datos que lo probarían.

Conclusión

Lejos de ofrecer una versión alternativa al análisis de *por lo visto* y *en efecto*, mi intención en estas páginas ha sido establecer una pequeña conversación académica con el autor de "Aportaciones al estudio contrastivo de los marcadores del discurso *por lo visto* y *en efecto*". Mis inquietudes, preguntas y reflexiones tienen la sincera intención de ahondar en un diálogo académico que pueda resultar enriquecedor para nuestro ámbito de estudio. Sin duda lo es para mí, pues me permite plantear y organizar algunas ideas y dudas para las que no necesariamente tengo una respuesta clara. Estoy segura de que la respuesta del autor a estos comentarios contribuirá, aún más, a progresar en nuestro conocimiento del ámbito de estudio que compartimos.

ELA 60 interiores.indd 159 10/02/15 00:57

Bibliografía

Blakemore, D. (1987). *Semantic constraints on relevance*. Oxford: Blackwell.

Blakemore, D. (2000). Indicators and procedures: *nevertheless* and *but*. *Journal of Linguistics*, 36: 463-486.

Martín Zorraquino, Mª A. & J. Portolés (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque & V. Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española. 3. Entre la oración y el discurso* (pp. 4051-4213). Madrid: Espasa Calpe.

Pons Bordería, S. (2001). Connectives / Discourse markers. An overview. *Quaderns de Filologia. Estudis Literaris*, VI: 219-243.

Portolés Lázaro, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.

Santos Río, L. (2003). *Diccionario de partículas*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wilson, D. & D. Sperber (1993). Linguistic form and relevance. *Lingua*, 87: 53-76.

ELA 60 interiores.indd 160 10/02/15 00:57

Reseñas

ELA 60 interiores.indd 161 10/02/15 00:57

ELA 60 interiores.indd 162 10/02/15 00:57

María Ángeles Soler Arechalde. *La concordancia de número en español. Cuatro casos de alternancia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Publicaciones del Centro de Lingüística Hispánica, 2012. 278 págs.

Por Dinorah Pesqueira
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey,
División de Ciencias Sociales y Humanidades,
Centro de Lenguas (Campus Ciudad de México)

Este libro es un estudio cuantitativo y cualitativo en el que se abordan cuatro tipos de concordancia de número en español. La autora explica que la alternancia tiene lugar cuando el significado del elemento que debería controlar la relación es impreciso en cuanto al número. Lo anterior sucede con los colectivos, con las frases nominales compuestas, con las frases formadas por un colectivo y un complemento adnominal y con las frases nominales de diferente número en las oraciones atributivas.

El objetivo general de este trabajo es mostrar un panorama sobre el proceso de asignación de marcas de número en los contextos de concordancia; es decir, estudiar formas alternativas de concordancia generadas por cuestiones de interpretación semántica. Soler se basa en las propuestas de varios autores para definir *concordancia* como "una relación que se establece entre dos elementos, uno de los cuales, que funciona como controlador, impone cierto comportamiento al otro, el elemento concordante o controlado, haciéndole adoptar marcas morfológicas equivalentes a las propias (estas últimas explícitas o no); tales marcas, en español, corresponden a las categorías de número y persona" (p. 16).

Para explicar la alternancia, en esta investigación se tomaron en cuenta los factores semánticos, lo cual no es frecuente, pues por lo general se da más importancia a los factores sintácticos. El trabajo de Soler Arechalde es una propuesta global del fenómeno de concordancia en la que se analiza la interacción de ambos factores. Se considera que lo semántico determina la alternancia; el significado difuso de los controladores dispara varias posibilidades y, por tal motivo, Soler sostiene que, en el análisis sintáctico, no es posible prescindir de lo semántico.

Es importante subrayar la riqueza de los materiales analizados en esta investigación, los cuales fueron obtenidos de seis muestras orales de habla culta de Bogotá, Buenos Aires, Caracas, Madrid, Ciudad de México y Santiago de Chile,

ELA 60 interiores.indd 163 10/02/15 00:57

pertenecientes al "Proyecto de estudio coordinado de la norma lingüística culta de las principales ciudades de Iberoamérica y de la Península Ibérica". Soler clasificó los datos según las tres categorías relacionadas con la concordancia en español: género, número y persona. La idea inicial era hallar tendencias particulares en cada variante dialectal. Se encontró que la alternancia se puede observar en todos los dialectos analizados. La diferencia es la frecuencia en la que cada tipo de alternancia se hace presente; al parecer, todas siguen tendencias similares. Aunque se tenía la intención de hacer contrastes dialectales, no fue posible contar con una amplia muestra de datos para comprobar de manera independiente el funcionamiento de las alternancias en cada variante. De este modo, la autora tomó la decisión metodológica de considerar todos los datos como una unidad: el español.

Soler subraya que la concordancia puede enfocarse ya sea solamente hacia lo sintáctico o hacia lo semántico. En esos casos, se trata, respectivamente, de *concordancia sintáctica* o *formal*, o *concordancia ad sensum* o *semántica*. Cuando hay coincidencia formal entre los elementos sintácticos hay concordancia; si no la hay, se presenta la discordancia. Al haber coincidencia entre lo formal y lo semántico, se da la concordancia completa.

En este estudio, la autora conduce con mucha claridad al lector a fin de familiarizarlo con los conceptos necesarios para comprender cómo se presentan los casos de alternancia en español. Los elementos que imponen marcas morfológicas se llaman *controladores* y los que adoptan marcas de género, número y persona son los *controlados* o *concordantes*. Soler Arechalde señala que la relación de concordancia es asimétrica, puesto que uno de los elementos controla la relación; el controlador nunca es verbal, siempre es nominal (sustantivos o pronombres).

Los casos de alternancia están condicionados por varios factores tanto semánticos como sintácticos y pragmáticos; los más importantes aquí estudiados son el grado de individuación, el dominio, las características sintácticas tanto del controlador como de los concordantes y el orden.

En esta investigación se explican dos posturas contrarias en torno a las funciones de la concordancia. Autores como Jespersen, Lenz y Haiman, sostienen que se trata de una relación sin sentido, redundante, reminiscencia de etapas primitivas de las lenguas, y que poco a poco se ha ido sustituyendo por el orden de los elementos. En contraste, para autores como Givón, Bentivoglio, Lehmann, Corbett, Ferguson y Barlow, la concordancia contribuye a prevenir ambigüedades, provee de cohesión y continuidad, permite identificar referentes, resalta elementos promi-

ELA 60 interiores.indd 164 10/02/15 00:57

nentes y pone en relieve algunos elementos discursivos. Soler Arechalde coincide con la segunda postura, al atribuir a la concordancia las funciones ya mencionadas, además de considerarla un recurso para identificar el sujeto de la oración.

El capítulo I, "El colectivo. Forma singular, significado plural", analiza la pugna entre la forma singular y el significado plural de los sustantivos colectivos como *gente*, *grupo*, *público*, *humanidad*, *todo el mundo, población, pareja, familia, juventud, matrimonio*, *mayoría*.

Según los resultados del análisis de colectivos, los más delimitados propician la alternancia sintáctica y los menos delimitados tienden a la concordancia semántica.

La investigación demuestra que en el dominio de la frase nominal, se mantiene la concordancia sintáctica; en contraste, en el dominio extraoracional, se observa una tendencia a la concordancia semántica. Los resultados son más significativos en cuanto a las funciones sintácticas de los elementos. Cuando el colectivo funciona como sujeto, se favorece la concordancia sintáctica. La función de los elementos concordantes también es importante; los modificadores y las oraciones de relativo simples parecen concordar de manera categórica. Entre el predicado verbal y el pronombre objeto predomina una tendencia hacia la concordancia semántica.

Al parecer, el orden de los elementos no influye en las opciones de singular o plural; sin embargo, en algunos casos se encontró que la anteposición del elemento concordante puede ser un factor perturbador, sobre todo si además se insertan otros elementos, como pausas, dubitaciones y marcadores del discurso.

María Ángeles Soler plantea que la tendencia general de la concordancia en español se encuentra entre dos extremos. En uno, están los casos con factores conjuntados que propician la concordancia sintáctica: un colectivo bien delimitado, con elementos poco individuados, en función de sujeto, con un elemento concordante como predicado nominal o verbal. En el otro, estarían los colectivos poco delimitados, con elementos individuados, sin función de sujeto, en los que el elemento concordante es extraoracional y la concordancia semántica está garantizada. La exposición de los resultados se complementa con una serie de tablas en las que pueden contrastarse los porcentajes de los diferentes tipos de concordancia, según el colectivo analizado, así como la relación que establecen con los factores involucrados en la alternancia. Para explicar cada caso, la autora estudia una gran variedad de ejemplos orales de las seis variantes dialectales mencionadas.

ELA 60 interiores.indd 165 10/02/15 00:57

En el capítulo II, "De colectivo a cuantificador", Soler rechaza la posibilidad de que la alternancia se presente arbitrariamente y enfatiza que se origina a través de un proceso de reanálisis de la frase nominal. En este apartado se enfoca en los casos en que el colectivo tiende a concordar en plural, porque funciona como núcleo de una frase nominal, acompañado de un complemento encabezado por la preposición *de* y un sustantivo plural (*mayoría de*, *serie de*, *par de*, *porcentaje de*). *Mayoría* es uno de los colectivos más pluralizantes. Esto puede deberse quizá a que lleva explícito un plural, pues al ser enunciado, se mencionan los elementos que conforman esa mayoría: *todos son* ***universitarios*** *y casi* ***la mayoría son*** *de Derecho*. Algunos colectivos son modificados por otros como *porcentaje*, cuyos concordantes están en plural; por ejemplo: ***un porcentaje*** *muy grande de esa gente* ***viven*** *aún más miserablemente*.

