

Anuario de
Investigación Lingüística y Literaria

Enfoques



Universidad Autónoma
de Santo Domingo

Facultad de Humanidades
Instituto de Investigación Lingüística y Literaria

DESCRIPCIÓN

Anuario de investigación lingüística y literaria. ENFOQUES, volumen 2, núm. 1, año 2019, enero-diciembre de 2019, es una publicación anual editada por la Universidad Autónoma de Santo Domingo, Ciudad Universitaria, C.P. 10103; a través del Instituto de Investigación Lingüística y Literaria, situado en la Facultad de Humanidades, sede universitaria de Santo Domingo. Tel: 809-535-82-73 exts. 5855-5856. URL: <https://drive.google.com/file/d/0BzH23U-7Ga1qUmk4Z1Fib3JDTnVVeGQ2S0dOdThSWHQzSmNJ/view>

El Editor responsable: Mtro. Orlando Muñoz. ISSN: 2636-2295. Responsable de la última actualización de este número, Mtro. Orlando Muñoz y Dra. María Virtudes Núñez Fidalgo, Instituto de Investigación Lingüística y Literaria. La fecha de la última modificación realizada a este volumen es el 1 de octubre de 2019.

Las opiniones emitidas por los autores de la revista no necesariamente reflejan la postura del editor, ni del equipo editorial de ENFOQUES, ni de la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos de este número, a condición de hacer constar la cita de la fuente completa y la dirección electrónica de la publicación.

DESCRIPTION

Yearbook of linguistic and literary research. ENFOQUES, volume 2, no. 1, year 2019, January-December 2019, is an annual publication edited by the Universidad Autónoma de Santo Domingo, Ciudad Universitaria, C.P. 10103; through the Institute of Linguistic and Literary Research, located in the Faculty of Humanities, university headquarters of Santo Domingo. Tel: 809-535-82-73 exts. 5855-5856. URL: <https://drive.google.com/file/d/0BzH23U-7Ga1qUmk4Z1Fib3JDTnVVeGQ2S0dOdThSWHQzSmNJ/view>. The editor in charge: Mtro. Orlando Muñoz. ISSN: 2636-2295. The latest update of this number was in charge of Mtro. Orlando Muñoz and Dr. María Virtudes Núñez Fidalgo, Institute of Linguistic and Literary Research. The date of the last modification made to this volume is October 1, 2019.

The opinions issued by the authors of this journal do not necessarily reflect the position of the editor, or the editorial team of ENFOQUES, or the Autonomous University of Santo Domingo. The total or partial reproduction of the texts of this number is authorized, provided that the full source citation and the electronic address of the publication are recorded.



Esta es una publicación de la
Universidad Autónoma de Santo Domingo

© FACULTAD DE HUMANIDADES Y EL INSTITUTO DE
INVESTIGACIÓN LINGÜÍSTICA Y LITERARIA
**ANUARIO DE INVESTIGACIÓN LINGÜÍSTICA
Y LITERARIA ENFOQUES**

ISSN Impreso 2636-2295

ISSN Digital en proceso

Diagramación: Luisaura Mera y Vladimir Mateo
Diseño de portada: Ernesto Plácido y Luisaura Mera
Corrección: Orlando Muñoz y María V. Núñez



EDITORA UNIVERSITARIA, UASD®
Apartado Postal N° 1355, Ciudad Universitaria
Tel.: 809-221-5190 • Fax: 809-682-8662
editora@uasd.edu.do • www.uasd.edu.do • Distrito Nacional, República Dominicana



La Editora Universitaria, UASD es parte del
Sistema Editorial Universitario Centroamericano

Impreso en los Talleres Gráficos de la Editora Universitaria de la
Universidad Autónoma de Santo Domingo, en el mes de noviembre de 2019.

Reservados todos los derechos. Prohibida la reproducción no autorizada por cualquier medio,
mecánico o electrónico, del contenido total o parcial de esta publicación.

COMITÉ EDITORIAL

Directora: **María Virtudes Núñez**
Editor Ejecutivo: **Orlando Muñoz**
Secretaría Editorial: **Ana García**

CONSEJO ASESOR

Augusto E. Bravo,
Decano de la Facultad de Humanidades, UASD

Altagracia Suero,
Vicedecana de la Facultad de Humanidades, UASD

Leonardo Díaz,
Director de Investigaciones, FH - UASD

Riselda Perdomo,
Directora de Postgrado de la Facultad de Humanidades

CONSEJO EDITORIAL POR DISCIPLINAS

Estudios de la Lingüística y análisis del Discurso
Gerardo Roa
Director de la Escuela de Letras, FH - UASD

Ruth Cuevas
Coordinadora de la Cátedra de Letras Básicas, Esc. de Letras

Haydée Pepén
Coordinadora de la Cátedra de Lingüística, Esc. de Letras

Irene Pérez Guerra,
Coordinadora Doctorado de Lengua y Literatura,
PUCMM (Rep. Dom.)

Estudios de la literatura y análisis del proceso lector
Ibeth Guzmán
Coordinadora de Diálogos Académicos, FH - UASD

Juan Aderso Riveras,
Coordinador de la Cátedra de Historia de la Literatura,

Miguel Ibarra,
Coordinador de la Cátedra de Investigación Literaria,
Escuela de Letras

Olivier Batista
Evaluador de Posgrado de la Mescyt

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Cristian Noemi Padilla
Profesor titular y Decano de la Facultad de Humanidades
de la Universidad de la Sonora, Chile

Anxo Abuín González
Catedrático de Teoría Literaria, Universidad de Santiago
de Compostela, España

Sultana Wahnón
Catedrática de Teoría de la Literatura y Literatura
Comparada, Universidad de Granada, España

Calixto Aguero Bautista,
Investigador en Lingüística cognitiva y docente,
Universidad de Quebec, Canadá

Camilo Enrique Díaz Romero
Investigador del área de Fonología, Instituto Caro y Cuervo,
Bogotá, Colombia

Giuseppe Trovato
Profesor de lingüística española y traducción, Universidad
Ca' Foscari, Venecia, Italia

COMITÉ DE EVALUADORES PARES

Blanca Castaños
Profesora de Lingüística, Escuela de Letras, UASD

Elsa Saint Amand,
Profesora de Filosofía Política, investigadora, a Facultad de
Ciencias Jurídicas, UASD

Josefina Copplind,
Profesora emérita, Facultad de Ciencias, UASD

Rosa Berroa
Profesora de Lengua Española, MINERD

Ramón Núñez Hernández
Profesor de Literatura Dominicana, Esc. de Letras, UASD

Odalís Pérez,
Director de la Escuela de Cine, Facultad de Artes, UASD

PATROCINIO DE LA REVISTA

La revista ENFOQUES es propiedad de la Universidad
Autónoma de Santo Domingo.

La calidad de los contenidos publicados y la revisión por
pares se encuentran a cargo del Instituto de Investigación
Lingüística y Literaria de la Facultad de Humanidades.
La responsabilidad de las opiniones emitidas en esta revista
corre por cuenta de los autores de los artículos.

CORREO ELECTRÓNICO DE LA REVISTA
enfoquesuasd@gmail.com

EDITORIAL

El Anuario de Investigación Lingüística y Literaria, Enfoques, es el órgano de difusión de artículos académicos y documentos institucionales del Instituto de Investigación Lingüística y Literaria y la Escuela de Letras de la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Esta revista pretende responder a los criterios de calidad marcados por la Facultad de Humanidades de la Universidad Primada de América. Los contenidos de la revista son elaborados por los docentes de la Escuela de Letras y los investigadores del Instituto, así como por una serie de colaboradores internacionales que contribuyen con sus hallazgos a la dimensión global del conocimiento en las áreas de la lingüística y la literatura. La distribución editorial en distintas secciones permite integrar los artículos a partir de los objetivos que demarcan los autores: resultados de investigaciones, ensayos académicos, informes de lectura, etc.

Se dará prioridad a la publicación de artículos originales e inéditos de investigación, ensayos de reflexión, conferencias, comunicaciones breves, informes, reseñas y documentos de interés académico. Nuestro compromiso consiste en editar con periodicidad anual una revista científica e integrada en las agencias internacionales de indexación. Actualmente, seguimos los criterios de Latindex.

Como parte de la proyección institucional propia de una revista académica universitaria, el equipo de ENFOQUES ha realizado los contactos necesarios para ser incluida en los índices de las plataformas académicas siguientes.

INFOLING es una lista especializada en lingüística hispánica, que además de divulgar publicaciones de áreas de conocimiento filológico, difunde informaciones sobre eventos científicos, novedades bibliográficas y ofertas de trabajo. La lista de distribución INFOLING está formada por una comunidad virtual de más de 12.000 miembros repartidos en 53 países, que comparten las informaciones por correo electrónico o a través de las

redes sociales (Facebook Twitter, canales de RSS). La coordinación de INFOLING está a cargo de un grupo de profesores e investigadores de lingüística hispánica procedentes de diversas Universidades europeas y americanas, que colaboran en el desarrollo de esta lista independiente.

ACTUALIDAD IBEROAMERICANA es un Índice Internacional de revistas de diversos países iberoamericanos que se publican en español. El objetivo de esa plataforma de indexación consiste en proveer información básica sobre revistas en idioma castellano en diversas áreas de las ciencias, las ingenierías y las humanidades, catalogadas por áreas del conocimiento. ENFOQUES se beneficia de esta inclusión en el sentido de que la información disponible es ampliamente difundida a través de la página Web.

LINGMEX es un índice que se encarga de los registros bibliográficos mexicanos desde 1970. La inclusión de ENFOQUES en esta bibliografía se debe a que se ha abierto un intercambio de difusión entre los autores mexicanos y los dominicanos, así como la difusión de trabajos donde se observa la relación entre la cultura y el trabajo intelectual de autores y académicos mexicanos y dominicanos.

Después de confirmar la inclusión de ENFOQUES, se exhiben los logos de las plataformas mencionadas en la página de créditos de la revista.

ENFOQUES está disponible en formato PDF para la comunidad universitaria en acceso abierto a través de la página web de la Biblioteca de la UASD: <https://www.uasd.edu.do/index.php/biblioteca>.

El derecho a la publicación en la revista es gratuito. Cada autor recibe cinco ejemplares del número en que aparece su artículo y la versión en pdf. Los ejemplares impresos se envían a los docentes, a las unidades académicas de la UASD, así como a bibliotecas y universidades nacionales e internacionales.

Recepción de artículos y consultas en el correo:
enfoquesuasd@gmail.com

CONTENIDO

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

- 7 ZACHARIE HATOLONG BOHO
Heterología y heterotopía en Hoy me voy, de Kinto Sol, y Si tu vois ma go, de Koppo: rasgos semántico-discursivos del escapismo.

Heterology and heterotopia in Hoy me voy of Kinto Sol and Si tu vois ma go of Koppo: semantic and discourse features of escapism.

- 19 MARÍA VIRTUDES NÚÑEZ FIDALGO Y CARLOS RUIZ MATUK
Expectativas académicas de los estudiantes de la UASD. Propiedades del cuestionario CPA-E (adaptación para República Dominicana)

Properties of the questionnaire of perceptions and academic expectations, in university students of the SEDE and CURCE of UASD

- 28 CAMILO ENRIQUE DÍAZ ROMERO
Observaciones sobre los alófonos del fonema /r/ en el español hablado en Boyacá

Observations on the phonemes of the allophone / r / in the Spanish spoken in Boyacá

- 46 MÓNICA GALLEANO
Palimpsestos e Hilo de Ariadna en la estructura de La biografía difusa de Sombra Castañeda, de M. Veloz Maggiolo

Palimpsestos and Hilo de Ariadna in the structure of Biografía difusa de Sombra Castañeda from M. Veloz Maggiolo

- 55 CRISTIÁN NOEMI P. Y SEBASTIÁN ROSSEL
Competencia y actuación argumentativo-psicosociales en adultos mayores

Competence and argumentative- psychosocial performance in older adults

- 74 ARELI FLORES MARTÍNEZ
Políticas lingüísticas y políticas educativas en México: un análisis desde la definición del problema en políticas públicas

Language policy and educational policy in Mexico: An analysis from the perspective of public policy problem definition

ENSAYOS

- 86 ORLANDO MUÑOZ
Lectura, competencia literaria y pensamiento crítico

Reading, literary competence and critical thinking

- 94 FAUSTINO MEDINA
Máscaras lingüísticas

Linguistic masks

DISCURSOS

- 96 MANUEL MATOS MOQUETE
Entre la literatura, la ciencia y el compromiso social
(Discurso de recepción del Premio Nacional de Literatura 2019)

About literature, science and social commitment

JÓVENES INVESTIGADORES

- 99 GEMMA CRISTINA GARCÍA RUÍZ
Las onomatopeyas en el habla de los dominicanos

Onomatopoeic forms in the speech of Dominican

INFORME DE LECTURA

- 102 GERARDO ROA OGANDO
De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, paradojas y testimonios, de Rebeca Barriga Villanueva

From Babel to Pentecost. Linguistic policies and indigenous languages, among stories, paradoxes and testimonies, by Rebeca Barriga Villanueva

- 104 BLANCA CASTAÑOS
Sociolingüística de Humberto López Morales

Sociolinguistic, from Umberto López Morales

- 106 ROSA ESTHER BERROA
En busca de la mente, de Stanislas Dehaene

In search of the mind, by Stanislas Dehaene

- 108 RITA BÁEZ
El hombre como libro en *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury

Man as a book in Fahrenheit 451, by Ray Bradbury

- 109 AUTORES DE ESTE NÚMERO

- 112 POLÍTICA EDITORIAL DE ENFOQUES
NORMAS DE PUBLICACIÓN

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Heterología y heterotopía en *Hoy me voy*, de Kinto Sol, y *Si tu vois ma go*, de Koppo: rasgos semántico-discursivos del escapismo

Heterology and heterotopia in *Hoy me voy* of Kinto Sol and *Si tu vois ma go* of Koppo: semantic and discourse features of escapism

Zacharie Hatolong Boho

Escuela Normal Superior de la Universidad de Maroua (Camerún)

hatbozach@gmail.com

Fecha de recepción: 17/1/2019

Fecha de aceptación: 21/6/2019

Resumen

En este artículo se plantea una homología entre heterotopía y heterología desde dos ángulos de apreciación a partir de dos canciones. Primero, hay convergencia entre las realidades vividas por los sujetos culturales y sus discursos. En segundo lugar, dichos sujetos anhelan mundos y discursos posibles, tal y como lo teorizan Foucault, Lefebvre y Harvey. Las estructuras discursivas analizadas enfocan la problemática de la e/inmigración Sur-Norte y de las consideraciones ideológicas subsiguientes.

Palabras clave:

heterología, heterotopía, escapismo, responsabilidad, dialéctica de la esperanza y la desilusión.

Abstract

This paper examines the homology between heterotopia and heterology from two perspectives. At first, there is convergence between realities that people experiences and their discourses. Secondly, the same people looks forwards possible worlds and discourses, as it is theorized by Foucault, Lefebvre and Harvey. The analyzed speech structures focus the problem of e/immigration from South to North and its subsequent ideological considerations.

Key-words:

heterology, heterotopias, escapism, responsibility, dialectic of hope and disenchantment.

1. Introducción

En un trabajo anterior (Hatolong Boho, 2013) examinamos cómo los cameruneses, evocando utópicamente lo ajeno mediante la inscripción de la alteridad en el entorno inmediato, se huyen ante la realidad desfavorable a la quietud o serenidad vital. Entonces, la evasión espacial y temporal de que se trata, junto con el distanciamiento imaginario constituyen vías de mediación hacia mundos idílicos y lujosos, como para salirse de la precariedad cotidiana. En la presente reflexión, otra categoría utópica, esto es, el mito del Occidente, se presenta como opción paliativa y de supervivencia en un contexto de miseria o de malestar generalizados. Dos discursos musicales de filiación *Rap* nos permitirán interpretar un escapismo consubstancial a la búsqueda de la tierra prometida que, generalmente, es Europa para los africanos y Estados Unidos para los latinoamericanos. Justamente, el primer canto es del grupo mexicano Kinto Sol (*Hoy me voy*) y el segundo del camerunés Koppo (*Si tu vois ma go o Je go*). Ambas composiciones coinciden en una increíble transversalidad discursiva y temática, a la par que se enmarcan en el llamado movimiento *Rap* vanguardista o comprometido. Aquí, lo ajeno soñado o idealizado constituye cuanto los comparatistas llaman “el parámetro de comparación” y consiste en la proyección imaginaria del espacio tópico en el espacio heterotópico (Bajún), o viceversa. Los dos textos constituyen las letras de dichas canciones, descargadas de los sitios www.letrasmania.com, para *Hoy me voy*, y www.lacoccinelle.net, para *Si tu vois ma go*.

Y, más que letras, constituyen un discurso heterológico –discurso de un Yo aquejado a un Tú culpable, de un borde o periferia a un difuso centro garante del destino social, etc.–, a la par que son heterotopías –varias situaciones de comunicación dentro o fuera del texto– que albergan una misma concepción del sujeto y un mismo imaginario colectivo.

El primer aspecto que sirve de puerta de entrada a las dos canciones analizadas es el título, respectivamente *Hoy me voy* y *Si tu vois ma go*. Más allá de la asonancia en ‘o’, o de la preponderancia de las vocales abiertas que los configuran, ambos títulos son secuencias oracionales simples. Además, si catalizamos Je go (“me voy” en camfranglais) –el otro título que se usa invariablemente con Si tu vois ma go–, se establece una homología léxico-semántica entre ambos títulos, esto es, el hecho de irse ahora o prontamente –el presente de indicativo en que vienen conjugados los verbos de dichas oraciones detonan el aquí y ahora. Los indicios deícticos ‘me’, ‘voy’ y ‘ma’ o ‘je’ y ‘go’ que remiten a la primera persona constituyen no solo el centro de enunciación, sino que aluden también al Yo desdoblado en Yo-sujeto y Yo-objeto. El Yo-sujeto reviste dos funciones, como son la de enunciatario discursivo y la de conciencia tanto individual como social. En cuanto al Yo-objeto, su carácter dual determina a la vez el enunciatario discursivo y el sujeto colectivo que viene a ser el referente situacional del discurso (lo de que se habla).

El segundo elemento común es el género al cual pertenecen ambas expresiones musicales, el rap, que, aparte de constituir per se la llamada cultura rap, integra la amplia categoría que se denomina cultura urbana (Auzanneau, 2001; Guil Walls, 2009; Reyes Sánchez, 2012). Es una expresión musical privativa del espacio urbano y de la capa social joven, a la par que tiende a cristalizar una identidad discriminada o de los bordes (Celso, 2007).

El tercer punto de similitud es de índole onomástica: los músicos utilizan un pseudónimo y un apodo como nombres de artista; Koppo, por Patrice Minko’o Minko’o, y Kinto Sol, para el grupo compuesto de tres hermanos (DJ Payback García, El Chivo y Skribe).

El último aspecto en que coinciden las dos composiciones es la temática, de la que participan todos los rasgos anteriores. La (e)migración –proyecto (e)migratorio en Koppo, si bien se enmarca en un fenómeno concreto

o vigente– y migración asumida en Kinto Sol, ya que lo que es proyecto para él ha sido negativamente experimentado por su difunto hermano, cuyo campo de anclaje y abono es la imaginación. De hecho, este tema central se edifica sobre la concepción del espacio y los aspectos causales del fenómeno discursivizado. Al respecto, cabe precisar que el grupo mexicano inscribe su postura en la secular lucha chicana, cuya problemática es todavía vigente, si bien se presenta bajo otras formas. Desde el punto de vista espacial, se distinguen las tres categorías propuestas por los geógrafos postmodernos (E. Soja, D. Gregory, R. Martín, G. Smith, M. Dear, etc.); esto es, el espacio concebido (espacio de emergencia de los sujetos, el espacio tópico o el espacio de coyuntura problemática), el espacio percibido (espacio idealizado o fantasmado, la otra parte objeto de los imaginarios) y el espacio vivido (espacio soñado vuelto a ser real, espacio esperado o desilusionante). Una visión dialéctica opondría simplemente el país natal a Mbeng para los africanos y al Norte para los latinoamericanos. Y es que Mbeng o el Norte constituyen una alternativa existencial para paisanos de países caracterizados por las vicisitudes del subdesarrollo.

Tratándose de las divergencias aparentes entre los dos discursos, distinguimos el código o lenguaje y el espacio geo-socio-cultural. Desde el punto de vista lingüístico, Koppo utiliza el camfranglais, lengua híbrida utilizada en Camerún como marca identitaria de la juventud urbana en general y de los jóvenes callejeros en particular. Es el tipo de código que se adecúa a la expresión musical Rap o Hip-Hop y que sirve de criterio de demarcación social. En cambio, Kinto Sol usa un español estándar pero virulento desde la perspectiva de la expresividad. Por lo demás, el punto de partida de Koppo es Camerún, o África en general, y es México o Latinoamérica para Kinto Sol: dos espacios tópicos que se transponen recíprocamente el uno en el otro desde el punto de vista discursivo, al mismo tiempo que se proyectan respectivamente Mbeng o el Norte como Eldorado.

2. Metodología

Hemos procurado aplicar dos aproximaciones metodológicas a este estudio. En primer lugar, el enfoque comparativo, que, en el caso específico de la investigación, consiste en cruzar dos discursos y dos realidades distintos con miras a construir una significación conjunta. Como queda mencionado arriba, el corpus se compone de dos canciones cuya temática gira en torno a la

emigración del Sur hacia el Norte. En segundo lugar, explotamos el enfoque semiolingüístico o empírico-deductivo de Charaudeau, que consiste en instrumentar el texto a fin de desglosar las redes de significación.

3. Resultados

Para analizar ambos textos, hemos ido enfatizando los hechos de lengua, el ritmo o la melodía y las configuraciones temático-ideológicas. Por lo general, hemos considerado tanto las estructuras superficiales como las subyacentes del corpus.

3.1. El rasgo semántico de la partida

En las dos canciones se expresa la partida mediante dos tipos de isotopía. La primera, la isotopía genérica, viene expresada por los verbos de movimiento. En Hoy me voy (HMV) son formas verbales como ‘voy’, ‘despido’, ‘marcho’, ‘partir’ y ‘partió’ las que ilustran este rasgo semántico. Si todas estas formas pertenecen exclusivamente al paradigma de la conjugación española, el autor del canto (Si tu vois ma go) STVMG utiliza dos sistemas lingüísticos para comunicar, esto es, el francés (‘lance’, ‘pars’, ‘trace’, ‘dire adieu’) y el camfranglais (‘go’, ‘toum’, ‘poum’, ‘nyong’, ‘pem’). Mientras que Kinto Sol utiliza un español americano estándar, el lenguaje usado por el músico camerunés se caracteriza porque es consubstancial a un rap & hip-hop a la vez juvenil y popular muy cultivado en las últimas décadas. En cuanto a la segunda isotopía, que tratamos de específica, se fundamenta en los rasgos /incoativo/ e /imperfectivo/ que caracterizan la mayoría de los verbos de movimiento destacados del corpus, los cuales revisten un carácter aspectual, es decir, más semántico que formal.

De hecho, trátase del aspecto incoativo o del imperfectivo, inciden en el itinerario enunciativo e imaginario de los locutores que se construye entre un acá y un allá, entre un principio determinable y un fin difícil de determinar. El aoristo es convenientemente convocado a este efecto para informar más sobre el principio de la acción verbal –aoristo ingresivo o incoativo (Dubois et al., 2002: 41)– que su término en el tiempo. Son los referentes temporales los que servirán para fijar el comienzo de dichas acciones, de los que podemos mencionar los adverbios de tiempo y el presente de indicativo como tiempo verbal. Así pues, además de las locuciones temporales como quand y dès que,

o la conjunción si, que tiene la misma función discursiva que quand, el texto de Koppo carece de adverbios modalizadores del tiempo. Por contra, si bien tampoco abundan en HMV, se destacan ejemplos como ‘hoy’ y ‘ahora’. Esos elementos deícticos permiten situar en el evento discursivo (Foucault, 2002) los parámetros de la instancia enunciativa, o bien las referencias temporales susceptibles de configurar tanto el plano de la historia como el de la enunciación (Benveniste, 1966); el aoristo ingresivo arriba mencionado participa de esta focalización discursiva. En cambio, el presente de indicativo –«temps situant l’énoncé dans l’instant de la production du discours, dans le «maintenant», le point zéro à partir duquel se définit la durée» (Dubois et al., 2002 : 378)– es común a ambos cantos porque los sujetos artísticos enmarcan la perspectiva de sus discursos en la actualidad coyuntural, o, muy a menudo, en el presente histórico. No es de extrañar, pues, que los verbos en presente de indicativo representen más del 80% de todos los verbos conjugados del corpus. Además de que los verbos de movimiento son preponderantes, este tiempo verbal expresa la inmediatez de la acción y la precipitación en la realización del proyecto de emigración (ahora me voy; hoy me voy (HMV) vs poum, toum, lancer, tracer, nyong, pem; Dis-lui qu’il n’y a plus le ponda de lui dire adieu; Parce que les gos aiment djoss, c’est le ponda qu’elles loss (STVMG)). El sujeto experimenta, por así decirlo, un tipo de determinismo o de obligación absoluta de partir, lo cual se expresa en STVMG mediante la obligación personal: “il faut que je go, Fouban Foubot je vais go”.

Sin embargo, si las formas adverbiales y temporales sitúan la enunciación en un hic et nunc subjetivo que reside esencialmente en la construcción discursiva y que el punto de anclaje del nunc o del cronotopo se reduce a las huellas semiológicas verbales, los referentes contextuales del hic hay que identificarlos a partir del valor representativo del lenguaje utilizado. En efecto, igual que los ‘allá’ –adonde el sujeto de interlocución se va– vienen nombrados como categorías espaciales identificables en la realidad extralingüística, se hace una clara alusión al lugar de partida, esto es, “le K-mer” en STVMG y “mi tierra” en HMV, que indican respectivamente los países de origen de los enunciatarios. Ambos referentes espaciales, Camerún (K-mer) y un país de América del Norte –probablemente México, que se separa de Estados Unidos por “un muro de pilón” (HMV)– constituyen una dimensión heterotópica que ilustra debidamente una isotopía del acá y de cuya

configuración participan categorías espaciales diferentes. El macro-espacio, que es el país o la nación, viene integrado por micro-espacios sociales reales como el barrio en que se entretajan redes relacionales —“tous les gars du kwatt, toutes les go du kwatt” (STVMG) o “todos mis amigos mis hermanos (HMY)”— y la más pequeña célula social que es la familia: “Le pater, la mater, et les mbindi ress” (STVMG) vs “mi madre”, “la niña”, “mujer mía, mujer hermosa”, “mis padres”, “madre de mi hija, gracias por ser mi esposa” (HMY).

Pero, lo que merece la pena resaltar y que podría informar sobradamente sobre las causas del escapismo son las características esenciales del país o de la tierra desde las cuales los locutores se van. A partir de ejemplos concretos del corpus se puede admitir la hipótesis de una coyuntura desfavorable a la emancipación de los sujetos discursivos. Por una parte, Koppo menciona la crisis o la miseria, ambientes cuyas manifestaciones concretas son el desempleo y las malas condiciones salariales (La galère du K-mer, toi-même tu know / Tu bolo, tu bolo, mais où sont les do?). En este sentido, la canción Si tu vois ma go vuelve a ser la pintura existencial de una situación desesperante (Mon frère, je te jure, je suis fatigué / J’ai tout fait, j’ai tout do pour chasser le ngué) o de un laberinto cuya salida no es sino la fuga (Alors j’ai tchat que c’est trop, il faut que je go). El conector discursivo resultativo “Alors” indica que la situación precaria vigente ha sido sometida a un balance endoscópico y que el sujeto-cantante ha tomado una resolución que asumirá como proyecto-utopía basado en el “principio de esperanza” (Bloch, 2007). Por otra parte, y de igual modo, Kinto Sol se resuelve a partir (teniendo que partir) porque “la culpa es de la pobreza y [de] este corrupto gobierno”. Un tono de resignación o de desesperación también, que se expresa a la medida de la realidad implacable y cuyas dimensiones alcanzan la subversión discursiva y la denuncia del sistema sociopolítico.

3.2. Cuando partir es hacer(se) violencia

Acabamos de presentar algunas causas que justifican la huida emprendida, las cuales giran esencialmente en torno a la pobreza y sus consecuencias degradantes para la vida humana. Frente a tal situación difícil de soportar y esta ruptura existencial los individuos tienden, por impaciencia, debilidad, resignación o instinto de supervivencia, a adoptar una actitud huidiza cuyo último propósito es la esperanza utópica. Sin embargo,

resulta problemático concluir que en parecida situación de crisis generalizada falten completamente recursos susceptibles de potenciar a los sujetos angustiados armas que les permitan desafiar estoica y victoriosamente la realidad. ¿Quién sabe si en el más absoluto de los vacíos existenciales no hay chispa esperanzadora que le devuelva al Ser Humano su dignidad perdida o su dinamismo épico ante las circunstancias? Por nuestra cuenta, podemos explotar este experimento logoterapéutico que Allport (1979: 6) describe:

El Dr. Frankl, psiquiatra y escritor, suele preguntar a sus pacientes aquejados de múltiples padecimientos, más o menos importantes: “¿Por qué no se suicida usted?” Y muchas veces, de las respuestas extrae una orientación para la psicoterapia a aplicar: a éste, lo que le ata a la vida son los hijos; al otro, un talento, una habilidad sin explotar; a un tercero, quizás, sólo unos cuantos recuerdos que merece la pena rescatar del olvido. Tejer estas tenues hebras de vidas rotas en una urdimbre firme, coherente, significativa y responsable es el objeto con que se enfrenta la logoterapia, que es la versión original del Dr. Frankl del moderno análisis existencial.

De igual modo, Koppo y Kinto Sol dejan claro en su discurso que existe una razón para retener o disuadir al escapista, razón que habrá que buscar en las más elementales estructuras socio-afectivas del sujeto. En efecto, una nítida referencia es hecha a familiares (padres, hermanos, mujer, hijo y amigos) para con quienes manifestar amor y asistencia vuelve a ser, en función del tipo de sociedad, una obligación.

En este sentido, es posible batir el razonamiento sobre la noción de (ir)responsabilidad, actitud de deferencia o no hacia el otro en virtud de una relación afectuosa o socialmente legitimada. “Être homme, c’est précisément être responsable”, decía Saint-Exupéry (1939: 166), como para significar que la responsabilidad es un atributo natural del hombre y que responder de sus actos es su obligación. En las canciones estudiadas, se trata de la responsabilidad social cuyo valor puede estructurarse de modos jurídico, axiológico o trascendental según el caso y la dimensión que se quiera considerar. El primer grado de responsabilidad a la que aluden las canciones es de naturaleza filial, es decir, el deber de asistencia o atención a los padres. De hecho, al partir, Kinto Sol sabe “que a [su] madre la [va] a hacer sufrir”. Además, no llega a hablar de su proyecto de evasión a sus padres, delegando tanto el deber de información como la responsabilidad de asistencia a su mujer: “te encargo a mis padres, ya ves que están de

edad”. Por su parte, Koppo es consciente de que toda su familia no está de acuerdo con la opción de partir:

Le pater, la mater, et les mbindi ress
Ont dinaï que je go, mais je go vitesse
Il ne faut pas qu’ils know que j’ai envie de go
Je veux seulement qu’ils know quand je suis déjà go

Más allá de la negación de informar o de cuánto puede tacharse de desobediencia filial, se destaca la actitud irresponsable de huirse ante la realidad, que consistiría en compartir con los miembros de la familia las dificultades vividas y la solución adoptada. Y tal como se nota, sobre todo en Si tu vois ma go, tampoco el deber conyugal está cumplido. Pretextando que a las mujeres les gustan las especulaciones y que el amor sin dinero no vale nada, Koppo utiliza la voz de una tercera persona para informar a su mujer de su partida: “si tu vois ma go, dis-lui que je go”. Si el cumplimiento de este segundo grado de responsabilidad no se plantea en el grupo mexicano, este falta sutilmente a la responsabilidad paternal al negarse a despedirse de su hija:

¡No! No despiertes a la niña, deja que se duerma,
ya sabes que ayer se nos puso un poquito enferma.
Dale un beso de mi parte cuando amanezca;
dile que la quiero mucho,
que su padre le hizo una promesa.

Algún día volveré.

Por tanto, siendo perjudicados estos tres grados de responsabilidad (la filial, la conyugal y la paternal), conviene concluir que el escapismo impide al hombre asumir plenamente su rol social, a la par que da de la sociedad una imagen viciosa y anárquica. En este caso, ¿ha de decirse que el escapismo le quita al sujeto su estatuto de hombre? O bien, ¿existen en el desenvolvimiento existencial del ser humano circunstancias atenuantes que eviten a este la obligación absoluta de asumir sus responsabilidades? Nos parece que Koppo y Kinto Sol proponen una respuesta a estos cuestionamientos, demostrando mediante su opción que, en caso de condición existencial extrema, cualquier individuo pueda adoptar la actitud irresponsable sin que se sienta reprecensible. Ahora bien, siendo la razón o la sensatez las características de todo acto responsable, ¿será plausible tratar la tendencia escapista de absolutamente irresponsable? Al respecto, Sartre (1946) piensa que la existencia precede a la esencia, es decir que todo hombre

es responsable de lo que es y (se) hace, que todo hombre se determina.

En la misma perspectiva de la (ir)responsabilidad social, podemos evocar el problema de la solidaridad que se presenta como parte integrante de la dimensión relacional entre los seres humanos y que se impone al hombre en tanto que es miembro de una colectividad, sujeto a la ley social, tal y como viene contenida en las costumbres, las tradiciones o los códigos penales. Siendo responsable de sí mismo, el hombre es responsable de todos los hombres (Sartre, 1946); lo cual significa que toda la humanidad tiene un mismo destino de que cada individuo no sabría desolidarizarse. A la luz de estas consideraciones se puede también juzgar en los sujetos encarnados por Koppo y Kinto Sol la verdadera naturaleza de la inclinación al escapismo. En efecto, pese a la magnitud de la miseria, sería juicioso que cada ciudadano o miembro de la sociedad se quedara y contribuyera a una lucha difícil de ganar si faltara un solo esfuerzo. Esto corresponde a la definición que Sarpellon (1994: 77) propone:

La solidaridad nace de la imposibilidad del individuo de actuar aisladamente o de su interés para establecer formas de colaboración con los otros. Lo que da vida a la solidaridad es la concordancia y la complementariedad de intereses y no necesariamente del amor, la generosidad, el altruismo [...].

Sin embargo, si ni el amor, ni el altruismo motivan la solidaridad y la emigración como solución heroica interviene tras haberse explorado todas las posibilidades (“J’ai tout fait, j’ai tout do pour chasser le ngué” [STVMG]), el sujeto puede y debe gozar de su libertad absoluta en términos de elección existencial.

Por lo demás, siendo recusadas las teorías de la responsabilidad y la solidaridad, tanto la precariedad generalizada, que hemos presentado anteriormente como principal causa de la emigración, como la reacción resultante inducirían a otra lectura. No es que los locutores de los cantos no quieran barajar la posibilidad de quedarse en sus tierras y seguir luchando; la doble necesidad de quedar y de partir les hunde en una lucha interior que se expresa claramente en Hoy me voy, de Kinto Sol:

Me duele mucho decir estas palabras,
hoy me despido, mujer, yo sé que me amas.