Los resultados muestran que la presencia de un sustantivo plural en el interior de la frase nominal aumenta las posibilidades de concordancia en plural; este fenómeno puede deberse a un reanálisis de la frase nominal. Para ocupar el núcleo de la frase nominal completa, entran en pugna dos elementos nominales, el colectivo y el sustantivo plural. Así, el núcleo original de la frase, el colectivo, se interpreta como cuantificador y el sustantivo plural, parte del complemento adnominal, es considerado el núcleo de toda la frase por tener mayor contenido semántico y más información que el colectivo.

Los casos complejos en los que las frases nominales incluyen varios tipos de sustantivos singulares o de diferente género o referidos a diferentes personas gramaticales o aquellas en que se combina todo lo anterior, plantean varias posibilidades que son estudiadas en el capítulo III, "La frase nominal compuesta. ¿Unicidad o pluralidad?". Este apartado tiene la particularidad de comentar lo que varias gramáticas han señalado con respecto a la concordancia cuando se involucra una frase nominal compuesta. Así, es posible retomar a Nebrija, Bello, Gili Gaya, Alarcos Llorach y contrastar sus puntos de vista con la *Nueva gramática de la lengua española*. La autora resume también las ideas de Fält, quien hizo un minucioso análisis de las frases con el nexo *y*, así como un capítulo de Rojas Nieto, quien analizó los procesos de concordancia en un corpus similar al del estudio de Soler y llegó a conclusiones parecidas. Según la revisión de la bibliografía, las causas de alternancia mencionadas por los gramáticos del español tienen que ver con la forma en que están ligados los elementos de la frase; con las características formales y semánticas de los nominales que componen la frase

ELA 60 interiores.indd 166 10/02/15 00:57

compuesta; con las características formales y semánticas de los elementos concordantes, y con el orden de los elementos concordantes, ya sea antepuestos o pospuestos a la frase nominal. Soler Arechalde considera que también deben tomarse en cuenta el dominio de la concordancia, la distancia sintáctica y las cuestiones pragmáticas, como la intención de dar relevancia a uno de los elementos de la frase nominal.

En este capítulo se hace énfasis en que, en la frase nominal compuesta, el tipo de nexo es el factor más influyente en la determinación de la concordancia singular o plural, por ser el que relaciona a los elementos de la frase. Mientras más integración propicie, mayor será la tendencia a la interpretación plural; en contraste, al haber menor integración, se tenderá a la interpretación singular. Es destacable la descripción y análisis de los ejemplos hallados en el corpus para confirmar lo anterior. A pesar de que las gramáticas normativas dan preferencia al plural en estos casos, se hallaron varios ejemplos de concordancia en singular. Soler propone una jerarquía de individuación que resulta ser importante, pues los elementos más individuados propician la tendencia a la concordancia plural. Por otra parte, los verbos perfectivos (actividades, logros y realizaciones) también favorecen la concordancia en plural.

El cuarto y último capítulo se titula "La oración atributiva. ¿Dónde está el sujeto?". Las oraciones atributivas tienen dos frases nominales, una en singular y otra en plural, y están unidas por un verbo copulativo: *Su principal preocupación es/son sus hijos*; *sus hijos es/son su principal preocupación*. En este tipo de oraciones se complica determinar cuál de las frases es la mejor candidata para fungir como controlador, ya que ambas pueden hacerlo, por ser nominales y de posición intercambiable. No obstante, en estos casos, hay una tendencia a preferir la concordancia en plural. Soler explica que esto puede deberse a que la relación entre los elementos es asimétrica, y uno de los elementos es más prominente que el otro; dicha prominencia está basada en un conjunto de factores semánticos, sintácticos y pragmáticos. Las características semánticas de los nominales (grado de determinación, el dominio de la concordancia oracional y extraoracional, y la distancia real entre la cópula y los nominales) son los factores que determinan la prominencia. El orden está supeditado a ellos. Los factores más importantes son los semánticos; el elemento más prominente controla la concordancia, y en consecuencia, se considera sujeto de la oración.

ELA 60 interiores.indd 167 10/02/15 00:57

El trabajo de Soler es cuidadoso, minucioso y generoso. Nos presenta un panorama muy completo de los casos de alternancia de número en español. Por una parte, analiza cuantitativa y cualitativamente datos orales de seis variantes dialectales, en los que a pesar de la existencia de una marca morfológica de número, el significado de singularidad o pluralidad es vago; y por otra, nos plantea propuestas teóricas y metodológicas que no solamente nos introducen en los procesos variables en los que se enlazan los factores semánticos, sintácticos y pragmáticos, sino que también nos invitan a investigar y profundizar en estos temas.

ELA 60 interiores.indd 168 10/02/15 00:57

Pedro Martín Butragueño. *Fonología variable del español de México. Volumen I: Procesos segmentales*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 2014. 628 págs. (Cátedra Jaime Torres Bodet. Estudios de Lingüística, 17)

Por Edgar Madrid
Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa,
Departamento de Filosofía, Área de Lingüística

El estudio de las diferencias fónicas regionales tiene una larga tradición dentro del campo de los estudios del lenguaje, en especial si pensamos en la corriente de estudios dialectológicos que fue un área central dentro de la lingüística hispánica hasta hace unas pocas décadas. El surgimiento de la sociolingüística variacionista en los años sesenta del siglo pasado motivó un viraje lento pero significativo en la forma de abordar las diferencias que naturalmente se presentan en una lengua cuando se habla a lo largo de regiones geográficas de mayor o menor extensión. Es en este orden de ideas que Pedro Martín Butragueño se propone, en el volumen que ahora comentamos, presentar la variación fónica del español de México, con un análisis a fondo.

El que ahora nos ocupa es el primero de tres volúmenes; los próximos dos tratarán, respectivamente, sobre entonación y sobre aspectos fónicos de la palabra, tanto en su dimensión léxica como en su dimensión prosódica. Este volumen inicial está integrado por cinco capítulos. En el primero, Martín Butragueño presenta lo que, a su parecer, deberían ser los fundamentos de una fonología variable. El autor encuadra su trabajo dentro de lo que denomina como *lingüística realista*, la cual se plantea un estudio del lenguaje con base en datos obtenidos en contextos naturales más que en datos de laboratorio u obtenidos por medio de la introspección; asimismo, dicho enfoque centra su atención en la observación de los hablantes y la interacción entre ellos, además de que toma como objeto de investigación la comunidad de habla antes que considerar las lenguas como objetos aislados, o bien la competencia lingüística de individuos idealizados. En este sentido, los datos con los que trabaja el autor provienen de cinco fuentes distintas: el *Atlas lingüístico de México* (*ALM*),[1] del cual toma gran parte de los datos que presenta

[1] Juan M. Lope Blanch (dir.) (1990-2000). *Atlas lingüístico de México.* 6 vols. México: El Colegio de México / Universidad Nacional Autónoma de México / Fondo de Cultura Económica.

ELA 60 interiores.indd 169 10/02/15 00:57

para su análisis; *El español en México. Estudios, mapas, textos* (*EEeM*);[2] el *Corpus sociolingüístico de la Ciudad de México* (*CSCM*),[3] y el *Corpus oral del español de México* (*COEM*),[4] los últimos dos dirigidos por el propio Martín Butragueño, además de algunos datos grabados en condiciones de laboratorio.

Respecto de la base teórica que sustenta la *Fonología variable del español de México*, el autor expone un conjunto de argumentos acerca de la inconveniencia de los diversos enfoques que, a lo largo del desarrollo de la lingüística, han intentado abordar el análisis fonológico tanto sincrónico como diacrónico, y su conclusión es que una fonología aceptable sería aquella que pudiera dar cuenta tanto de los hechos categóricos como de los hechos variables. Después de analizar diversos enfoques teóricos que sobre los fenómenos fónicos se han propuesto durante las últimas décadas, Martín Butragueño cree encontrar en la Teoría de la Optimidad (TO) el instrumento teórico necesario para la formalización de la variación fónica que constituye su materia de trabajo, en vista de que el sistema de restricciones en el que se basa la TO tiene la capacidad de adoptar la flexibilidad necesaria para dar cuenta de los hechos variables, en especial si se piensa en la versión estocástica de la TO. Así, para el estudio de los fenómenos de variación en el español de México, el autor adopta lo que denomina como un *acercamiento optimal probabilístico*, esto es, "el planteamiento de generalizaciones fonológicas a partir del examen de datos cuantitativos proyectados por medio de probabilidades logísticas o de frecuencias" (p. 108). De hecho, para Martín Butragueño el objetivo central es el desarrollo de un modelo multidimensional explicativo de la variación y el cambio lingüísticos, el cual se basaría en una serie de premisas fundamentales acerca de la explicación del cambio fonológico, y tendría como ejes conductores cuatro hipótesis acerca de la variación lingüística, la más importante de las cuales señala que "toda variación lingüística tiende a ser aprovechable socialmente por cada individuo" (p. 112).

En el capítulo 2, "Cuestiones vocálicas: el espejismo de la estabilidad", el autor realiza el análisis espectrográfico de ejemplos de las vocales del español

[2] Manuel Alvar (2010). *El español en México. Estudios, mapas, textos*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá / Fundación Comillas / La Goleta Ediciones.