Sé que a mi madre la voy a hacer sufrir
viéndome lejos, teniendo que partir
lejos de todos mis amigos, mis hermanos...
las caricias que me has dado con tus manos...

Pero, si esta confesión es necesaria para apaciguar la conciencia del cantante, pues parece ser la prueba de una buena fe, el problema de la responsabilidad y de la solidaridad se plantea de otro modo en la medida en que familias o sociedades enteras son objeto de una violencia tan insidiosa que decir “No quisiera marcharme si no tuviera que hacerlo” no basta para desagraviar. Muchos recursos lingüísticos y discursivos –los únicos que considerar en un estudio de corte inmanentista– permiten postular que partir es hacer(se) violencia. El sujeto que se va violenta tanto a la sociedad como a sí mismo, y así opera lo que Charageat (2006) llama “la violence d’un choix”. La re-negación de las personas caras, el comprometimiento o la renuncia a los compromisos jurídicos y socio-normativos, etc., son características de la llamada violencia simbólica (Bourdieu, 2000). Y el sujeto experimenta más dicha violencia porque, más allá del daño hecho a sus alter ego, tendrá que hacer frente a los peligros del desierto, a la represión policial, al trabajo indigno y al riesgo de morir por cualquier causa. De la violencia simbólica a la violencia física y mortal solo hay un trecho que determina la elección y el devenir del sujeto emigrante aquejado; lo cual implica que el escapismo es un fenómeno de profunda raigambre, cuyas manifestaciones –huida al interior o al exterior– se enmarcan simplemente en la problemática histórica del existencialismo. En este caso, la responsabilidad, que es consubstancial a la naturaleza humana, quedará como un ideal, así como lo es la misma vida humana. La especie humana es un proyecto en constante reconstrucción, una ecuación sin solución predefinida, un camino cíclico entre la fulgurante certidumbre y la inexorable desilusión.

3.3. La dialéctica de la esperanza y la desilusión

A través de su esquema discursivo, Kinto Sol y Koppo emprenden lo que Kessel y Morin (2012) llaman el camino de la esperanza, camino cuyo dificultoso itinerario conduce a un único objeto. Aquí, el objeto y el objetivo de la esperanza coinciden en que su dimensión causal radica tanto en la crisis como en la heroicidad consubstanciales a la misma vida humana. Si, debido a condiciones vitales degradantes, nada les está

permitido esperar en sus respectivas tierras; si tanto el pasado como el presente parecen precarios, la utopía les permite reivindicar el futuro y la otra parte como única terapia vital. Sin embargo, si bien la esperanza se fundamenta en una dosis de mito o de complejo, la historia y la praxis social le asignan un objeto real cuyos referentes constituyen espacios y proyectos concretos. De hecho, la ortodoxia ideológica nacida del encuentro entre civilizaciones y las consecuentes relaciones de fuerza entre los pueblos han hecho de Occidente un topos mítico y atractivo para los demás ciudadanos del mundo. Precisamente, la apertura subjetiva (Monterosa, 2009) hacia “los otros lugares” o la enajenación implican que se opere un proceso de idealización de lo ajeno con miras a mejorar el acá o el presente. En los dos cantos respectivamente, el heterotopo es la tierra o el país de los Blancos adonde el locutor quiere irse para buscar dinero o mejores condiciones de vida: “Je go chez les watts nous falla les do” (STVMG) y “buscando algo mejor para sus familias” (HMV). Se les nota a los sujetos una acción teleológica que indica la trayectoria entre dos universos ideológicos que la historia siempre ha confrontado desde el punto de vista dialéctico. Por tanto, se pueden establecer las oposiciones siguientes Sur-Norte, pobreza-riqueza, desdicha-felicidad, etc., de modo que estas personas consideren los países de acogida como paraísos terrenales en que abundan el trabajo y el dinero: “le bolo” y “les do” (STVMG) y “esa moneda” (HMV).

La esperanza alcanza una amplitud tan grande que se nutre perentoriamente con la posibilidad de un retorno triunfal al país natal, prueba de una misión lograda y justificación de la radical resolución de partir. De todas formas, se demuestra en los dos raps que el escapismo no es sinónimo de ruptura: la fuga significa que existe una vida paliativa a la que se vive, una situación ideal que se superpone a la vigente y que le toca al ser humano alcanzarla antes que sucumbir en el defectismo. En este sentido, los sujetos se sienten merecedores ciudadanos del mundo entero; es decir, si la coyuntura es aplastante en un país preciso, es posible trasladarse a otro y beneficiarse de los recursos necesarios. Así, el bien común, como principio jurídico fundamental, coloca a la humanidad ante su responsabilidad universal, a la par que, tal como se expresa como grito del hombre o universalidad humanizante en el tratado del todo-mundo (Glissant, 1997), interpela a toda la especie humana acerca de las injusticias y exclusiones. No es de extrañar que los sujetos encarnados por Koppo y Kinto Sol, pese

a la firme inclinación a irse y dondequiera que se hallen tras haberse ido, prometen mantener el lienzo fuerte entre sus parientes y ellos: “si todo sale bien en unos días espera mi llamada” / “tantos recuerdos que llevaré en mi mente” (HMV) vs “Dis-lui qu’il n’y a pas de pête, je vais jamais la forget” / “Je vais toujours mimba qu’elle a un large débat” (STVMG). Tampoco es fortuita la densa isotopía del retorno que se cristaliza heterológicamente en ambas composiciones musicales: “algún día volveré” (HMV) y “Je vais te garder les sacs, la sape, la sape” (STVMG). Es la expresión y manifestación de la esperanza solidaria, lo cual convierte el escapismo, no en una desbandada (¡sálvese quien pueda!), sino en un acto responsable y socialmente asumido. Por lo demás, la incertidumbre y el riesgo caracterizan tanto la aventura de los enunciadores como los lugares adonde se trasladan en busca de la vida mejor. Abundan en ambos discursos referentes espaciales imprecisos, por lo que a la mayoría de los verbos de movimiento usados en los enunciados les faltan complemento circunstancial de lugar: “je go” o “je pars” (STVMG) y “me voy”, “me marchó” y “partir” (HMV). O bien, cuando dichos complementos se usan, remiten a locativos vagos, como lo demuestran los adverbios de lugar “chez les watts” y “là-bas” (STVMG) o “lejos de mi tierra”, “muy lejos” y “allá” (HMV). Cabe relacionar esta realidad con el que el heterotopo es una utopía y que, si existe en el marco de los discursos estudiados, resulta difícil determinar y cernirlos en tanto que lugar de felicidad. En cuanto al riesgo, que parece constitutivo de lo incierto, viene explícitamente expreso por Kinto Sol: “Sé que es muy riesgoso y nada es seguro” / “un futuro incierto, muchos perdidos en el desierto”. Se ponen así de relieve las consecuencias que acarrea el irse –o la emigración, si se quiere utilizar esta categoría actual de enajenación–. Si Koppo las reduce a la alienación debida a las profesiones indignas, tales como meterse con las viudas, ser enterrador o criar a los animales de compañía, Kinto Sol se destaca por llevar a cabo un análisis profundo de la situación. Para este, en efecto, la emigración es una aventura (“Sé que es muy riesgoso y nada es seguro”), cuyo espinoso camino puede llevar hasta a la muerte. Los obstáculos que franquear son el “muro de pilón” y “el desierto” que, naturalmente, presupone una persecución policiaca a lo largo de las fronteras. La travesía de las murallas o del desierto conduce trágicamente al emigrante a la muerte o al “cruel destino” que el cantante designa sin rodeos: “un futuro incierto, muchos perdidos en el desierto” / “han muerto allá del otro lado, olvidados, / no pueden regresar,

gratis no los van a mandar, / para que en su tierra en paz puedan descansar” / “pues el cuerpo de mi hermano llegó al pueblo sin vida, / no sabemos qué pasó, lo encontró muerto la migra, / mi hermano partió lleno de esperanza, pero el cruel destino lo puso en una caja”. A este respecto, Jáuregui Díaz & Ávila Sánchez (2007: 26) afirman que “los lugares de cruce utilizados para internarse a Estados Unidos son cada vez más peligrosos”, citando a De Dios (2004), que describe la difícil situación utilizando un tono patético:

[...] entraron por la frontera más grande y peligrosa. Creo que no lo sabían; entraron por un lugar donde se sufre mucho, en donde las temperaturas son altas, en donde hay animales y en donde se han registrado muchos asaltos y han muerto muchas personas”, dice Carlos González, cónsul mexicano en Tucson, Arizona, a un grupo de migrantes que se acogen al Programa de Repatriación Voluntaria.

Precisamente, un hermano de Kinto Sol, que “partió lleno de esperanza” pero no regresó sino “en una caja”: desolación en la familia, una cuñada que casi se suicida, una madre inconsolable, una sobrina que no entiende lo que pasa, una casa en que todo el mundo llora y reza, etc. Todo aquello permite al grupo mexicano rememorar el destino histórico y trágico de su pueblo o de toda la América latina. La emigración y sus consecuencias puramente negativas son una historia secular que el músico ha venido escuchando desde la niñez, “historias que escuchaba en mi pueblo, que son realidades para mucha gente, recordando las almas que se han perdido buscando algo mejor para sus familias”. Como lo comprueban Jáuregui Díaz & Ávila Sánchez (2007: 27-28):

Entre agosto de 2005 y septiembre de 2006 el gobierno del estado de Chiapas, a través de la Unidad de Atención a Migrantes, trasladó de Estados Unidos a la entidad 38 cadáveres, de los cuales 40 por ciento procedían de Arizona. “Se nos han muerto tres o cuatro en el desierto; a otros dos los atropellaron en el freeway, y algunos más se lastimaron en su trabajo. Ya nomás los recibimos en cajas para enterrarlos”, dice Cuauhtémoc Vázquez en Motozintla, Chiapas.

Generación tras generación, la aventura incierta se ha repetido, a modo de reproducción social o de determinismo, situación que Kinto Sol llama “triste realidad”, fatalidad relacionada a la tierra prometida. Para los latinoamericanos, en efecto, el Norte (EE.UU.) siempre se ha considerado una forma de destino manifiesto a la inversa y ha venido sustentando la relación ideológica entre ambos subcontinentes. En esta idea providencia-

lista se inscribe el problema chicano, en particular, y la realidad que, a los latinos o hispanos, en general, les toca vivir en la actualidad. Para los africanos, en general, y los del sur del Sahara, en particular, la migración hacia Europa constituye un verdadero rompecabezas para la comunidad internacional –tanto las políticas internas de los países de partida como las de las naciones de acogida no logran conciliar soluciones eficientes, ya que la situación se parece a una serpiente marina–. La situación es tal como se presenta en el corto-metraje Paris à tout Prix, de la camerunesa Joséphine Ndagou (2007), una metáfora en que París (adonde hay que ir a toda costa) representa metonímicamente a todo Occidente, que los africanos del sur del Sahara llaman Mbeng. De hecho, las fronteras de Italia o de España constituyen lo que Kinto Sol llama “muro de pilón”, o cementerios marítimos a cielo abierto, siendo los itinerarios migratorios verdaderos laberintos de la perdición o de la muerte. Mbeng, el Eldorado o el paraíso terrenal no es sino un infierno cuyo purgatorio lo constituyen todos los itinerarios que suelen emprender los emigrantes.

Así las cosas, cabe resaltar la desilusión como categoría vinculada con el objeto de la esperanza, fase de la trayectoria que reside esencialmente en el destino o el heterotopo. En principio, esta figura desesperante radicada en la otra parte ni se imagina desde la partida y el topo. En cambio, la desesperanza provocada por las malas condiciones que se viven en el país de origen se inhibe inmediatamente cuando el sujeto se proyecta un heterotopo o un futuro ideal sobre el cual funda su firme y ciega esperanza. El presupuesto éxito fulgurante del escapista y el probable cambio radical de coyuntura constituyen buenas razones para abonar esta concepción de las cosas. Sin embargo, en las dos canciones que analizamos hay que contar con diversas realidades desilusionantes que subyacen en la trayectoria utópica. En primer lugar, la difícil condición de vida vigente provoca, generalmente, decisiones precipitadas, así como una visión deformada de las cosas que se ofrecen como alternativa. En segundo lugar, el espejismo caracteriza las realidades ajenas, las cuales, en el caso de Si tu vois ma go, se perciben por medio de la televisión u otras mediaciones subjetivas: “Quand tu such la télé tu vois que chez les watts” / “Est-ce qu’on soffra même du ngué? Tout le monde est bath”. En tercer lugar, la memoria colectiva o la historia permiten darse cuenta empíricamente de que la

emigración siempre conlleva fracasos espectaculares y experiencias puramente negativas: las ocupaciones deshumanizantes que describe Koppo o los sufrimientos y la muerte relatados por Kinto Sol.

4. Conclusiones

El discurso del escapismo es fundamentalmente un discurso de esperanza, pero también un discurso crítico que explota tanto los mecanismos interactivos de la enunciación como los parámetros ideológicos que contribuyen a construir los imaginarios y las praxis sociales.

La enunciación se funda en un esquema dialógico en que el sujeto colectivo evoca una realidad a la vez histórica y coyuntural como marco referencial de su discurso. El acá o topo, el allá o heterotopo y la situación problemática que motiva la huida constituyen no solo los tres pilares del universo discursivo, sino los indicios necesarios para la comprensión del carácter existencialista que revisten el discurso y la actitud escapistas. Así, la dimensión heterotópica del discurso viene revelada por la confluencia de tres referentes espaciales, de los que dos constituyen el topo (el país de origen, la tierra natal, el Sur, etc.) mientras que el último es el heterotopo (el país de acogida, el país soñado o idealizado, el Norte, etc.). Desde el punto de vista de la teoría de la proyección, esta última categoría espacial constituye la imagen simétrica de la primera, indicando así la trayectoria del imaginario esperanzador o el camino de la esperanza. En cuanto a la dimensión heterológica, se enmarca en el tríptico de Bronckart (1987), esto es, las interacciones, los discursos y las significaciones. Se trata de la interacción discursivizada entre, por una parte, los sujetos enunciadores y, por otra, estos y la situación de comunicación; entre dos centros de enunciación fusionados en virtud de una unidad de significación; entre dos Yo que asumen el punto de anclaje de dichos centros de radiación discursiva, etc. Por eso, el corpus estudiado no es sino un interdiscurso, es decir, la conjunción de al menos dos discursos que convergen en sus mecanismos estructurales y la temática del escapismo.

En definitiva, como lo demuestran los rasgos semánticos y los procedimientos discursivos analizados, el escapismo debe ser enfocado más desde la postura del realismo existencial que desde la postura ética, más como dimensión plurívoca que como esquema canónico, más como un locus communis que en tanto que categoría privativa de un solo pueblo en espacio y tiempo únicos. Se inscribe el escapismo en la dimensión del existencialismo, y, como piensa Sartre, el existencialismo es optimismo y humanismo.

5. Referencias bibliográficas

- Auzanneau, M. (2001). “Identités africaines : le rap comme lieu d’expression”. Cahiers d’études africaines, n° 163-164, pp. 711-734.
- Benveniste, E. (1966). Problèmes de linguistique générale. Gallimard: Paris.
- Bonhomme, M. (2002). “Isotopie”, dans Patrick Charaudeau y Dominique Maingueneau (dir) : Dictionnaire d’analyse du discours. Paris: Éditions du Seuil, pp. 332-334.
- Bouchard, G. (2000). Genèse des nations et cultures du nouveau monde. Montréal : Boréal.
- Bouchard, G. (1997). “Populations neuves, cultures fondatrices et conscience nationale”, dans Gérard Bouchard & Yvan Lamonde (dir). La nation dans tous ses états. Le Québec en comparaison. Montréal: Harmattan, pp. 15-54.
- Bourdieu, P. (2000). La domination masculine. Madrid: Anagrama.
- Bronckart, J-P. (1987). “Interactions, discours, significations”. Langue française, n° 74, pp. 29-50.
- Celso, R. (2007). “La cultura rap: comunicación y lenguaje de los bordes”. Culturas Populares. Revista Electrónica, n° 4, pp. 1-9,
- Charageat, M. (2006). “L’exil ou la conversion: la violence d’un choix”, dans Ricardo Cordoba de la Llave (dir): Mujer, marginación y violencia. Córdoba: Editorial Universidad de Córdoba, pp. 241-255.
- Charaudeau, P. (1995). “Une analyse sémiolinguistique du discours”. Langages, n° 117, pp. 96-111.
- Charaudeau, P. (2000). “De la compétence sociale de communication aux compétences de discours”, dans Constantino Maeder et al. (dir) : Didactique des langues romanes : le développement chez l’apprenant, Louvain-la-Neuve : De Boeck –Duculot, pp. 41-54.
- Dubois, J. (2002). Dictionnaire de linguistique. Paris: Larousse-Bordas/VUEF.
- Duranti, A. & Goodwin, C. (1997). Rethinking context. Cambridge: CUP.
- Foucault, M. (2002). Arqueología del saber. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Glissant, É. (1997). Traité du tout-monde. Paris: Gallimard.
- Greimas, A. J. & Courtés, J. (1979). Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage. Paris: Hachette.

Greimas, A. J. (1966). Sémantique structurale. Paris: Larousse.

Groupe μ (1977). Rhétorique de la poésie. Bruxelles: Complexe.

Hatolong Boho, Zacharie. (2013). “Toponimia en lengua española y evasión de los cameruneses frente a la realidad”. Onomazein, n° 28, pp. 239-255.

Instituto Nacional Indigenista (1995). Etnografía contemporánea de los pueblos indígenas de México. México: Instituto Nacional Indigenista, Secretaría de desarrollo social.

Jáuregui Díaz, J. A. & Ávila Sánchez, M. de J. (2007). “Estados Unidos, lugar de destino para los migrantes chiapanecos,” Migraciones internacionales, n° 1, pp. 5-38.

Kessel, S. & Morin E. (2012). El camino de la esperanza. Barcelona: Ediciones Destino.

Mayaffre, D. (2006). “Jean-Michel Adam et Ute Heidmann (éd.), Sciences du texte et analyse de discours. Enjeux d’une interdisciplinarité”. Mots. Les langages du politique, n° 82, pp. 111-118.

Monterrosa, L. G. (2009). “La apertura subjetiva como el fundamento de la utopía y la esperanza”, Revista Realidad, n° 121, pp. 589-601.

Paquin, S. (2011). “Bouchard, Durkheim et la méthode comparative positive”. Politique et Sociétés, n° 1, pp. 57-74.

Rastier, F. (1987). Sémantique interprétative. Paris: PUF.

Rastier, F. (1998). “Le problème épistémologique du contexte et le statut de l’interprétation dans les sciences du langage”. Langages, n° 129, pp. 97-111.

Reyes Sánchez, F. (2012). “Graffiti. ¿Arte o vandalismo?”. Pensar la publicidad, n° 6, pp. 53-70.

Sarpellon, G. (1994). “Solidarietà: tra noi o verso gli altri?”, dans Bernardo Cattarinussi (ed.) Al-truismo e solidarietà. Riflessioni su prosocialità e volontariato. Milano: Angeli, pp. 77-81.

Sartre, J-P. (1946). L’existentialisme est un humanisme. Paris: Éditions Nagel.

Van Dijk, T. (1999). “Context Models in Discourse Processing”, dans Herre van Oostendorp y Susan R. Goldman (ed.): The construction of mental representations during reading. London: Lawrence Erlbaum, pp. 123-148.

Walls, E. G. (2009). Graffiti, Hip Hop, Rap, Breakdance. Las nuevas expresiones artísticas. Monografía de grado, Universidad de Sevilla.

Anexo

(Si tu vois ma go, dis-lui que je go)

(Si ves a mi novia, dile que me voy)

Letras de las canciones analizadas**1) Je go / Si tu vois ma go, de Koppo**

Si tu vois ma go, dis-lui que je go

Si ves a mi novia, dile que me voy

Je go chez les watts nous falla les do

Me voy al país de los blancos para buscarnos dinero

La galère du K-mer, toi-même tu know

Tú sabes cómo la miseria persiste en Camerún

Tu bolo, tu bolo, mais où sont les do ?

Trabajas sin descanso pero no ganas nada

Mon frère, je te jure, je suis fatigué

Hermano mío, te juro que estoy cansado

J'ai tout fait, j'ai tout do pour chasser le ngué

Yo hice todo para arreglármelas

J'ai wash les voitures, il n'y a avait pas moyo

He sido lavador de autos sin éxito

J'ai toum les chaussures, il n'y avait pas moyo

He sido vendedor de zapatos sin éxito

Le poisson, les chenilles : est-ce qu'il y avait moyo ?

El pescado o las orugas pero pasó igual

Alors j'ai tchat que c'est trop, il faut que je go

Entonces me dije que no podría más, tengo que irme

Si tu vois ma go, dis-lui que je go (bis)

Si ves a mi novia, dile que me voy (bis)

(Si tu vois ma go)

(Si ves a mi novia)

Si tu vois ma nga, dis-lui que je pars

Si ves a mi novia, dile que me largo

La galère du k-mer, toi-même tu know

Tú sabes cómo la miseria persiste en Camerún

Tu bolo, tu bolo, mais où sont les do ?

Trabajas sin descanso, ¿pero no hay recompensa?

Le pater, la mater, et les mbindi ress

Mi padre, mi madre y mis hermanas menores

Ont dinaï que je go, mais je go vitesse

Se negaron a que me fuera, pero me voy a escondidas

Il ne faut pas qu'ils know que j'ai envie de go

No tienen que enterarse de que me voy

Je veux seulement qu'ils know quand je suis déjà go

Quiero que se enteren cuando me haya ido

Dès que je go, va leur tchat à tous les gars du kwatt

Infórmale a toda la gente del barrio cuando me haya ido

A toutes les go du kwatt que ça gâte ça gâte

Les extrañaré a todas las chicas del barrio, pero me da

igual

Quand tu such la télé tu vois que chez les watts

Viendo la tele, uno nota que en el país de los blancos

Est-ce qu'on soffà même du ngué ?

Tout le monde est bath

No hay miseria, todo el mundo se siente a sus anchas

Dès que je tombe là-bas, je hold un boulot

En cuanto llegue ahí, consigo un trabajo

N'importe quel boulot qui peut me gui les do

Un trabajo cualquiera, con tal que me aporte dinero

Promener le chien, moi je vais bolo

Pasear al perro, lo haré sin vacilar

Laver les cadavres, moi je vais bolo

Limpiar los cadáveres, lo haré sin vacilar

Même épouser les veuves hein, moi je vais bolo

Hasta casarme con las viudas, lo haré sin vacilar

Fais quoi fais quoi j'aurai les do

A toda costa, tendré dinero

Foumban Foumbot je vais go

Suceda lo que suceda, me iré

(Si tu vois ma go, dis-lui que je go)

(Si ves a mi novia, dile que me voy)

Si tu vois ma go, dis-lui que je go

Si ves a mi novia, dile que me voy

Dis-lui qu'il n'y a plus le ponda de lui dire adieu

Dile que no tengo tiempo para despedirme

Parce que les gos aiment djoss,

c'est le ponda qu'elles loss

Parque a las mujeres les gusta discutir

Or le ponda c'est les do : il faut que je go

El tiempo es dinero: tengo que partir

Entre les do si je go et le ndolo de ma go

Entre el dinero que puedo ganar y el amor de mi novia

Je tcha le ndolo mais sans les do y a pas ndolo

Claro que elegiría el amor pero no hay amor sin dinero

Il nous faut les do, il faut que je go

Necesitamos dinero, tengo que partir

Si tu vois ma go, dis-lui que je go

Si ves a mi novia, dile que me voy

Dis-lui qu'il n'y a pas de pête, je vais jamais la forget

Dile que no se preocupe, no le olvidaré nunca

Si tu vois ma go, dis-lui que je go

Si ves a mi novia, dile que me voy

Je vais toujours mimba qu'elle a un large débat

Siempre recordaré que ella tiene un culazo

Si tu vois ma go, dis-lui que je go

Si ves a mi novia, dile que me largo

Je vais te garder les sacs, la sape, la sape

Os traeré bolsas y ropa de marca

Si tu vois ma go, dis-lui que je go

Si ves a mi amiga, dile que me largo

On va faire comment, le K-mer a les dents

No tengo remedio, la vida es dura aquí

Si tu vois ma go, dis-lui que je go

Si ves a mi amiga, dile que me largo

Et tous ceux qui me pleurent

Y a aquellos que añoran mi ausencia

Et tous ceux qui me pleurent

Y a aquellos que añoran mi ausencia

Ils me pleurent à quelle heure ? !

¿A qué hora lloran ?

Si tu vois ma go, dis-lui que je go

Si ves a mi amiga, dile que me voy

Si tu vois ma go, dis-lui que je toum

Si ves a mi amiga, dile que me largo

Si tu vois ma go, dis-lui que je poum

Si ves a mi amiga, dile que me piro

Si tu vois ma go, dis-lui que je lance

Si ves a mi amiga, dile que me marchó

Si tu vois ma go, dis-lui que je nyong

Si ves a mi amiga, dile que me largo

Si tu vois ma go, dis-lui que je trace

Si ves a mi amiga, dile que me despido

Si tu vois ma go, dis-lui que c'est fort

Si ves a mi amiga, dile que no aguanto más

Si tu vois ma go, dis-lui que je pem

Si ves a mi amiga, dile que me largo

Si tu vois ma go, dis-lui que je go

Si ves a mi amiga, dile que me voy

Si tu vois ma go, dis-lui que je lance

Si ves a mi amiga, dile que me marchó

Si tu vois ma go, dis-lui tout ce que tu veux

Si ves a mi amiga, dile lo que quieras.

2) Hoy me voy, de Kinto Sol

Hoy me voy,

hoy me despido,

hoy me voy,

lejos de mi tierra,

hoy me marchó,

me voy muy lejos,

hoy me voy.

Me duele mucho decir estas palabras,

hoy me despido, mujer, yo sé que me amas,

sé que a mi madre la voy a hacer sufrir

viéndome lejos, teniendo que partir

lejos de todos mis amigos, mis hermanos,

las caricias que me has dado con tus manos,

tantos recuerdos que llevaré en mi mente,

yo te prometo que regreso, vengo a verte,

¡no! no despiertes a la niña, deja que se duerma,

ya sabes que ayer se nos puso un poquito enferma,

dale un beso de mi parte cuando amanezca,

dile que la quiero mucho,

que su padre le hizo una promesa.

Algún día volveré.

Algún día volveré.

No quisiera marcharme si no tuviera que hacerlo, la culpa es de la pobreza y este corrupto gobierno.

Hoy me voy,

hoy me despido,

hoy me voy,

lejos de mi tierra,

hoy me marchó,

me voy muy lejos,

hoy me voy.

Sé que es muy riesgoso y nada es seguro,

ahora de pilón nos pusieron un muro,

un futuro incierto, muchos perdidos en el desierto,

la otra opción morir de hambre, sin alimento

siento tanta pena por todos estos paisanos

que han muerto allá del otro lado, olvidados,

no pueden regresar, gratis no los van a mandar,

para que en su tierra en paz puedan descansar

no quiero pensar en eso pero soy realista,

no quisiera ser uno más de ellos en la lista

mujer mía, mujer hermosa,

madre de mi hija, gracias por ser mi esposa

me voy ahora recordando tu mirada.
Si todo sale bien, en unos días, espera mi llamada,
te encargo a mis padres, ya ves que están de edad,
los voy a extrañar, ¡qué triste realidad!

Hoy me voy,
hoy me despido,
hoy me voy,
lejos de mi tierra,
hoy me marchó,
me voy muy lejos,
hoy me voy.

Mi pobre madrecita no para de llorar,
mi cuñada, triste, casi se suicida
pues el cuerpo de mi hermano llegó al pueblo sin vida,
no sabemos qué pasó, lo encontró muerto la migra,
mi hermano partió lleno de esperanza,
pero el cruel destino lo puso en una caja,
ningún dinero puede remplazarlo,
la hija que dejó nunca podrá abrazarlo,
recordarlo es lo único que queda,
qué caro cuesta buscar esa moneda,

mi padre sin palabras sostiene una vela,
abrazando a mi madre pues nada la consuela,
mi sobrina no entiende lo que está pasando
pues todos en la casa llorando están rezando,
yo cierro los ojos, me imagino a mi carnal
y escucho su voz que dice “volverá”.

Hoy me voy,
hoy me despido,
hoy me voy,
lejos de mi tierra,
hoy me marchó,
me voy muy lejos,
hoy me voy.

Historias que siempre he escuchado desde que era niño,
historias que escuchaba en mi pueblo,
que son realidades para mucha gente,
recordando las almas que se han perdido
buscando algo mejor para sus familias.

Algún día volveré.
Algún día volveré.

Expectativas académicas de los estudiantes de la UASD. Propiedades del cuestionario CPA-E (adaptación para República Dominicana)

Properties of the questionnaire of perceptions and academic expectations, in university students of the SEDE and CURCE of UASD

María Virtudes Núñez Fidalgo y Carlos Ruiz Matuk

Universidad Autónoma de Santo Domingo

mnunez91@hotmail.com

cruizmatuk@gmail.com

Fecha de recepción: 15/5/2018

Fecha de aceptación: 10/1/2019

Resumen

Este artículo tiene el objetivo de conocer las motivaciones académicas de los estudiantes de nuevo ingreso en la UASD, a través de la aplicación de un cuestionario elaborado por el equipo de investigación en psicología cognitiva de la Universidad de Vigo-Ourense. Se seleccionó una muestra de 399 estudiantes del ciclo básico de la universidad (100 del CURCE de Bonao y 299 de la SEDE) de manera intencional. Se le aplicó el CPA-E en el aula. El análisis de las propiedades psicométricas de la adaptación dominicana del Cuestionario de Percepciones Académicas: Versión Expectativa (CPA-E) se ha realizado identificando la relación entre las expectativas académicas y el nivel académico de los padres de los estudiantes. Por otro lado, se buscó identificar la relación entre las expectativas académicas y las ocupaciones de los padres de los estudiantes de los centros indicados. Los resultados del análisis factorial exploratorio indican que la estructura del cuestionario se divide en cuatro factores o dimensiones: Plan de vida, movilidad estudiantil, calidad institucional y compromiso social. La relación significativa entre esos factores con el nivel académico y ocupación de los padres apoyaron la validez convergente del cuestionario.

Palabras clave:

Expectativas académicas, estudiantes universitarios, propiedades psicométricas

Abstract

This article aims to know the academic motivations of new students in the UASD, through the application of a questionnaire developed by the cognitive psychology team of the University of Vigo-Ourense. A sample of 399 basic cycle students of the university (100 from the Bonao center and 299 from the SEDE) was selected intentionally. The CPA-E was applied in the classroom. The analysis of the psychometric properties of the Dominican adaptation of the Academic Perceptions Ques-

tionnaire: Expectation Version (CPA-E) has been done by identifying the relationship between the academic expectations and the academic level of the parents of the Headquarters and the CURCE students of Bonao. On the other hand, we sought to identify the relationship between academic expectations and the occupations of the parents of the students of the indicated centers. The results of the exploratory factor analysis indicate that the structure of the questionnaire is divided into four factors or dimensions: Life plan, student mobility, institutional quality and social commitment. The significant relationship between these factors with the academic level and occupation of the parents supported the convergent validity of the questionnaire.

Key-words:

academic expectations, university students, psychometric properties

Introducción

Las sociedades de la posmodernidad exigen el diseño de modelos de educación superior que garanticen mayores niveles de competencia profesional. Como consecuencia de ello, los estudiantes de tercer nivel están llamados a asumir un rol activo en su formación académica. Para responder a la necesidad social de una formación de calidad universitaria en las distintas áreas de conocimiento, los estudiantes deben tener la seguridad de que están donde realmente quieren estar. Solo así se podrá retornar con el éxito esperado la enorme inversión realizada en su formación, sobre todo en las universidades públicas.

La construcción del futuro en las generaciones emergentes de estudiantes universitarios dominicanos debería basarse en la reflexión consciente, individualizada, sobre sus percepciones y expectativas. La motivación juega un papel fundamental en este sentido, puesto que contribuye a facilitar actitudes de responsabilidad,

compromiso y esfuerzo en el logro de sus expectativas académicas. El estudiante debe activar estrategias de aprendizaje, ser consciente de las tareas que ha de realizar, asumiéndolas como propias, aplicar parámetros de selección y toma de decisiones que sean beneficiosos para su desarrollo profesional y social.

Por otro lado, las expectativas de los estudiantes tienen relación con las creencias con las que llegan a la institución e influyen en su motivación para el estudio y su permanencia en la universidad. Los altos índices de deserción sugieren una diferencia radical entre las expectativas y creencias con las que llegan los estudiantes al principio de sus estudios y la realidad de su vivencia universitaria.

En el caso de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, la evidencia de altos índices de deserción o abandono demuestra una realidad dramática. Más del cuarenta por ciento de los estudiantes que accedieron a la universidad en el año 2011 retiraron la mayor parte de las materias que cursaban, según los datos del informe de la Oficina de Planificación Universitaria de la UASD (2012:12). Esta situación crea serios problemas en la planificación administrativa y docente cada semestre, además de los altos costes en los que incurre la institución para ofrecer servicios académicos a estudiantes que no completan el ciclo curricular.

Las investigaciones científicas acerca de la motivación dentro de la psicología cognitiva y educativa muestran un constructo complejo, formado por gran cantidad de factores: experiencias previas, percepción personal sobre la propia capacidad y competencia, creencias de control, atribuciones causales, intereses e inclinaciones personales, relaciones familiares, contexto sociocultural y el valor esperado, entre otras.

La evolución de la psicología ha permitido superar el pensamiento determinista, identificado con el peso del estímulo sobre la decisión personal y defender, desde distintos movimientos, posiciones donde se ha demostrado que la libre voluntad está presente en las actuaciones del sujeto. Las revisiones de la literatura sintetizan posiciones teóricas que han demostrado ese hecho con amplitud (Garrido Gutierrez, 2000).

En este ámbito, la presencia del contexto sociocultural y la influencia de la familia, determina en gran medida la elección del sujeto, sin detrimento de su capacidad volitiva. La posición socio-cultural parte de la pregunta

de identidad dentro del grupo social al que se pertenece y la participación en el mismo. Esta posición reinterpreta teorías como la psicología humanista de Maslow enfatizando el estudio del ser social, donde la motivación surge al sentirse parte de un grupo y realizar acciones que sean bien acogidas por ese grupo.

La influencia de factores socioculturales es determinante en las esferas de la familia y sector social al que se pertenece. Las teorías de los roles familiares fundamentan los resultados de investigaciones con muestras de estudiantes universitarios de término (Martínez & Ortega, 2014). El nivel educativo de la madre es una variable de relevancia en esta temática. En los estudios donde se ha separado el nivel de cada progenitor, se demuestra que cuanto mayor es la formación académica de la madre, mayor percepción de exigencia y de apoyo hacia sus estudios tienen sus hijos e hijas, dando como resultado un mejor rendimiento académico. Posiblemente, una de las razones que pueden explicar esa situación está en que las madres condicionan el éxito académico por medio del esfuerzo a una posición en los planes de vida para el futuro laboral y profesional de sus hijos (Vargas, 2007; Armenta, Pacheco & Pineda, 2008).