[3] Pedro Martín Butragueño y Yolanda Lastra (coords.) (2011-2012). *Corpus sociolingüístico de la Ciudad de México*. 2 vols. México: El Colegio de México.

[4] El *Corpus oral de español de México* es un proyecto que dirige Pedro Martín Butragueño en El Colegio de México; esta obra no se ha publicado hasta el momento.

ELA 60 interiores.indd 170 10/02/15 00:57

mexicano utilizando habla de laboratorio y compara sus resultados con trabajos previos, tanto en lo que se refiere a la tonía intrínseca como a la estructura formántica. No obstante, también analiza lo que ocurre con las vocales en contexto. Toma como base material del *CSCM* para obtener las medidas de los formantes F1 y F2, a partir de cinco casos tónicos y cinco átonos en ocho informantes. Los resultados muestran que, en el habla espontánea, las vocales tienden a la centralización y las realizaciones de cada uno de los timbres vocálicos de la lengua despliegan un mayor grado de dispersión. En el caso de los hablantes masculinos, Martín Butragueño encuentra que muestran una mayor tendencia a agrupar las vocales, de modo que establecen menos diferencias entre las vocales medias y las vocales altas, lo que a su vez redunda en un mayor grado de centralización. A la vista de estos resultados, concluye que es necesario plantear un enfoque variacionista si es que se quiere conseguir una imagen más realista de los hechos lingüísticos.

Por otra parte, Martín Butragueño también aborda el conocido fenómeno del debilitamiento vocálico a partir de los datos del *ALM*. El autor se fija el objetivo de reexaminar la distribución geolectal de las variantes vocálicas debilitadas y realizar una proyección social de las mismas. Por otro lado, en lo que respecta al aspecto acústico del debilitamiento, recalca la necesidad de un estudio acústico detallado para el español de México. El autor hace un análisis preliminar al respecto, si bien los datos con los que trabaja resultan complejos y dispares en lo que se refiere a parámetros acústicos como la intensidad y la duración; sin perder de vista esta dificultad, se presenta un reanálisis de la información contenida en los respectivos mapas del *ALM*, en los que se considera el debilitamiento en tres contextos segmentales: previo a /s/ final [Vs#], final después de /s/ [sV#] y final después de cualquier otra consonante [CV#]. Martín Butragueño enfrenta el problema del poco detalle fonético que proporcionan los mapas del *ALM*, de modo que para el análisis construye una base de datos en la que registra la frecuencia de cada una de las variantes vocálicas documentadas (cuatro en total: vocal plena [V], vocal levemente debilitada [^{V}], vocal fuertemente debilitada [$^{(V)}$] y vocal elidida [Ø]). El autor encuentra, a grandes rasgos, que más de 90% de las vocales registradas en el *ALM* son vocales plenas, en tanto que 6% aparecen como levemente debilitadas, 2% como fuertemente debilitadas y las elisiones no rebasan 1%. Si bien estos resultados no son precisamente llamativos, Martín Butragueño señala que el aspecto más interesante de los datos del *ALM* es la concentración del debilitamiento en ciertas áreas geográficas, en ciertos grupos sociales y en ciertos

ELA 60 interiores.indd 171 10/02/15 00:57

estilos de habla. El análisis de los datos del *ALM* muestra que el contexto Vs# es el que más favorece el debilitamiento, aunque no se puede establecer del todo una tendencia regional, excepto en el sentido de que las localidades donde se registra el fenómeno en su versión más fuerte son las del centro del país, y se nota una tendencia mayor en hablantes masculinos con menor nivel de instrucción escolar. Por otra parte, debemos señalar que, al terminar la lectura del segundo capítulo, surge una cuestión que inevitablemente llama la atención: ¿por qué se habla de un 'espejismo' en la estabilidad en el sistema vocálico del español de México? Si bien el cúmulo de datos con los que el autor trabaja muestra una considerable variación en la realización de las unidades vocálicas, estas no dan muestras de estar moviéndose hacia un cambio claramente fonológico.

En el tercer capítulo, "Obstruyentes oclusivas: tensión y relajamiento como motor de la variación fónica", Martín Butragueño presenta un panorama de la situación que guardan las obstruyentes /p, t, k/ y /b, d, g/ en lo que respecta a sus correspondientes realizaciones. El autor hace una recopilación de datos de estudios previos, en los cuales se reporta la presencia de oclusivas sordas aspiradas y glotalizadas, sonoras y sordas alargadas en algunas regiones como Yucatán, y cierta tendencia al reforzamiento de las oclusivas sonoras sobre todo en el sureste del país. Se presenta, asimismo, la situación reportada en *EEeM* acerca de las realizaciones de las oclusivas sonoras intervocálicas. En el caso de /b/ parece haber dos áreas claramente definidas, pues en el sureste predominan las realizaciones oclusivas, mientras que en el resto del país las realizaciones aproximantes son las que predominan. La situación de la coronal /d/ es más compleja, pues las realizaciones van desde la plenamente oclusiva (sureste) a las realizaciones aproximantes [ð̞] y [ˠ] (en la mayor parte del país) y la elisión total (principalmente en el noroeste). La velar /g/ sigue el patrón de las oclusivas labial y coronal. Y en lo que respecta a la situación de las obstruyentes en coda silábica, la tendencia parece ser a la conservación de los grupos consonánticos, si bien se documentan vocalizaciones en algunos puntos de la república.

La única africada del español, /tʃ/, es objeto de un análisis aparte, y toma como base los mapas analíticos del *ALM* a partir de los cuales Martín Butragueño hace un submuestreo que arroja como resultado cuatro variantes en la realización de la africada: una con oclusión fuerte [tːʃ], una oclusión media [tʃ], una con oclusión breve [ᵗʃ] y una con realización fricativa [ʃ], además de cuatro puntos de articulación que van desde el postalveolar al alveopalatal, lo cual da como resul-

ELA 60 interiores.indd 172 10/02/15 00:57

tado una gama de trece alófonos encontrados en el material examinado, de los cuales predominan aquellos que incluyen un momento oclusivo. Por medio de un análisis cuantitativo probabilístico, el autor encuentra que las variables que más parecen influir en la distribución de las realizaciones de la africada son la zona dialectal (centro-este, sureste, centro-oeste, noroeste y noreste) y el contexto segmental previo (V_, n_, l_, ∅_).

El cuarto capítulo se titula "Las obstruyentes fricativas como fuente de variación geográfica y social". Respecto de la labiodental /f/, Martín Butragueño toma como punto de partida las realizaciones de la palabra *fin* en *EEeM* para destacar la existencia de dos alófonos, uno propiamente labiodental [f], encontrado principalmente en las zonas del centro y centro-norte, y uno bilabial [Φ], extendido de manera más general a lo largo del país. Por su parte, la coronal /s/ recibe un estudio más exhaustivo que los demás segmentos. A partir de los datos del mapa 26 del *ALM*, el autor identifica 56 realizaciones diferentes, de las cuales las articulaciones dorso-alveolares y las lámino-alveolares son las más frecuentes. Con base en lo anterior, elabora una proyección cuantitativa y probabilística que le permite cimentar un modelo geolingüístico y establecer una sistematización de la gran variación fónica documentada para la fricativa en cuestión. El autor pone a prueba varios modelos de análisis y establece, a muy grandes rasgos, una zonificación (no categórica) de acuerdo con la cual la enorme variación fónica de la /s/ se reparte en tres zonas: norte, centro y sureste.

En cuanto a la palatal /ʝ/, el análisis de Martín Butragueño toma como base los mapas analíticos del *ALM*, a partir de los cuales obtiene una muestra aleatoria de 1738 datos, mismos que le sirven al autor para elaborar, de nuevo, un análisis cuantitativo probabilístico. Más de una tercera parte de los datos corresponde a aproximantes cerradas palatales del tipo [ʝ̞], el otro tercio corresponde a aproximantes abiertas tipo [j] y una cuarta parte corresponde a realizaciones africadas del tipo [t͡ʃʝ̞]. Se hace presente también un porcentaje muy bajo de variantes fricativas, cambios fonoléxicos y elisiones, las cuales ocurren sobre todo después de vocal. En términos geográficos, las zonas que favorecen las realizaciones aproximantes cerradas son la centro-oeste y la centro-este; estas también son favorecidas por ciertos contextos segmentales (inicio absoluto, después de [s] y vocales altas). Las aproximantes abiertas son más favorecidas en las zonas sureste y noreste del país, y en contextos en los que precede una vocal no alta. Las variantes fricativas postalveolares tipo [ʒʲ] se ven más favorecidas en la zona centro-este y la presen-

ELA 60 interiores.indd 173 10/02/15 00:57

cia de una [s] previa. Es de notar que, para la fricativa palatal, el autor no hace precisiones respecto de su distribución sociolectal y considera que su distribución obedece más bien a reglas del tipo neogramático (es decir, categóricas).