Por otra parte, la posición sociocultural incluye el aprendizaje de idiomas, la comunicación intercultural y la búsqueda de oportunidades profesionales en el extranjero. El estudio de Carulla (2006) sobre las actitudes hacia el aprendizaje de segundas y terceras lenguas, indica que el tipo de motivación que tienen los sujetos (instrumental o de integración) se relaciona con indicadores de logros en competencia lingüística. Esta investigadora enfatiza las principales variables que pueden originar o cambiar las actitudes lingüísticas, destacando roles socioafectivos familiares, la escuela y los medios de comunicación.

La teoría del currículo establece la importancia del análisis de necesidades como punto de referencia indiscutible para orientar las metas curriculares (Johnson, 1970; Richmond, 1974). Esta situación se ha incrementado si cabe a partir de los años noventa, debido en parte a las diversas oleadas de desempleo que han afectado a los jóvenes egresados del mundo occidental.

La extensa revisión de trabajos desde finales de los ochenta hasta el 2004 y el análisis de proyección hacia futuras líneas de investigación sobre expectativas en la universidad realizado por Pichardo, García Berbén, de

la Fuente, y Justicia (2007), muestra modificaciones en el marco teórico de estos estudios. Se produjo una fuerte influencia desde el ámbito de los negocios que sirvió para acuñar con datos relevantes un interés especial en las expectativas académicas y la satisfacción de los estudiantes como variables a considerar en la mejora de la calidad universitaria. Se observaron diferencias entre las expectativas de los estudiantes y sus posibilidades reales, así como una influencia notable de los profesores y la propia institución.

En distintas universidades latinoamericanas se han publicado resultados de trabajos donde se refleja el interés del tema en la comunidad científica. Con respecto a los estudiantes venezolanos, Irureta presentó en 1990 una tesis doctoral sobre motivación del logro en relación con el aprendizaje escolar, donde sostiene que no son los premios o castigos los factores responsables de la motivación, sino las convicciones y creencias individuales del estudiante. Debe mencionarse también el estudio sobre las expectativas de los estudiantes de una materia de la carrera de psicología de la Universidad Autónoma de Zacatecas (García Sánchez, 2008); el análisis sobre expectativas en función de factores de cambio y revisión curricular de las carreras universitarias en Colombia, donde se refiere la importancia de la oferta formativa de ciclo corto (Gómez Campo y Celis Giraldo, 2005); los problemas de expectativas insatisfechas como factor relacionado con la deserción estudiantil universitaria en Colombia, México, Puerto Rico, Argentina y otros países latinoamericanos (Paramo, y Correa Maya, 1999); las expectativas y roles gerenciales de los estudiantes universitarios de distintas carreras de la universidad de San Marcos de Perú para la creación de nuevas empresas (Vicuna, Paredes Tarazona, y Hernández, 2009).

Entre los trabajos más recientes, debemos mencionar el estudio sobre estudiantes de grado chilenos que evalúa sus expectativas personales y profesionales no sólo en el área de su carrera, la gestión y administración de empresas, sino también en sus roles como adultos independientes: laboral, marital, parental y de cuidado del hogar (Abarca, Gormaz, y Leiva, 2012). Resulta también muy significativo el análisis sobre expectativas de los estudiantes de medicina de la Universidad de Buenos Aires aplicado a la percepción de su práctica profesional (Borracci, Pittaluga, Manente, Giorgi, Rubio, 2012). Otros estudios publicados en Colombia muestran el interés por el análisis de expectativas de los estudiantes universitarios (Montoya, L.A., Montoya, I.

A., & Berrio, 2013).

En el mundo hispano, los estudios más avanzados sobre expectativas de los estudiantes universitarios son los de la red de Expectativas de la Universidad de Vigo. Los equipos de distintas universidades iberoamericanas que están integradas en este proceso, observaron que la investigación en torno a las expectativas académicas tenía relevancia por el papel moderador en la implicación y éxito de los estudiantes universitarios. A partir de la lectura de antecedentes y estudios del área, se identificaron dominios de expectativas diversos: transcurso y éxito en el aprendizaje, proyección vocacional, relaciones entre pares y nuevas amistades, relación con los profesores, dominios referentes a la calidad del espacio físico, los servicios y condiciones que promueven las instituciones académicas. Posteriormente, en una segunda etapa de estudio de investigaciones previas y entrevistas a estudiantes de primer año, procedieron a construir un cuestionario que se validó en sucesivas investigaciones publicadas e indexadas por los distintos equipos de la red (Alfonso Gil, Deaño Deaño, Conde Rodríguez, Costa, Araujo, & Almeida (2013); Deaño, Alfonso, Conde, Garcia-Señoran, & Tellado, (2014); Araújo, Costa, Casanova, & Almeida (2014).

Los artículos recientes de la red presentan los resultados de la construcción y validación final del Cuestionario de Percepciones Académicas (CPA), en una población de estudiantes universitarios de primer año, españoles y portugueses (Deaño, Diniz, Almeida, Alfonso, Costa, García-Señorán, ... & Tellado (2015); Araújo, Almeida, Costa, Alfonso, Conde, & Deaño (2015)). Se utilizó una muestra de conveniencia de 759 estudiantes de distintas carreras de las Universidades de Vigo-Ourense y Minho, en un rango de 17-53 años y con 62.5% femenino. El cuestionario se estableció en las siguientes dimensiones: Formación para el empleo/carrera, Desarrollo personal y social, Movilidad estudiantil, Implicación política y ciudadanía, Presión social, Calidad de formación, Interacción social. Los análisis muestran que, en general, los estudiantes españoles presentan expectativas más bajas que los estudiantes portugueses. Se observa también un efecto en sentido inverso entre ser o no estudiante de primera generación, ya que los estudiantes portugueses cuyos padres son universitarios presentan expectativas más elevadas, produciéndose una situación inversa en los estudiantes españoles.

La investigación muestra que las expectativas iniciales de los estudiantes al ingresar en la Universidad afectan

al nivel de compromiso y de esfuerzo cognitivo, incidiendo en la calidad del ajuste, nivel de aprendizaje, desarrollo psicosocial y persistencia académica (Almeida, et al., 2008). La aproximación multidimensional permite conceptualizar las expectativas como las experiencias que se van produciendo en la vida académica y configurando su ajuste a ella, favoreciendo de este modo la adaptación a la ES (Howard, 2005; Kuh, et al., 2005). Los resultados de este trabajo de investigación identifican, mediante el Cuestionario de Percepciones Académicas (CPA), los deseos y aspiraciones que los estudiantes españoles y portugueses presentan cuando acceden a la ES, cómo pretenden desenvolverse en ella y cómo esperan que este contexto los satisfaga. Estas aspiraciones conforman las expectativas que favorecen la realización académica y la integración social. Los componentes de realización académica estarían representados en el cuestionario por las dimensiones de Formación para el empleo/carrera, Movilidad estudiantil y Calidad de formación. Los componentes de integración social están medidos por las dimensiones de Interacción social, Presión social, Implicación política/ciudadanía y Desarrollo personal y social.

Los estudios dominicanos sobre expectativas de estudiantes no se han propiciado como foco central de la epistemología investigadora, aunque aparece alguna mención al tema en estudios sobre los niveles de enseñanza básica y media, además de referencias indirectas para el nivel universitario (Puente, Cruz Pichardo, 2012). En este sentido, debemos mencionar el trabajo pionero de Antonio B. Menéndez Alarcón de INTEC (1987), donde se analizaron los comportamientos, actitudes, costumbres y expectativas de estudiantes universitarios. En las conclusiones, se hace una referencia indirecta a este tema: “Los estudiantes otorgan vital importancia a obtener un diploma de estudios superiores y consideran que la educación secundaria tiene muchas carencias (la mayoría estima que cubre los objetivos que se propone de manera regular y otra parte que los cubre mal).” (pp. 140).

Por otra parte, el problema de la deserción académica preocupa también a los investigadores dominicanos. El estudio de Jiminián (2010) se centra en el análisis de la deserción de los estudiantes de la modalidad de educación a distancia de la UAPA entre los años 2000-2006. La autora reitera la falta de expectativas de los estudiantes y la necesidad de reformular las propuestas curriculares, para adaptarlas a su realidad.

Otros trabajos donde aparecen referencias indirectas son los que se refieren al incremento de la matricula-

ción de mujeres en las universidades dominicanas (Quiroga, 2002) y al acceso a los estudiantes haitianos en el sistema de educación superior (D'Oleo, 2009).

Objetivos

Objetivo general. Determinar las propiedades psicométricas del cuestionario de percepciones académicas: versión expectativa (CPA-E) en una muestra de estudiantes de la Sede de la UASD y el Centro Regional de Bonao.

Objetivos específicos

1. Identificar la relación entre las expectativas académicas de los estudiantes y el nivel académico de sus padres en los centros donde se aplicó el cuestionario.
2. Identificar la relación entre las expectativas académicas de los estudiantes y las ocupaciones de sus padres en los centros donde se aplicó el cuestionario.
3. Consolidar un análisis exploratorio que permita comparar los datos obtenidos con otros centros a nivel internacional.

Método

Se analiza una muestra de estudiantes tomada a partir del total de matriculados para el semestre 2013-2. Todos los estudiantes están inscritos en el primer semestre del Ciclo Básico de la UASD. Los sujetos han sido escogidos según disponibilidad. Su rango de edad estimada oscila entre 17 y 45 años.

El instrumento aplicado es el cuestionario de percepciones académicas, versión de expectativas, cuyos autores son: Leandro S. Almeida, Manuel Deaño D., Alexandra, Araújo, Alexandra, Costa, Angeles Conde & Sonia Alfonso. Se trata de un instrumento que no precisa de personas entrenadas para recoger la información. El cuestionario aporta un análisis factorial exploratorio de la escala de expectativas que se está utilizando en la Red de investigación. Esta forma de proceder nos ayuda a estudiar su estructura y la posibilidad de estandarización en nuestra población. Además, permite la creación de índices generales para cada dimensión descubierta y comparar sus ponderaciones en cada pobla-

ción participante. El estudio tiene dos partes diferenciadas por el área geográfica, aunque se aplica la misma metodología. La encuesta de soporte sobre la que se ha realizado nuestro estudio está avalada por la Red de Investigación y su adaptación es de carácter funcional, con lo cual sólo se modificaron algunos términos por sinónimos o enunciados similares, de mayor uso en el ámbito cotidiano de los estudiantes dominicanos. La confiabilidad del instrumento en nuestra población estudiada es elevada. Se observó un alfa de .94.

Procedimiento

Comenzamos trabajando con la validez del contenido del instrumento. Una vez aprobado el proyecto por las instancias oficiales de la universidad se procedió a adaptar la encuesta para la República Dominicana. Para la adaptación se contó con el asesoramiento de especialistas en psicología educativa. Después de revisar el instrumento se procedió a una prueba de pilotaje con estudiantes de secundaria y universitarios de primer ciclo universitario. Después de haber completado ese proceso, se envió el documento para su validación por la Universidad de Vigo.

El siguiente paso fue la aplicación del instrumento. Se hicieron más de 370 encuestas en Santo Domingo y 125 en Bonao. El primer muestreo se hizo en el semestre 2014-2, en el mes de octubre en la SEDE a estudiantes de Ciclo Básico de primer semestre de distintas Facultades. El segundo muestreo se hizo en el semestre 2015-1 durante el mes de abril, a estudiantes de Ciclo Básico de primer semestre en Bonao.

El tercer paso consistió en el procesamiento y análisis de datos. Se depuraron las encuestas y se incluyeron para el análisis un total de 299 encuestas válidas que habían sido realizadas a los estudiantes de Santo Domingo y 100 encuestas válidas a los estudiantes de Bonao. Se utilizaron para el análisis de estadística descriptiva los programas estadísticos de Excel, SPSS y JASP.

Resultados

Se calculó la Medida KMO de Adecuación de la Muestra obteniéndose un valor de .92. La prueba de esfericidad también produjo resultados adecuados, con una Chi-cuadrada de 7177.05 ($p = .000$). Los que garantiza la viabilidad del análisis factorial. El análisis factorial muestra cuatro factores identificables que explican el 44.01% de la varianza (Tabla 1).

De acuerdo a la rotación Varimax se obtienen los siguientes resultados:

El factor 1 (Plan de vida) agrupa 21 ítems del total de los 54. Las mayores cargas factoriales atienden al plan de vida de los estudiantes, a la preocupación por el éxito de su carrera en relación con la obtención de empleo. La mayoría de los ítems están hablando del plan de vida (tener un buen empleo, curriculum, nivel profesional...)

El factor 2 (movilidad) agrupa 17 ítems. De ellos, ocho ítems se relacionan directamente con la proyección académica y profesional en el extranjero. Todos los ítems de este factor tienen que ver además con el reconocimiento social y familiar, tanto dentro de la carrera como en la vida en general. El factor 3 (calidad) agrupa 10 ítems y tiene relación con la participación de los estudiantes en la vida académica, actividades curriculares y extracurriculares de extensión y de investigación universitaria.

El factor 4 (compromiso social) tiene solo 5 ítems y se refieren al desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso social como parte de sus expectativas de ser universitarios.

En último lugar ha quedado un ítem con una carga factorial muy baja. Podría explicarse esta baja correlación por la falta de comprensión de los estudiantes en cuanto al contenido del mismo.

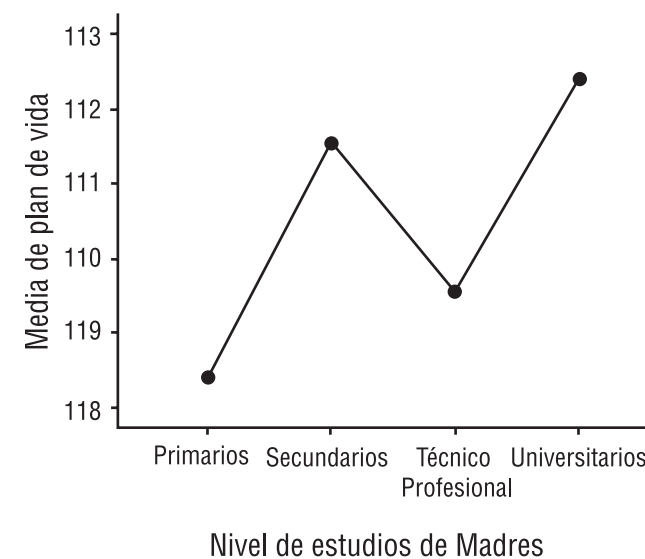
Tabla 1. Cargas factoriales. Análisis de componentes principales con rotación Varimax

Ítems	Componentes			
	1	2	3	4
Tener la preparación792			
Obtener información para conseguir un buen empleo	.724			
Tener objetivos en la vida y saber hacia dónde "quiero ir"	.694			
Obtener formación profesional satisfactoria al terminar los estudios	.646			
Recibir una formación acorde con la titulación seleccionada	.612			
Aumentar la posibilidad de conseguir un empleo estable en el futuro	.611			
Capacitarme para obtener éxito profesional en el futuro	.590			
Aprovechar las oportunidades académicas para conocer mejor mi identidad	.581			
Tener profesores con capacidad reconocida en el área de formación	.579			
Conseguir prácticas que faciliten la entrada en el mercado de trabajo	.573			
Profundizar conocimientos/materias en el área de mis estudios	.556			
Aprender a manejarse autónomamente con las dificultades de la vida	.548			
Ganar confianza en mis potencialidades	.548			
Responder adecuadamente a las expectativas y exigencias académicas...	.516			
Obtener un rendimiento académico satisfactorio...	.511			
Desarrollar mis características de personalidad	.510			
Adquirir competencias para convertirme en un adulto más responsable...	.491			
Responder a las exigencias de la Universidad para terminar la titulación...	.472			
Tener nuevas experiencias de vida	.460			
Tener mejores salidas profesionales en el mercado de trabajo	.447			
Formarme como ciudadano comprometido con los desafíos de la sociedad383			
Obtener formación de calidad internacional		.644		
Obtener formación que me permita ampliar los horizontes de empleo...		.628		
Conseguir realizar estadía en otro país		.620		
Tener momentos de convivencia y diversión		.588		
No quedar atrás de otros compañeros en las notas o calificaciones		.583		
Sentirme en una universidad que se esfuerza por internacionalizarse		.558		
Participar en la movilidad estudiantil pasando algún tiempo552		
Conseguir una profesión de prestigio		.551		
Tener un horario semanal que me permita realizar otras actividades...		.533		
Sentir que estoy en una Universidad que favorece la movilidad estudiantil		.514		
No decepcionar a familia o amigos en el rendimiento académico		.498		
Estar dispuesto/a a realizar estadías en el extranjero para obtener un título...		.484		
Terminar la carrera en el tiempo establecido para graduarme...		.482		
Tener amigos que me ayuden a superar las posibles dificultades		.471		
Conseguir corresponder a las expectativas de mis familiares		.455		
Participar regularmente en fiestas estudiantiles universitarias		.439		
Aprovechar la oportunidad de formación que mi familia me asegura		.416		
Participar en las actividades de representación estudiantil de la Universidad			.740	
Participar de las actividades del campus			.726	
Conseguir participar en proyectos de investigación...			.698	
Participar de forma activa en asociaciones de estudiantes			.691	
Participar en la oferta de extensión curricular de la Universidad			.623	
Asistir frecuentemente a las tutorías para optimizar mi aprendizaje			.513	
Participar en programas de intercambio estudiantil universitario			.508	
Participar en actividades de voluntariados en la comunidad			.484	
Practicar alguna actividad extracurricular (deporte, cultura, otros)			.392	
Participar en debates o conferencias científicas para profundizar mis...			.375	
Involucrarme en la resolución de problemas de las personas				.649
Tener una visión crítica del mundo y pensar cómo transformarlo				.563
Contribuir a la mejora de la condición humana				.433
Responder a las exigencias sociales para terminar la titulación355
Comprender cómo puedo contribuir a mejorar el mundo y la sociedad				.331

Método de Extracción: Análisis de Componentes Principales. Método de Rotación: Varimax con Normalización Kaiser. Rotación convergida en 8 iteraciones.

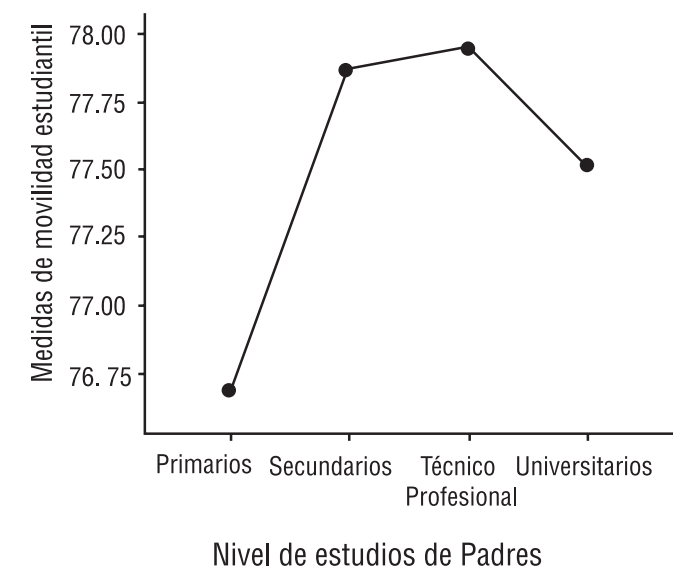
En cuanto a la relación entre los factores con la información sociodemográfica de los padres de los encuestados, se aplicó un ANOVA de un solo factor para ver si existía diferencias significativas entre las puntuaciones en la dimensión planes de vida de los estudiantes con madres de diferentes niveles académicos. El análisis arrojó diferencias significativas, $F(3, 396) = 4.46$, $p = .004$, $f = .18$ (Ver Figura 1). Las comparaciones Post hoc con la corrección Bonferroni indicaron que las diferencias significativas se encuentran entre los niveles primario ($M = 108.37$, $DE = 9.97$) y secundario ($M = 111.55$, $DE = 7.94$, $p = .037$). Asimismo, hay diferencias significativas entre el nivel primario ($M = 108.37$, $DE = 9.97$) y el universitario ($M = 112.41$, $DE = 7.22$, $p = .006$).

Figura 1
Medias aritméticas en el factor Plan de vida en función de los niveles académicos de las madres



Por otro lado, se aplicó un ANOVA de un solo factor para ver si existían diferencias significativas entre las puntuaciones en el factor movilidad de los estudiantes con madres de diferentes niveles académicos. El análisis arrojó diferencias significativas, $F(3, 396) = 2.91$, $p = .034$, $f = .15$ (Ver Figura 2). Las diferencias significativas se encuentran solo entre los niveles primario ($M = 75.28$, $DE = 10.49$) y universitario ($M = 78.57$, $DE = 8.69$, $p = .05$).

Figura 2
Medias aritméticas en el factor Movilidad estudiantil en función de los niveles académicos de las madres



No se encontró diferencias ni en el factor calidad, $F(3, 396) = 1.75$, $p = .15$, ni en el factor compromiso social, $F(3, 396) = 1.32$, $p = .27$, en cuanto al nivel educativo de la madre.

Con relación al nivel educativo de los padres no se encontró ninguna diferencia en los factores de la escala. No hubo diferencias entre los padres de diferentes niveles ni en el plan de vida, $F(3, 387) = .034$, $p = .99$, ni en movilidad, $F(3, 390) = .429$, $p = .73$, ni en el factor calidad, $F(3, 387) = 932$, $p = .43$, ni compromiso social, $F(3, 390) = .41$, $p = .74$.

Discusión y conclusiones

En este estudio se encontró una estructura de la escala CPA-E de cuatro factores: plan de vida, movilidad, calidad y compromiso social. Estas dimensiones se corresponden medianamente a las expectativas identificadas por otros trabajos (Deaño et al., 2015; Araujo et al., 2015) como la realización académica y la integración social. Los componentes de realización académica estarían representados en nuestro caso por los factores plan de vida y calidad de formación. Por otro lado, los componentes de integración social estarían medidos por dimensiones de movilidad y compromiso social.

Esta estructura es más simple que las encontradas en estudios europeos del CPA. Esto se puede explicar por varias razones. En primer lugar, puede responder a que

los estudiantes son ajenos al discurso de expectativas y motivaciones que plantea esta escala, por lo cual no le dan importancia al valor de esa percepción en sus estudios universitarios. Por otro lado, podría deberse a que los niveles de comprensión lectora de la población dominicana de estudiantes son bajos. Por último, otra razón podría ser la aquiescencia o tendencia a responder de manera invariablemente automática. Esto último podría estar fuertemente relacionado con la falta de control desde el punto de vista del desarrollo del pensamiento crítico en términos de proyección de vida universitaria.

En cuanto a la validez convergente del cuestionario, se pudo evidenciar que las madres de niveles educativos más altos parecen propiciar una mayor amplitud de la percepción del plan de vida y su movilidad social, lo que no sucedió con respecto a los padres. Esto es coherente con la literatura que apoya la idea de que las madres de mayores niveles educativos parecen ejercer una mayor presión condicionando el éxito académico por medio del esfuerzo a una posición en los planes de vida para el futuro laboral y profesional de sus hijos (Vargas, 2007; Armenta, Pacheco & Pineda, 2008).

Se observa que los estudiantes son ajenos al pensamiento crítico como fundamento del pensamiento universitario y a la misión de la UASD en relación con el compromiso social y de desarrollo del pueblo dominicano. Además, no son conscientes del alto nivel de responsabilidad con que la universidad los acoge, en términos de la inversión pública que se está realizando.

Sin embargo, se podrían aprovechar sus expectativas positivas hacia los estudios y trabajo en el extranjero para incrementar la oferta y la exigencia académica en el aprendizaje eficiente de segundas y terceras lenguas. Sería conveniente desglosar los factores que tienen un mayor nivel de saturación para determinar nuevos factores y nuevas variables y luego, con otra aplicación a una población más grande, hacer un análisis confirmatorio de ese modelo. El análisis de los datos obtenidos por parte del equipo de la red de investigación en expectativas de Vigo, permitirá ponderar los resultados en relación con los que se han recibido de otros países.

Referencias bibliográficas

Abarca, N., Gormaz, N., & Leiva, P. I. (2012). Future role expectations of undergraduate Chilean students. *Universitas Psychologica*, 11, 405-414.

Alfonso Gil, S., Deaño D., M., Conde Rodríguez, Á., Costa, A. R., Araujo, A. M., & Almeida, L. S. (2013). Perfiles de expectativas académicas en alumnos españoles y portugueses de enseñanza superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 21, 125-136.

Almeida, L. S., Deaño D., M., Araújo, A. M., Costa A. R., Conde R, A. y Alfonso G., S. (2012). Cuestionario de percepciones académicas: versión expectativas (CPA-E). Universidade do Minho, Universidad de Vigo, España.

Araújo, A. M. D. D. C., Costa, A. R., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2014). Questionário de Percepções Académicas-Expectativas: contributos para a sua validação interna e externa. *Revista E-Psi: Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde*, 1, 156-178.

Armenta, N. G., Pacheco, C. C., & Pineda, E. D. (2008). Factores socioeconómicos que intervienen en el desempeño académico de los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. *Revista de Investigación en Psicología*, 11, 153-165.

Borracci, R. A., Poveda-Camargo, R. L., Pittaluga, R. D., Arribalza, E. B., & Ferraina, P. (2012). Preferencias de los estudiantes de medicina de la Universidad de Buenos Aires en la elección de la especialidad. *Educación Médica*, 15, 155-160.

Carulla, J. J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, 117-132.

Deaño, M., Diniz, A. M., Almeida, L. S., Alfonso, S., Costa, A. R., García-Señorán, M., ... & Tellado, F. (2015). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Percepciones Académicas para la evaluación de las expectativas de los estudiantes de primer año en Enseñanza Superior. *Anales de Psicología*, 31, 280-289.

Deaño, M. D., Alfonso, S. A., Conde, A., García-Señorán, M., & Tellado, F. (2014). Expectativas universitarias y predicción del rendimiento académico. *Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4, 127-141.

D'Oleo, F. (2009). Los estudiantes universitarios haitianos en la República Dominicana: racismo y complejidad de las relaciones interculturales. En R. Liz (Ed.)

Movimientos migratorios Desde y Hacia la República Dominicana (pp. 149-202), Santo Domingo: Alfa y Omega.

García Sánchez, M. D. (2008). Expectativas de los estudiantes ante la asignatura de historia de la psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13, 15-26.

Howard, J. A. (2005). Why should we care about student expectations? En T. E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schuh y Associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience* (pp.10-33). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Jiminián, Y. Y. (2010). Deserción de la Universidad Abierta Para Adultos (UAPA), durante el período 2001-2006. *Educación Superior*, 9, 46-90.

Johnson, H. (1970): *Currículum y educación*. Buenos Aires: Paidós.

Kuh, G. D., Gonyea, R. M. y Williams, J. M. (2005). What students expect from college and what they get. En T. E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schuch y Associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience* (pp. 34-64). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Martínez, A. M., & Ortega, F. Z. (2014). El rol que tiene la influencia familiar y su nivel académico, en los itinerarios curriculares de estudiantes de último curso. *Educatio Siglo XXI*, 32, 267-286.

Menéndez Alarcón, A. (1987). *El universitario dominicano: encuesta sobre actitudes, costumbres y expectativas*. Santo Domingo: INTEC.

Montoya, L., Montoya, I. & Rojas, S. Percepción de la calidad y satisfacción de la elección de los estudiantes

de primer semestre en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Colombia. *Poliantea*, 8, 71-94.

Oficina de Planificación Universitaria de la UASD (2012): *Estadísticas oficiales, 2011*. Santo Domingo: Editora Universitaria.

Paramo, G. J., & Correa Maya, C. A. (2012). Deserción estudiantil universitaria. *Conceptualización*. *Revista Universidad EAFIT*, 35, 65-78.

Pichardo, M. C., García Berbén, A. B., De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1), 1-15. Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-pichardo.html>.

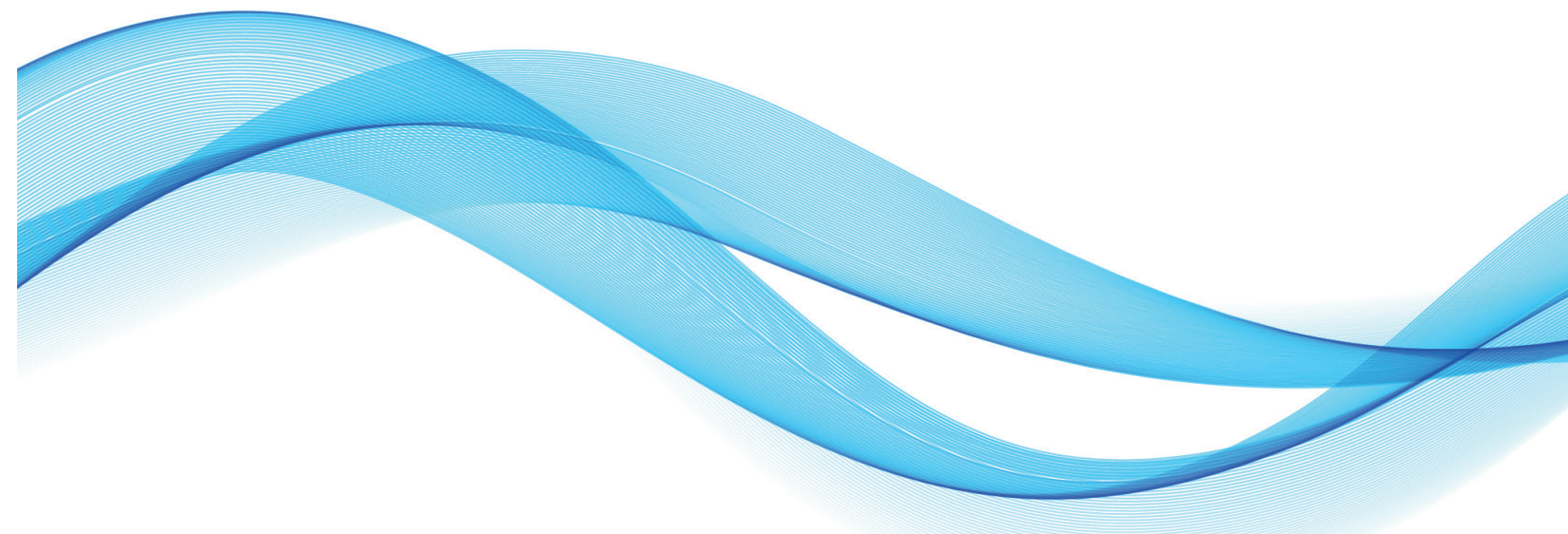
Puente, A. P., & Pichardo, I. M. C. (2012). Innovación educativa: implementación de la física introductoria en la modalidad semipresencial. *Revista de medios y educación*, 2012, 125-136.

Quiroga, L. (2003). *Feminización de la Matrícula Universitaria en la República Dominicana 1977-2002*. Santo Domingo: INTEC Centro de Estudios de Género.

Richmond, K. (1974). *Currículo Escolar*. Madrid: Narcea.

Vargas, G. M. G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista de Educación*, 31, 43-63.

Vicuna, L. A., Paredes Tarazona, M., & Hernández, H. M. (2009). Disposición psicológica y expectativas del estudiante universitario para la formación de empresa y el rol gerencial. *Revista de Psicología*, 11, 15-25.



Observaciones sobre los alófonos del fonema /r/ en el español hablado en Boyacá

Observations on the phonemes of the allophone /r/ in the Spanish spoken in Boyacá

Camilo Enrique Díaz Romero

Instituto Caro y Cuervo

cdiaz014@ikasle.ehu.es

Resumen

En este estudio se presentan los resultados obtenidos sobre los alófonos del fonema /r/, los cuales se obtuvieron en grabaciones de entrevistas realizadas a diferentes informantes que viven en la región de Boyacá, Colombia. Se documentan casos de vibrantes simples solas, vibrantes simples con schwa, vibrantes simples con vocales que tienen estatus fonémico, fricativas y aproximantes como los tipos de alófonos de este fonema. Siguiendo el modelo de la Fonología Natural (Donegan & Stampe, 1979; 2009), se reconoce que las vibrantes con vocal y las fricativas se deben a procesos fortitivos, en tanto que la aproximante surge por un proceso lenitivo.

Palabras clave:

Vibrantes simples, alófonos, español hablado en Boyacá, procesos fortitivos, procesos lenitivos.

Abstract

The results obtained are presented in this study on the phonemes of the phoneme /r/, which were obtained in recordings of interviews with different informants living in the Boyacá region, Colombia. Simple vibrating cases are documented alone, simple vibrant with schwa, simple vibrant with vowels that have phonemic, fricative and approximate as the types of allophones of this phoneme. Following the model of Natural Phonology (Donegan & Stampe, 1979; 2009), it is recognized that Vibrant with vowel and fricatives are due to fortifying processes, while the approximate arises by a lenitive process.

Keywords:

Simple vibrants, speech speakers, Spanish spoken in Boyacá, fortitive processes, lenitive processes

Fecha de recepción: 12/5/2018

Fecha de aceptación: 10/1/2019

Introducción

En el estudio de los sistemas sonoros de las lenguas del mundo, uno de los tipos de sonidos más frecuentes que se documentan es el de las consonantes róticas, cuya presencia se reconoce en 243 de las 317 lenguas de la base de datos UCLA Phonological Segment Inventory Database-UPSID (Maddieson, 1984, p.83). De estas, solo 108 portan un sonido vibrante simple en calidad de fonema (ibíd, p. 79), siendo una de ellas el español (Hualde & Colina, 2014, p.8).

Las vibrantes simples son unos sonidos del habla cuya articulación conlleva la realización de una constricción completa en la cavidad oral por parte de la lengua o entre el labio inferior y los dientes superiores. Sin embargo, esta obstrucción se manifiesta con una duración breve, menor a los 50 ms (Ladefoged & Maddieson, 1996, p.231; Blecua, 2001).

De acuerdo con Maddieson (1984, p.81), el punto de articulación más frecuente de las vibrantes simples es el alveolar. En su categorización por parte de la Asociación Fonética Internacional (IPA, 1999), las vibrantes simples alveolares se suelen dividir en dos maneras de hacer constricción con la lengua: con el modo secante (tap), con el cual el ápice de la lengua hace contacto con el borde alveolar en solo en un punto de contacto, y el modo tangente (flap), que lleva en su producción un roce más extendido de la lengua sobre el articulador pasivo (Perry, 2008, p.240). En la figura 1 se presenta dos esquemas mediosagiales correspondientes a las dos maneras de producir la vibrante simple alveolar: el primero corresponde a la realización tangente, característico de la producción en el inglés; el segundo, secante, que es el gesto articulatorio de los hispanohablantes.