Por último, respecto de la dorsal /x/, Martín Butragueño trabaja también con los datos del *ALM*, de los que extrae una amplia variedad de alófonos, los cuales agrupa en tres grandes grupos: las VELARES (que incluyen realizaciones esporádicas palatales y uvulares), las FARÍNGEAS y las LARÍNGEAS. De los 5929 datos extraídos del *ALM*, encuentra que las realizaciones velares de /x/ son las más abundantes (más de 60% de los casos), seguidas de las faríngeas (23%) y las laríngeas (12%). El análisis cuantitativo probabilístico indica que la variable más importante que influye en la distribución de las variantes de /x/ es la zona dialectal preestratificatoria, de modo que las variantes velares son favorecidas por las zonas centro-oeste, el noroeste, el noreste y el centro-este; las variantes faríngeas son favorecidas por el sureste, así como por el noreste y el noroeste; las formas laríngeas, en cambio, son favorecidas sobre todo por el sureste. El contexto segmental previo tiene una influencia decisiva también, pues las velares se ven favorecidas por la presencia de una consonante o una pausa previa. En cuanto a los factores sociales, las variantes velares tienden a ser favorecidas por los hablantes de mayor nivel sociocultural, así como por los hablantes más jóvenes.

El quinto y último capítulo del volumen se titula "La estructura variable de las consonantes resonantes". De las nasales, lo más sobresaliente es el comportamiento de /n/ en final de palabra, sobre lo cual Martín Butragueño comenta la información que al respecto contiene *EEeM* (tres mapas con las realizaciones de los ítems léxicos *cajón*, *tapón* y *fin*); la realización alveolar de la nasal es predominante en el norte y el centro del país, no así en el sur y el sureste, zonas en donde aparecen también, con relativa frecuencia, labiales, velares y elisiones. Respecto de la lateral /l/, el autor encuentra poco de relevancia, no así en lo que se refiere a las vibrantes o róticas, de las cuales lo más llamativo es el fenómeno de la asibilación; para abordar este último, toma como base los datos del *CSCM* y el estudio de palabras aisladas en condiciones de laboratorio. Entre los resultados más sobresalientes está el hecho de que son los grupos sociales de mayor edad los que favorecen la asibilación, particularmente los hablantes del sexo femenino y, en el contexto segmental, la posición previa a una pausa. La comparación con los datos obtenidos por otros autores en décadas pasadas, le permite a Martín Butragueño plantear el desarrollo de un cambio en tiempo aparente en el que la fre-

ELA 60 interiores.indd 174 10/02/15 00:57

cuencia en asibilación de las róticas parece haber alcanzado su auge en las décadas de 1960 y 1970, pero después el fenómeno parece haber entrado en un notorio proceso de retracción. Los líderes de ese cambio, apunta el autor, habrían sido las mujeres de estratos socioeconómicos medios; por el contrario, las generaciones más jóvenes parecen no haber continuado con la tendencia asibilatoria.

De manera general, podemos decir que en el primer volumen de *Fonología variable del español de México*, Pedro Martín Butragueño nos presenta una visión muy amplia y detallada acerca de las realizaciones de cada una de las unidades del sistema fonológico de la lengua, dentro de una proyección que incluye no solo la dimensión articulatoria, sino también, por supuesto, la dimensión geográfica y la social. Resulta evidente la disparidad en lo que se refiere al origen de los datos que sirven para el análisis, pues estos van, como vimos, desde las entrevistas sociolingüísticas realizadas con una metodología contemporánea hasta datos de encuestas dialectológicas cuya concepción y objetivos no eran necesariamente paralelos a los de la sociolingüística variacionista. Sin embargo, es indudable que la obra contribuye a sentar las bases de una aproximación completa –y compleja– al estudio del cambio y la variación fónica. Dicha aproximación estaría, como se puede apreciar en los planteamientos que el autor hace al inicio del volumen, sustraída en lo posible de la trivialidad intrínseca a los modelos fonológicos abstractos en boga durante las décadas recientes.

ELA 60 interiores.indd 175 10/02/15 00:57

ELA 60 interiores.indd 176 10/02/15 00:57

Nadiezdha Torres Sánchez. *La evidencialidad de las lenguas indígenas americanas. Un enfoque areotipológico.* México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2013. 176 págs. (Colección Lingüística, serie Logos)

Por Micaela Guzmán Morales
Instituto Nacional de Antropología e Historia, Dirección de Lingüística

Una estrategia comunicativa de gran importancia tiene que ver con indicar la fuente de la información que se proporciona al interlocutor. En la vida cotidiana, los hablantes de lenguas como el español utilizamos una serie de fórmulas que cumplen esta función: *supongo*, *dicen*, *oí que*, entre otras (Aikhenvald, 2003). Por otra parte, como afirma Wachtmeister (2005: 1),

> los periódicos, por poner un ejemplo, han elaborado a través de la práctica fórmulas específicas que aluden al origen de la información impresa: "según dejaron trascender fuentes oficiales", "información de primera mano", "fuentes confiables", etcétera. El discurso científico, por su parte, posee toda una batería de estrategias para indicar las fuentes, desde el uso de las comillas hasta un complejo sistema de referencias, como "(Henderson, 2005: 352)", etcétera.

En este sentido, sostiene Aikhenvald, cuando hacemos una declaración, la especificación opcional de la fuente de información a través de medios léxicos es probablemente algo universal, pero la expresión de la fuente de información a través de una categoría gramatical está restringida a un número menor de lenguas.

La evidencialidad es una categoría gramatical que tiene la fuente de información como su significado primario –es decir, si el narrador realmente vio lo que está describiendo, si hizo inferencias basadas en alguna evidencia, si se lo contaron, etcétera (Aikhenvald, 2006: 320). O, en palabras de Bybee (1985: 84), se trata de las marcas gramaticales que indican la fuente del conocimiento de la información de la proposición del hablante.

El tema de la fuente de la información como un aspecto gramatical obligatorio fue abordado ya en el siglo XX, en los albores de la lingüística como ciencia, por Boas (1911, 1938) y Sapir (1922), aunque el término *evidencialidad* fue introducido por primera vez por Jakobson en 1957. Sin embargo, es más recientemente cuando este tema cobra importancia para un mayor número de lingüistas. Los

ELA 60 interiores.indd 177 10/02/15 00:57

trabajos más destacados sobre el particular son el de Chafe y Nichols (1986), Willet (1988), Johanson y Utas (2000), Aikhenvald y Dixon (2003) y Aikhenvald (2004). Este último es, quizá, el trabajo tipológico más grande sobre el tema; en él, Aikhenvald examina más de 500 lenguas del mundo en relación con la evidencialidad desde varios puntos de vista, incluyendo la interacción con otras categorías gramaticales, así como sus alcances cognitivos, comunicativos y culturales.

Es en este marco como se gesta el libro *La evidencialidad de las lenguas indígenas americanas. Un enfoque areotipológico*. En este trabajo, Nadiezdha Torres revisa 204 lenguas indígenas de América y nos embarca en la aventura de conocer cómo funciona la evidencialidad y de qué manera se expresa en las lenguas de este continente. Sus grandes objetivos son "establecer el abanico de fuentes de información, identificar los tipos de sistemas, esclarecer su estabilidad genética y mapear la difusión continental del rasgo" (p. 11).

El libro está compuesto de cinco capítulos y un apéndice de datos; incluye también una vasta colección de mapas. La temática de los capítulos está dispuesta de manera que permite al lector ir adentrándose en los diferentes aspectos involucrados con la evidencialidad.

En el primer capítulo, "La verdad", se aborda este tema desde el punto de vista filosófico sin omitir el enfoque lingüístico. Si la evidencialidad compromete al narrador a dar cuenta de la fuente de aquello que afirma, entonces su vinculación con el grado de certeza es casi una consecuencia. En este capítulo se destaca una de las propiedades del lenguaje, a saber, la prevaricación. Según Hockett (1962 [1958]), esta tiene que ver con que los mensajes lingüísticos pueden ser falsos y, en este sentido, se constituye como una característica privativa del lenguaje humano. No obstante, se describen también algunos ejemplos que nos muestran que en los reinos animal y vegetal también es factible mentir, entre ellos encontramos el mimetismo, así como un número de conductas desarrolladas para engañar. Así, a continuación Torres inserta una breve reflexión sobre la mentira, desde Diógenes hasta la modernidad, pasando por la Biblia, San Agustín y Santo Tomás. El concepto de *verdad* tiene un tratamiento más profundo, de manera que se dan varias definiciones filosóficas sobre este. Se inicia con los griegos, los hebreos y los escolásticos para continuar con Kant, Hegel, Husserl, Heidegger y Nietzsche, entre otros autores. Por último, la autora examina la diferencia que existe entre los términos *creer*, *saber* y *conocer* y concluye que está en mucho fundamentada en el tipo de evidencia disponible. Una creencia puede tener grados

ELA 60 interiores.indd 178 10/02/15 00:57

de seguridad en relación con sus razones, donde el mayor grado sería la certeza. Así, saber sería creer algo por razones objetivas, y son objetivas si son suficientes para cualquier miembro de la comunidad epistémica (Villoro, 2002); por el contrario, el conocer se fundamenta en la experiencia personal más que en la justificación social y, por lo tanto, la evidencia es más directa. El uso discursivo de estos términos parece obedecer, entonces, al grado de certeza que acompaña a nuestras afirmaciones.

El segundo capítulo, "Evidencialidad", está dedicado a describir exhaustivamente este concepto e inicia con sus antecedentes históricos. La autora nos remite al primer acercamiento que se da en las gramáticas misioneras en tierras americanas. Estas gramáticas estaban influidas por la obra de Nebrija y seguían el modelo grecolatino; en consecuencia, se pensó que eran susceptibles de omitir los rasgos que no existían en las lenguas europeas, como el de la evidencialidad. Sin embargo, algunas de estas descripciones sí abordan este fenómeno gramatical, por ejemplo la *Gramática o Arte de la lengua general de los indios de los reynos del Perú* de fray Domingo de Santo Tomás (1560),[1] la *Gramatica y arte nueva de la lengva general de todo el Perv, llamada lengva Qquichva, o Lengva del Inca* de fray Diego González Holguín (1607)[2] y el *Arte de la lengua Aymara* del padre Ludovico Bertonio (1603).[3] En estos trabajos si bien no se le dedica un apartado especial, ya se le da el significado de lo que hoy se denomina como evidencial.