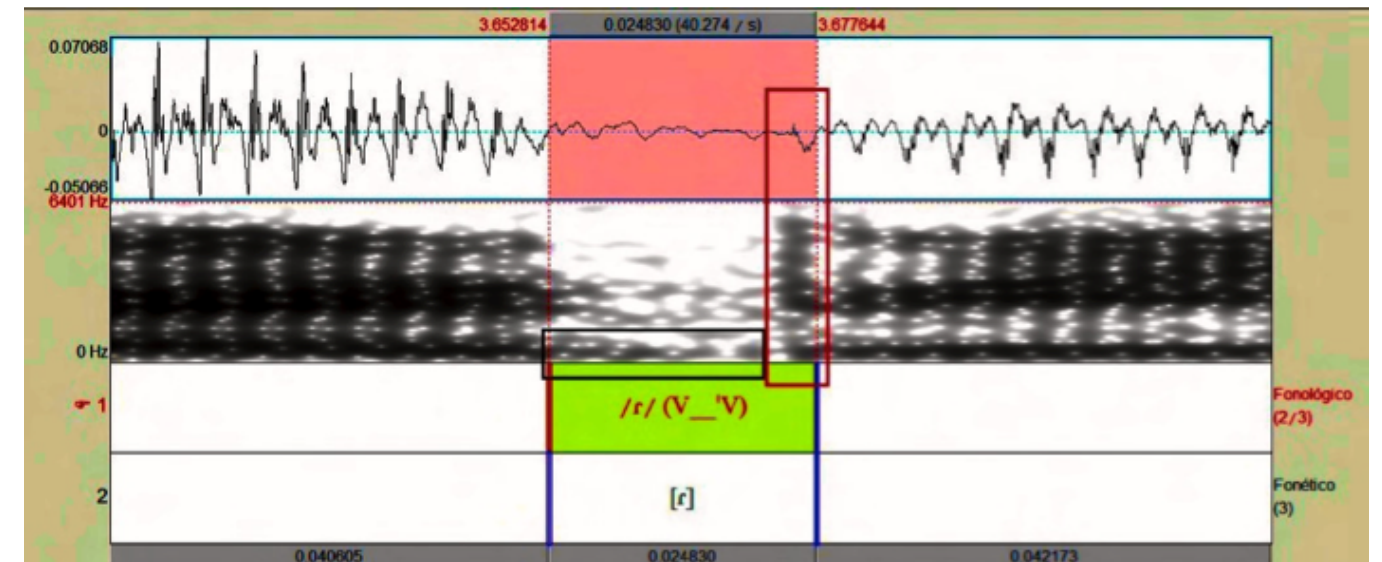


Figura 2. Espectrograma y oscilograma que señala a la vibrante simple en contexto intervocálico de la palabra caricia producida por una informante bogotana. Tomado de Mendieta (2016, p.57)

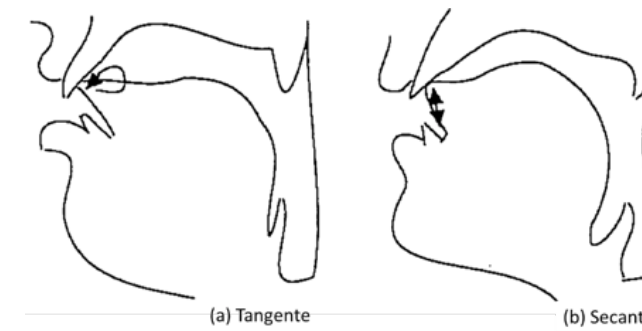


Figura 1. Esquemas mediosagiales de las dos maneras de producir vibrantes simples alveolares. Tomado de Ladefoged y Maddieson (1996, p.232), con base en registros de rayos X de Monnot y Freeman (1972).

En términos acústicos, el sonido se caracteriza por presentar una fase de cierre breve, representada en una disminución de la intensidad de las resonancias en el espectrograma y que, por lo general, tiene una duración inferior a los 50 ms (Ladefoged & Maddieson, 1996, p.231; RAE & ASALE, 2011, p.250), a lo cual le sigue una barra de disolución y unas propiedades de los formantes que son similares a la vocal que le sigue. En la figura 2 se presenta un espectrograma de la vibrante simple obtenida en contexto intervocálico en la palabra caricia, la cual fue producida por una mujer hispanohablante de Bogotá. El cuadro rojo señala la barra de disolución de esta breve obstrucción de 25 ms, la cual, mientras duró, solo exponía la presencia de voz (cuadro negro) y una amplitud de onda significativamente disminuida.

Como ocurre con cualquier fonema, /r/ en español es susceptible de ser afectado por procesos fonológicos o reglas, lo que genera alternancias sonoras particulares. De acuerdo con el modelo teórico de la Fonología Natural, los primeros se caracterizan por ser operaciones mentales de sustitución de representaciones sonoras, los cuales están motivados por factores fonéticos articulatorios, aerodinámicos, acústicos o auditivos en la sincronía; además, son considerados innatos en la medida en que, por medio de operaciones mentales y disposiciones anatómicas, responden a limitaciones en la producción de sonidos del tracto vocal (e.g. no se puede realizar una oclusiva glotal sonora) y de la audición (e.g. no se pueden reconocer sonidos con frecuencias superiores a los 25 KHz), así como a diferentes necesidades comunicativas y cognitivas que faciliten la interacción y la comprensión de la información, siendo susceptibles de ser inhibidos (Donegan, 1978, p.3; Donegan & Stampe, 1979, pp.136-138; Donegan, 1995, p.67; 2002, p.8; Dziubalska-Kořaczyk, 2004, p.3).

En cuanto a las reglas, estas también hacen sustituciones de representaciones sonoras, pero suelen ser vestigios históricos de alternancias sonoras más productivas en el pasado, las cuales ahora están restringidas por el léxico o la gramática de una lengua, recibiendo un condicionamiento semántico. En cuanto a su adquisición, se memorizan y, a diferencia de los procesos, no se pueden inhibir, siendo obligatoria su operación de manera permanente y sin ser susceptibles de manifestarse en

los lapsus linguae o en los juegos de lengua (Donegan & Stampe, 1979, p.144; Donegan & Stampe, 2008, p.1).

Sobre los procesos fonológicos, existen dos clasificaciones: según su dimensión y según su función. Sobre los primeros, existen dos grupos: los primeros son los acontextuales (context-free), los cuales se caracterizan por limitar la cantidad de representaciones fonémicas buscando destacar propiedades sonoras óptimas en el plano fonético de su producción y percepción independientemente de su fonotáctica. El otro grupo de procesos son los contextuales (context-dependent), que se caracterizan por el hecho de que extienden las representaciones fonéticas de los diferentes fonemas en la medida en que las propiedades de estos sonidos se ven afectadas por otros que se encuentran en la misma palabra o por contextos fonotácticos particulares (Donegan & Stampe, 2002, p.64; 2009, p.3).

Con relación a la clasificación de los procesos por su función, estos se dividen en tres tipos: los prosódicos, por los cuales se establecen diferentes proyecciones de las representaciones segmentales sobre patrones acentuales, silábicos y melódicos; los fortitivos, que se caracterizan por optimizar las propiedades fonéticas de sonidos individuales, de manera tal que, por ejemplo, puedan contrastar mucho más con otros en una secuencia sonora o se destaquen un conjunto determinado de propiedades en los fonemas; y los lenitivos, que facilitan la pronunciabilidad de unas secuencias de sonidos sin que ello no le brinde pérdida alguna de la información léxica, gramatical y pragmática al oyente (Donegan & Stampe, 1979, p.142; 2009, pp.2-3).

Teniendo en cuenta las dos clasificaciones, se podrían obtener, por ejemplo, procesos fortitivos acontextuales, como la despalatalización de laterales, por lo cual en el español de las regiones consideradas yeístas (Madrid, Caracas, Santo Domingo, etc.) solo hay un fonema palatal sonoro y es /j/ (RAE & ASALE, 2011, pp.223-224; Hualde & Colina, 2014, p. 178), obedeciendo a la superación de producir sonidos como [ʎ], los cuales, al ser difícil que alcancen el techo del paladar duro en cuanto a su dificultad de ser completamente obstruido y que el aire salga de manera exclusiva por los canales laterales de la boca (Oñederra, 2016, p.94), optan por producirse solo con una constricción de acercamiento de la lámina de la lengua al paladar duro. También se pueden obtener procesos fortitivos contextuales, como el caso de la inserción de vocales esvarabáticas o ana-

ptípticas entre las vibrantes simples y las oclusivas, lo que hace que se produzca [poromesa] para promesa en variedades de español como la de Bogotá en Colombia (Mendieta, 2016).

Existen procesos lenitivos y contextuales, como la asimilación del punto de articulación de las nasales cuando les sigue una obstruyente (oclusiva, africada o fricativa), por lo que se registra [um'pato] para un pato, [bʉemfi'losofo] para buen filósofo o [koŋ'gero] para conguro en la mayoría de las variedades del español (Bjarkman, 1976, p.275; Hualde & Colina, 2014, p.174); pero también hay procesos lenitivos y acontextuales, como la desaspiración opcional de oclusivas, que ocurre en la variedad de la lengua pattani hablada en lahaul, Tailandia: [dʉəgepʰi] ~ [dʉəgepɿ] 'temblar'; [hʉupʰtʃi] ~ [hʉupʰtʃɿ] 'abrir' (Sharma, 1982, p.48).

Con relación a los sonidos que se relacionan con los fonemas con valor de vibrante simple o múltiple en las diferentes lenguas del mundo, se han documentado diferentes alófonos asociados a estos, los cuales pueden resultar de diferentes procesos fonológicos, siendo los principales los siguientes: las fricativizaciones y debilitamientos —por ejemplo, las róticas se pueden realizar como los sonidos alveolopalatales [c z] o postalveolares [ʃ ʒ] como resultado de que la lengua, aunque descendiendo levemente, aún conserva el movimiento de adelantamiento y retracción (Lindau, 1985, p.159), o como aproximantes, como ocurre en el español bogotano (Mendieta, 2016, p.57)—, las posteriorizaciones —una fricativa alveolar se puede realizar como una fricativa velar o uvular [χ ʁ] ante vocales posteriores (Ibid, p. 167)—, las elisiones —los sonidos róticos se suprimen en final de sílaba en el español hablado en la Costa Caribe de Colombia (RAE & ASALE, 2011, p.256)—, las vocalizaciones y lateralizaciones —en el español hablado en la República Dominicana se documenta que, en posición final de sílaba, las vibrantes simples se pueden realizar como laterales y como (semi)vocales palatales, sonidos que portan resonancias observables en el espectrograma (Henríquez Ureña, 1940; Jiménez Sabater, 1975; Alba, 1984; Muñoz, 2016)—, y las inserciones de vocales (RAE & ASALE, 2011, p.254).

En la figura 3 se presenta un esquema en el que se resumen los principales productos fonéticos documentados de los principales procesos relacionados con los fonemas róticos. En color verde se exponen aquellos productos resultantes de procesos fortitivos; en color rojo,

los obtenidos con los procesos lenitivos. El círculo rojo sin información representa al sonido elidido.

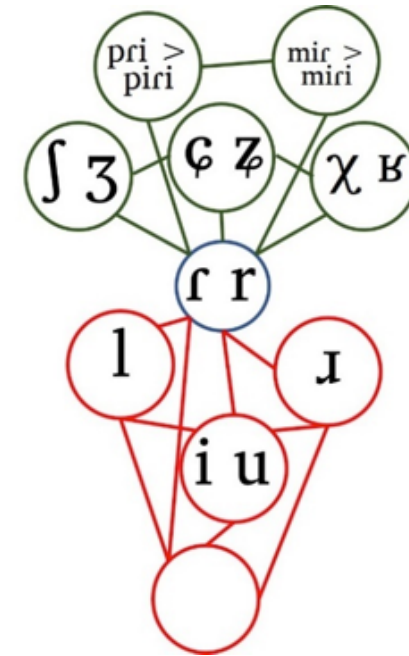


Figura 3. Esquema de las realizaciones fonéticas más recurrentes como resultado de los principales procesos fonológicos documentados.

El estudio que se presenta aquí se vincula con el vacío de investigación existente en la actualización de la caracterización fonética y fonológica de la variedad de español que se habla en la zona andina oriental de Colombia: Boyacá, siendo de particular interés el estudio de las realizaciones fonéticas del fonema vibrante simple. En la figura 4 se presenta el mapa de la ubicación geográfica de la locación que ha sido objeto de estudio.



Figura 4. Ubicación del departamento de Boyacá en el mapa de Colombia. Tomado de SGC (2002).

Si bien existen antecedentes sobre fenómenos sonoros relacionados con la vibrante simple en la región, estos datan de hace más de 40 años y son escasos: por una parte, Mora (1971) afirma que este sonido se elide en final de sílaba: “Cogelu para cogerlo, molelu para molerlo, arrodillasi para arrodillarse y alquiláselu para alquilárselo” (p.11). Por otra, Flórez (1963) registra que en esta variedad había casos de realizaciones fricativas de la vibrante simple en final de palabra y en grupo consonántico con oclusiva, las cuales se representaban con el grafo <ř>, del cual se desconocía su descripción fonética concreta: “a veř para a ver y ministro para ministro” (p.271).

Los antecedentes tienen en común el hecho de que se hicieron con impresiones auditivas obtenidas de algunas grabaciones realizadas en medios análogos (cintas de carrete abierto o discos de acetato de polivinilo) y con un sistema de notación distinto del Alfabeto Fonético Internacional, lo que hace difícil verificar las caracterizaciones descritas con anterioridad. Ahora es el momento de conocer cómo son las realizaciones fonéticas concretas del fonema vibrante simple del español haciendo uso de instrumentación moderna con el propósito de revisar lo que se conoce del fenómeno y establecer una aproximación, en términos de la Fonología Natural, sobre los factores que pueden influir en la manifestación de los sonidos que se documentan.

Metodología

Para obtener la información, se realizaron entrevistas en las cuales se hacían preguntas por la historia de los lugares en donde viven, la comida típica que se prepara, las actividades económicas que se realizan y las anécdotas personales que los participantes desearan presentar. En cuanto a los informantes, se tuvo en cuenta a personas mayores de 40 años, de los cuales, por lo menos, tuvieron más de 25 años residiendo en el lugar. Esto tiene el propósito de reducir la presencia de información que se hubiese obtenido como el resultado de constantes movilizaciones, lo cual ya era una preocupación desde los estudios dialectológicos tradicionales (Chambers & Trudgill, 2004, p.29). Sin embargo, a diferencia de esta clase de investigación, aquí se tuvieron en cuenta informantes mujeres, en tanto podrían manifestar diferencias en el uso de una lengua, reportándose registros de 8 personas de género femenino y 5, masculino (Ladefoged, 2003, pp. 14-15). En la tabla 1 se informa del género, la edad y la actividad económica que cada uno de los informantes tenía.

NOMBRE	EDAD (AÑOS)	GÉNERO	OFICIO
M.R.	75	Masculino	Campesino
J.P.	58	Masculino	Campesino
C.S.	80	Masculino	Campesino
O.T.	60	Masculino	Escritor
A.T.	62	Masculino	Abogado
A.V.	80	Femenino	Campesina
R.C.	99	Femenino	Campesina
G.S.	45	Femenino	Campesina
L.F.	42	Femenino	Campesina
C.V.	55	Femenino	Campesina
G.P.	56	Femenino	Tejedora y comerciante
E.D.	77	Femenino	Tejedora y comerciante
C.M.	40	Femenino	Asesora de turismo

Tabla 1. Informantes con los cuales se llevaron a cabo las grabaciones.

Las grabaciones se realizaron con el instrumento digital Zoom R8 acoplada a dos micrófonos omnidireccionales Nady CM-100, con el cual se obtuvieron registros en formato .wav, tasa de muestreo de 48000 Hz y tasa de profundidad de 24 bits. Los archivos obtenidos fueron revisados y segmentados mediante el programa Praat, de Boersma y Weenink (2015). Los registros analizados siguen criterios acústicos observables como la presencia de ruido y ondas aperiódicas con duración mayor a 50 ms, lo que implicaría realizaciones fricativas, o la presencia de antirresonancias representadas como zonas blancas en el espectrograma, lo que indicaría posibles realizaciones como nasales o laterales, o la presencia de formantes, de lo que se podría inferir la presencia de sonidos aproximantes o vocálicos (Ladefoged & Maddieson, 1996; Johnson, 2003).

En cuanto al estándar de notación, se sigue el Alfabeto Fonético Internacional (IPA, 1999; Perry, 2008), y los archivos se rotulan bajo dos niveles en Praat: uno denominado “fonológico”, que presenta la transcripción fonémica, y otro, que es el “fonético”, por el cual se caracteriza la realización fonética de los diferentes fonemas. Estas transcripciones también se colocaron en tablas, las cuales están en Díaz (2017, pp.201-257).

De estas tablas, se seleccionaron ítems léxicos y frases que portaran el fonema vibrante simple. Con ello, se hacían clasificaciones de la información por clase léxica y contextos fonotácticos. Esto permitiría saber si hay alternancias sonoras resultantes de procesos o de reglas y los factores fonéticos o morfosintácticos que podrían influir en ello, en consonancia con los criterios de la Fonología Natural (Donegan & Stampe, 1979; 2009; Donegan & Nathan, 2015).

Resultados

Se documentaron diferentes tipos de alófonos del fonema /r/ del español hablado en Boyacá, empezando por la sola vibrante simple. En la figura 5 se presenta la secuencia la arepa producida por un informante masculino. La flecha roja señala el momento de disolución de la obstrucción, reconocido por unos pulsos de ruido en el oscilograma y una barra vertical tenue en el espectrograma, el cual estuvo precedido de la presencia de solo voz (cuadro verde). La duración de este sonido es de 45 ms. Lo que precede a este sonido es una vocal y lo que le sigue es otra.

Otro de los tipos de alófono identificados es la combinación de vocal breve con la vibrante simple, la cual puede portar un timbre como schwa, el cual no tiene

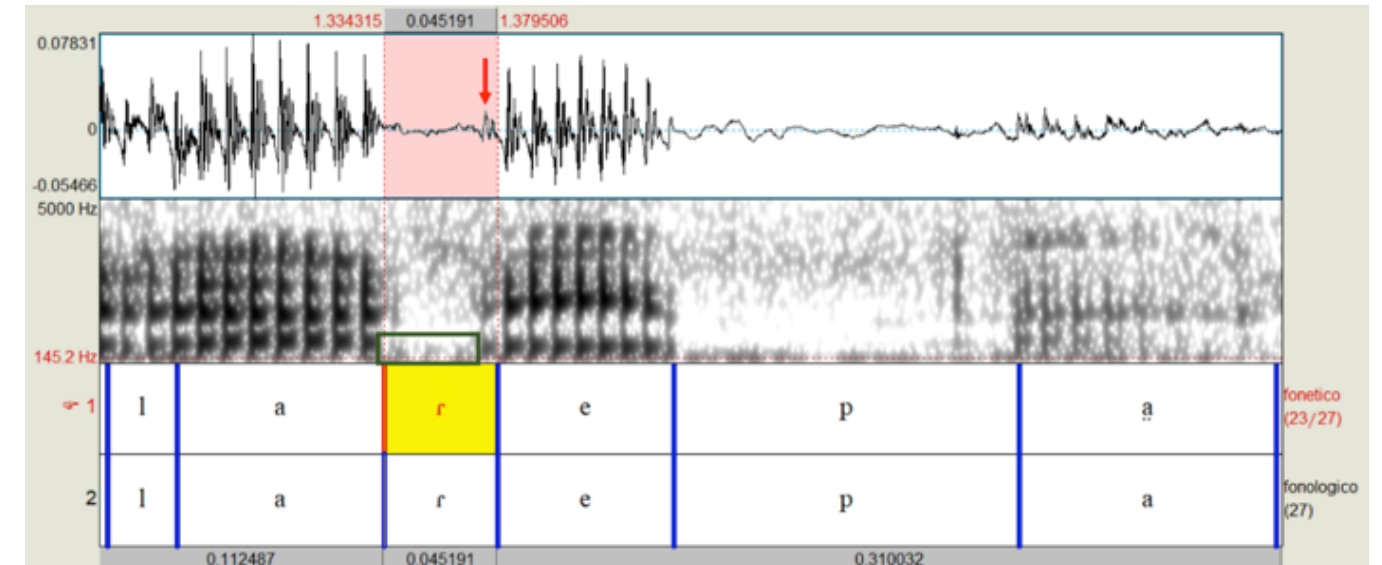


Figura 5. Oscilograma y espectrograma de la muestra de la secuencia la arepa, el cual se realiza como [la'repa]. Producido por M.R.

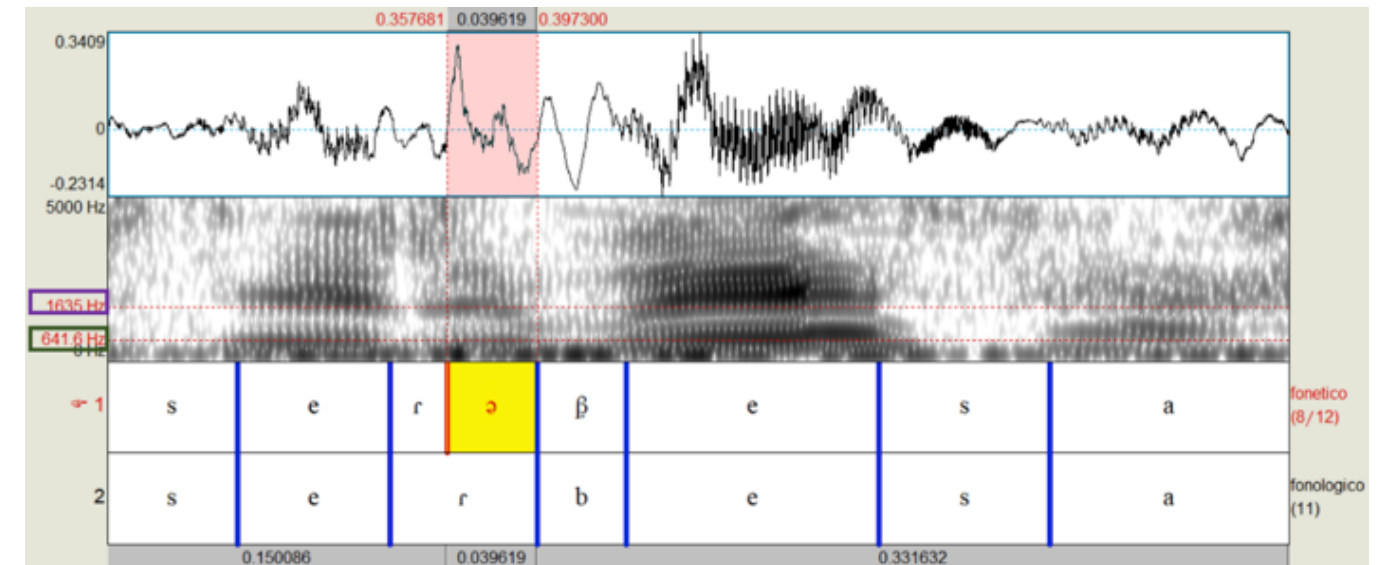


Figura 6. Oscilograma y espectrograma de la muestra del ítem léxico cerveza, el cual se realiza como [se'rβesa]. Producido por G.S.

estatus fonémico en español, pero sí lo tiene en lenguas como el inglés (Hualde & Colina, 2014, p.121). En la figura 6 se exhibe una muestra de la producción del ítem léxico cerveza. En ella, el primer formante de la vocal es de cerca de 642 Hz (cuadro verde) y el segundo formante es de 1635 Hz (cuadro morado). Esta relación de diferencia de alrededor de 1000 Hz entre una resonancia y otra es característica de sonidos vocálicos que son, a su vez, centrales y medios (Johnson, 2003, p.84). Su duración es de 40 ms aproximadamente.

Además de schwa con vibrante simple, existe la combinación de una vocal que sí tiene valor distintivo léxico

en español (Hualde & Colina, 2014, p.8), como [o], [i] o [e], con la rótica. Para ello, se presenta la figura 7, en la cual se expone una vocal posterior media [o] después de la vibrante simple en una muestra de la palabra señor. Esta guarda características de timbre similares a las de la vocal que le precede a la [r] en la medida en que presenta un primer formante de cerca de 499 Hz y el segundo de 1200 Hz, indicadores de una vocal media y posterior respectivamente. La vocal dura 44 ms aproximante.

Se registran fases fricativas como realizaciones fonéticas de la vibrante simple. En la figura 8 se presenta la

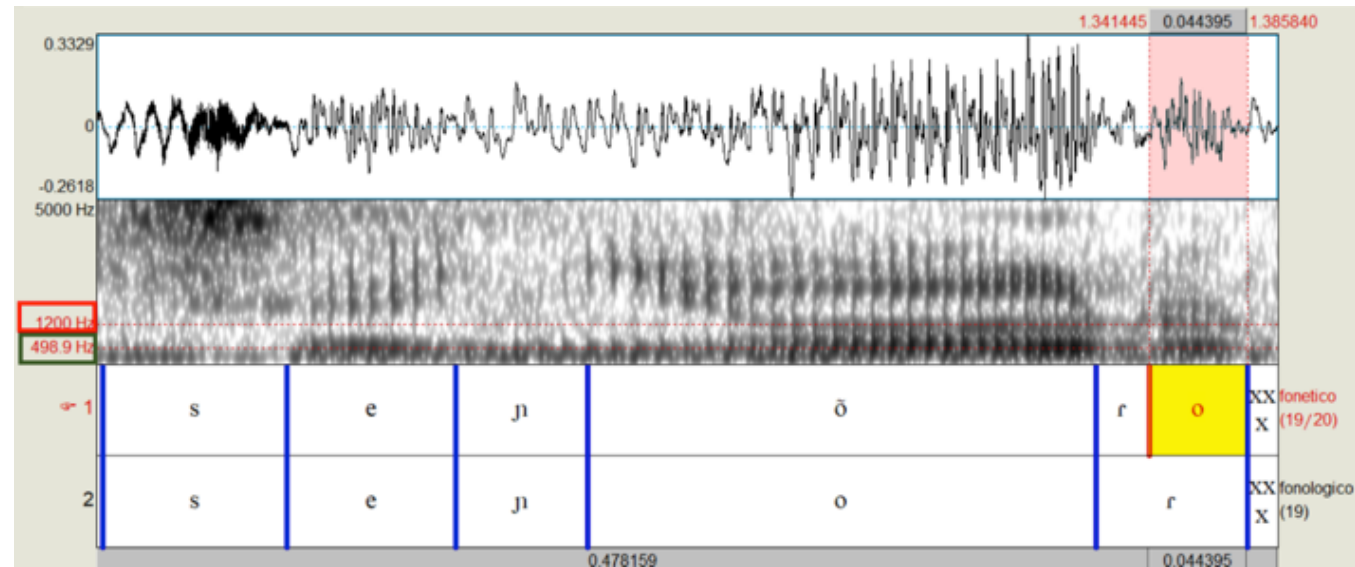


Figura 7. Oscilograma y espectrograma de la muestra del ítem léxico señor, el cual se realiza como [seˈɲoro]. Producido por O.T.

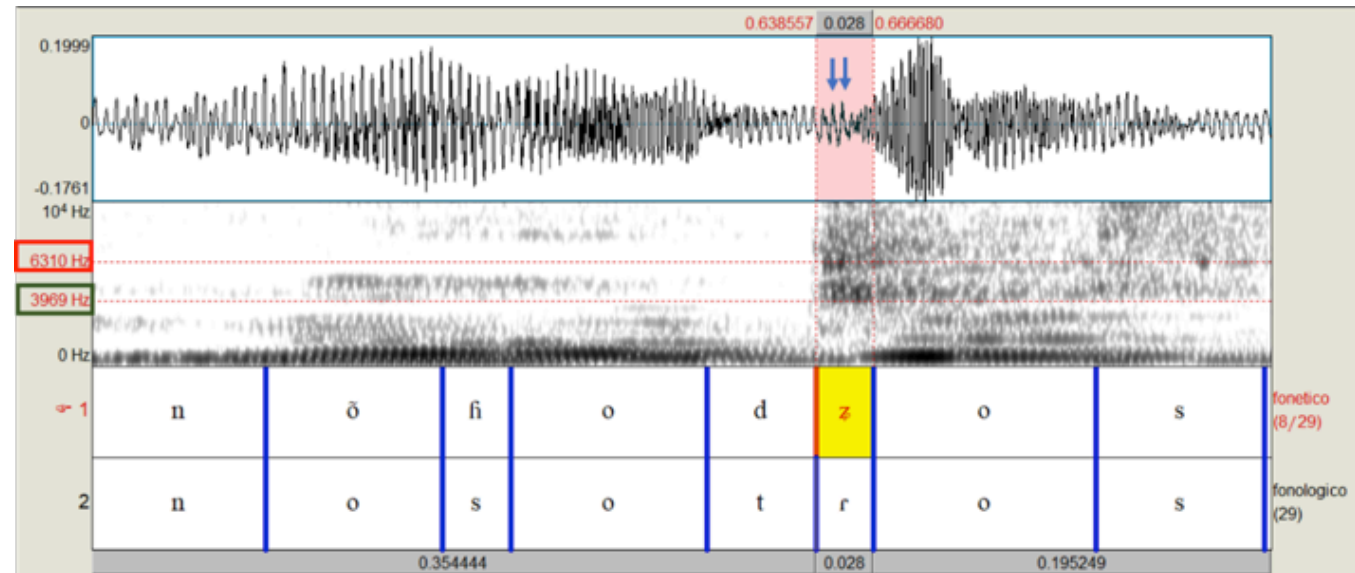


Figura 8. Oscilograma y espectrograma de la muestra del pronombre nosotros, el cual se realiza como [noˈðotɔs]. Producido por R.C.

realización fonética de la secuencia /tr/ como la africada [dʒ] en una muestra de la palabra nosotros. Se considera que lo que se documenta no es un sonido individual sino una fase que pertenece a una consonante más compleja en vista de que su duración es apenas de 28 ms. Las flechas azules señalan de unos pulsos de voz de baja amplitud con una leve irregularidad de onda, lo que caracteriza a un sonido con un flujo de aire parcialmente turbulento. En el espectrograma, la concentración de ruido comienza cerca de los 4000 Hz (cuadro rojo), lo que lo pone más cerca a las constricciones palatales, pero el componente de mayor intensidad se encuentra por encima de los 6300 Hz (cuadro verde),

lo que se suele asociar con constricciones alveolares (cf. Kent & Read, 2002, pp.163-164). Como resultado de esa combinación, se puede inferir que la fase fricativa de este sonido es alveolopalatal.

Junto con lo anterior, también se documentan fricativas plenas, como la que se documenta en la figura 9. En este caso, se expone una muestra de la palabra menor con una realización fricativa caracterizada por presentar concentraciones de energía en una frecuencia cercana a los 3900 Hz (cuadro verde), así como por la presencia de irregularidades en los pulsos seguida de unas tenues vibraciones constantes (flechas azules), lo cual,

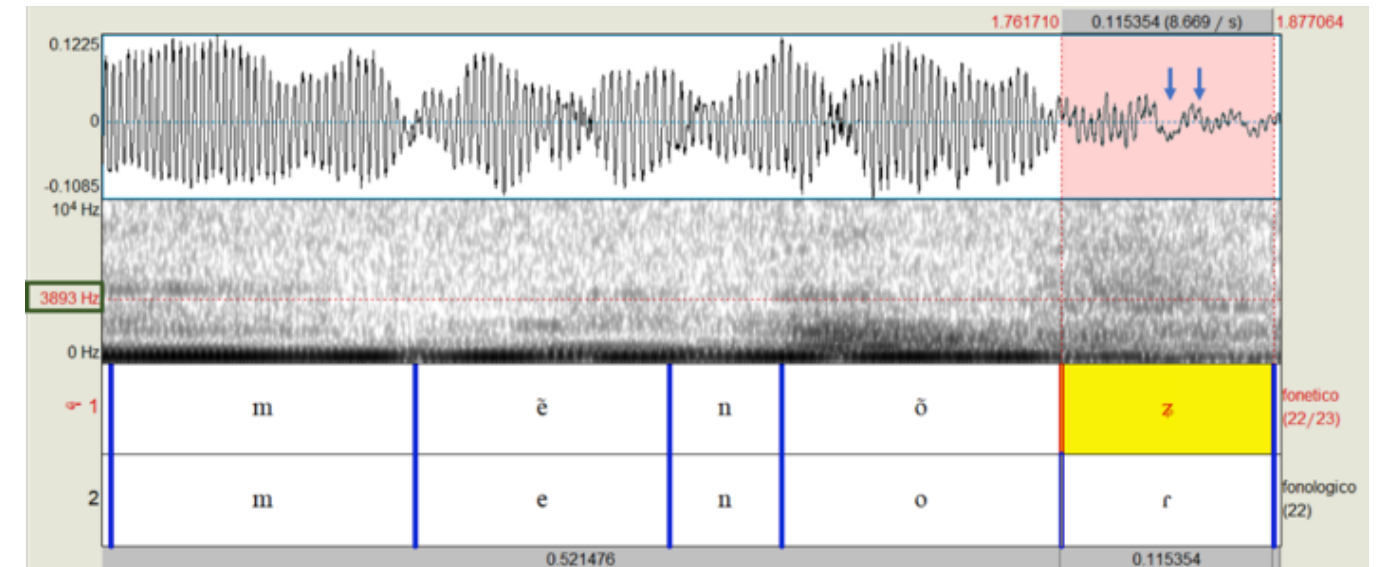


Figura 9. Oscilograma y espectrograma de la muestra del ítem léxico menor, el cual se realiza como [meˈnoɾ]. Producido por E.D.

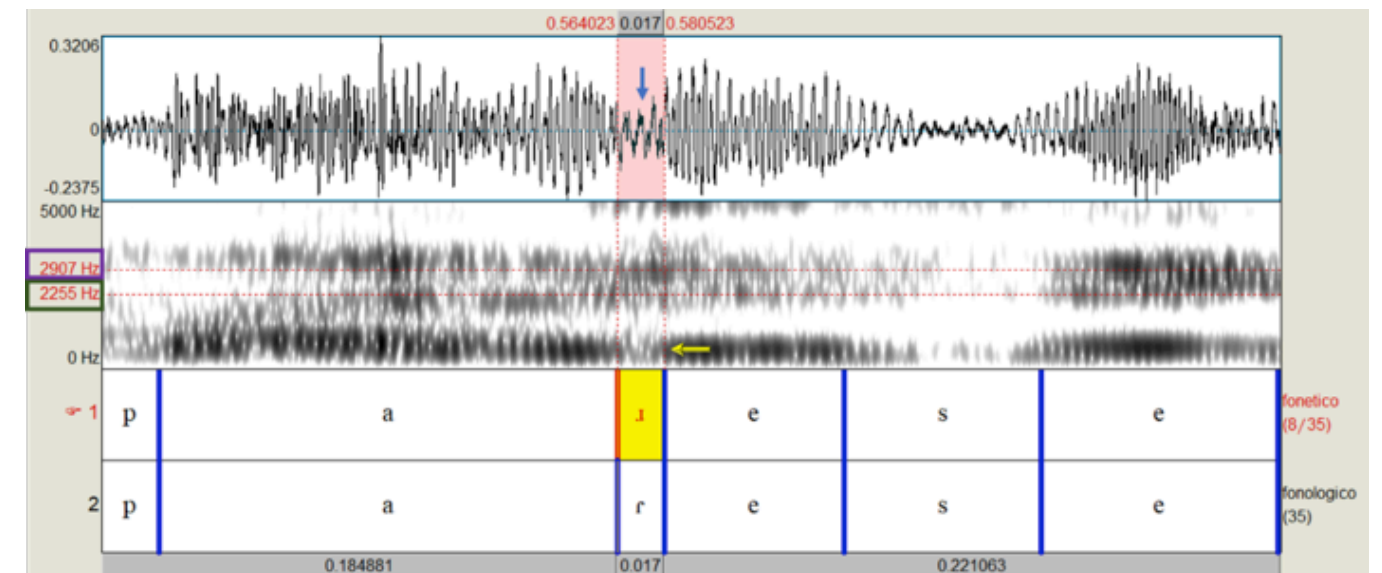


Figura 10. Oscilograma y espectrograma de la muestra del ítem léxico parece, el cual se realiza como [paˈrese]. Producido por R.C.

como también se veía en la figura 8, es característico de fricativas sonoras. La duración de este gesto articulatorio es de 115 ms.