Después de revisar la definición de los evidenciales, se enumeran los diferentes tipos de evidencialidad (Willett, 1988), siendo esta de dos tipos, directa e indirecta. La directa o atestiguada puede ser visual, auditiva o bien apropiada por otros sentidos; la indirecta puede ser reportada o inferida. También se presenta la propuesta de Aikhenvald (2004), que considera cuatro tipos de sistemas, a saber,

[1] Fray Domingo de Santo Tomás (1994 [1560]). *Gramática o arte de la lengua general de los indios de los reynos del Perú.* Estudio y transliteración de Rodolfo Cerrón-Palomino. Madrid: Ediciones de Cultura Hispánica / Agencia Española de Cooperación Internacional (originalmente impresa en Valladolid por Francisco Fernández de Córdoba. Impresor de la M. R.).

[2] Fray Diego González Holguín (1607). *Gramatica y arte nueva de la lengva general de todo el Perv, llamada lengva Qquichva, o Lengva del Inca*, impresa en la Ciudad de los Reyes del Perú por Francisco del Canto Impresor.

[3] Ludovico Bertonio (2006 [1603]). *Arte de la lengua Aymara*. Arequipa: Ediciones El Lector. (Originalmente impresa en la Casa de la Compañía de Jesús en Juli Pueblo en la Provincia de Chucuito, por Francisco del Canto).

ELA 60 interiores.indd 179 10/02/15 00:57

1) sistemas con dos opciones: i) primera mano *vs.* no primera mano, ii) no primera mano *vs*. todo lo demás, iii) reportada *vs*. todo lo demás, iv) evidencia sensorial *vs*. reportada y v) auditiva *vs.* todo lo demás; 2) sistemas con tres opciones: i) directa (visual), inferida, reportada, ii) visual, no visual, inferida y iii) visual, no visual, reportada; 3) sistemas con cuatro opciones: i) visual, no visual, inferida, reportada, ii) directa (o visual), inferida, suposición, reportada y iii) directa, inferida, reportada, citativa, y 4) sistemas con cinco opciones: i) visual, no visual (sensorial), inferida, suposición y reportada. La autora considera que la propuesta de Aikhenvald parece completa, pero cree que la opción 'todo lo demás' es problemática. De ahí que prefiera utilizar una clasificación que retoma elementos de las anteriores: 1) Evidencia directa: i) visual y ii) no visual (suele ser auditiva) y iii) sin especificación; 2) Evidencia no directa: i) reportada, ii) inferida, iii) suposición y iv) sin especificación.

Ahora bien, como ya hemos expresado, la evidencialidad puede valerse de diversos mecanismos que van desde el uso de construcciones sintácticas hasta los afijos. En el segundo capítulo también se abordan tales mecanismos. En el nivel sintáctico pueden encontrarse verbos de percepción como núcleos de los sintagmas que expresan evidencialidad. Se introduce aquí la clasificación de Rogers (1976) de los verbos de percepción: 1) verbos cognoscitivos (no agentivos: *oír*, *ver*, *oler*, *sentir* y *saborear*), 2) verbos activos (agentivos: *escuchar*, *mirar*, *olfatear*, *tocar*, *probar*) y 3) verbos de intercambio (estativos que requieren de un adjetivo como complemento: *sonar*, *parecer*, *oler a*, *saber a*, etcétera). Se informa que de las tres clases, quizá los verbos de cognición sean más típicos para expresar la evidencia directa, *Aliocha llegó tarde, yo lo vi*; por otra parte, el verbo *escuchar* / *oír* se utiliza en la evidencia reportada, *Escuché que Julio entró al doctorado*, o incluso, los *verba dicendi* suelen producir estructuras de habla reportada. En el nivel léxico están los adverbios que expresan un grado de certeza: *ciertamente*, *evidentemente*, *posiblemente*, *probablemente*, etc. También están los afijos o partículas que son formas gramaticalizadas o en proceso de gramaticalización que expresan evidencialidad, lo cual nos lleva a otro de los temas desarrollados en este capítulo: el origen de los evidenciales. Se dice que es posible que provengan de la gramaticalización de verbos de discurso y de percepción, o bien de morfemas deícticos, modalidades, tiempos pasados, aspectos perfectivos, participios y nominalizaciones, así como de reinterpretaciones de complementos del discurso y construcciones copulativas.

ELA 60 interiores.indd 180 10/02/15 00:57

También se aborda el hecho de que los morfemas de evidencialidad pueden indicar otras categorías gramaticales, como son persona, número, género, tiempo o aspecto. O bien, pueden tener adicionalmente significados relacionados con la actitud del hablante hacia lo que se está transmitiendo, por ejemplo, respeto; a estos significados adicionales se les ha llamado extensiones epistémicas (Aikhenvald, 2004). Finalmente, otro rasgo adicional es la admiratividad, esto es la marca lingüística de una expresión que conlleva información nueva o inesperada para el hablante, y se describen las tres vías por las que esto puede suceder.

En el tercer capítulo, "Campo de acción", se describe precisamente el campo de acción de los evidenciales, que está vinculado de manera directa con la modalidad, es decir con las opiniones y actitudes del hablante hacia la proposición (Lyons, 1977), las cuales pueden llegar a gramaticalizarse. Diferentes autores proponen diversos tipos de modalidad; algunas de estas propuestas se detallan en esta sección. Relevante para efectos de la evidencialidad es la llamada modalidad epistémica, puesto que se trata de un sistema modal que indica el grado de compromiso del hablante con lo que dice. El sistema se divide en dos subsistemas: juicios y evidenciales (Palmer, 1991). Esta distinción da lugar a tres tipos de lenguas: sistemas puros de evidenciales, sistemas puros en cuanto a juicios y sistemas mixtos. Sin embargo, es muy difícil distinguir en una lengua cuándo una marca es meramente evidencial y cuándo se trata de un juicio. Ello ha inclinado a los estudiosos de la evidencialidad a considerarla como una categoría independiente de la certeza y el compromiso del hablante, sin negar que pueda existir un vínculo con la modalidad epistémica. Además, De Haan (1999) sostiene que no hay una relación uno a uno entre evidenciales y grados de certeza y que las razones son tanto semánticas como sintácticas, amén de que el origen gramatical de ambos es distinto. Desde la semántica se observa que mientras los evidenciales solo reportan la fuente, los modales epistémicos la valoran; desde la sintaxis se ha constatado que unos y otros tienen comportamientos distintos ante, por ejemplo, la negación. También se ha vinculado los evidenciales con la deixis, pues se ha dicho que tienen origen a partir de los deícticos. Si consideramos que la deixis tiene la función de poner a un enunciado en relación con el momento y el lugar de enunciación, así como con los participantes del evento comunicativo, es fácil comprender por qué se ha supuesto el vínculo; adicionalmente, hay lenguas que permiten constatar la ruta de gramaticalización de los deícticos en evidenciales.

ELA 60 interiores.indd 181 10/02/15 00:57

El capítulo cuarto se denomina "La muestra y la tipología". La muestra se conformó con 204 lenguas del continente americano; se trata de un muestreo de conveniencia por cuotas que permite una representatividad equilibrada de lenguas del universo posible. Dados los objetivos que se persiguen con la investigación, las cuotas utilizadas fueron la genética, la tipológica y la areal. De las 204 lenguas, 85 no tienen evidenciales y 119 sí, es decir que un 58.3% son lenguas que cuentan con sistemas de evidenciales gramaticales; el resto de la exposición se concentra en estas. Tales lenguas pertenecen a 45 de las 193 familias que Smith-Stark (2000) asigna al continente; 53 lenguas corresponden a Norteamérica, 13 a Mesoamérica y 53 a Sudamérica. Además, se distribuyen en 27 de las 35 áreas culturales (Barriga, 1998, 2005). Las lenguas con evidenciales tienen una marcada preferencia por el orden SO, aunque también están representadas las de orden OS, además de que el orden SOV agrupa más lenguas que los otros cinco órdenes posibles.

Para conformar la tipología, se consideró en primer término el carácter directo (Dir) o no-directo (No-Dir), dando lugar a tres tipos: Dir, No-Dir, Dir/No-Dir. En segundo término, buscando mayor especificidad, se hicieron subclasificaciones. Para el tipo Dir, se subcategorizó la evidencia en: visual (vis), no-visual (no.vis) y sin especificación (sin.esp); para el tipo No-Dir, se consideraron como parámetros las formas de acceder a la información: reportada (rep), inferencial (inf), suposición (sup) y sin especificación (sin.esp). En la Tabla 1 se presentan los tipos más destacados, no sin hacer notar que las otras combinaciones posibles o son inexistentes o tienen muy poca representatividad en la muestra.