El último tipo de alófono documentado es una aproximante, sonido caracterizado por presentar propiedades articulatorias y acústicas similares a las de las vocales, aunque con una intensidad baja y una duración inferior a estos. En la figura 10 se tiene una muestra de la palabra parece. La flecha amarilla señala que la presen-

cia de voz ha sufrido una disminución de intensidad, por lo cual se ve en el espectrograma una coloración más clara en ese punto (flecha amarilla) y con unos pulsos de onda de menor amplitud en el oscilograma (flecha azul). Se alcanzan también a observar un par de resonancias similares a las de la vocal [e] que le sigue, siendo la primera, de 2255 Hz (cuadro verde), y la segunda, de 2907 Hz (cuadro violeta), parecidas a los formantes segundo y tercero, respectivamente, del sonido que sigue a la aproximante. La consonante que se señala apenas dura 17 ms.

Tipo de alófono	Clase de sonido	Descripción	Ejemplo en los datos
Solo vibrante simple	[r]	Vibrante simple alveolar	[restaɾ'raŋtes] 'restaurantes'
Vibrante simple con schwa	[ʳ]	Vibrante simple alveolar con schwa prevocalizada	[metʳos] 'metros'
	[rʷ]	Vibrante simple alveolar con schwa postvocalizada	[arʷtesa'nal] 'artesanal'
Vibrante simple con vocal de estatus fonémico en español	[ʳ̠]	Vibrante simple alveolar con vocal [a] prevocalizada	[taraβa'f̠amos] 'trabajamos'
	[r̠]	Vibrante simple alveolar con vocal [a] postvocalizada	[te'lar̠] 'telar'
	[ʳ̡]	Vibrante simple alveolar con vocal [e] prevocalizada	[õmbere] 'hombre'
	[r̡]	Vibrante simple alveolar con vocal [e] postvocalizada	[t̡ienẽke'βer̡] 'tiene que ver'
	[r̠]	Vibrante simple alveolar con vocal [i] prevocalizada	[k'rizis] 'crisis'
	[r̠]	Vibrante simple alveolar con vocal [i] postvocalizada	[sʰe'ɣir̠] 'seguir'
	[ʳ̠]	Vibrante simple alveolar con vocal [o] prevocalizada	[kʳ̠ro'tjʰe] 'croché'
	[r̠]	Vibrante simple alveolar con vocal [o] postvocalizada	[forʳ̠mãs] 'formas'
	[ʳ̠]	Vibrante simple alveolar con vocal [u] prevocalizada	[tʳ̠rutʃa] 'trucha (pez sp.)'
Frase fricativa de africada	[tʃ]	Fase de fricción en africada alveolopalatal sorda	[otʃo] 'otro'
	[dʒ]	Fase de fricción en africada alveolopalatal sonora	[nõ'hodzõs] 'nosotros'
Fricativa plena	[z]	Fricativa alveolopalatal sonora	[mẽnõz] 'menor'
Aproximante	[ɹ]	Aproximante alveolar	[a'o.ɹa] 'ahora'

Tabla 2. Clasificación de los sonidos obtenidos por tipos de alófonos del fonema /r/ por tipos de alófonos en las entrevistas realizadas a los informantes boyacenses.

Teniendo en cuenta los tipos de alófonos descritos en términos acústicos con anterioridad, se procede a informar sobre las clases de sonidos que se registraron en el conjunto de datos dentro de cada una de estas categorías por medio de la tabla 2.

Estas 16 clases de sonidos ocurren en diferentes contextos fonotácticos, por lo que se procede a exponer la frecuencia de aparición de estos en los registros sonoros. Se inicia por grupo consonántico interno de sílaba de

obstruyente (oclusiva o fricativa) seguido de la vibrante simple (e.g. palabras como frío, brazo o cráter). Se obtuvieron 144 muestras de realizaciones fonéticas del fonema /r/ en este contexto. En la figura 11 se presenta un cuadro de la frecuencia de aparición de cada una de las 9 clases de sonidos que se registraron allí: [r ʳ ʳ̠ ʳ̡ ʳ̠ ʳ̠ ʳ̠ ʳ̠ ɹ]. Se observa que la mayoría de los casos obtenidos son vibrantes con elemento prevocalizado y, de estos, el más recurrente porta la vocal neutra.

En contexto intervocálico (e.g. palabras como oro o frases como cráter extenso), se reconoce la presencia de 221 muestras de realizaciones fonéticas del fonema vibrante simple. Estos únicamente manifiestan pertenencia a solo dos clases de sonidos: [r ɹ]. En esta posición, el fono vibrante simple es el más frecuente, aunque no el único, siendo la aproximante la otra clase de sonido presente en un 5% de los datos. La figura 12 expone esta información.

Se registra la presencia de 60 muestras de alófonos de /r/ en contexto de fin o coda de sílaba interna de palabra (e.g. palabras como orden o externo). Se reportan datos correspondientes a 7 clases de sonidos: [r ʳ ʳ̠ ʳ̡ ʳ̠ ʳ̠ ɹ]. De estos, si bien el alófono vibrante simple es el más frecuente a nivel individual, las vibrantes simples postvocalizadas tienen mayor regularidad en conjunto. La distribución completa se presenta en la figura 13.

En contexto final de palabra (e.g. palabras como comedor o bailar), se documentan 41 casos de realizaciones del fonema vibrante simple en el corpus. A diferencia de lo observado en la figura 13, la clase de sonido más frecuente no es la sola vibrante simple en el plano individual, sino una vibrante postvocalizada, tal como se ilustra en la figura 14.

Teniendo en cuenta las sumas de muestras obtenidas de todos los alófonos de /r/ en los diferentes contextos de realización, se reporta un total de 466 casos. En términos generales, más del 50% de los casos registrados presentan a la sola vibrante simple, más del 30% son casos en los que hay una vocal junto con la vibrante simple, y solo cerca del 10% son casos de realización de fricativas o aproximantes. En la figura 15 se exhibe una representación de la frecuencia de los seis tipos de alófonos en el corpus.

Tras observar las figuras 11-15, se identifican cuestiones susceptibles de interpretación por la Fonología Natural como las siguientes: si bien lo mayoritario en el corpus es [r], en cada uno de los contextos particulares, excepto el intervocálico, presentan a otros alófonos como los más frecuentes. Entonces, se requiere de proporcionar características de los procesos fonológicos que permiten la manifestación de estas diferentes variantes.

Los primeros tipos de alófonos a revisar con las vibrantes simples con vocal en el español hablado en Boyacá,

Porcentaje de alófonos de /r/ en grupo consonántico

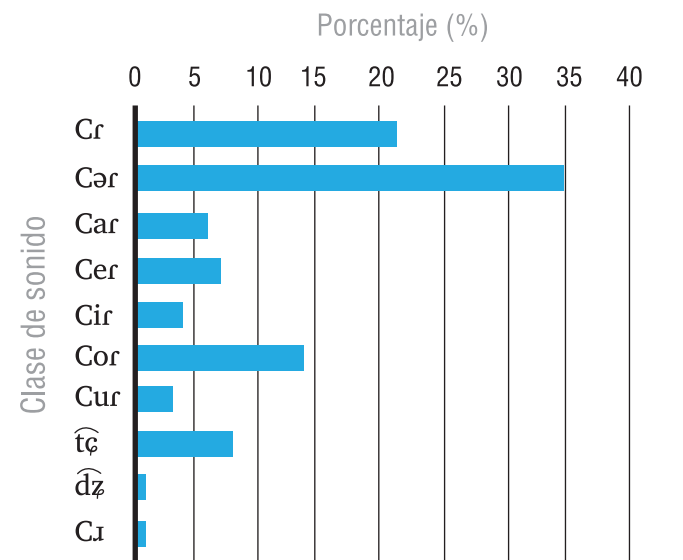


Figura 11. Frecuencia de los alófonos de /r/ en contexto de grupo consonántico. C representa a una consonante obstruyente (/ptkbdgʃ/)

Porcentaje de alófonos de /r/ en contexto intervocálico

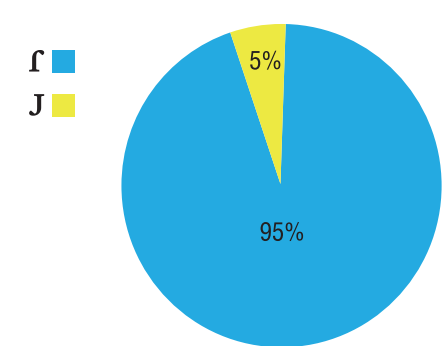


Figura 12. Frecuencia de los alófonos de /r/ en contexto intervocálico

Porcentaje de alófonos de /r/ en final de sílaba interna de palabra

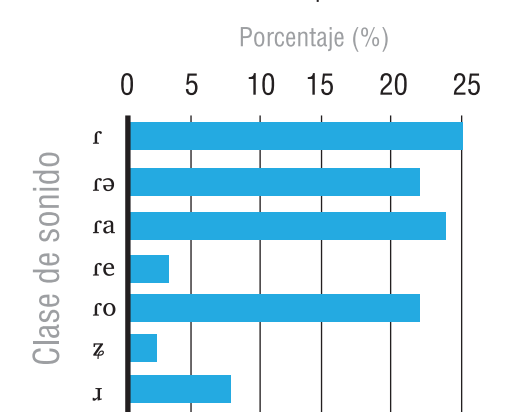


Figura 13. Frecuencia de los alófonos de /r/ en contexto de fin o coda de sílaba interna de palabra.

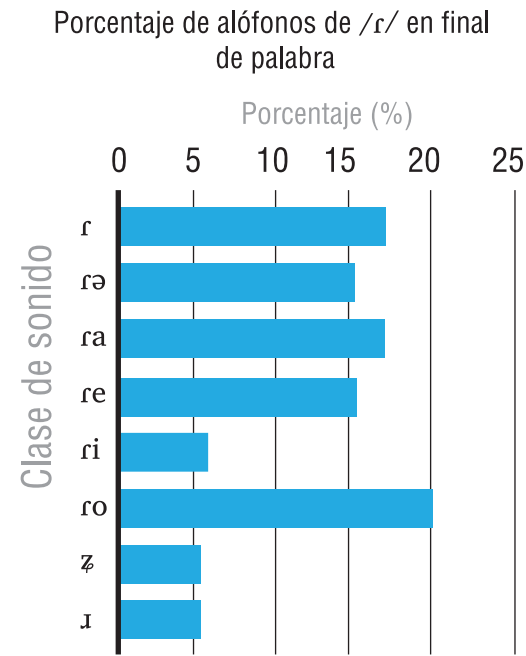


Figura 14. Frecuencia de los alófonos de /r/ en contexto de fin de palabra.

Porcentaje de alófonos de en todo el corpus

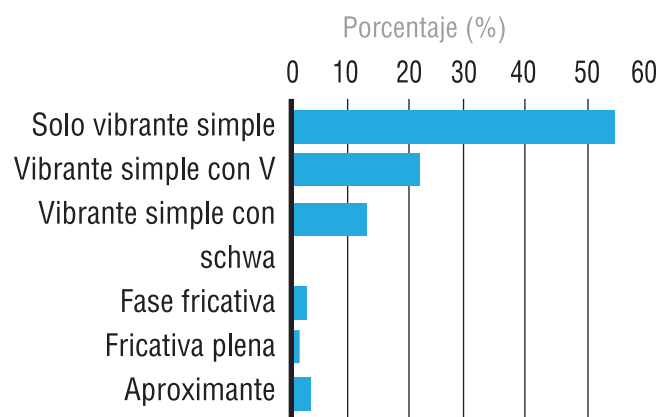


Figura 15. Frecuencia de los tipos de alófonos de /r/ en todo el corpus.

tanto los que tienen timbre de estatus fonémico como los que portan la vocal neutra. Los casos de vibrante simple con prevocalización son frecuentes en grupo consonántico interno de sílaba y los casos de vibrante simple con postvocalización son mayoritarios en contexto de coda silábica, independientemente de si es interna o final de palabra. Estos obedecen a procesos forfíticos contextuales de inserción, los cuales tienen como propósito hacer más reconocible en términos auditivos a la vibrante simple y añadir un contraste de la obstrucción total y breve que hay en su gesto articulatorio con la continuidad del sonido vocálico que lo rodea. La consecuencia de ello es que, como propone Donegan y Stampe (1979, p.138), no solo se ha hecho una sustitución de un segmento, sino también del contexto que lo rodea y ello también proporciona una justificación sobre el porqué la vibrante simple es el alófono más frecuente en el contexto intervocálico.

Estas inserciones están motivadas por la existencia de la relación entre la manifestación de gestos articulatorios de la vibrante simple y los de la vocal. Al ser difícil que se produzca una completa sincronización entre vocal y rótica precedida por una oclusiva o en final de sílaba, es susceptible de que el gesto del movimiento del dorso y la raíz de la lengua se anticipe en el primer caso (e.g. /pre/ → [pre]) o que lo anticipado sea el movimiento del ápice en el segundo caso (e.g. /ber/ → [bere]). Esto ya lo formulaba Proctor (2009, pp. 63-64) para el español hablado en la Península Ibérica.

En general siempre se ha reportado de la presencia de sonidos insertados en grupo consonántico bajo el nombre de vocales esvarabáticas (Navarro Tomás, 1918; Gili Gaya, 1921; Malmberg, 1965). Sin embargo, la postura común ha estado centrada en variedades peninsulares del español, en la cuales se considera que la vocal insertada con mayor frecuencia es la schwa (Quilis, 1999; Martínez Celdrán & Fernández-Planas, 2007). Sin embargo, como se ha observado previamente, los resultados obtenidos aquí no solo registran casos de vibrantes pre o postvocalizadas con este timbre en particular: también hay casos con vocales fonémicas ([a e i o u]) y estas, en contravía a estos antecedentes, suelen ser más regulares que la vocal neutra.

Una variedad de español que documenta vocales insertadas ante las róticas con timbres de estatus fonémicos y con la schwa es la que se habla en Ecuador (Bradley, 2004). Para ello, se consideró que la diferencia crono-

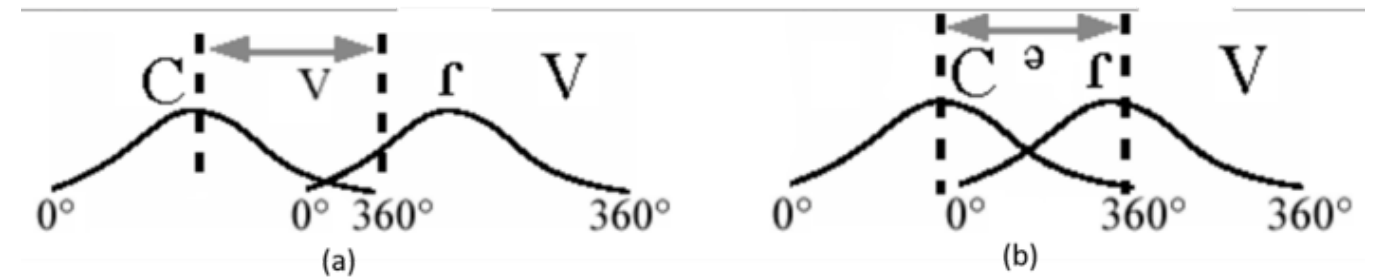


Figura 16. Esquemas de solapamientos gestuales con los cuales se caracterizan las diferencias entre vocal plena esvarabática en grupo consonántico de (a) y esvarabática tipo schwa en (b). Tomado de Schmeiser (2009, p.212)

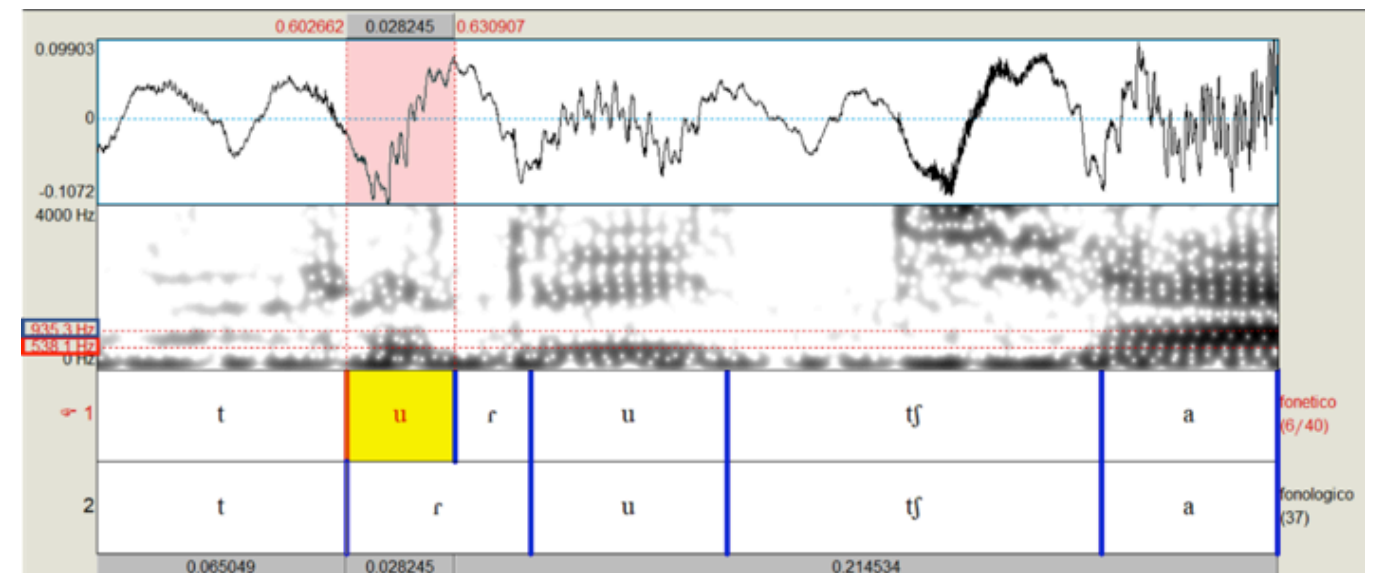


Figura 17. Oscilograma y espectrograma de la muestra de la palabra trucha, que fue producida como [turuɾja] por parte de G.S.

métrica en el solapamiento de los gestos articulatorios es lo que hace que se obtenga como sonido insertado una vocal neutra u otra. En el contexto del grupo consonántico, si el solapamiento de gestos es significativo, esto no daría tiempo para que la vocal se produzca con su articulación plenamente definida, por lo que adquiriría algunas propiedades de sonidos róticos, lo que propicia la generación de una schwa. Por el contrario, si el grado de solapamiento entre gestos es escaso, ello daría tiempo a que la vocal se pueda producir sin carecer de sus propiedades tímbricas exclusivas, lo que evita la producción de vocales neutras.

La figura 16 ilustra este tipo de situación en los grupos consonánticos. En un ciclo del gesto articulatorio, representado con 0° el momento de comienzo y 360° el final, queda claro que cuanto más cercano se encuentre el final de la consonante obstruyente (con valor C) al comienzo del gesto rótico (r), más posibilidades de que

el sonido producido sea la vocal plena, la cual también va a exponer una duración mayor (a) respecto de la que podría exponer su contraparte en (b).

En términos acústicos, el grado de solapamiento se podría correlacionar con la duración vocálica, por lo que las vocales neutras obtenidas por inserción deberían tender a ser más breves que sus contrapartes con estatus de fonema. Aunque el corpus obtenido es extenso, no presenta muchos ítems léxicos repetidos comparables para todas las vocales en la medida en que, como se informó en la metodología, los archivos sonoros se obtuvieron por entrevistas, no por encuestas. Sin embargo, entre los pocos ítems léxicos repetidos sí parece identificarse esta correlación. En la figura 17 tenemos la muestra de la palabra trucha producida por una informante femenina. En ella se reconoce la presencia de un primer formante de 538 Hz (cuadro rojo), indicador de un grado significativo de cierre vocálico,

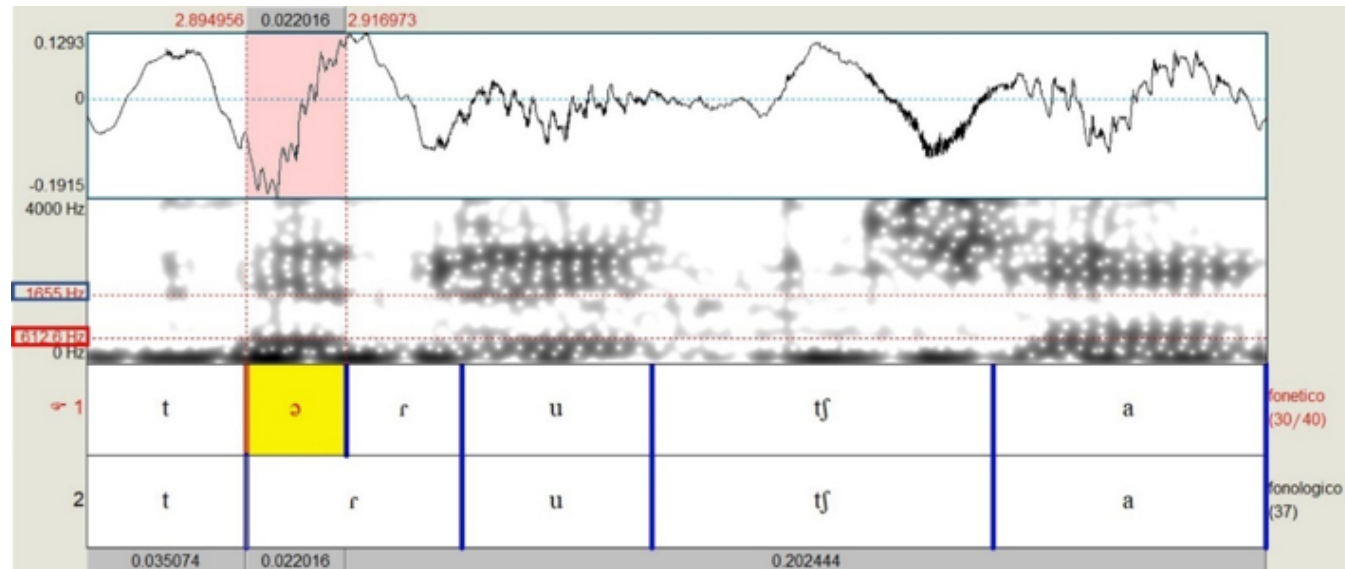


Figura 18. Oscilograma y espectrograma de la muestra de la palabra trucha, que fue producida como [tɾutʃa] por parte de G.S.

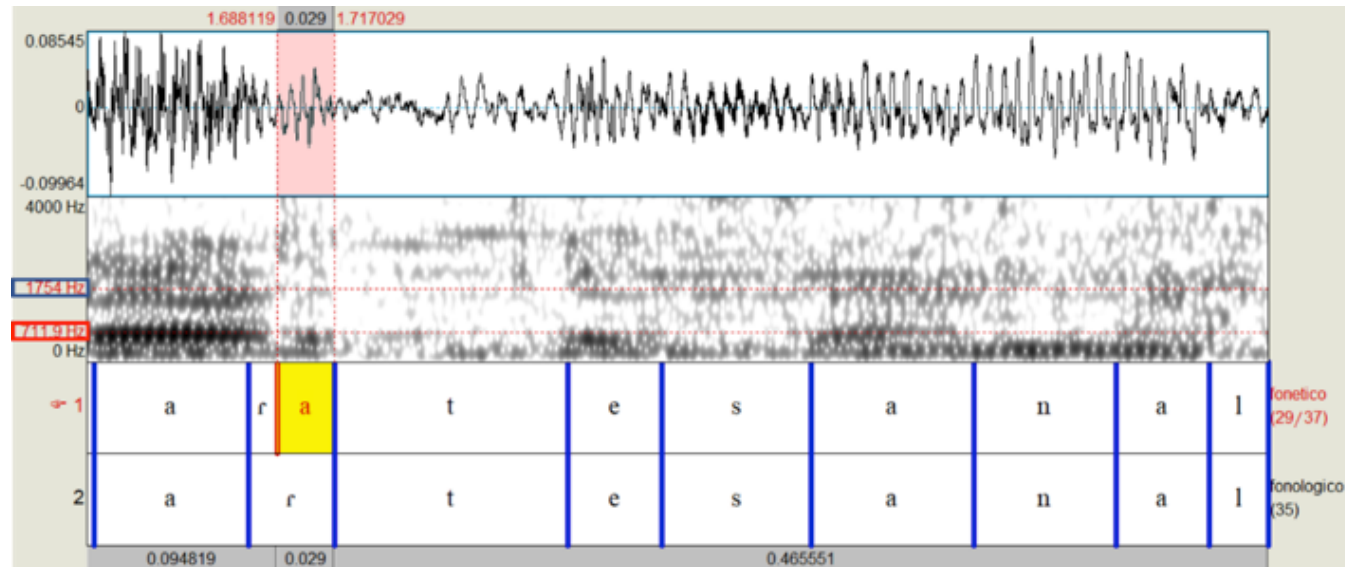


Figura 19. Oscilograma y espectrograma de la muestra de la palabra artesanal, que fue producida como [aratesanal] por parte de G.P.

y un segundo formante de 935 Hz (cuadro azul), indicador de la producción de un sonido posterior, lo que señala la manifestación de un timbre vocálico tipo [u]. Su duración es de 28 ms.

En la figura 18 se expone otra muestra de la palabra trucha producida por la misma informante. En ella se observa la presencia de un primer formante (cuadro rojo) de 612 Hz y el segundo de 1655 Hz (cuadro azul). Ese diferencial entre formantes de cerca de 1000 Hz es el indicador de la presencia de una vocal neutra. La duración es de 22 ms, un poco menor si se le compara con su contraparte en la figura 17.

Esta situación también se refleja en casos de vocal esvarabática en final de sílaba. En la figura 19 se presenta una manifestación de la palabra artesanal, en la cual el primer formante (cuadro rojo) es de cerca de 712 Hz, lo cual indica su significativa apertura de la boca. El segundo formante (cuadro azul) es de 1754 Hz, lo que da cuenta de cierto grado de anterioridad. Su duración es de 29 ms.

Se documenta la realización de la palabra artesanal con esvarabática de vocal neutra en la figura 20. En este, el primer formante es de 588 Hz aproximadamen-

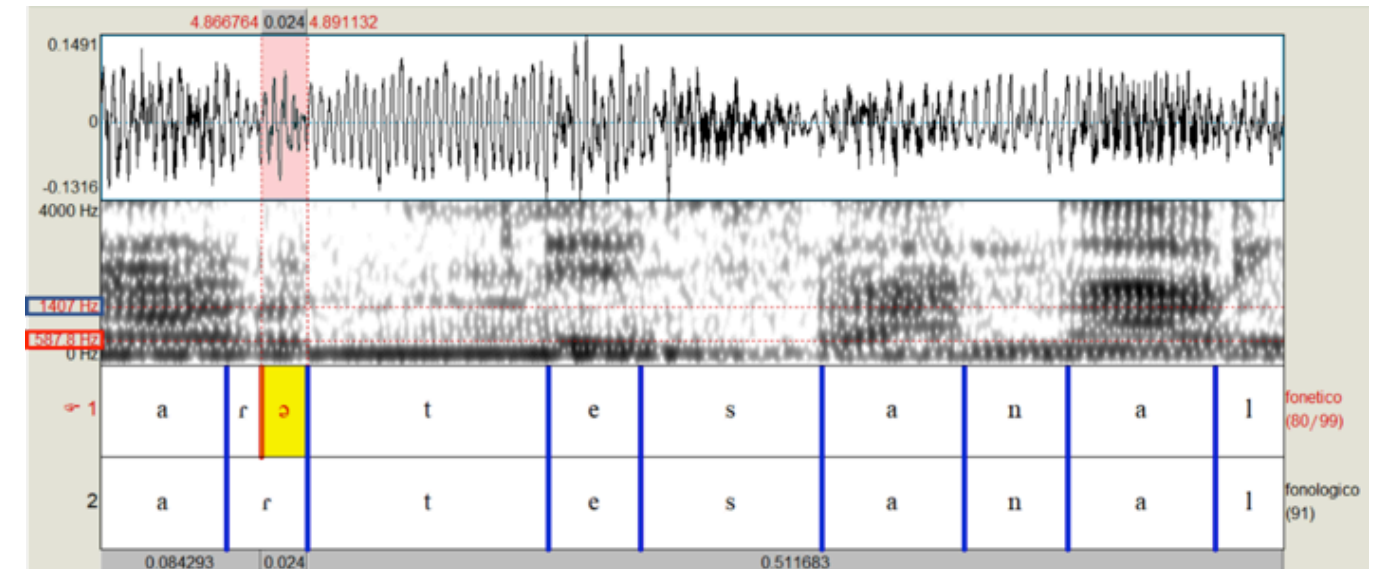


Figura 20. Oscilograma y espectrograma de la muestra de la palabra artesanal, que fue producida como [arɔtesanal] por parte de G.P.

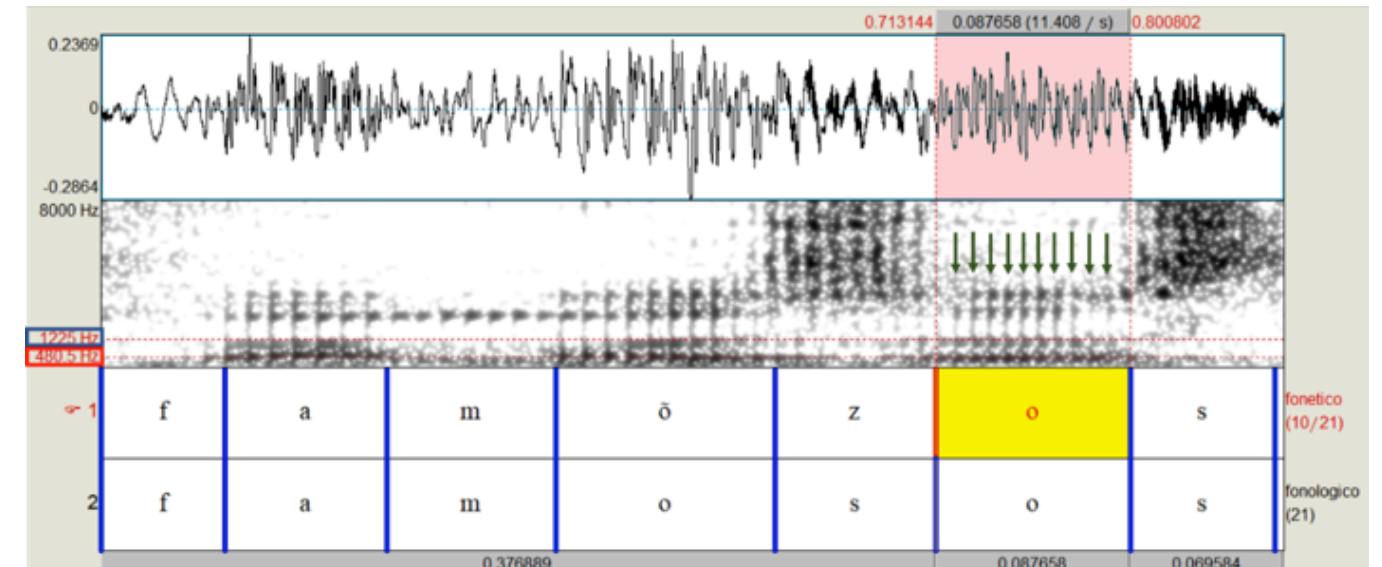


Figura 21. Oscilograma y espectrograma de la muestra de la palabra famosos, que fue producida como [famɔsɔs] por parte de O.T. Se señala la vocal [o] de la última sílaba.

te (cuadro rojo) y el segundo es de 1407 Hz (cuadro azul). Es una diferencia mayor de 800 Hz, pero menor de 1200 Hz, lo cual lo acerca a su valoración como vocal schwa. Su duración es de 24 ms, 4 ms menor que su contraparte de la figura 19.

Luego de caracterizar estos alófonos con fases vocálicas, ahora se da cuenta de las fricativas (parciales o totales). Su causa se relaciona con otro proceso fortitivo contextual que también contrasta con las vocales (solo opera en grupo consonántico y en coda silábica), pero

ya no destacan el cierre de la vibrante simple, sino otra característica de los sonidos obstruyentes: el ruido. Este proceso se denomina fricativización.

Nathan (1989, pp. 65-66) establece que existen dos prototipos de sonidos: la sonoridad y el consonantismo. El primero se caracteriza por destacar las propiedades articulatorias de un mayor grado de apertura de la boca y una tendencia a hacer vibrar los pliegues vocales, así como los elementos acústicos de una mayor amplitud de onda en el oscilograma y una notoria visibilidad de

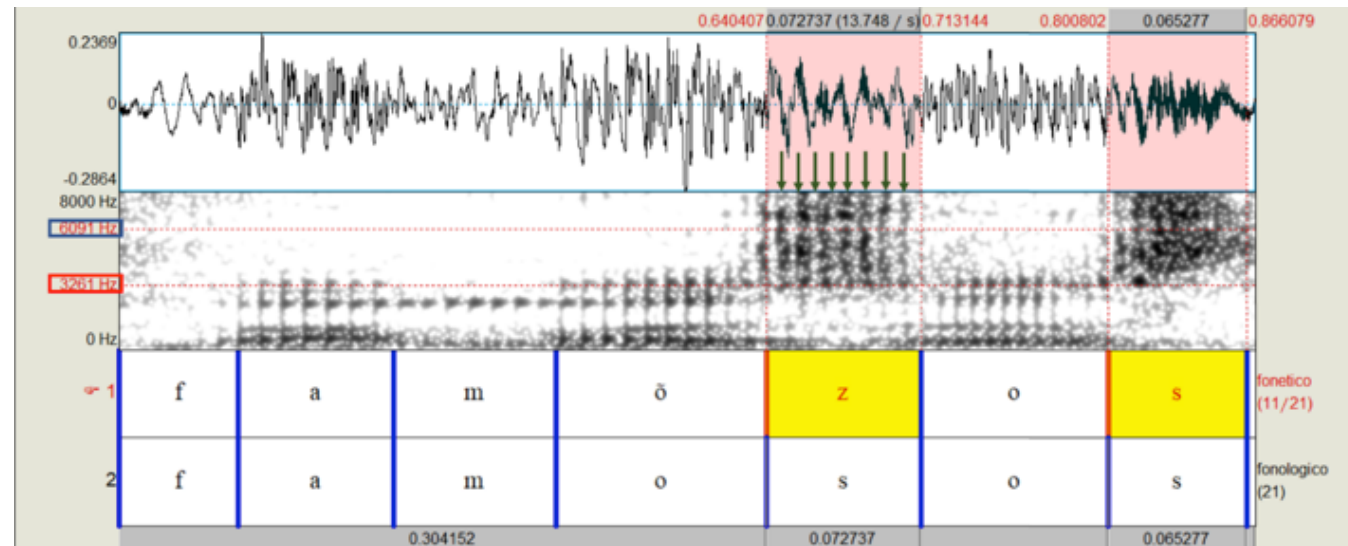


Figura 22. Oscilograma y espectrograma de la muestra de la palabra famosos, que fue producida como [famōzos] por parte de O.T. Se señalan las fricativas de la última sílaba.

formantes en el espectrograma, los cuales se pueden prolongar en el tiempo. Por el contrario, el segundo tiende a exponer mayores grados de cierre en la cavidad oral y se reduce la producción de voz, lo que conduce a emitir ondas con componentes de ruido o de silencio acústico, con baja intensidad y brevedad en su manifestación.