TABLA 1. Tipos preferidos en las lenguas de la muestra

TIPO DIRECTO		TIPO NO-DIRECTO	
		No-Dir ^{rep}	41 lenguas
Dir $^{sin.esp}$	26 lenguas	No-Dir $^{rep\ inf}$	33 lenguas
Dir $^{vis\ no.vis}$	13 lenguas	No-Dir $^{rep\ inf\ sup}$	16 lenguas
Dir $^{no.vis}$	8 lenguas	No-Dir $^{sin.esp}$	13 lenguas
		No-Dir ^{inf}	9 lenguas

En el apartado final de "Conclusiones", Torres destaca que para el continente americano se corrobora la proporción de lenguas con evidencialidad morfológica que con anterioridad De Haan (2005) encontró para una muestra mundial: 58.3%

ELA 60 interiores.indd 182 10/02/15 00:57

y 56.6%, respectivamente. De las 119 lenguas con evidenciales gramaticales, 77% indican la fuente de información por medio de afijos verbales o clíticos y 33% por medio de partículas, confirmando que aquella es la estrategia más común. La evidencia directa se marca en 45% de las lenguas, en las que el subtipo más usual es 'sin especificar'; por otra parte, 118 lenguas marcan la evidencia no directa, siendo la más frecuente la evidencia reportada. Estos datos confirman que la evidencia directa visual es menos marcada. Los tipos más productivos son No-Dir y Dir/No-Dir, de estos Norteamérica –incluyendo a Mesoamérica– tiene un mayor número de evidencia no directa, mientras que en Sudamérica hay un mayor número de sistemas complejos que marcan evidencia directa y no-directa. Se reportan solo dos casos de difusión del rasgo y se identifican tres áreas de convergencia (California en Norteamérica y en Sudamérica la zona del Vaupés y la costa del Pacífico donde convergen Colombia, Brasil y Perú). Se afirma que la evidencialidad es un rasgo estable y frecuente.

En el apéndice de datos aparecen las lenguas con evidencialidad morfológica; su arreglo obedece al orden de la *Nómina de lenguas indoamericanas* de Smith-Stark (2000). Para cada lengua se especifica la familia a la que pertenece, el orden de constituyentes, el área cultural y las fuentes consultadas, así como el tipo al que pertenece; posteriormente se presentan los morfemas, clíticos y/o partículas que la lengua utiliza para marcar los evidenciales, agrupados según los tipos de evidencia que use la lengua en cuestión.

Comentario final

La evidencialidad es un campo de investigación relativamente joven, por lo tanto, las aportaciones que se hagan sobre esta área de la lingüística resultan muy importantes y novedosas por varias razones. En primer lugar, la expresión de la fuente de información codificada gramaticalmente es una característica que ha sido abordada en las descripciones de las lenguas que la poseen, sin embargo, no siempre ha sido descrita puntualmente como *evidencialidad gramatical*; el trabajo de Nadiezdha Torres retoma esas aportaciones y las encuadra dentro de un marco teórico que permite su mejor dimensionamiento. En segundo lugar, se propone la definición de parámetros de variación translingüística que dan lugar a un marco tipológico de la evidencialidad; es decir, se recopila información empírica de un número importante de lenguas y se propone una serie de tipos, de

ELA 60 interiores.indd 183 10/02/15 00:57

acuerdo con los rasgos evidenciales que contiene cada lengua, lo cual permite revisar su estabilidad genética y la difusión areal del rasgo. En tercer lugar, dentro del texto se hace una revisión de los escritos de corte teórico sobre la evidencialidad y sus componentes, poniendo a disposición del lector una panorámica muy completa, la cual difícilmente sería accesible si no mediara un trabajo de compilación y análisis como este. En general, la redacción es clara y permite adentrarse con agilidad en las temáticas particulares; lo mismo sucede con el uso de tablas o diagramas, que se presentan atinadamente para ilustrar algunos aspectos. En este tipo de trabajos, la utilización de ejemplos en el momento oportuno permite al lector tener claridad acerca de los elementos teóricos que se van exponiendo y esto se logra sin duda. La bibliografía es extensa y actualizada; es evidente que hubo énfasis en revisar los trabajos anteriores más importantes sobre el tema. Adicionalmente, haber trabajado con una muestra original de 204 lenguas nos habla de la importante revisión bibliográfica que se llevó a cabo para lograrla, pues en muchos casos la documentación de una lengua requirió más de una fuente bibliográfica. Por último, la inclusión de los mapas que conforman el segundo apéndice es de capital importancia, pues permite visualizar el comportamiento de las lenguas en el continente americano, así como en zonas específicas de este.

Bibliografía

Aikhenvald, A. (2003). Evidentiality in typological perspective. En A. Aikhenvald & R. M. W. Dixon (eds.). *Studies in evidentiality* (pp. 1-32). Amsterdam: John Benjamins.

Aikhenvald, A. (2004). *Evidentiality*. Nueva York: Oxford University Press.

Aikhenvald, A. (2006). Evidentiality in grammar. En K. Brown (ed.). *Encyclopedia of Languages and Linguistics* (pp. 320-325). Oxford: Elsevier.

Aikhenvald, A. & R. M. W. Dixon (eds.) (2003). *Studies in evidentiality*. Amsterdam: John Benjamins.

Barriga Puente, F. (1998). *Los sistemas de numeración indoamericanos. Un enfoque areotipológico*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Barriga Puente, F. (2005). *Los sistemas pronominales indoamericanos*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Boas, F. (1911). Introduction. En *Handbook of American Indian Languages*, Vol. 1 (pp. 1-84). Washington, D. C.: Government Printing Office.

Boas, F. (1938). Language. En *General Anthropology* (pp. 124-145). Boston/Nueva York: Heath and Company.

ELA 60 interiores.indd 184 10/02/15 00:57

BYBEE, J. (1985). *Morphology. A study of the relation between meaning and form*. Amsterdam: John Benjamins.

CHAFE, W. & J. NICHOLS (1986). *Evidentiality: the linguistic coding of epistemology*. Norwood, N.J.: Ablex.

DE HAAN, F. (1999). Evidentiality and epistemic modality: setting boundaries. *Southwest Journal of Linguistics*, 18: 83-102.

DE HAAN, F. (2005). Semantic distinctions of evidentiality. En M. S. Dryer, M. Haspelmath, D. Gil & B. Comrie (eds.). *The World Atlas of Language Structures*. Oxford: Oxford University Press.

HOCKETT, Ch. F. (1962 [1958]). *Curso de lingüística moderna*. Buenos Aires: Eudeba.

JAKOBSON, R. (1971 [1957]). Shifters, verbal categories, and the Russian verb. En *Selected writings*, Vol. 2 (pp. 130-147). La Haya: De Gruyter Mouton.

JOHANSON, L. & B. UTAS (2000). *Evidentials. Turkic, Iranian and neighbouring languages*. Berlín: De Gruyter Mouton.

LYONS, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.

PALMER, F. R. (1991). *Mood and modality*. Cambridge: Cambridge University Press.

ROGERS, A. (1976). Tres tipos de verbos de percepción física. En V. Sánchez de Zavala (comp.). *Semántica y sintaxis en la lingüística transformatoria, 2* (pp. 141-163). Madrid: Alianza.

SAPIR, E. (1922). The Takelma language of Southwestern Oregon. En Franz Boas (ed.). *Handbook of American Indian languages*, Vol. 2 (pp. 1-296). Washington, D. C.: Government Printing Office.

SMITH-STARK, T. (2000). Nómina de lenguas indoamericanas. (Manuscrito).

VILLORO, L. (2002). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI.

WACHTMEISTER BERMÚDEZ, F. (2005). *Evidencialidad. La codificación lingüística del punto de vista.* (Tesis doctoral, Stockholm University, 2005).

WILLET, T. (1988). A cross-linguistic survey of the grammaticization of evidentiality. *Studies in Language*, 12: 51-97.

ELA 60 interiores.indd 185 10/02/15 00:57

ELA 60 interiores.indd 186 10/02/15 00:57

Elena Nuzzo y Phyllisienne Gauci. *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*. Roma: Carocci, 2012. 144 págs. (Biblioteca di testi e studi, 749)

Por Pilar Robles Garrote
Università di Roma La Sapienza, Dipartimento di Studi Europei, Americani e Interculturali

Descifrar las formas lingüísticas de la interacción comunicativa según los esquemas de nuestra propia cultura puede traicionarnos cuando nos referimos a una lengua extranjera con normas pragmáticas diversas, pues los enunciados sugieren una interpretación, pero no la determinan (Bettoni, 2006: 236). Teniendo en cuenta estas premisas, Nuzzo (p. 125) evidencia la relevancia de desarrollar la competencia pragmática, labor de gran complejidad incluso para los aprendientes que pueden contar con una exposición prolongada a un *input* rico y variado. No obstante, para poder reproducir estrategias pragmáticas eficaces en el contexto comunicativo, los alumnos han de disponer de referentes concretos y modelos de actuación procedentes de la investigación lingüística, que les proporcionen los recursos y pautas de actuación adecuados en la cultura meta.

El libro *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*[1] de Elena Nuzzo y Phyllisienne Gauci afronta la necesidad de incluir estos aspectos en el aula a partir de la investigación científica en las áreas de la pragmalingüística y la sociopragmática. Su elaboración se encuadra en el marco del proyecto nacional italiano Fondo per gli Investimenti della Ricerca di Base (FIRB), Lingua / cultura Italiana in Rete per l'Apprendimento (LIRA, 2009-2012) sobre el aprendizaje y la enseñanza de la pragmática en segundas lenguas, asignado a la Unidad de Investigación Lingüística de la Universidad de Verona.