Mientras el ejemplar más conocido de sonoridad es la vocal, el de consonantismo es la oclusiva. La vibrante simple comparte con el ejemplar de la oclusiva su obstrucción plena. En términos acústicos, ambos sonidos exponen solo un único componente audible: sus barras de disolución, los cuales están conformados de componentes aperiódicos de ondas. Las fricativas se caracterizan por exhibir una estrechez de la obstrucción en la cavidad oral, lo que produce un flujo de aire turbulento, representado con ruido similar al de la barra de disolución de las oclusivas, con la diferencia de que es prolongado en el tiempo (Catford, 1982, pp.134-135; Ladefoged & Johnson, 2010, p.14).

La figura 21 es una presentación del oscilograma y espectrograma de la palabra famosos, que produjo un informante masculino. Se señala la vocal [o] de la última sílaba. En ella se observan dos formantes claramente: el primero (cuadro rojo) es de 480.5 Hz, el segundo (cuadro azul), de 1225 Hz, componentes de onda regulares emitidos en frecuencias inferiores a los 3000 Hz, algo de lo que carecen sonidos fricativos. Se señalan pulsos de onda regulares con las flechas verdes.

La figura 22 es la misma muestra de famosos, solo que en esta lo señalado son las fricativas alveolares. Allí, las concentraciones de ruido inician más allá de los 3200 Hz (cuadro rojo) y su mayor nivel sigue dándose por encima de los 6000 Hz (cuadro azul). En el caso de la fricativa sonora, en cuanto hay voz combinada con ruido, aún se reconocen algunos pulsos, como se marca con las flechas verdes en el espectrograma. En el oscilograma sí se reconocen perfiles irregulares de onda.

Si se compara lo que se observa en la figura 22 y las figuras 8 y 9, se ven similitudes significativas a nivel acústico: la primera se vincula con las concentraciones de ruido en frecuencias superiores a los 3000 Hz, la segunda, los componentes irregulares de onda en las fricativas de las 3 figuras, con lo que se confirma el carácter fortitivo y contrastante con las vocales adyacentes.

El último tipo de alófonos del fonema vibrante simple, del cual hubo menor cantidad de datos, es el correspondiente a las aproximantes (cf. Figuras 11-15). Estos sonidos son el producto de un producto lenitivo contextual conocido como debilitamiento, el cual, aunque opera en todos los contextos de realización del fonema, alternando con la vibrante simple sola, siempre tiene una vocal adyacente. Como se informó en la figura 10, es un sonido que se caracteriza por presentar algunas resonancias observables y componentes de onda regulares, así como la presencia de voz, que suelen asociarse con las vocales, aunque con la diferencia de que son sonidos breves y de una amplitud baja.

Lo lenitivo aquí se observa en la medida en que la aproximante se va a parecer en términos articulatorios y acústicos a la vocal que le rodea, con lo cual se conforma una secuencia de sonidos cuya sonoridad es muy parecida, suprimiéndose un factor que los distingue con mayor precisión: la obstrucción total. Algo similar ocurre también con el debilitamiento de oclusivas sonoras en la mayoría de las variedades del español, aunque aquí ocurre con la diferencia de que solo opera en contexto intervocálico (Hualde & Colina, 2014, pp. 138-141).

Conclusiones y perspectivas de investigación

En el español hablado en Boyacá se han podido identificar cinco clases de alófonos: la vibrante simple única, la vibrante con schwa, la vibrante simple con vocales que tienen timbre de valor fonémico, las realizaciones fricativas y las realizaciones aproximantes. De estas, en general, únicamente teniendo en cuenta el corpus registrado, la primera clase presenta una mayor frecuencia de aparición (superando el 50%) que las demás.

En la primera clase no opera ningún proceso fonológico en concreto, en tanto que en las demás sí. Las vibrantes con schwa y con otros timbres vocálicos obedecen a procesos fortitivos contextuales de inserción de timbres esvarabáticos, pero, mientras en los últimos, el timbre presenta un grado bajo de solapamiento de los gestos articulatorios, lo que favorece una mayor definición del timbre, en los primeros es mayor esa superposición, lo que reduce esa posibilidad. Es posible que se establezca la relación entre superposición de los gestos articulatorios con la duración de la vocal insertada, y, por los pocos pares de palabras que se pudieron comparar, podría considerarse razonable la correlación.

En cuanto a las realizaciones fricativas y aproximantes, se reconoce que se registraron pocos casos. Mientras las primeras obedecen a procesos fortitivos limitados a los contextos de grupos consonánticos y codas silábicas, las últimas resultan de debilitamientos, procesos lenitivos que hacen que estas consonantes obtengan un nivel de sonoridad similar al de las vocales.

Teniendo en cuenta que todo fue obtenido con entrevistas, se hace necesario llevar a cabo estudios experimentales (lectura de textos estandarizados, elicitaciones con objetos cuya denominación sea la misma por parte de los informantes, etc.) que permitan confirmar o

descartar este tipo de afirmaciones, por ejemplo, la de la correlación entre duración vocálica y tipo de timbre vocálico, incluso requiriendo de posibles precisiones a nivel sociolingüístico, como se observaron con la variedad bogotana con la estratificación socioeconómica y una mayor presencia de alófonos aproximantes (cf. Mendieta, 2016, p.91).

Referencias bibliográficas

- Alba, O. (1984). Análisis fonológico de /R/ y /L/ implorativas en un dialecto rural dominicano. *Eme eme Estudios Dominicanos*, 13(74), 53-73.
- Bjarkman, P. (1976). Natural phonology and loanword phonology (with selected examples from Miami Cuban Spanish). (Tesis de doctorado). University of Florida, Miami, Estados Unidos.
- Blecu, B. (2001). Las vibrantes del español. Manifestaciones acústicas y procesos fonéticos. (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Boersma, P. & Weenink, D. (2015). Praat: Doing Phonetics by Computer (Versión 4.3. 31) [software]. Obtenido de: <http://www.fon.hum.uva.nl/praat>.
- Bradley, T. (2004). Gestural Timing and Rhotic Variation in Spanish Codas. En Face, T. (Ed.), *Laboratory Approaches to Spanish Phonology* (pp. 195-220). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Catford, J. (1982). *Fundamental problems in phonetics*. 2a ed. Bloomington: Indiana University Press.
- Chambers, J. & Trudgill, P. (2004). *Dialectology*. 2a ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Díaz, C. (2017). El español hablado en Boyacá, Colombia: aspectos fonéticos y (morfo)fonológicos. (Tesis de doctorado). Universidad del País Vasco, Vitoria-Gasteiz, España.
- Donegan, P. (1978). On the Natural Phonology of Vowels. (Tesis de doctorado). Ohio State University, Columbus, Estados Unidos.
- Donegan, P. (1995). The Innateness of Phonemic Perception. En Samiian, V. & Schaeffer, J. (Eds.), *Western Conference on Linguistics 7* (pp. 59-69). Fresno: Western Conference on Linguistics.
- Donegan, P. (2002). Phonological Processes and Phonetic Rules. En Dziubalska-Kořaczyk, K. & Weckworth, J. (Eds.), *Future Challenges for Natural Linguistics* (pp. 57-81). Munich: Lincom Europa.

Donegan, P. & Nathan, G. (2015). Natural Phonology and sound change. En Honeybone, P. & Salmons, J. (Eds.), *The Oxford Handbook of Historical Phonology* (pp. 431-449). Oxford: Oxford University Press.

Donegan, P. & Stampe, D. (1979). The Study of Natural Phonology. En Dinnsen, D. (Ed.), *Current Approaches to Phonological Theory* (pp. 126-173). Bloomington: Indiana University Press.

Donegan, P. & Stampe, D. (2002). South-East Asian features in the Munda languages: Evidence for the analytic-to-synthetic drift of Munda. En Chew, P. (Ed.), *Proceedings of the 28th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society, Special Session on Tibeto-Burman and Southeast Asian Linguistics, in honor of Prof. James A. Matisoff* (pp. 111-129). Berkeley, CA: Berkeley Linguistics Society.

Donegan, P. & Stampe, D. (2008). Hypotheses of Natural Phonology. En *Poznań Linguistic Meeting-PLM2008* (pp. 1-6). Gniezno: Adam Mickiewicz University.

Donegan, P. & Stampe, D. (2009). Hypotheses of Natural Phonology. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, 45(1), 1-39.

Dziubalska-Kořaczyk, K. (2004). Modern Natural Phonology: The theory for the future. En Fisiak, J. (Ed.), *English Language, Literature and Culture. Selected papers from the 13th PASE conference* (pp. 1-10). Poznań: Uni-Druk S.J.

Flórez, L. (1963). El español hablado en Colombia y su Atlas Lingüístico. *Thesaurus*, 18(2), 268-356.

Gili Gaya, S. (1921). La "r" simple en la pronunciación española. *Revista de Filología Española*, 8, 271-280.

Henríquez Ureña, P. (1940). *El español en Santo Domingo*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Buenos Aires.

Hualde, J. & Colina, S. (2014). *Los sonidos del español*. Cambridge: Cambridge University Press.

International Phonetic Association-IPA (1999). *Handbook of the International Phonetic Association: A guide to the use of the International Phonetic Alphabet*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jiménez Sabater, M. (1975). *Más datos sobre el español de la República Dominicana*. Santo Domingo: Ediciones INTEC.

Johnson, K. (2003). *Acoustic and Auditory Phonetics*. 2a ed. Oxford: Blackwell Publishing.

Kent, R. & Read, Ch. (2002). *The acoustic analysis of speech*. 2a ed. San Diego: Singular Publishing Group.

Ladefoged, P. (2003). *Phonetic data analysis*. Oxford: Blackwell Publishing.

Ladefoged, P. & Johnson, K. (2010). *A Course in Phonetics*. 6a ed. Boston: Wadsworth, Cengage Learning.

Ladefoged, P. & Maddieson, I. (1996). *The Sounds of the World's Languages*. Oxford: Blackwell Publishing.

Lindau, M. (1985). The story of /r/. En Fromkin, V.A. (Ed.), *Phonetic Linguistics: Essays in honor of Peter Ladefoged* (pp. 157-168). Orlando, FL: Academic Press.

Maddieson, I. (1984). *Patterns of Sounds*. Cambridge: Cambridge University Press.

Malmberg, B. (1965). *Estudios de fonética hispánica*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Martínez Celdrán, E. & Fernández-Planas, A. (2007). *Manual de fonética española: articulaciones y sonidos de español*. Barcelona: Editorial Ariel.

Mendieta, F. (2016). *Estudio exploratorio sobre las realizaciones fonéticas de los fonemas róticos en el español hablado en Bogotá*. (Tesis de maestría). Instituto Caro y Cuervo, Bogotá.

Monnot, M. & Freeman, M. (1972). A comparison of Spanish single-tap /r/ with American /t/ and /d/ in post-stress intervocalic position. En A. Valdman (ed.), *Papers in Linguistics to the Memory of Pierre Delattre* (pp. 409-416). La Haya: Mouton.

Mora, S. (1971). *El español hablado en el Valle de Tenza (Boyacá)*. (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Muñoz, O. (2016). *La lengua en movimiento. Manual de teoría y ejercicios de Lengua Española*. 5a ed. Santo Domingo: Editora Búho, S.R.L.

Nathan, G. (1989). Preliminaries to a theory of phonological substance: The substance of sonority. En Corregan, R., Eckman, F. & Noonan, M. (Eds.) *Linguistic Categorization* (pp. 55-68). Amsterdam: John Benjamins B.V.

Navarro Tomás, T. (1918). *Manual de pronunciación española*. Madrid: Centro de Estudios Históricos.

Oñederra, M. L. (2016). Sobre seseo, yeísmo y otras cuestiones relacionadas con la pronunciación del español en el área vasca. En Poch, D. (Ed.), *El español en contacto con las otras lenguas peninsulares* (pp. 83-102). Madrid: Iberoamericana/Vervuert.

Perry, R. (2008). Nota sobre una propuesta de traducción de rótulos del Alfabeto Fonético Internacional. *Forma y Función*, 21, 227-249.

Proctor, M. (2009). *Gestural Characterization of a Phonological Class: the Liquids*. (Tesis de doctorado). Yale University, New Haven, Connecticut.

Quilis, A. (1999). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.

Real Academia Española-RAE & la Asociación de Academias de la Lengua Española-ASALE. (2011). *Nueva Gramática de la Lengua Española. Fonética y Fonología*. Barcelona: Espasa Libros, S.L.U.

Sociedad Geográfica de Colombia-SGC. (2002). *Ubicación geográfica de Boyacá en Colombia*. Recuperado de http://www.sogeocol.edu.co/dptos/boyaca_02_ubicacion.jpg.

Sharma, D. D. (1982). *Studies in Tibeto-Himalayan Linguistics: A Descriptive Analysis of Pattani (A Dialect of Lahaul)*. Hoshiarpur: Vishveshvaranand Vishva Bandhu Institute of Sanskrit and Indological Studies, Panjab University.

Schmeiser, B. (2009). On the Current State of Vowel Intrusion Analysis in Spanish within Optimality Theory. En *11th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 207-218). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

Palimpsestos e Hilo de Ariadna en la estructura de *La biografía difusa de Sombra Castañeda*, de M. Veloz Maggiolo

Palimpsestos and Hilo de Ariadna in the structure of *La biografía difusa de Sombra Castañeda* from M. Veloz Maggiolo

Mónica Galleano

Universidad Autónoma de Santo Domingo
mgalleano02@uasd.edu.do

Fecha de recepción: 11/4/2019

Fecha de aceptación: 5/7/2019

Resumen

En este trabajo se abordó el análisis de la estructura “no lineal” de la novela *Biografía difusa de Sombra Castañeda*, de Marcio Veloz Maggiolo. Para lograr claridad en el desarrollo del trabajo se utilizaron dos elementos comparativos: el mito de Ariadna y tres conceptos de “palimpsesto”. De este modo logramos revelar cómo el autor, a pesar del discurso fragmentado de la obra, logra un hilo conductor que nos refuerza la comprensión de los pasajes que se encuentran ocultos en el índice publicado. Como resultado se logró representar y esquematizar la estructura de la novela a través de la elaboración de tres gráficos secuenciales que contienen la totalidad de la obra comprendida en tres índices, titulados: “El índice publicado”, “El índice oculto”, y “El índice a develar”. Los cuales permiten observar con precisión el nacimiento, desarrollo y fin de la trama. Concluimos que *Biografía difusa de Sombra Castañeda* es una obra maestra que posee una trama compleja, no lineal, con una historia fragmentada. En donde el protagonista se desdobra en dos personalidades más. De este modo se presentan tres narraciones entrelazadas que suceden en una sola línea temporal y ocurren al mismo personaje.

Summary:

In this work the analysis of the “non-linear” structure of the novel was addressed: *Diffuse Biography of Sombra Castañeda*, by M. Veloz Maggiolo. To achieve clarity in the development of the work, two comparative elements were used. The Ariadne Myth and three concepts of “palimpsests”. In this way we managed to reveal how, despite the fragmented discourse of the work, the author achieves a common thread that reinforces the understanding of the passages that are hidden in the published index. As a result we could represent and outline the structure of this novel, through the development of three sequential graphs that contain the whole work and is comprised of three indexes, entitled: “The published index”, “The hidden index”, and “The in-

dex to reveal”. Which allow to observe with precision the birth, development and end of the plot. We conclude that *Sombra Castañeda’s* diffuse Biography is a masterpiece that has a complex, non-linear plot with a fragmented history. Where the protagonist unfolds into two more personalities. In this way three intertwined narratives are presented that happen in a single timeline and happen to the same character

Palabras claves:

novela, estructura no lineal, fragmentación del discurso, Marcio Veloz Maggiolo, palimpsestos, hipertexto, hipotexto, intertextualidad, paratexto, novela moderna, autores dominicanos, narrativa, obras en español, autores del Caribe, literatura.

Keywords:

novel, non-linear structure, discourse fragmentation, Marcio Veloz Maggiolo, palimpsests, hypertext, hypotext, intertextuality, paratext, modern novel, Dominican authors, narrative, works in Spanish, Caribbean authors, literature.

“Creo sencillamente que alguna parte del yo o del alma humana no está sujeta a las leyes del espacio y del tiempo”.

Carl Gustav Jung

1. Introducción:

La lectura de una obra supone ciertas competencias por parte del lector, como también una postura flexible para interpretar con cierta objetividad el carácter de la misma. Esta plasticidad es indispensable para poder entender y dar cabida a cualquier tipo de ámbitos y sociedades pergeñados por los novelistas, ya que estos

diseñan universos fundamentados en reglas propias, atendiendo más que nada a su instinto creador.

La estructura de una novela no es otra cosa que el soporte sobre el cual se construyen estos universos. Hay dos tipos de estructura, según Kohan (1998, págs. 56-57): la lineal o tradicional y la moderna, cuya forma rompe con la linealidad optando por combinaciones textuales fragmentadas. De estas dos estructuras mencionadas, Marcio Veloz Maggiolo escoge la moderna. Y desde una configuración de fondo que nos presenta en el índice, otras combinaciones van naciendo cual fractales originados por la primera. Según Atencia Toro (2014), los fractales¹ matemáticos son estructuras básicas fragmentadas o irregulares que se repiten a diferentes escalas.

Veloz Maggiolo utiliza interesantes recursos para unir no solo los mundos paralelos que presenta a primera vista ante el lector, sino esos micro y macrouniversos difusos que analizaremos. En un intento de buscar una imagen o algún elemento conocido que nos ayudara a comprender la organización de la obra, se escogieron dos figuras que utilizaremos de un modo metafórico: el palimpsesto y el hilo de Ariadna. El palimpsesto literario, según Prospero (2016), es un segundo texto imperceptible, invisible, superpuesto de alguna manera al primero. Y el hilo de Ariadna, una alusión a una guía para encontrar el camino de salida.

2. Desarrollo

2.1. La metáfora del palimpsesto

En cuanto al término: palimpsesto, veremos las tres acepciones que utilizaremos en este tratado. La primera, extraída del diccionario de la Real Academia Española (2019), cuya definición expresa lo siguiente: “Manuscrito antiguo que conserva huellas de una escritura anterior borrada artificialmente”. Ilustramos esta definición con el *Palimpsesto de Arquímedes*², pergamino que contiene fragmentos escritos en griego por el científico de Siracusa. Ver: Figura 1.

1. Fractal: objeto geométrico cuya estructura básica, fragmentada o aparentemente irregular, se repite a diferentes escalas. El término fue propuesto por el matemático Benoît Mandelbrot en 1975 y deriva del latín fractus, que significa quebrado o fracturado.

2. Historia clásica. (2012). “El palimpsesto de Arquímedes”.

La particularidad consiste en que el texto de Arquímedes, según Caso de los Cobos (2011), fue borrado años más tarde por religiosos de un convento, quienes rasparon de forma rudimentaria la piel del pergamino, con el fin de reescribir sobre él salmos y oraciones. Esta era una práctica de reciclado bastante frecuente en la antigüedad, debido a la escasez del material.



Figura 1: Palimpsesto de Arquímedes.

La segunda definición que nos interesa para el análisis estructural de esta novela proviene de la arqueología. Esta ciencia utiliza el término “palimpsesto” para designar aquellos yacimientos que presentan mezcla de diferentes estratos, que obstaculizan a los arqueólogos determinar cuál es la veta superior y cuál la inferior. Ver: Figura 2.

Bailey (2007), citado por Somonte & Baied (págs. 35-55), nos dice al respecto:

Palimpsesto, alude a escenarios de superposición y solapamiento de sucesivas actividades realizadas a lo largo de períodos variables de tiempo, las que dan lugar a un paisaje en el que la evidencia de las ocupaciones más antiguas ha sido prácticamente ‘borrada’ por aquellas más recientes. (...) Indistintamente, los palimpsestos pueden ser vistos como el resultado de la acumulación y transformación de actividades sucesivas, parcialmente preservadas, que generan paisajes mucho más complejos que la mera suma (y resta) de episodios puntuales.



Figura 2: Palimpsesto arqueológico. Diseción de palimpsestos del paleolítico medio en El Salt y Abric del Pastor (Alcoy, España)³

En tercer y último lugar nos queda el término proveniente de la obra de Gérard Genette⁴, titulada *Palimpsestos*. En este estudio teórico sobre la transtextualidad, el autor describe la relación existente, concreta u oculta, de un texto consigo mismo y con otros.

Aunque Genette presenta cinco tipos dentro de su modelo (paratextualidad, metatextualidad, architextualidad, hipertextualidad e intertextualidad), para el análisis de esta novela solo nos serviremos de dos:

- La paratextualidad: Entendida como el vínculo que el texto en sí mantiene con su “paratexto”: títulos, subtítulos, prólogo, epílogo, advertencias, notas, epígrafes, ilustraciones y faja, entre otros elementos que puedan aparecer. También pueden funcionar como “paratexto” los llamados “pretextos”: borradores, esquemas, proyectos del autor.⁵
- La hipertextualidad: El hipertexto puede derivar por transformación. Un texto deriva de otro, en el cual “se inspira”, para transformarlo de alguna manera. La transformación siempre es simple y directa. En la transformación, el hipertexto (o texto derivado) se aparta del texto original buscando una creación con características y sentido propios.

2.1.1. Relación entre estos conceptos de palimpsesto y la estructura de la obra

El primer punto en común que encontramos entre el término palimpsesto y la estructura de la novela de Ma-

3 <https://cmallol.webs.ull.es/index.php?p=12&l=es>

4 Gérard Genette (París, 7 de junio de 1930 - 11 de mayo de 2018) fue un escritor, crítico y teórico literario francés, uno de los creadores de la narratología.

5 <http://entretextosteorialiteraria.blogspot.com/2010/02/los-estudios-sobre-la-narratologia.html>

ggiolo es la existencia dentro de la misma de dos historias superpuestas. Del mismo modo que en los antiguos papiros, encontramos la scriptio inferior, la escritura más antigua, y la scriptio superior, el texto más reciente.

En la “escritura antigua” encontramos un contenido totalmente comprensible, pues presenta al lector una realidad conocida, como son los sucesos que ocurren frecuentemente durante una dictadura. Este hilo histórico, dueño de un tiempo preciso y de una realidad verificable, lo localizamos en los seis acápites referidos a Esculapio Ramírez. Y se correspondería con la escritura primera, temporalmente hablando, si pensamos en los palimpsestos redactados en los papiros.

En cuanto a la segunda historia, o “scriptor superior”, esta se percibe “difusa”. No en cuanto a su textualidad, que de hecho es concreta y ocupa un espacio físico y estructura determinada en la obra, sino “difusa” en cuanto al plano del significado. Si bien su presencia material es tangible, su sentido se vuelve confuso para el lector y puede dar la impresión de estar vislumbrando figuras que intervienen desde la penumbra en un universo extraño o al menos infrecuente. Así, Maggiolo exhorta al lector a una lectura más cuidadosa sobre los capítulos que conforman los capítulos del universo de Sombra Castañeda, y que representarían el “codex recentior”⁶, el material que ha sido escrito encima del “codex reescriptus”⁷ de los antiguos pergaminos.

Aunque la historia de Esculapio y la de Sombra visualmente no se nos muestran superpuestas como en el caso de los palimpsestos, en la temporalidad novelística sí lo están, puesto que se desarrollan simultáneamente: Mientras Esculapio Ramírez agoniza postrado en la cama de un hospital, concibe en sus sueños el universo cosmogónico de Sombra Castañeda, quien encarnará a su alter ego⁸.

Es en el primer capítulo donde se da razón del origen y de la existencia de un mundo diferente, que necesitará para desarrollarse nada más y nada menos que veintiún capítulos. Estos desplegarán la alteridad de Esculapio Ramírez. Vemos cómo se origina este mundo difuso en las palabras del autor:

6 Libro nuevo.

7 Libro reescrito

8 Alter ego: 1. Loc. lat.; literalmente ‘el otro yo’. 2. m. Persona real o ficticia en quien se reconoce, identifica o ve un trasunto de otra.

Poco a poco he podido olvidar la vieja ciudad, con sus malditos periódicos, sus cinematógrafos, con sus prostitutas de aguarrás y salitre, y me he perdido para siempre en lo que es mi dominio. Aquí canto, aquí vivo, aquí medito, aquí me considero el único y posible líder de todo; el bosque se inclina a mi paso [...]

Sabía que en los libros bíblicos los judíos fundaban ciudades, y me dije: he de fundar mi heredad. (Maggiolo, 2005, p. 17-18)

En cuanto al concepto de “palimpsesto”, reseñado en el ámbito de la arqueología, encontramos que este refuerza y esclarece la conformación de la trama. Así como un palimpsesto es un yacimiento con mezcla de sedimentos muchas veces difíciles de diferenciar, la trama de Maggiolo nos presenta también una amalgama de estratos, que hacen dudar por momentos cuál es el de mayor importancia. Así por ejemplo tenemos: un estrato social dominicano y un estrato social afro-haitiano; un relato con un referente histórico real y otro con un referente imaginado o soñado; una historia verosímil y otra fantástica; una entidad física concreta (Esculapio), una entidad onírica (Sombra); una realidad lingüística afro-haitiana (montarse, gagá, servicios, luá, Selemín Mambó...); una realidad lingüística dominicana; un ser en potencia y un ser en acto.

El resultado de esta composición particular es bastante similar al suscitado en la arqueología y consiste en la dificultad para determinar cuál es el estrato superior y cuál el inferior. Al lector le puede resultar complejo discernir cuál de las historias es de mayor importancia: ¿La de Esculapio, que pertenece al plano de la realidad, o la de Sombra, que obedece al plano de la imaginación? ¿Es alguna menos cierta que la otra? ¿Es menos real Sombra que Esculapio? ¿Acaso no es Sombra su alter ego? ¿Son, efectivamente, la misma persona?

Paradójicamente, estos mundos que conforman los dos pilares principales de la trama son a la vez diferentes y el mismo, es como ver la luna y su lado oscuro. Para poder contemplarla en su totalidad deberíamos poder ver toda su redondez de un solo vistazo. Así, mientras un mundo se mueve en la claridad de un marco histórico conocido, el mundo “difuso” de Sombra, lo hace en el marco del ensueño, en el que el personaje creador está entre la vida y la muerte, entre el sueño y la vigilia, y desde allí gesta este universo confuso cuyos fenómenos, seres y entidades solo son oscuros para quienes desconocen su naturaleza.

Sin embargo, el hilo difuso de la trama es su parte más extensamente desarrollada y qué acertada la palabra “difusa”, que en su segunda acepción, según la RAE, significa “superabundante en palabras” y es esta la historia de Sombra, la más extensa de la obra, y a la que el autor ha dedicado más descripciones, más personajes, más acción, más vida, más profundidad filosófica y en la que ha volcado incluso su vuelo poético.

Lejos de esto, el universo de Esculapio Ramírez, que supone una versión totalmente verosímil, es reducido, posee menos personajes y escasas acciones. Esto nos hace pensar que mientras Sombra es potencia, es decir, un ser en pleno desarrollo; Esculapio es acto, un ser definido y por tanto limitado. Siguiendo la filosofía aristotélica del devenir, según Martínez (2013), Esculapio es el ser acabado, es acto que al finalizar termina puesto que su vida está en esos momentos completamente realizada, no en el sentido de enaltecida sino en el de consumada. Mientras, Sombra es potencia, pues tiene la posibilidad de devenir. Sombra es el no ser de Esculapio, y ese no ser puede “llegar a ser”, de ahí su potencialidad. Y en ese sentido: su muerte es y no es. Lo que permitiría hacer ciertas especulaciones sobre su permanencia en el devenir.

Pero no hay que ir muy lejos en las especulaciones acerca de la potencialidad de Sombra, puesto que desde las sombras de Sombra emergerá un tercer personaje: Serapio Rendón, quien a su vez será su antagonico y, por qué no, el alter ego de Sombra.

Al mencionar este nuevo personaje, que conformará una tercera historia, corroboramos el sentido de palimpsesto arqueológico, pues complejiza la determinación de cuál es el personaje principal, quién es el más importante en el desarrollo de la novela y cuál de ellos será el dueño del hilo histórico de la trama, dejamos este punto en suspenso para finalizar con el último concepto que nos queda, correspondiente a la tríada de palimpsestos propuestos.

Los elementos paratextuales en La biografía difusa de Sombra Castañeda incluyen: títulos y subtítulos, el índice, el poema Tema, los tres movimientos, las leyendas o encabezamientos que anteceden los veintiún capítulos de Sombra, la ilustración y los colores de la cubierta, todos, dentro de los límites de la obra.

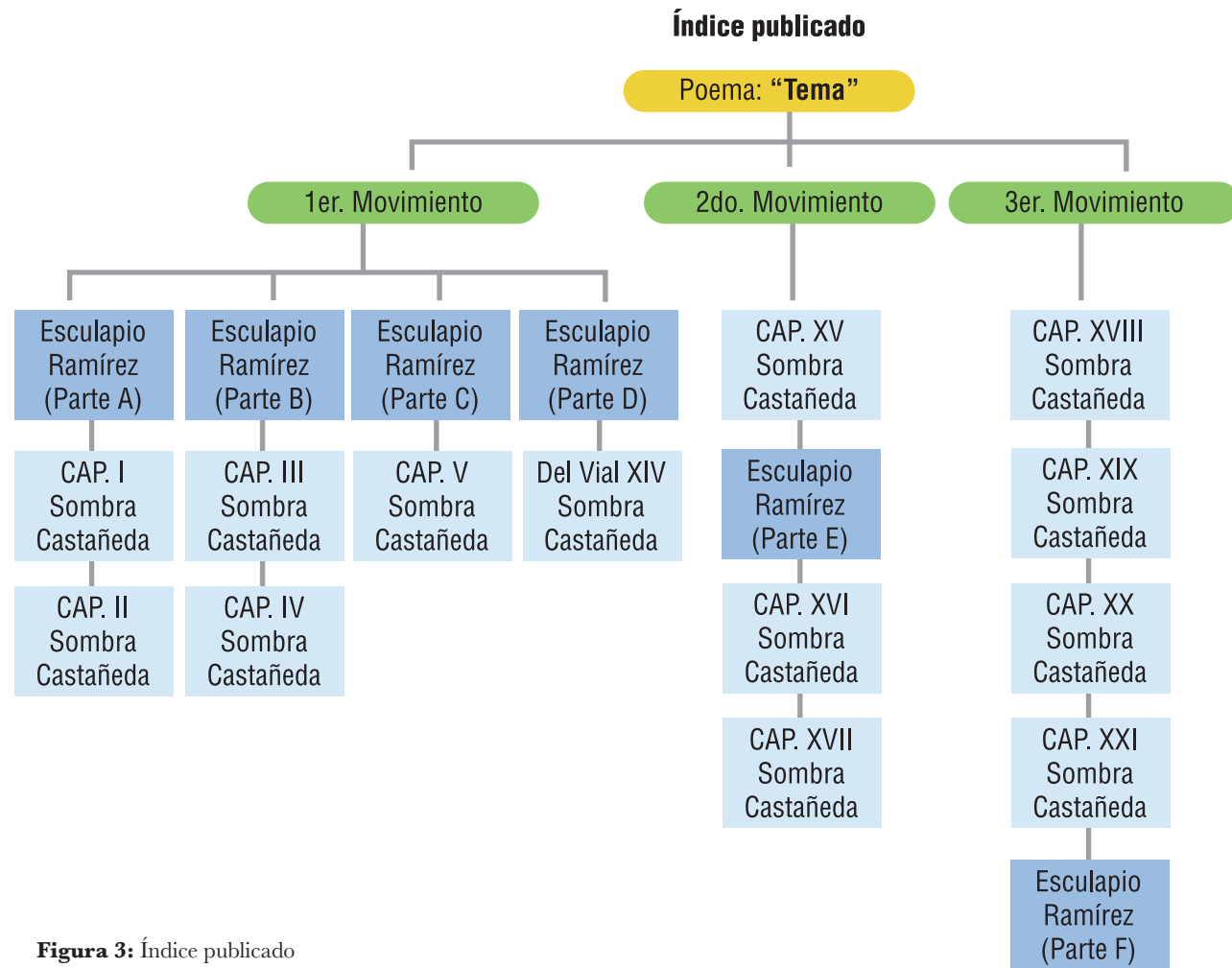


Figura 3: Índice publicado

El hipertexto y su reverso, el hipotexto, entran en juego a través de toda la obra porque ambos conjugan la única forma de colocar los referentes necesarios para no perder el hilo principal, ellos son:

- Los 3 movimientos que se encuentran publicados en el índice y cuyos textos remiten a citas de otros autores como: Machado de Asís, Luis Brito García y James Joyce.
- Los acápites “Música de fondo”, subtítulos “Tristísimo” (del I al XII), que no figuran en el índice y contienen el discurso pronunciado por Balaguer ante el cadáver de Trujillo y se encuentra fragmentado en doce partes.
- El poema “Tema”.

2.2. La metáfora del Hilo de Ariadna

La expresión “Hilo de Ariadna” se tomó del mito griego en el que la hija del rey Minos de Creta entrega un ovillo de hilo a su enamorado Teseo con el fin de evitar que este se perdiera en el laberinto del Minotauro. Esta síntesis del mito, sirva sólo para ilustrar la metáfora que representa una parte de la estructura que analizamos. Cuando hablamos de “Hilo de Ariadna” estamos analizando la similitud entre la actitud del autor hacia su potencial lector y la de Ariadna hacia Teseo, según Santiago María, (2018). Así como la hija de Minos tiene el objetivo de salvar a su amado de la muerte, el autor tiene el propósito de salvaguardar la lectura de su novela, y lo consigue dando un hilo conductor al receptor para que la obra no muera en las primeras páginas. Dentro del espacio semántico de la novela, el primer indicativo de este hilo está en el índice, mediante el cual podemos seguir una lectura hipotéticamente lineal siguiendo al menos el orden allí establecido.

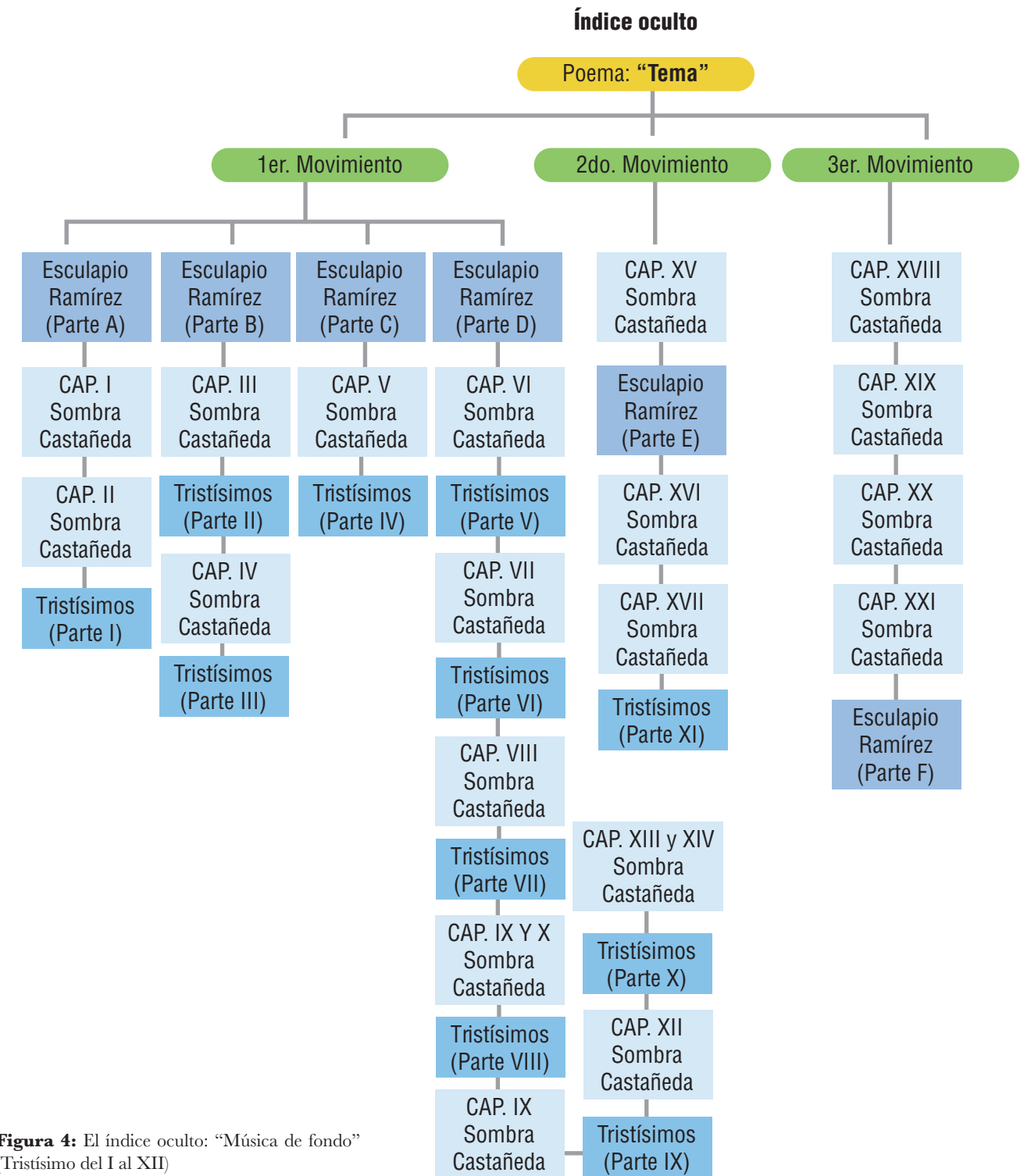


Figura 4: El índice oculto: “Música de fondo” (Tristísimo del I al XII)

Un lector más curioso puede en cambio bucear en la obra, haciendo una lectura fragmentada, optando por leer el material periférico o paratexto, primero, o agrupando elementos comunes, como: a) lectura de los tres movimientos; b) lectura de las seis partes dedicadas al personaje de Esculapio Ramírez; c) lectura de los exor-

dios correspondientes a los XXI capítulos de Sombra Castañeda; d) lectura de los XXI capítulos que narran la historia de Sombra Castañeda; y e) lectura de los acápites titulados “Música de fondo”, que corresponden a los apartados Tristísimo del I al XII.

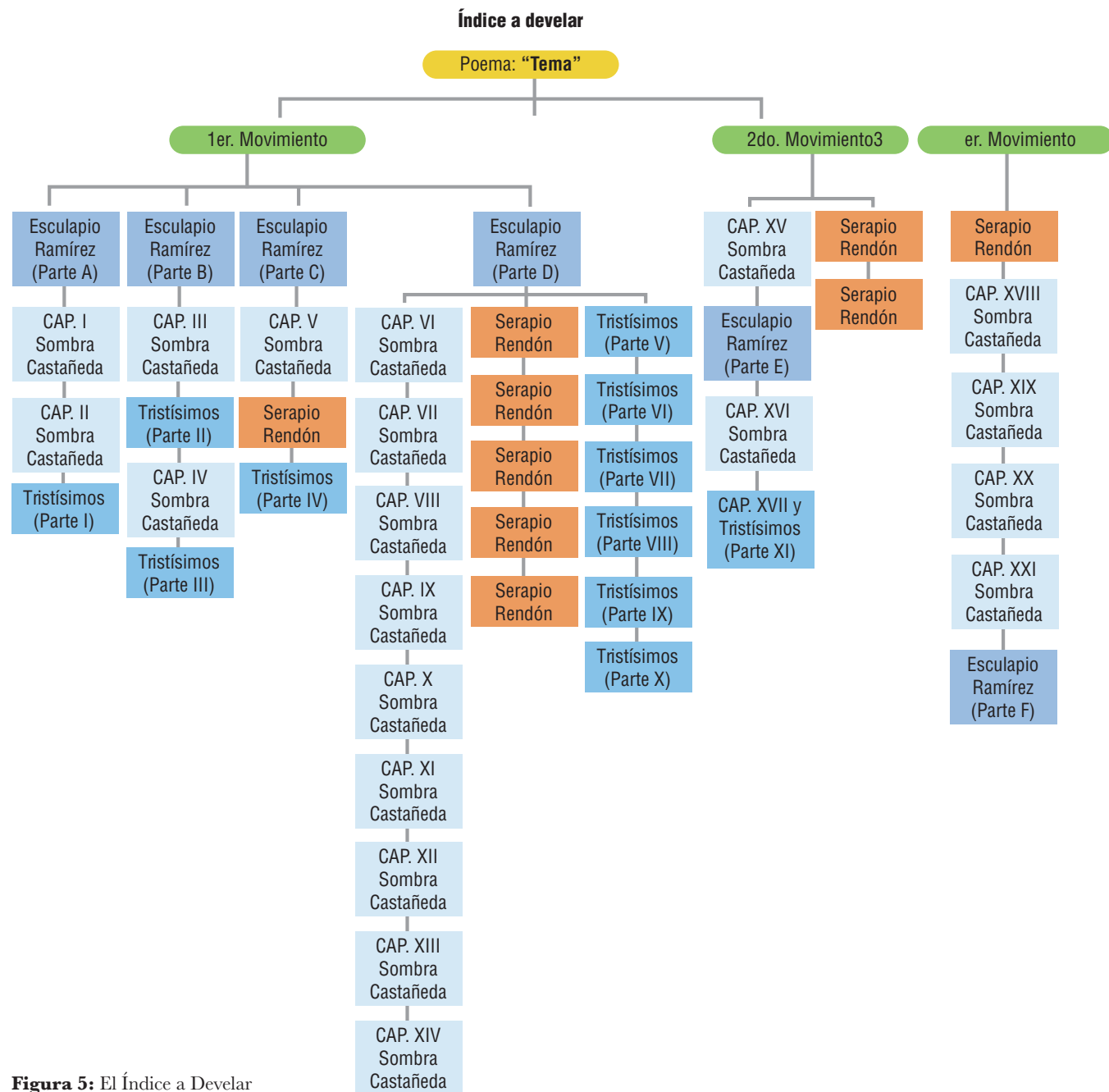


Figura 5: El Índice a Develar

A pesar de presentarnos un índice "lineal", el autor ha sido consciente del estilo fragmentado de su obra y deliberadamente puso señales por todo el trayecto de la obra. Él sabe que la mayoría de los lectores deberán releer párrafos y páginas para comprender estas subestructuras dentro de la estructura principal, puesto que la narración se desarrolla como quien sueña que está soñando y vive la vida de tres personajes a la vez, como si fuera un diseño fractal que se va multiplicando a su imagen y semejanza, siendo su origen el mismo. Para visualizar estas partes de la obra mencionadas y

representar gráficamente los palimpsestos que encontramos, se han diseñado tres planos que están contenidos en la estructura de la novela. El primero, titulado "El índice publicado", corresponde a la propuesta lineal del autor, trazado sobre la base del índice editado. Ver Figura 3.

En cuanto a las estructuras fragmentadas que surgen cual fractales, desde el interior del primer plano presentado, elaboramos el segundo, que denominamos "Índice oculto". Ver Figura 4.

Finalmente, exponemos el tercer y último plano designado "Índice a develar", que comprende la totalidad de la novela. Ver: Figura 5.

3. Conclusión

Hemos dicho que el escritor es un hacedor, un generador de mundos, y dependiendo de su creatividad podemos encontrarnos con universos realmente tan complejos como existen en la vida real. Pero esta realidad de la ficción, para que exista, necesita de un escritor y de un lector. Sin el lector, la literatura no tendría ninguna razón de existir. Este oficio de concebir ámbitos, sociedades, organizarlos e infundirles vida es un acto de máxima concentración cuyo resultado refleja el genio creador y la erudición del autor. El hecho de que el lector decodifique y entienda estos mundos ficticios depende de las competencias que posea para proyectar para sí mismo los universos que el autor ha querido compartir con él.

Es indispensable, al abordar esta novela, comprender el conjunto de datos ofrecidos por el narrador y poder ubicar cada parte de la trama en un contexto adecuado. Así como el palimpsesto rescata una escritura postergada, pero no por eso menos valiosa, como vimos en el ejemplo del Palimpsesto de Arquímedes, este mundo "difuso" de Sombra se convierte en la parte más poderosa de la trama, la de mayor fuerza y significado.

Con respecto a los inconvenientes que pudieran presentarse al lector ante una trama fragmentada, se espera al menos que su potencial interpretativo esté al mismo nivel de la vida cotidiana, ya que nuestro mundo expresivo actual está atestado de intertextualidades. El uso de una estructura no lineal no debe sorprendernos en esta obra de Veloz Maggiolo, autor que ha conseguido plasmar con maestría la fragmentación del discurso de la vida dando origen así a una historia sorprendente en la que un hombre lucha por obtener su realización personal en los instantes previos a su muerte.

Tenemos, en resumen, una historia inicial, con un personaje que realizará un camino simbólico hacia su proceso de individuación⁹, encarnado en la piel de Esculapio

⁹ Individuación o autorrealización significa llegar a ser un individuo; por individualidad entendemos nuestra peculiaridad más interna, última e incomparable, llegar a ser uno mismo (C.G. Jung, 1999).

lapio Ramírez, caricatura del héroe; este se destruye a sí mismo en el afán de cambiar su entorno social, se ha propuesto "cambiar al medio para cambiar al hombre" y perece en el intento. Desperdicia así su vida, su profesión y sus afectos. Más tarde, en un recurso desesperado por no morir vencido, en el umbral de la muerte crea a su áter ego, Sombra Castañeda, quien será el lado oscuro de Esculapio, su sombra inspirada en el dictador de turno. Un intento de realización personal válido pero fallido pues es un camino que en vez de liberarlo lo condenará. Esculapio nunca querría morir como un dictador, eso laceraría su alma y lo consumiría en el fuego de su propio infierno ideológico. Entonces, utiliza un ardid. Él, junto a su otra mitad, Sombra, sueñan, imaginan y crean juntos un tercer personaje llamado Serapio Rendón.

Será a través de Rendón que Esculapio y Sombra, mitades de un mismo ser, logran arribar al fin de este viaje existencial, simbólico y metafísico, si se quiere. Ahora, a través de este curador, Rendón, el personaje de Esculapio llega a su realización plena, pues este representa al héroe verdadero, aquel que se construye a sí mismo desde las cenizas y además ayuda a la comunidad. En su persona ha sido posible otra filosofía que desatará el nudo gordiano atado por Esculapio, y es justamente una acción inversa: "Ha cambiado al hombre para cambiar el medio".

La biografía difusa de Sombra Castañeda es en verdad una novela compleja desde el punto de vista narratológico, Maggiolo nos presenta un primer plano sencillo que puede compararse con los palimpsestos que vimos al inicio, pero al final utiliza una batería de micro y macroestructuras que nacen imperceptibles y luego crecen y sorprenden, revelando un significado psicológico profundo, cuidadosamente entrelazado con aspectos sociales enraizados en la cultura dominicana.

El final no es del todo sorprendente, ya que Esculapio agoniza desde los primeros capítulos y finalmente muere. Por otro lado, Sombra debe apagarse para permitir a Esculapio descansar en paz y libre de culpas. El dictador es una presencia muerta en todo momento, cuya función como el autor bien titula ("Música de fondo") es recordar que estamos dentro de su tiempo histórico. Sin embargo, hay un hilo de la trama que sí asombra. Es la entrada en escena de la figura sutil de Serapio Rendón, quien se ha insertado sigilosamente en la obra

a partir del capítulo quinto y se lleva todos los lauros. Concentra en sí mismo a Esculapio y a Sombra. Transformándose en su apoteosis, ya que absolverá a Esculapio por su ineficiencia para acabar con la dictadura y redimirá a su lado oscuro, que es Sombra. Finalmente, será Rendón quien los trascienda, y así lo dice el autor: “Fue entonces cuando pensé que Serapio Rendón viviría para sí mismo más tiempo que los demás” (Maggiolo, 2005, p.176).

Evocamos, para cerrar este ensayo, la frase que se le atribuye al psiquiatra y ensayista suizo Carl Gustav Jung, con que dimos inicio a este trabajo: “Creo sencillamente que alguna parte del yo o del alma humana no está sujeta a las leyes del espacio y del tiempo”.

Este planteamiento junguiano, aplicado a la trama de esta novela, es el eje psicológico-filosófico que permitió salvar a Esculapio Ramírez de morir frustrado, redimiéndose en el personaje de Serapio Rendón, un hombre de valor, un dominicano con todas las de la ley y un buen curador, como lo describe Maggiolo en sus páginas.

Ahora, en Serapio Rendón y en otro plano de la existencia, rompiendo las leyes del espacio y del tiempo, Esculapio Ramírez, el estudiante de medicina, opositor del régimen, podrá realizar su vida difusa en paz, vencido el dictador en la piel de Sombra Castañeda y totalmente enaltecido como hombre en las acciones de Serapio Rendón.

4. Referencias bibliográficas

- Kohan, S. A. (1998). *Cómo se escribe una novela*. Barcelona. Plaza & Janés Editores, S.A. Pp. 56-57.
- Veloz Maggiolo, M. (2005). *La biografía difusa de Sombra Castañeda*. Madrid. Ediciones Siruela.
- Atencia Toro, Vanessa. (2014). “Fractales matemáticos”. Facultad de Matemáticas Universidad de Barcelona. Extraído de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/54228/1/memoria.pdf>

Prósperi, G. (2016). “El texto como palimpsesto”. Reflexiones en torno a la lectura literaria. *Revista Chilena de Literatura*, (93). Recuperado de: <https://revistaliteratura.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/44356/46535>

Mitología Griega. (2012). “El Minotauro”. Recuperado de: <http://mitologiagriegacl.blogspot.com/>

Santiago, María. (2018). “Mitología Griega: Teseo y el Minotauro”. Extraído de: <https://redhistoria.com/mitologia-griega-teseo-y-el-minotauro/>

Historia Clásica. (2012). “El palimpsesto de Arquímedes”. Recuperado de: <http://www.historiaclasica.com/2007/10/el-palimpsesto-de-arquimedes.html>

Real Academia Española. (2012). “Diccionario de la Lengua Española”. 22ª.

2ª. Edición. Término: “palimpsesto”. Recuperado de: <http://lema.rae.es/drae/>

Caso de los Cobos, Guillermo. (2011). El ‘Walter Art Museum’ restaura y exhibe “El palimpsesto de Arquímedes”. Recuperado de: <https://terraeantiquae.com/m/blogpost?id=2043782%3ABlogPost%3A164647>

Somonte, Carolina, & Baied, Carlos A. (2017). “El palimpsesto como una puerta de acceso a diferentes temporalidades: El caso de río Las Salinas 2 (Tucumán, Argentina)”. *Estudios atacameños*, (55), 35-55. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432017005000014>

Genette, G. (1989). *Palimpsesto, la literatura en Segundo grado*. Madrid. Taurus, S.A. Pp.15, 17, 19.

Real Academia Española. (2012). “Diccionario de la Lengua Española”. 22ª. Edición. Término: “difuso”. Recuperado de: <http://lema.rae.es/drae/>

Martínez, N. (2013). “No sin grave daño”. Blog. Artículo: “La teoría fundamental, acto y potencia”. Recuperado de: <http://infocatolica.com/blog/praeclara.php/1112071217-la-teoria-fundamental-acto-y>

Competencia y actuación argumentativo-psicosociales en adultos mayores* Competence and argumentative-psychosocial performance in older adults

Cristian Noemi y Sebastián Rossel

Universidad de La Serena (Chile)

cnoemi@userena.cl

Fecha de recepción: 16/7/2019

Fecha de aceptación: 18/7/2019

Resumen

El trabajo ha pretendido develar la relación entre características psicosociales agrupadas bajo el concepto de ‘marco argumentativo’ (Hample, 2005) y el grado de ‘densidad discursiva’ (Noemi, 2013; Hammer y Noemi, 2015) que alcanza una muestra de 243 adultos mayores en la producción de discursos argumentativos. A fin de especificar cuáles son las principales características psicosociales de los sujetos de la muestra, se empleó el test Hample (Pizarro y Rodríguez, 2013). Para evaluar complejidad discursiva argumentativa se utilizó el Dilema III del Cuestionario D.I.T. (Rest, 2013). El cruce de información entre ambos instrumentos permitió establecer relación significativa entre la forma en que los adultos mayores enmarcan la realidad y los productos discursivos que la comunican.

Palabras clave:

Densidad argumentativa. Enmarcamiento. Marcos argumentativos. Adultos mayores.

Abstract:

This work pretends to unveil the relationship between the psychosocial features grouped under the argument frame concept (Hample, 2005) and the degree of discursive density (Noemi, 2013; Hammer y Noemi, 2015) that is reached by a sample of 243 older adults in the production of argumentative discourses. In order to specify the main psychosocial features of the sample's subjects, the Hample test (Pizarro y Rodríguez, 2013) was employed. In order to evaluate argumentative density, all of the participants were asked for an essay about a controversial situation derived from the Dilemma of the D.I.T. Questionnaire (Rest, 2013). The information crossover between both instruments allowed the establishment of a significant relationship between the way in which the older adults frame reality and the discursive products through which it is communicated.

*Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación FONDECYT N° 1170492

Keywords:

Argumentative density. Framing. Argument frames. Older adults.

1. Introducción

Según advierte Marraud (2018), es costumbre generalizada concebir la noción de argumento tanto como proceso que como producto u objeto, situación que ha provocado confusión consecuente entre las nociones de argumentar y de argumento. Por otra parte, ya se trate de los tratados de la doctrina retórica clásica o en los trabajos de argumentación contemporáneos, el foco de atención se ha orientado más bien sobre los productos ἔργον (ergon/argumento/actuación) que por sobre los procesos ἐνέργεια (enérgeia/argumentar/competencia).

En el marco lingüístico filosófico contemporáneo, la preferente propensión por describir el ‘ergon’ se observa ya sea desde la perspectiva de la lógica informal o desde una óptica de naturaleza pragmática.

La primera perspectiva está representada desde la clásica propuesta de Toulmin, en la forma de una estructura conformada por un apoyo o soporte, condiciones de refutación, garantías, datos o evidencias, y conclusiones o aseveraciones (Toulmin, 1958), hasta desarrollos posteriores epistémicamente comparables, como el caso de la propuesta de Selinger (2014), quien sugiere un modelo formal para la estructura del argumento y un modelo de cómputo altamente formalizado para medir la aceptabilidad de la conclusión a partir de herramientas aritméticas.

La óptica pragmática se manifiesta desde la denominada discusión crítica, a través de la propuesta de un modelo ideal en la forma de una estructura de etapas del acto de habla argumentativo (van Eemeren y Grootendorst, 2004), hasta desarrollos posteriores, tal cual es el caso, por ejemplo, del software Unified Modeling Language (Secades, 2015), elaborado a fin de describir

las etapas de la discusión crítica, de manera altamente sofisticada.

A fin de explorar la naturaleza de dominio (Fodor, 1986) de la capacidad *ἐνέργεια*, el trabajo procura especificar aspectos de la eventual relación existente entre las estrategias psicosociales empleadas por adultos mayores y el grado de densidad argumentativa alcanzada en sus productos discursivos, aspecto que a la fecha no ha sido estudiado. Para este propósito, en la sección Marco Teórico se refieren y discuten las nociones de Marco argumentativo y Densidad argumentativa. En la sección Metodología, se da cuenta del tipo de diseño del trabajo y se caracteriza la muestra del corpus. En el apartado Análisis se explica el procedimiento seguido en la aplicación del test Hample (2013) y del instrumento Dilema III del Cuestionario D.I.T. (Rest, 2013). En la sección Hallazgos se presentan y comentan las principales tendencias que se observan luego del análisis del corpus, y finalmente en el apartado Conclusión se discuten los principales alcances y limitaciones del trabajo.

2. Marco teórico

2.1. Marcos

La noción de marco, *mutatis mutandis*, es de larga tradición y se puede rastrear desde el corpus doctrinario de la teoría retórica clásica. En la tradición aristotélica, por ejemplo, la noción se solapa con el concepto de topos (Aristóteles, 1990) ya sea considerado como depósito desde donde pueden extraerse los argumentos, o bien como un punto de vista desde el cual evaluar una determinada conclusión.

Contemporáneamente, el concepto de marco ha sido tratado básicamente desde *dos perspectivas; en primer lugar*, asociando la noción al concepto clásico de topos, i.e., una aproximación de orden más bien cognitivo, o bien desde una perspectiva basada en un dominio de naturaleza pragmática.

Hastings, por ejemplo, desde la primera óptica describe nueve modos de razonamiento que agrupa en tres clases: procedimientos verbales y semánticos; conexiones causales; y argumentos soportados ya sea en conclusiones verbales o causales (Hastings, 1963). En un sentido similar, Perelman concibe la noción de topos ya como premisas de argumentos o bien como depósito de argumentos, que agrupa en categorías tales como lugares

de la cantidad, de la cualidad, del orden, de lo existente, de la esencia o de la persona (Perelman 1989). Kienpointner (1987), en esa misma línea, propone una clasificación de esquemas de argumentos en relación con reglas de generalización, a partir de opiniones socialmente aceptadas.

Desde una perspectiva pragmática, Walton et al. (2008), por ejemplo, proponen una categorización de esquemas en contextos conversacionales específicos a partir del establecimiento de posibles falacias, las que en su opinión no se determinan simplemente de la información vehiculada proposicionalmente, sino también y fundamentalmente por la situación contextual y dialogal específica, tal cual es el caso, por ejemplo, del argumento de autoridad (Walton, 1997).

Con independencia del modo de aproximación, ya sea se conciba que la noción de marco guarde relación con un grupo proposicional o con un acto de habla complejo, ambas posturas coinciden en que, cualquiera sea el caso, suponen estructuras de inferencia (textuales o pragmáticas) que modelan la estructura de tipos comunes de argumentos (Walton, 2005). Desde la primera perspectiva se propone que las inferencias basadas en el lenguaje se generan más bien de manera automática, y que éstas son funcionalmente independientes del conocimiento previo del lector (Graesser *et al.*, 1994). Desde la segunda, se sugiere que el conocimiento previo del sujeto interactúa con el procesamiento del lenguaje a través de inferencias que dependen del conocimiento del mundo que el sujeto posee (*van Eemeren*, 2012).

2.2. Marcos argumentativos

Hample (2005) entiende por marco argumentativo aquellas preconcepciones que tienen los sujetos acerca de los intercambios argumentales. La noción, basada en la idea de marco de Goffman (2006), se concibe como una suerte de dispositivo cognitivo que rige la interpretación de una situación argumentativa y el grado de involucramiento por parte del sujeto en la misma. De esta manera, los marcos funcionan a modo de una serie de reglas interpretativas (y, consecuentemente, de acción) que son elaboradas socialmente y utilizadas por los sujetos para comprender la interacción intersubjetiva que se realiza mediante el lenguaje (Hample, 2005). Debido a su condición dinámica, cada sujeto enmarca una situación argumental de diversas perspectivas

(Hample, 2005) razón por la cual el fenómeno argumental no puede ser estudiado desde una simple concepción objetivista de la realidad. Hample (2005) sostiene que aun cuando el argumento es un fenómeno social, es comprendido y experimentado subjetivamente por cada individuo, por lo que cada cual enmarcará o re-enmarcará una situación de manera peculiar (Hample, Han & Payne, 2010).

Para Hample (2005) existen tres categorías de marcos argumentativos, ordenadas de menor a mayor nivel de sofisticación, de adquisición y desarrollo: primarios, secundarios y terciarios. Los marcos argumentativos primarios, en su opinión, agrupan cuatro sub-marcos en función del objetivo que persigue quien se inserta en una discusión; estos objetivos tienen la cualidad de ser egocéntricos; es decir, sin una mayor consideración del interlocutor. Hample et al. (2009) especifican cuatro marcos de este tipo: la Utilidad (al usar un argumento a favor de uno), la Dominancia (al emplear un argumento para mostrar el poder sobre el otro), la Identidad (al mostrar alguna característica del yo) y el Juego (en el discutir por entretenimiento). Los marcos argumentativos secundarios contemplan, por su parte, tres sub-marcos, vinculados entre sí por la característica de permitir conectarse con la postura del interlocutor; a través de la consideración de sus intereses, sus motivaciones, objetivos, etc. Estos marcos se expresan en la forma de Blurters, es decir, aquellos que discuten de manera impulsiva y no planificada; aquellos que consideran a los otros de manera Cooperativa o competitiva; o bien, quienes por Civilidad valoran el grado de empatía de los argumentos.

Finalmente, los marcos argumentativos terciarios, consideran un solo sub-marco llamado Contraste profesional, en el que se concibe una forma de enmarcar las situaciones argumentativas desde un punto de vista similar a la meta consideración científica de la argumentación.

2.3. Densidad argumentativa

A través del concepto de densidad argumentativa, se ha pretendido referir el producto discursivo al cual es capaz de llegar un determinado hablante, en lo que concierne al nivel macroestructural del mismo.

Asumimos que –en dependencia del tipo de estrategias psicosociales que active un determinado hablante– se

conformará un tipo de discurso con mayor o menor grado de coherencia global determinada por la estructura textual del mismo y las relaciones de sus partes, potencialmente medible en términos de densidad de la textura argumental del entramado discursivo.

Se han supuesto, en consecuencia, variables normativas para el establecimiento de la densidad argumentativa del producto. Tal cual se pretende representar en la Figura 1, con un ejemplo de fantasía, se sugieren como marcadores de la densidad argumentativa (Noemi, 2013; 2015): el tipo de inferencia y número de (P) proposiciones por secuencia argumentativa (Adam, 1992); el tipo de inferencia y el número de support por secuencia; el tipo de inferencia y el número de explain por secuencia; y el tipo de inferencia y número de *justify* por secuencia.

(P)proposición, representa el contenido semántico de una oración y, por tanto, constituye la unidad del nivel inferior de la macroestructura. *Support* representa un apoyo argumental de la (P)proposición, por lo que supone por parte del hablante mayor compromiso inferencial/representacional y una función discursiva característica. *Explain* constituye una explicación extraída a partir del estado de mundo discursivo expuesto por la (P)proposición y avalada por support; supone en consecuencia actividad cognitiva de mayor envergadura y una función discursiva propia. *Justify*, finalmente, representa una justificación extraída a partir del mundo discursivo generado por (P)proposición, support y explain, y supone el mayor esfuerzo inferencial asociado a este tipo de discurso. Los significantes support, *explain* y *justify* han sido generados de manera automática por el software Atlas.ti.

3. Metodología

El trabajo siguió una metodología mixta cuantitativa y cualitativa, con un tipo de diseño descriptivo y explicativo. A fin de seleccionar la muestra, ésta se tamizó utilizando los instrumentos Test Minimental y el test de Depresión Geriátrica Yesavage lo que permitió disponer de un grupo de adultos mayores cognitivamente sanos, a quienes se les solicitó los respectivos consentimientos informados.

De este modo, se obtuvo una muestra estadísticamente significativa conformada por 243 adultos mayores chilenos de las Regiones de Coquimbo (82), Metropolitana

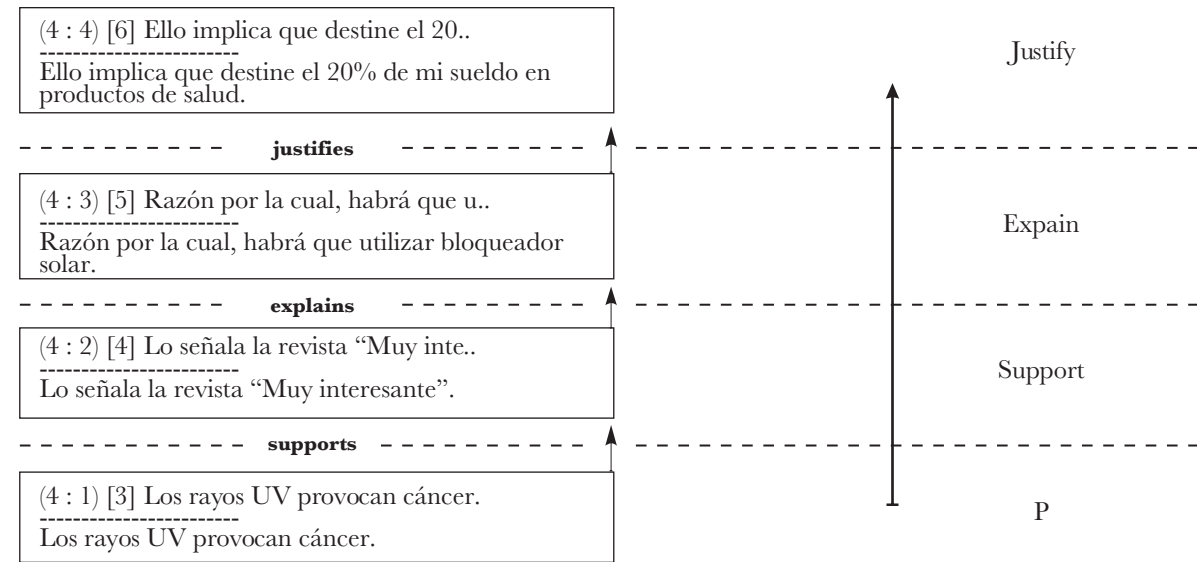


Figura 1. Representación de niveles de densidad argumentativa.

(80) y Bío-Bío (81), a los que se les aplicó el test Hample (Pizarro y Rodríguez, 2013) a fin de identificar sus marcos argumentativos recurrentes.

Para establecer la confiabilidad de tipo equivalencia del instrumento, se utilizó el Alfa de Cronbach. Considerando los 44 ítems del test, correspondientes a las dimensiones Argumentatividad, Agresividad verbal, Identidad, Juego, Dominancia, Cooperación, Civildad y Blurting, el Alfa de Cronbach alcanzó un indicador de 0,844 que da cuenta satisfactoria de la consistencia de la medición realizada.

Por otra parte, a fin de observar características discursivas de nivel macroestructural, se les solicitó todos a los participantes un ensayo en torno a una situación controversial, para lo cual se utilizó el Dilema III del Cuestionario D.I.T. (Rest, 2013). Los discursos fueron luego transcritos, fragmentados y analizados semánticamente utilizando el software Atlas/Ti 7.0, con el propósito de describir el nivel de densidad argumentativa alcanzado.

4. Análisis

El instrumento diseñado por Hample (2013) consiste en un cuestionario con preguntas cerradas, en combinación con método de escalamiento Likert, que permite medir la función atribuida a los argumentos de acuerdo a marcos culturales asociados a la práctica argumentativa. Si bien el instrumento incluye otras di-

mensiones tales como Edición cognitiva y Rasgos de personalidad, este trabajo focalizó la atención en conceptos y dimensiones de alcance psicosocial, tales como Argumentatividad, Marcos Primarios y Marcos Secundarios (Hample, 2005).

Para completar el análisis, se incluyeron las variables las sociométricas de Nivel educativo (Básico, Medio y Universitario, respectivamente), Estrato socioeconómico, y Rango etario. Para referir el estrato socioeconómico, se utilizó el código basado en el sistema de clasificación demográfica del Reino Unido que corre de mayor a menor desde A hasta E, correspondiendo ABC1 a clase media. Para dar cuenta del rango etario, se arbitró la clasificación: Rango 1 para el tramo 65-70 años, Rango 2 para 70-75, Rango 3 para 75-80, y Rango 4 para más de 80 años. Finalmente, la información cualitativa, procesada en el software SPSS 23, se cruzó con los resultados del análisis textual del Dilema III del cuestionario DIT (Rest, 2013).

5. Hallazgos

5.1. A partir de los datos, resulta posible comprobar que la densidad argumentativa alcanzada por los sujetos de la muestra es similar, con independencia de la variable género. Aproximadamente un 85% de los hablantes genera discurso a partir de P(roposición), porcentaje que se reduce ligeramente al lograr support. Es interesante notar que, en el caso del género femenino, no obstante, el porcentaje es ligeramente superior, he-

		N° de P (1)		N° de Support	N° de Explain	N° de Justify
		% del N de columna		% del N de columna	% del N de columna	% del N de columna
N° de Proposiciones						
Nivel educativo	Básica completa	1	80,8%	53,8%	11,5%	0,0%
		2	7,7%	30,8%	0,0%	0,0%
		3	7,7%	3,8%	0,0%	0,0%
		4	3,8%	3,8%	0,0%	0,0%
	Media completa	1	70,8%	56,3%	16,7%	2,1%
		2	16,7%	29,2%	0,0%	0,0%
		3	6,3%	4,2%	0,0%	0,0%
		4	4,2%	0,0%	0,0%	0,0%
	Universitaria completa	1	50,0%	41,7%	18,8%	0,0%
		2	22,9%	20,8%	4,2%	2,1%
		3	6,3%	8,3%	0,0%	0,0%
		4	8,3%	4,2%	0,0%	0,0%

Tabla N° 1a. Densidad argumentativa y nivel educativo.

		N° de P (1)		N° de Support	N° de Explain	N° de Justify
		% del N de columna		% del N de columna	% del N de columna	% del N de columna
N° de Proposiciones						
Estrato socioeconómico	ABC1	1	46,7%	37,8%	28,9%	4,4%
		2	37,8%	24,4%	2,2%	0,0%
		3	6,7%	17,8%	0,0%	0,0%
		4	4,4%	0,0%	0,0%	0,0%
	C2	1	70,6%	58,8%	17,6%	2,9%
		2	8,8%	17,6%	0,0%	0,0%
		3	5,9%	2,9%	0,0%	0,0%
		4	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	C3	1	74,5%	48,9%	23,4%	4,3%
		2	14,9%	36,2%	2,1%	0,0%
		3	6,4%	2,1%	0,0%	0,0%
		4	4,3%	0,0%	0,0%	0,0%
	D	1	72,2%	50,0%	14,8%	1,9%
		2	16,7%	33,3%	1,9%	0,0%
		3	7,4%	1,9%	0,0%	0,0%
		4	3,7%	1,9%	0,0%	0,0%

Tabla N° 1b. Densidad argumentativa y Estrato socioeconómico

cho que se hace notorio en el nivel de explain, al que accede un 15.5% de la muestra masculina, en comparación con un 23.2% de la composición femenina. Si bien resulta notoria la baja densidad argumentativa a nivel de explain, esta resulta aún más significativa al observar el comportamiento discursivo en el nivel de justify. En efecto, un 98% de la población femenina no alcanza este nivel, en tanto que con un 95% de la población masculina ocurre lo mismo.