En los últimos tiempos se han incrementado considerablemente los estudios en esta área de la lingüística aplicada, sin embargo, en lo que al estudio de los actos de habla se refiere, todavía queda un amplio marco para la investigación, especialmente en el caso de la lengua italiana, donde la reducida producción

[1] "Enseñar la pragmática en italiano L2. Recientes investigaciones en la perspectiva de la teoría de los actos de habla" (*la traducción del título y de los capítulos son de la autora*).

ELA 60 interiores.indd 187 10/02/15 00:57

empírica en este campo suma un valor añadido al libro que aquí se reseña. Adicionalmente, si bien este volumen está enfocado en la enseñanza de la pragmática en italiano como lengua extranjera, las metodologías de investigación y análisis de datos que en él se exponen son aplicables al estudio de otras lenguas, como el español, y pueden resultar de gran utilidad para su aplicación contrastiva.

La obra está estructurada en cinco capítulos, que conjugan diversas aportaciones teóricas y empíricas en el área de la pragmática y las investigaciones científicas realizadas por ambas autoras.

Partiendo de los orígenes filosóficos del interés por la lengua como acción, en el primer capítulo, "Il quadro teorico",[2] Elena Nuzzo expone los fundamentos teóricos que sustentan el argumento principal de la obra y subraya tanto la variación cognitiva y de valor de los enunciados que dependen de los factores contextuales y de su intención comunicativa, como la relevancia de la competencia pragmática en el aprendizaje de la lengua. En este capítulo también se recogen someramente las aportaciones de la lingüística aplicada en los principios de la teoría de los actos de habla, la cortesía verbal y los instrumentos metodológicos de observación del comportamiento lingüístico.

El segundo capítulo, "Lo sviluppo delle competenze pragmatiche"[3] de Elena Nuzzo, aborda el desarrollo de estas competencias pragmáticas y los factores involucrados en estas, haciendo referencia a diversos estudios sociopragmáticos que confrontan las estrategias utilizadas por hablantes nativos y no nativos; también se muestra la perspectiva adquisicional de los actos del habla en la pragmática interlingüística, con especial mención a la petición y la protesta, a modo de antesala a los estudios empíricos elaborados por las autoras, los cuales se presentan detalladamente en los capítulos sucesivos. En cuanto a las implicaciones didácticas del estudio de la pragmática, se pone de manifiesto la actual carencia de referentes empíricos en este campo, que obliga a profesores y autores de texto a fundar la enseñanza lingüística de orientación comunicativa en intuiciones.

En el tercer capítulo, "Imparare ad agire in italiano L2: uno studio con giovani immigrate",[4] Elena Nuzzo expone un estudio empírico que contiene un análisis longitudinal del acto de habla de la petición, en el que se analizan el de-

[2] "El marco teórico".

[3] "El desarrollo de las competencias pragmáticas".

[4] "Aprender a actuar en italiano L2: un estudio con jóvenes inmigrantes".

ELA 60 interiores.indd 188 10/02/15 00:57

sarrollo de la capacidad comunicativa y las habilidades pragmáticas en la interacción oral de seis mujeres jóvenes inmigrantes de diferentes países, aprendientes de italiano L2. En este estudio la autora examina la estructura de la petición y el uso de los modificadores morfosintácticos (imperfecto, condicional, fórmula dubitativa, interrogativa negativa) y lexicales (de duda, de atenuación, de relleno, para llamar la atención) de un corpus oral semi-espontáneo construido mediante una batería de tareas comunicativas, realizadas en el contexto de conversaciones telefónicas con diversos interlocutores, con objetivos extralingüísticos. Al igual que en otros estudios sobre las estrategias pragmáticas, los resultados confirman que la competencia pragmática de las participantes es inferior a la que se espera de su nivel gramatical y lexical, pues sus peticiones suenan más directas y agresivas que las de hablantes nativos de sus mismas características.

Las autoras aseveran que recientemente, en el ámbito de la pragmática interlingüística, se ha descubierto un filón cuyo objetivo de investigación es la enseñanza de aspectos pragmáticos de las L2 en situaciones de aprendizaje pilotado. El cuarto capítulo, "L'insegnamento delle competenze pragmatiche",[5] escrito por Phyllisienne Gauci y Elena Nuzzo, expone los temas principales que han abordado las investigaciones sobre la enseñanza de las competencias pragmáticas en segundas lenguas y los problemas que todavía quedan abiertos en este campo. Este capítulo se abre con una reflexión sobre el papel de la pragmática en la glotodidáctica y las razones para enseñar la pragmática en la clase de lengua. También se presentan diversos estudios, de carácter experimental y cuasi-experimental, que investigan la enseñanza de la pragmática en la clase y sacan a la luz algunos interrogantes, reflexionando sobre si los efectos de la enseñanza tienen una mayor influencia que los de la mera exposición al *input*, sobre cuáles son los modos más eficaces para enseñar la pragmática y sobre otras cuestiones que aún quedan por resolver.

En el quinto capítulo, "Insegnare ad agire in italiano L2: uno studio con liceali maltesi",[6] Phyllisienne Gauci expone un estudio cuasi-experimental, que tiene por objetivo la evaluación de la eficacia de dos métodos de enseñanza (explícita e implícita) para el aprendizaje de las estrategias a fin de generar peticiones y protestas en italiano L2. El estudio está basado en el análisis cualitativo y cuan-

[5] "La enseñanza de las competencias pragmáticas".

[6] "Enseñar a actuar en italiano L2: un estudio con estudiantes de secundaria malteses".

ELA 60 interiores.indd 189 10/02/15 00:57

titativo de los modificadores internos utilizados en estos dos actos de habla y examina el comportamiento lingüístico de tres grupos de alumnos de un liceo de educación secundaria de Malta de un nivel B2, según el MCER,[7] a los que se les suministra un pre-test y un post-test en los que deben interpretar algunos 'juegos de roles' en parejas y completar un cuestionario DCT,[8] en el que se estimula la producción de dos protestas, dos peticiones y dos disculpas, estas últimas con función de distractores. Los datos empíricos aportados por esta investigación confirman los estudios realizados anteriormente y muestran que una intervención didáctica dirigida favorece el desarrollo de algunas competencias pragmáticas en italiano L2, puesto que se alcanzan mejores resultados que los obtenidos ante la simple exposición al *input* proporcionado en la clase de lengua.

Por último, el epílogo aporta una síntesis de las conclusiones finales de cada apartado tratado en la obra y encierra la convicción acerca de la utilidad de enseñar la pragmática y la necesidad de continuar indagando sobre los objetivos y los instrumentos más adecuados para hacerlo.

Cabe señalar, a modo de recapitulación final, que el nutrido elenco de referencias bibliográficas y estudios empíricos reseñados en este libro, resultan de gran interés para los investigadores especializados en el estudio de los actos de habla y sus implicaciones en la didáctica de las lenguas extranjeras. Asimismo, los nuevos datos empíricos aportados por las recientes investigaciones de las autoras arrojan luz sobre las estrategias pragmáticas de los actos de habla de la petición y la protesta en lengua italiana, contribuyendo a reducir la actual escasez de referentes bibliográficos relacionados con los procesos pragmáticos en este idioma.

[7] Siglas de Marco común europeo de referencia para las lenguas. Versión en lengua española disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

[8] El cuestionario DCT (Discourse Completion Test) es una técnica de recogida de datos utilizada por Blum-Kulka, House y Kasper (1989) que consiste en la presentación de varias situaciones simuladas a las que los informantes han de reaccionar por escrito, completando un diálogo.

ELA 60 interiores.indd 190 10/02/15 00:57

Bibliografía

Bettoni, C. (2006). *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale.* Bari: Laterza.

Blum-Kulka, S., J. House & G. Kasper (1989). *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*. Norwood, Nueva Jersey: Ablex.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Instituto Cervantes / Anaya.

ELA 60 interiores.indd 191 10/02/15 00:57

ELA 60 interiores.indd 192 10/02/15 00:57

Lineamientos para publicar en *Estudios de Lingüística Aplicada*

1. Los manuscritos deberán ser capturados en procesador de palabras Word, con fuente Times New Roman, tamaño 12 puntos, a doble espacio, en formato carta (21.59 cm × 27.94 cm) y respetando los siguientes márgenes: izquierdo 3 cm, derecho 3 cm, superior 2.5 cm, inferior 2.5 cm.
2. Los manuscritos deberán, preferentemente, no exceder 25 cuartillas. En casos especiales podrán aceptarse manuscritos más extensos.
3. Se aceptan artículos en inglés.
4. La portada deberá contener la siguiente información: TÍTULO (en versales) y datos personales en altas y bajas:

   Nombre del autor
   Institución en la que trabaja
   Dirección completa (para envío de correspondencia postal)
   Teléfono (opcional)
   Correo electrónico

5. Los trabajos deberán estar acompañados de un resumen de 120 a 150 palabras en español y su traducción en inglés.
6. El artículo debe incluir las *palabras clave* (5-6) después del resumen.
7. Los originales se enviarán a la dirección electrónica de la revista en formato Word, acompañados de una versión en formato PDF. Esto último es indispensable para controlar los cambios de procesadores y los caracteres fonéticos u otros.
8. En caso de que el texto incluya gráficas, figuras o tablas, estas deberán presentarse por separado en el programa original en el que fueron creadas, así como en archivo de imagen. El texto debe indicar el punto en el que conviene su inserción (*vid*. ejemplo *infra*) e indicar al lector cuando convenga su consulta, de aquí que sea necesario dar una numeración a estos objetos gráficos. Si el manuscrito incluye imágenes, es recomendable que se envíen en formato tif o jpg.
   Ejemplo:

   Los datos que aquí reportamos pueden verse en la Gráfica 7.

   [Insertar aquí la Gráfica 7]

ELA 60 interiores.indd 193 10/02/15 00:57

9. Un aspecto importante en las tablas, o en el texto, es cuidar el formato de las expresiones numéricas escritas con cifras. Cuando estas incluyan decimales se usará la forma propia de los países hispanoamericanos, que coloca un punto para separar la parte entera de la parte decimal.
   Ejemplo:

   $\pi = 3.1416$
   "la población analfabeta alcanza 16.4%"

   La separación entre millares y millones seguirá las convenciones establecidas por las academias de la lengua: 1000, 10 000, 100 000, 1 000 000, 100 000 000, etcétera. Véase *Diccionario panhispánico de dudas*. Primera edición (octubre, 2005). *S.vv. Números.* 2. La ortografía de los números escritos con cifras, en <http://lema.rae.es/dpd/?key= números>.

10. Cuando el texto presente ejemplos en lenguas diferentes al inglés o español, estos deberán acompañarse de una línea de glosa y una línea de traducción. Por ejemplo, una glosa de una lengua como el español para un lector de inglés podría tener la siguiente forma:

(1)	No	me	gustaría	que	vieras	esos	libros
	NEG	OI.1s	like-COND.3s	COMP	see-SBJ.PAST.2s	DEM.MED.pl	book-pl
	'I wouldn't like you to see those books'						

   Esto supone añadir una lista de las abreviaturas utilizadas. Así, para el ejemplo presentado arriba como (1), esta lista incluiría las siguientes abreviaturas:

1	primera persona
2	segunda persona
3	tercera persona
COMP	complementante
COND	condicional
DEM	demostrativo
NEG	negación
MED	medial
OI	objeto indirecto
PAST	pretérito
SBJ	subjuntivo
s	singular
pl	plural

Cualquier texto de sintaxis general (*v. gr.* Van Valin Jr., R. D. & R. J. LaPolla (1997). *Syntax: structure, meaning, and function*. Cambridge: Cambridge University Press) incluye abundantes ejemplos de glosas y abreviaturas convencionales. Para una versión amplia de las decisiones que deben tomarse y el formato de las glosas véase: <http://www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php>

11. Para facilitar la composición en *Estudios de Lingüística Aplicada*, el manuscrito deberá señalar tipográficamente los niveles de jerarquía en el contenido: el título en VERSALES; el apartado en el primer nivel jerárquico en VERSALITAS, el título del apartado del segundo nivel jerárquico en *cursivas* altas y bajas. Adicionalmente se puede indicar una jerarquía por medio de una numeración en arábigos: 1., 1.1, 2., 2.1, etcétera, aunque se sugiere no jerarquizar el texto en más de tres niveles.
12. Las citas textuales deberán ir entrecomilladas (cinco líneas o menos) o en párrafo sangrado (de seis líneas en adelante). Seguido a la cita textual se incluirán las referencias de rigor.
13. Las referencias bibliográficas, en general, deberán incluirse de manera escueta entre paréntesis en el cuerpo del texto. Si el autor está mencionado dentro del texto, se coloca entre paréntesis solo el año de publicación y la(s) página(s) de la siguiente manera:

    Como sostiene Chomsky (1957: 36), las gramáticas de estados finitos…

    Si el autor no está mencionado, se incluye su apellido entre paréntesis de la siguiente manera:

    Las gramáticas de estados finitos no constituyen una buena herramienta para dar cuenta de las lenguas naturales (Fernández, 1987: 56).

    Si la referencia corresponde a un texto de autoría múltiple, se vincula el último apellido por medio del signo &:

    (Munro, García & Galant, 1999)

    Si se hace referencia a varios textos, la separación entre las referencias se marca con punto y coma:

    (Kaufman, 1994; Smith-Stark, 1998)

En los casos de citas textuales, las referencias se colocan al final de la cita, entre paréntesis.

14. El número de notas deberá reducirse al mínimo necesario y presentarse al final del texto, aunque ya en el texto editado aparecerán como notas al pie.

    El llamado de las notas tendrá un formato de superíndice arábigo y deberá ser posterior a las marcas de puntuación.
    Ejemplos:

    > Empiezo proporcionando la definición de Goatly de la metáfora:[1] "una metáfora ocurre cuando se utiliza una unidad de discurso para referirse a un objeto, concepto, proceso, calidad, relación o mundo, a los cuales no se refiere de manera convencional o se coliga con una unidad" (1998: 108).
    >
    > *Querer* ocurre desde una edad muy temprana (1;10) en una sola forma flexiva: primera persona singular del presente del indicativo, *quiero* (*queo bacate* 'quiero aguacate').[2]

15. La bibliografía deberá corresponder únicamente a los materiales de referencia del texto y se anexará en un apartado llamado BIBLIOGRAFÍA. Todas las referencias deberán llevar un interlineado de doble espacio y presentar un formato de párrafo con sangría francesa. Además, como se observará abajo en los ejemplos, se propone un uso máximo del punto, no de la coma.

    Libros:
    a) Un autor

    Se sugiere en los *títulos* en español seguir la norma hispánica para altas y bajas: (*vid.* ejemplo *infra*) *Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua* y adoptar ese mismo criterio para otras lenguas, como el inglés, salvo cuando la ortografía de la lengua en cuestión exija el uso de mayúsculas, como ocurre con los sustantivos en alemán.
    Ejemplos:

BHATIA, V. K. (1993). *Analyzing genre: language use in professional settings.* London: Longman.

CASSIRER, E. (1996). *Die Philosophie der Aufklärung.* Hamburg: Felix Meiner Verlag.

SECO, M. (1972). *Gramática esencial del español: introducción al estudio de la lengua.* Madrid: Aguilar.

b) Más de un autor

WITKIN, H. A. & D. R. GOODENOUGH (1981). *Cognitive styles, essence and origins: Field dependence and field independence.* New York: International Universities Press.

Capítulos o secciones de libros:

COOREMAN, A. (1994). A functional typology of antipassives. En B. Fox & P. J. Hopper (eds.). *Voice, form and function* (pp. 49-88). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

O'NEIL, J. M. & J. EGAN (1992). Men's and women's gender role journeys: Metaphor for healing, transition, and transformation. En B. R. Wainrib (ed.). *Gender issues across the life cycle* (pp. 107-123). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Artículos de revistas:

BOGARD, S. (1999). Construcciones antipasivas en español. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, XLVII (2): 305-327.

DIXON, R. M. W. (1977). Where have all the adjectives gone? *Studies in Language*, 1 (1): 19-80.

Tesis o disertaciones doctorales:

HOWELL, W. L. (1980). *Expository prose recall by young, hospitalized schizophrenics*. (Tesis doctoral, Florida State University, 1989).

Referencias electrónicas:

EID, M. & R. LANGEHEINE (1999). The measurement of consistency and occasion specificity with latent class models: A new model and its application to the measurement of affect. [Versión electrónica]. *Journal of Psychology Research*, 5: 117-123.

FREDRICKSON, B. L. (7 de marzo de 2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, 2, Artículo 0001a. [Versión electrónica. Consulta: 20 de noviembre de 2001 en <http://journals.apa.org/prevention/volume3pre0030001a.html>]

16. Dirección de *Estudios de Lingüística Aplicada*

Estudios de Lingüística Aplicada
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán
04510, México, D. F.
Correo electrónico: ela@cele.unam.mx

17. La revista se compromete a enviar el resultado del dictamen en un plazo razonable a partir de la fecha de recepción del original y hacer llegar al autor su artículo publicado.
18. Los textos publicados por *ELA* están amparados por el derecho de copia –*copyright*– a nombre de la Universidad Nacional Autónoma de México.
19. Después de un año de circulación, los textos publicados en *Estudios de Lingüística Aplicada* serán colocados en la página electrónica de la revista: <http://ela.cele.unam.mx>.

Estudios de Lingüística Aplicada

DISTRIBUCIÓN, VENTA Y SUSCRIPCIONES

Secretaría de Redacción
Zazil Sobrevilla Moreno
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Circuito Interior s/n, Ciudad Universitaria
04510, México, D.F.
ela@cele.unam.mx

Precio de cada número: $100.00 (MX)
Con gastos de envío:
República Mexicana: $130.00 (MX)
Norteamérica y Centroamérica: USD 22.00
Sudamérica y Europa: USD 25.00
Resto del mundo: USD 29.00

Suscripción anual: $160.00 (MX)
Con gastos de envío:
República Mexicana: $220.00 (MX)
Norteamérica y Centroamérica: USD 40.00
Sudamérica y Europa: USD 45.00
Resto del mundo: USD 53.00

Índice de números anteriores
<http://ela.cele.unam.mx>

ELA 60 interiores.indd 199 10/02/15 00:57

Estudios de Lingüística Aplicada 60
se terminó de imprimir en enero de 2015
en Formación Gráfica, S. A. de C. V.
Matamoros 112, Col. Raúl Romero, CP 57630
con un tiraje de 300 ejemplares.
Se utilizó papel Cultural de 75 gr en los interiores
y Couché de 250 gr para los forros.
En su composición se utilizaron tipos Times.
La edición y el cuidado de este número
estuvieron a cargo de Armando Rodríguez Briseño y Zazil Sobrevilla;
el responsable de la coordinación editorial fue Enio Ramírez Campos.

ELA 60 interiores.indd 200 10/02/15 00:57