Al considerar la variable Nivel educativo, se comprueba que a medida que existe mayor escolaridad aumenta el número de P(roposiciones) por nivel de densidad: en el

nivel de support, efectivamente, se observa un 7.7% en el caso de Básica Completa, 16.7% en Media Completa, y 22.9% en Universitaria Completa. Esta tendencia, efectivamente se mantiene en el nivel de densidad en explain: 11.5% en Básica Completa, 16.7% en Media Completa, 18.8 % en Universitaria Completa. Lo propio ocurre si se considera el número de proposiciones por nivel de densidad; en efecto, se observa por ejemplo que un 3.8% de la muestra genera cuatro (P)proposiciones en el nivel de Básica Completa, en tanto que el porcentaje asciende a 4.2% en Media Completa, hasta alcanzar un 8.3% en Universitaria Completa (ver Tabla N° 1a).

		N° de P (1)	N° de Support	N° de Explain	N° de Justify	
						% del N de columna
Concepto Argumentatividad	Bajo	1	62,5%	87,5%	37,5%	0,0%
		2	12,5%	0,0%	0,0%	0,0%
		3	12,5%	0,0%	0,0%	0,0%
		4	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Medio	1	62,8%	51,2%	20,7%	2,5%
		2	23,1%	28,1%	2,5%	0,8%
		3	7,4%	3,3%	0,0%	0,0%
		4	4,1%	0,8%	0,0%	0,0%
	Alto	1	66,7%	41,4%	17,2%	3,0%
		2	15,2%	35,4%	2,0%	1,0%
		3	8,1%	7,1%	0,0%	0,0%
		4	7,1%	3,0%	0,0%	0,0%

Tabla N°2. Argumentatividad y densidad argumentativa.

La variable estrato socioeconómico no parece ser significativa: 46.7% de P(roposición) en el caso de Nivel ABC1, 70.6% en C2, 74.5% en C3 y 72.2% en D.; situación que se mantiene estable tanto en el nivel de support: 37.8%, 58.8%, 48.9% y 50.0%, como en el de explain: 28.9%, 17.6%, 23.4% y 14.8%, respectivamente. La tendencia es similar, al considerar la variable rango etario (ver Tabla N° 1b)

5.2. En relación con la disposición psicosocial de los sujetos a involucrarse en una discusión, i.e., Argumentatividad, es posible comprobar que el comportamiento es similar por estratos socioeconómicos, prácticamente sin registrarse la existencia de sujetos en el rango Bajo, y alcanzando en cada caso un rango cercano a los 10 puntos porcentuales. La variable Nivel educativo parece mostrar que la percepción de argumentatividad Medio Alto aumenta en el nivel Media Completa en comparación con Básica Completa, 11.1% y 9.5%, en un caso. vs. 17.7% y 16.0%, en el otro, situación que se proyecta igualmente hacia el nivel de Universitaria Completa: 17.7% y 13.2%, respectivamente.

La disposición hacia la argumentatividad en los rangos Medio Alto muestra decrecimiento a medida que aumenta el rango etario en el género masculino: 33% en el Rango 1, 33 % en el Rango 2, 20.5% en el Rango 3, y 9 % en el Rango 4. En el caso del género femenino, la tendencia es, sin embargo, algo menos intensa: 38.1%; 32.2%; 17.6% y 16.0%, respectivamente.

Argumentatividad parece asociarse con Densidad argumentativa. En efecto, es posible comprobar que sólo nivel Alto se vincula con justify (3.0%) y con más de una proposición en nivel justify (1.0%). Nivel Bajo, por su parte, sólo evidencia generación de una proposición en support (87.5%), en tanto que los niveles Medio y Alto muestran comportamiento discursivo con dos o tres proposiciones en support (28.1%, 3.3%) (35.4%, 7.1%), respectivamente (ver Tabla N° 2).

5.3. Respecto del dominio de Agresividad verbal, los datos muestran que existe tendencia en la muestra a agruparse en las categorías Medio Bajo, con una clara orientación de incremento hacia Medio Alto en los estratos socioeconómicos más bajos: 16,5% y 1,2% en Rango C3; 16,0% y 2,5% en Rango D.

El haz que se proyecta sobre las categorías Medio Bajo tiende a incrementarse a medida que se asciende en nivel educacional, desde 19.8% en Básica Completa, hasta 32.1% en Media Completa, y 31.7% en Universitaria Completa.

La percepción de agresividad Medio Bajo asociada a género masculino tiende a decrecer a mayor rango etario, 31.2% en Rango 1, 33% en Rango 2, 20.6% en Rango 3 y 8.1% en Rango 4, situación similar a lo que ocurre en el caso del género femenino: 35.9%, 22.9%, 16.8, y 16%, respectivamente, aunque con menor intensidad. Agresividad verbal parece vincularse con Densidad.

		N° de P (1)	N° de Support	N° de Explain	N° de Justify	
						% del N de columna
Concepto Agresividad Verbal	Bajo	1	55,4%	42,9%	26,8%	1,8%
		2	28,6%	32,1%	3,6%	1,8%
		3	5,4%	5,4%	0,0%	0,0%
		4	5,4%	1,8%	0,0%	0,0%
	Medio	1	67,5%	50,6%	18,1%	3,1%
		2	16,3%	29,4%	0,6%	0,0%
		3	8,8%	5,0%	0,0%	0,0%
		4	5,0%	1,3%	0,0%	0,0%
	Alto	1	66,7%	41,7%	8,3%	0,0%
		2	16,7%	33,3%	16,7%	8,3%
		3	8,3%	0,0%	0,0%	0,0%
		4	8,3%	8,3%	0,0%	0,0%

Tabla N°3. Agresividad verbal y densidad argumentativa.

Nivel Alto muestra un 8.3% de generación discursiva en justify, en tanto que Medio un 3.1% y Bajo un 1.8%. Los datos, sin embargo, son desiguales al observar el nivel de explain (26.8% en Bajo; 18.1% en Medio y 8.3% en Alto) (ver Tabla N° 3).

5.4. En relación con el marco de Identidad, se advierte que las frecuencias se agolpan sobre las categorías Bajo y Medio, observándose una proporción mayor en los niveles ABC1, 18.6% y D, 21.0%. A partir de la muestra, se comprueba una pérdida de percepción de Identidad en categoría Alto, con independencia del estrato socioeconómico involucrado.

La tendencia de focalización sobre las categorías Medio Bajo se mantiene al considerar la variable Nivel Educativo, aunque se observa un incremento asociado a progresión de estudios de 7.4% en Básica Incompleta a 10.3% en Básica Completa; de 11.9% en Media Incompleta a 19.8% en Media Completa; de 4.9% en Universitaria Incompleta a 32.1% en Universitaria Completa.

Al incorporar la variable género, la tendencia es observada es similar, aunque aumenta levemente la categoría Alto: 8.9% en el caso de género masculino y 7.6% en femenino. Resulta posible comprobar igualmente que la percepción de identidad disminuye a medida que aumenta el rango etario: para el caso del género masculino, 32.2% en Rango 1; mismo porcentaje en Rango 2; 19.6% en Rango 3, y 7.2% en Rango 4. Las cifras son similares en el caso del género femenino: 35.1%

en Rango1; 23.7 % en Rango 2; 16.1% en Rango 3 y 15,2% en Rango 4, aunque como se observa, el decrecimiento en este caso es ligeramente menor.

Identidad aparentemente no tiene vínculo significativo con Densidad, a excepción de que a nivel Alto no se comprueba generación de justify (3.4% y 2.1% en Medio y Bajo, respectivamente) (ver Tabla N°4).

5.5. En relación con el dominio de Juego, se observa que la muestra se agrupa principalmente sobre las categorías Medio y Bajo. Esta dimensión se comporta de forma regular a través de los diferentes estratos socioeconómicos y no se observan diferencias significativas (entre 15.0% a 20.0% aproximados). Si se considera la variable Nivel Educativo, se comprueba que los datos se agrupan igualmente sobre las mismas categorías. Se observa en el mismo sentido que existe un incremento del dominio a medida que aumenta la variable Nivel Educativo: 19.7 % en Básica Completa; 33.3% en Media Completa y 31.7% en Universitaria completa.

Por otra parte, no se observan diferencias significativas en el comportamiento al considerar la variable género, pero sí un decrecimiento asociado a la variable Rango Etario: desde 34.8% en Rango 1 hasta 8.1% en Rango 4, en género masculino; con una ligera tendencia de menor decrecimiento en género femenino, 35.9% en Rango 1 hasta 16.0% en Rango 4.

Juego muestra un comportamiento similar a Identidad en relación con Densidad argumentativa. A nivel Alto no se comprueba generación en justify, pero sí se mani-

N° de Proposiciones			N° de P (1)	N° de Support	N° de Explain	N° de Justify
			% del N de columna	% del N de columna	% del N de columna	% del N de columna
Dimensión Identidad	Bajo	1	64,6%	53,1%	21,9%	2,1%
		2	20,8%	26,0%	1,0%	1,0%
		3	5,2%	4,2%	0,0%	0,0%
		4	3,1%	1,0%	0,0%	0,0%
	Medio	1	62,1%	44,8%	18,1%	3,4%
		2	20,7%	31,0%	2,6%	0,9%
		3	10,3%	6,0%	0,0%	0,0%
		4	6,0%	2,6%	0,0%	0,0%
	Alto	1	81,3%	43,8%	18,8%	0,0%
		2	0,0%	50,0%	6,3%	0,0%
		3	6,3%	0,0%	0,0%	0,0%
		4	12,5%	0,0%	0,0%	0,0%

Tabla N°4. Identidad y densidad argumentativa.

N° de Proposiciones			N° de P (1)	N° de Support	N° de Explain	N° de Justify
			% del N de columna	% del N de columna	% del N de columna	% del N de columna
Dimensión Juego	Bajo	1	59,8%	45,1%	22,0%	3,0%
		2	21,3%	31,7%	1,8%	0,6%
		3	9,1%	4,9%	0,0%	0,0%
		4	6,1%	2,4%	0,0%	0,0%
	Medio	1	76,4%	58,2%	16,4%	1,8%
		2	14,5%	23,6%	1,8%	1,8%
		3	5,5%	5,5%	0,0%	0,0%
		4	1,8%	0,0%	0,0%	0,0%
	Alto	1	77,8%	44,4%	0,0%	0,0%
		2	11,1%	44,4%	11,1%	0,0%
		3	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
		4	11,1%	0,0%	0,0%	0,0%

Tabla N°5. Juego y densidad argumentativa.

fiesta en nivel Medio (1.8%) y en nivel Bajo (3.0%). La tendencia es similar a nivel de explain (22.0%, 16.4% y 11.1%, respectivamente), mientras que a nivel de support y P(roposición) no se observan características significativas (ver Tabla N° 5).

5.6. Respecto de la dimensión Dominancia, se observa que los datos se agrupan sobre las categorías Medio Bajo, con un ligero incremento desde el nivel ABC1 hasta el nivel D: 15.5%, 13.6%, 20.5%, 22.6%, respectivamente. Al considerar la variable Nivel educativo se comprueba una tendencia de incremento en la medida en que aumenta la cualidad del mismo: 20.9%, 32.9% y 31.7%. Un comportamiento similar se observa al con-

siderar la variable género; en tanto que al incorporar la variable Rango etario se comprueba una tendencia de decrecimiento en el caso de género masculino, desde 24.8% en Rango 1 hasta 19.6% en Rango 3, mientras que en género femenino, desde 37.4% en Rango 1 hasta 16.8% en Rango 3.

Dominancia se vincula con Densidad a nivel de justify en los niveles Medio y Bajo (2.4% y 2.9%), respectivamente (ver Tabla N°6); a nivel de support y explain, no se observan particularidades significativas.

5.7. En relación con el marco de Cooperación y Competencia, se observa un haz sobre las categorías

N° de Proposiciones			N° de P (1)	N° de Support	N° de Explain	N° de Justify
			% del N de columna	% del N de columna	% del N de columna	% del N de columna
Dimensión Dominancia	Bajo	1	63,8%	50,7%	21,7%	2,9%
		2	17,4%	26,8%	2,2%	0,7%
		3	9,4%	5,1%	0,0%	0,0%
		4	5,1%	1,4%	0,0%	0,0%
	Medio	1	63,9%	45,8%	18,1%	2,4%
		2	24,1%	34,9%	1,2%	1,2%
		3	6,0%	3,6%	0,0%	0,0%
		4	4,8%	2,4%	0,0%	0,0%
	Alto	1	85,7%	28,6%	0,0%	0,0%
		2	0,0%	42,9%	14,3%	0,0%
		3	0,0%	14,3%	0,0%	0,0%
		4	14,3%	0,0%	0,0%	0,0%

Tabla N°6. Dominancia y densidad argumentativa.

N° de Proposiciones			N° de P (1)	N° de Support	N° de Explain	N° de Justify
			% del N de columna	% del N de columna	% del N de columna	% del N de columna
Dimensión Cooperación y Competencia	Bajo	1	66,7%	50,0%	16,7%	0,0%
		2	33,3%	33,3%	0,0%	0,0%
		3	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
		4	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Medio	1	66,7%	50,9%	21,1%	1,8%
		2	19,3%	35,1%	5,3%	3,5%
		3	7,0%	1,8%	0,0%	0,0%
		4	1,8%	1,8%	0,0%	0,0%
	Alto	1	64,0%	47,0%	18,9%	3,0%
		2	18,9%	28,7%	1,2%	0,0%
		3	7,9%	6,1%	0,0%	0,0%
		4	6,7%	1,8%	0,0%	0,0%

Tabla N°7. Cooperación competencia y Densidad argumentativa.

Medio Alto que varía levemente desde 18.1% en estrato ABC1, 13.6 en C2, 19.8% en C3 y 22.3% en estrato D. Al considerar la variable Nivel educativo, el haz se proyecta nuevamente sobre las categorías Medio Alto, comprobándose igualmente un incremento que corre desde 20.7% en Básica Completa, hasta 33.9% en Media Completa, y 30.6% en Universitaria Completa. La tendencia sobre las categorías Medio Alta se mantiene al considerar la variable etaria, 33.9% en Rango1, 34,8% en Rango2, observándose un decrecimiento en Rango3, 20.5% en, el caso del Género masculino, similar al del Género femenino: 37.0 % en Rango1, 23.1% en Rango2, con un decrecimiento hasta 17.7% en Rango3.

Nivel bajo de Cooperación y Competencia se asocia con ausencia de generación de justify (0.0%), en comparación con nivel Medio (1.8%) y nivel Alto (3.0%), respectivamente. A nivel de support y explain, no se observan diferencias significativas (ver Tabla N°7).

5.8. Respecto del dominio Civilidad, considerando la variable Estrato socioeconómico, los datos se distribuyen de manera homogénea con una leve tendencia hacia Medio Bajo. Al admitir la variable Nivel educativo, Básica Completa muestra una significativa tendencia a agolpar los datos en la categoría Medio, 15.6%, en tanto que en Media Completa se distribuyen hacia las categorías Medio Alto, 29.2%, y en Universitaria

N° de Proposiciones			N° de P (1)	N° de Support	N° de Explain	N° de Justify
			% del N de columna	% del N de columna	% del N de columna	% del N de columna
Dimensión Civildad	Bajo	1	48,3%	48,3%	30,0%	3,3%
		2	35,0%	28,3%	1,7%	1,7%
		3	8,3%	8,3%	0,0%	0,0%
		4	6,7%	3,3%	0,0%	0,0%
	Medio	1	67,7%	50,0%	15,4%	3,1%
		2	14,6%	26,9%	2,3%	0,8%
		3	8,5%	4,6%	0,0%	0,0%
		4	5,4%	1,5%	0,0%	0,0%
	Alto	1	78,9%	42,1%	18,4%	0,0%
		2	10,5%	44,7%	2,6%	0,0%
		3	5,3%	0,0%	0,0%	0,0%
		4	2,6%	0,0%	0,0%	0,0%

Tabla N°8. Civildad y Densidad argumentativa.

Completa hacia Medio Bajo, 29.2%. Al considerar la variable Género, la categoría dominante es Medio, comprobándose igualmente una tendencia de decrecimiento por rango etario, 22.3% Rango1, 19.6% Rango2, 13.4% Rango3, en el caso del Género Masculino, la que no obstante es algo menor en el caso del Género Femenino: 18.3% en Rango1, 10.7% en Rango2 y 10.7% en Rango3, respectivamente.

Civildad se asocia con justify en los rangos Bajo (3.3%) y Medio (3.1%). De forma similar, aparece vinculada con explain en todos los rangos en proporción similar; 30% en Bajo, 15.4% en Medio y 18.4% en Alto (ver Tabla N°8).

5.9. En relación con el marco Blurring, se observa un incremento desde Medio Bajo que corre desde 18.1% en rango ABC1, 13.2% en C2 a Medio Alto con 16.0% en C3 y 18.5% en D. Al considerar la variable Nivel Educativo, los datos se agrupan desde Medio Alto en Básica Completa (18.9%) y Media Completa (29.3%) hasta Medio Bajo en nivel de Universitaria Completa (31.7%). Al considerar la variable etaria, se comprueba una tendencia que corre en género masculino desde Medio Alto en Rango1 (29.5%), observándose un comportamiento similar en Rango2 (26.8%) que decrece hasta Medio Bajo en Rango3 (20.6%). En género femenino, el comportamiento es similar, aunque con una tendencia más notoria en Medio en Rango1 (28.2%) que sin embargo decae hacia Medio Bajo en Rango2 y Rango3 (20.6% y 15.3%, respectivamente).

Blurring no se vincula con Densidad en la función de justify (4.2% en rango Bajo y 5.0% en Alto), situación que asoma más bien en support (52.1% en rango Bajo y 60.0% en Alto) y se manifiesta de manera más notoria en la función de P(roposición) (45.8% en rango Bajo, 68.1% en Medio, y 80% en Alto) (ver Tabla N° 9).

6. Conclusión

En términos generales, es posible comprobar que los productos textuales de los adultos mayores muestreados presentan baja densidad discursiva argumentativa, hecho que se manifiesta particularmente en la ausencia de función discursiva significativa representada en los niveles funcionales explain y justify.

Dadas las características socioculturales en que se desenvuelven los sujetos de la muestra, la disposición de los mismos a involucrarse argumentativamente parece correcta, lo que representa una adecuada conducta de socialización por parte de los adultos mayores estudiados. Como se dijo, a medida que aumenta el nivel de escolaridad, igualmente aumenta la tendencia de participación dialógico discursiva. Es posible notar, sin embargo, que la disposición argumentativa disminuye a medida que aumenta la edad de los sujetos. Según parece, la disposición hacia la argumentatividad se asocia con densidad argumentativa; en este sentido es posible comprobar efectivamente que sólo nivel alto en argumentatividad se vincula con la función discursiva de *justify* y que nivel bajo, de otro lado, solo se asocia a generación de una única proposición en función *support*.

N° de Proposiciones			N° de P (1)	N° de Support	N° de Explain	N° de Justify
			% del N de columna	% del N de columna	% del N de columna	% del N de columna
Dimensión Blurring	Bajo	1	45,8%	52,1%	35,4%	4,2%
		2	29,2%	18,8%	0,0%	0,0%
		3	16,7%	2,1%	0,0%	0,0%
		4	4,2%	2,1%	0,0%	0,0%
	Medio	1	68,1%	45,6%	15,0%	1,9%
		2	16,9%	34,4%	2,5%	0,6%
		3	6,3%	6,3%	0,0%	0,0%
		4	5,6%	1,3%	0,0%	0,0%
	Alto	1	80,0%	60,0%	20,0%	5,0%
		2	15,0%	25,0%	5,0%	5,0%
		3	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
		4	5,0%	5,0%	0,0%	0,0%

Tabla N°9. Blurring y Densidad argumentativa.

Por su parte, en términos generales, los sujetos manifiestan baja disposición hacia agresividad verbal, situación que se revierte, no obstante, en la medida en que disminuye el nivel educacional de los mismos. La tendencia, igualmente, decrece en la medida en que aumenta la edad de la muestra. Agresividad verbal parece vincularse con densidad argumentativa, particularmente en la generación discursiva en función *justify*.

Los sujetos de la muestra no tienen suficiente percepción de su identidad, situación que puede asociarse con el grado de marginalidad social contextual específico de su condición etaria. Como parece obvio, la identidad se refuerza, no obstante, en la medida en que aumenta el nivel educacional, y disminuye a medida que se avanza en rango etario. Aparentemente, la autopercepción disminuida de identidad es un factor que atenta contra las opciones discursivas que se expresan en un grado aceptable de densidad argumentativa.

Aparentemente por razones derivadas de la situación contextual, los individuos enmarcan la situación a través del *dominio juego de manera escasa*, sin observarse diferencias significativas por estratos socioeconómicos, aunque se comprueba un incremento asociado a mayor nivel educativo, el que sin embargo decae significativamente a mayor rango etario. Por ello, juego muestra un comportamiento relativo en relación con densidad argumentativa que es más bien manifiesto en la función de explain donde se observa relación algo más significativa.

Dado el rol social del grupo etario estudiado se explica, probablemente, que el enmarcamiento a través de dominancia resulte medio bajo, tendencia que se incrementa a medida que disminuye el nivel socioeconómico y aumenta el rango etario. Dominancia muestra asociación con densidad particularmente en la función discursiva de *justify*, probablemente en atención a que un sujeto de este grupo etario que manifieste dominancia debe justificar el mundo discursivo generado a partir de sus P(roposiciones).

El enmarcamiento por cooperación y competencia es más notorio en la muestra y se asocia con menor nivel socioeconómico y con mayor nivel educativo. Aparentemente, el enmarcamiento se puede asociar con las necesidades del contexto sociocultural que obligan a los individuos del rango etario estudiado a buscar soluciones cooperativas de cara a la supervivencia. Nivel bajo de Cooperación y Competencia se asocia con ausencia de generación discursiva en función de *justify*.

Los sujetos de la muestra enmarcan a través del *dominio civilidad* de forma más bien moderada, situación que puede explicarse por la marginalidad del grupo etario en relación con las funciones sociales predominantes del contexto específico en que se encuentran. La tendencia, sin embargo, mejora en la medida en que aumenta el nivel educativo y decae al considerar mayor edad de la muestra. Civildad vincula con densidad en la función de *justify*, y de forma más clara con la de

explain, lo que pudiera deberse tanto a la necesidad del grupo a explicar sus conductas verbales y no verbales debido a presión social, como también a la fuerte socialización soportada en razón de la edad.

Las escasas opciones de *isegoría* de los sujetos de la muestra podría explicar la oscilación del marco *blurting* desde medio a alto, en dependencia del menor estrato socioeconómico y educativo comprometido. Como cabría prever, *blurting* se vincula con densidad argumentativa de manera más notoria en la función más 'baja' de la macroestructura: P(roposición).

La noción de marco argumentativo parece una categoría adecuada, aunque por cierto aún parcial, para investigar la naturaleza de dominio entre la capacidad *enérgeia* y el producto *ergon*, en actos de habla argumentativos. Los extremos, representados en los enmarcamientos de argumentatividad y *blurting*, respectivamente, dan cuenta significativa de las diferencias en competencia psicosocial y la consecuente diferencia en términos de producto discursivo. La dimensión de argumentatividad, asociada a densidad en las funciones de *support* y *justify*, puede explicarse por la necesidad social de los sujetos de la muestra a dar razones de sus aseveraciones a nivel de P(roposición) y a justificar el universo discursivo generado a partir de ella. Las dimensiones de agresividad y dominancia, vinculadas a densidad en la función de *justify*, pueden deberse a la presión social de este tipo hablantes por justificar el carácter del contenido proposicional de un acto de habla determinado. La dimensión de *blurting*, asociada con densidad en la función predominante de P(roposición), obedece muy probablemente a la dispersión cognitiva de quienes la manifiestan.

Como han observado Noemi y Rossel (2017), si bien con otros grupos etarios, se comprueba que a medida que la muestra exhibe mayor escolaridad, aumenta consecuentemente el nivel de densidad argumentativa, situación que en este caso se hace particularmente notorio en los niveles funcionales de *support* y *explain*, que caracterizan particularmente a los sujetos con educación superior.

Con atención al hecho de que ha sido posible notar correlación entre capacidades inferenciales y densidad argumentativa (Hammer y Noemi, 2015) en muestras de estudiantes universitarios, el comportamiento del *ergon* de los adultos mayores alerta respecto de sus capacidades de *enérgeia*, aspecto que pone en duda la

adecuada proficiencia de estos sujetos, de cara a las demandas argumentativas que su contexto social actual les impone.

7. Referencias

- Adam, Jean-Michel. (1992) *Les textes: types et prototypes*, Paris: Nathan.
- Aristóteles. (1990) *Retórica*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Fodor, J. (1986) *La modularidad de la mente*. Madrid: Ediciones Morata.
- Goffman, Erving (2006) *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Graesser, A., Singer, M., & Trabasso, T. (1994) Constructing inferences during narrative text Comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Hammer, L. y Noemi, C. (2015) "Relación entre pensamiento crítico y complejidad discursiva en estudiantes universitarios". *Onomazein*, N° 32, segundo semestre de 2015, DOI 10.7764/onomazein.32.1
- Hample, D. (2005) *Arguing: Exchanging Reasons Face to Face*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hample, D., Warner, B., & Young D. (2009). Framing and Editing Interpersonal Arguments. *Argumentation*, 23: 21-37.
- Hample, D., Han, B., & Payne, D. (2010) The Aggressiveness of Playful Arguments. *Argumentation*, 24: 405-421.
- Hastings, A. (1963) *A Reformulation of the Modes of Reasoning in Argumentation*. (Tesis doctoral). Northwestern University, Illinois.
- Kienpointner, M. (1987) Towards a typology of argumentative schemes. In F. Van Eemeren, R. Grootendorst, J. A. Blair, & C. A. Willard (Eds.), *Argumentation: Across the lines of discipline*. Proceedings of the conference on argumentation 1986 (pp. 275-287). Providence: Foris Publications.
- Marraud, Hubert. (2018) Prácticas lingüísticas y prácticas argumentativas. En C. Noemi (Ed.), *Perspectivas sobre el significado. Desde lo biológico a lo social* (pp. 85-109). Editorial Universidad de La Serena.
- Noemi, C. (2013) "Aproximación teórica a la noción de complejidad argumentativa". *Logos: revista de lingüística, filosofía y literatura*, 22, 2, 256-271.

Noemi, C y Rossel, S. (2017) "Competencia argumentativa psicosocial: esquemas, estructura y tipos de argumentos en estudiantes universitarios chilenos", *Revista Lenguaje*, Vol. 45, N° 1, pp. 1-23.

Perelman, Ch., y Olbrechts-Tyteca, L. (1989) *Tratado de la argumentación: la nueva retórica*. Madrid, Gredos.

Pizarro M. y Rodríguez F. (2013) *Medición cuantitativa de teoría de la argumentación*. (Tesis de grado para optar al título de sociólogo). Instituto de Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Rest, W. (2013) *Cuestionario de Problemas Socio-morales D.I.T.* Madrid: Darwf.

Secades, A. (2015) *A Computational Model of Pragma-dialectics as a Tool for its Analysis and Appraisal*. *Informal Logic*, 35 (3): 342-377.

Selinger, M. (2014) *Towards Formal Representation and Evaluation of Arguments*. *Argumentation* 28: 379-393.

Toulmin, S. (1958) *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

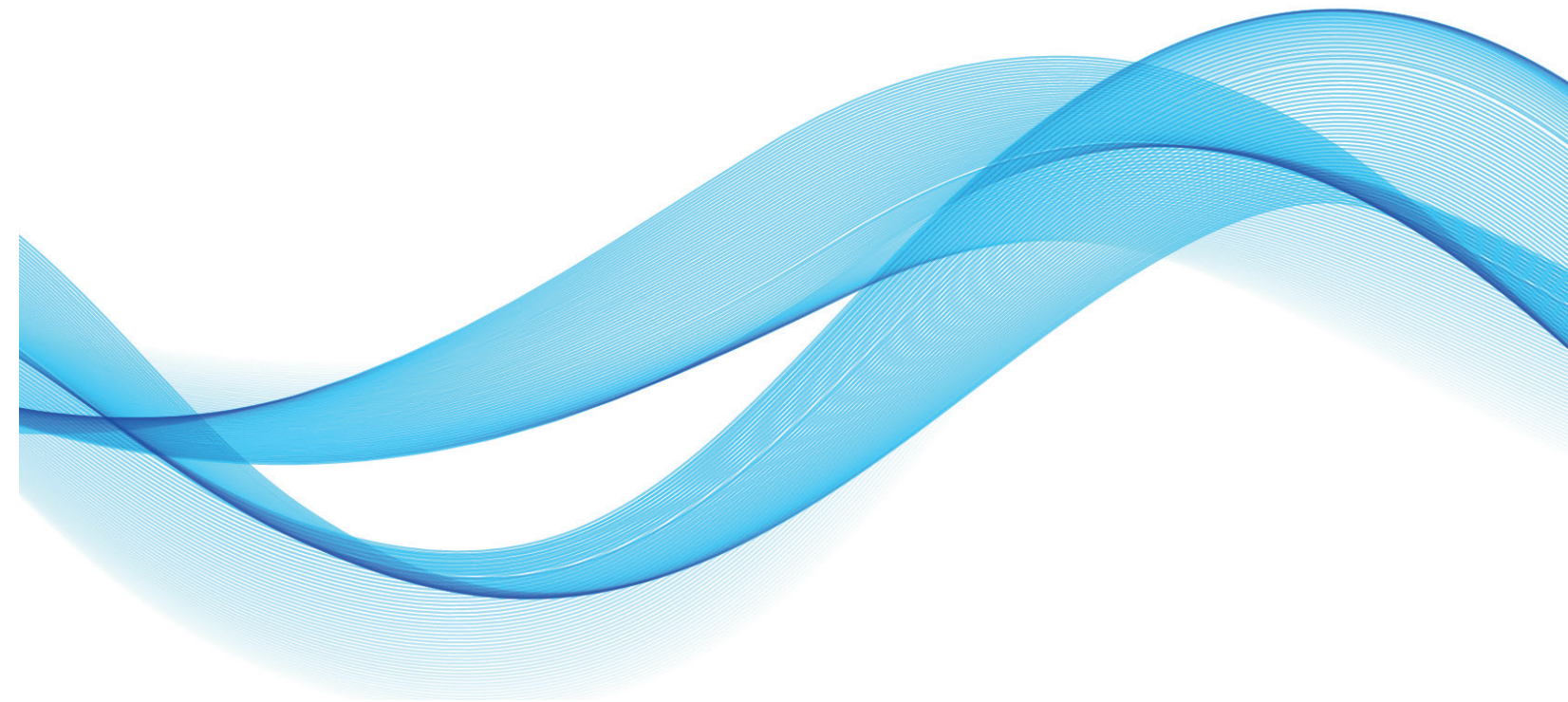
Van Eemeren, F. (2012) *The Role of Logic in Analyzing and Evaluating Argumentation*. In J. Ribeiro (Ed.), *Inside arguments: logic and the study of argumentation* (pp. 139-155). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (2004) *A Systematic Theory of Argumentation. The Pragma-dialectical Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Walton, D. (1997) *Appeal to Expert Opinion*. University Park: The Pennsylvania State University Press.

Walton, D. (2005) *Justification of argument schemes*. *Australasian Journal of Logic* 3: 1-13.

Walton, D., Reed, C. y Macagno, F. (2008) *Argumentation schemes*. Nueva York: Cambridge University Press.



ANEXOS



udp UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES



UCSC

PRESENTACIONES E INTRODUCCIÓN

Esta encuesta es parte de la investigación “Caracterización lingüística y cognitiva de la competencia argumentativa en adultos mayores en Chile: un estudio en las Regiones del Bio-Bio, Coquimbo y Metropolitana”, financiada por la Comisión Nacional Científica y Tecnológica, proyecto No. 1170492, cuyo investigador responsable es Cristián Santibáñez (cristian.santibanez@udp.cl), quien trabaja en el Centro de Estudios de la Argumentación y el Razonamiento de la Facultad de Psicología de la Universidad Diego Portales. Sus respuestas serán utilizadas de forma totalmente CONFIDENCIAL. Esta encuesta SOLO dura 30 minutos. Si hay preguntas que no entiende o le producen confusión al contestar, por favor, además de no contestarlas, marque en la columna de más a la derecha en “NE/PC”. Agradecemos mucho su participación.

1. ¿Lugar donde vive?

2. ¿Con cuántas personas vive?

3. ¿Qué nivel educacional tiene Ud.?

- 01 Básica incompleta
- 02 Básica completa
- 03 Media incompleta
- 04 Media completa
- 05 Técnica superior incompleta
- 06 Técnica superior completa
- 07 Universitaria incompleta
- 08 Universitaria completa
- 09 Postgrado

4. Edad

5. Sexo

- 01 Masculino
- 02 Femenino

6. ¿Cuál es /era el nivel educacional de su padre?

- 01 Básica incompleta
- 02 Básica completa
- 03 Media incompleta
- 04 Media completa
- 05 Técnica superior incompleta
- 06 Técnica superior completa
- 07 Universitaria incompleta
- 08 Universitaria completa
- 09 Postgrado

7. ¿Cuál es /era el nivel educacional de su madre?

- 01 Básica incompleta
- 02 Básica completa
- 03 Media incompleta
- 04 Media completa
- 05 Técnica superior incompleta
- 06 Técnica superior completa
- 07 Universitaria incompleta
- 08 Universitaria completa
- 09 Postgrado

8. ¿A qué se dedicó en el pasado?

9. Tomando en cuenta todos los ingresos de tu hogar ¿Nos puedes indicar por favor el valor mensual aproximado del ingreso de tu /su familia?

10. ¿Recibe una pensión?

Sí _____ No _____

En caso Sí, indique cuál _____

12. ¿Participa de un grupo social -club, grupo de adultos mayores-?

Sí _____ No _____

En caso Sí, indique cuál _____

11. ¿Tiene una ocupación actualmente?

A) Indique por favor el grado desacuerdo o acuerdo que tiene con cada afirmación, marcando con una cruz.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	Acuerdo	Muy en acuerdo	NE/PC
Disfruto evitar discusiones.						
Tengo energía y tengo entusiasmo cuando discuto.						
Disfruto una buena discusión sobre un tema controversial.						
Tengo un sentimiento incómodo cuando me doy cuenta que voy a discutir.						
Disfruto defender mi punto de vista sobre un tema.						
Me alegro cuando detengo una discusión antes que empiece.						
Considero una discusión un desafío intelectual importante.						
Trato de evitar meterme en discusiones.						
Soy extremadamente cuidadoso al evitar atacar la inteligencia de la gente cuando ataco sus ideas.						
Cuando la gente es muy testaruda, uso insultos para suavizar ese dogmatismo.						
Ataco la personalidad de la persona a la que trato de influenciar si ella realmente se lo merece.						
Cuando la gente se comporta con mal gusto, los insulto para que se comporten adecuadamente.						
Cuando la gente no se involucra en temas de importancia, pierdo mi paciencia y les digo cosas duras.						
Cuando ataco las ideas de una persona, trato de no dañar la imagen que tienen de ellos mismos.						
Cuando la gente hace cosas tontas o crueles, ataco su personalidad para ayudarlos a corregir su comportamiento.						

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	Acuerdo	Muy en acuerdo	NE/PC
Disfruto evitar discusiones.						
Tengo energía y tengo entusiasmo cuando discuto.						
Disfruto una buena discusión sobre un tema controversial.						
Tengo un sentimiento incómodo cuando me doy cuenta que voy a discutir.						
Disfruto defender mi punto de vista sobre un tema.						
Me alegro cuando detengo una discusión antes que empiece.						
Considero una discusión un desafío intelectual importante.						
Trato de evitar meterme en discusiones.						
Soy extremadamente cuidadoso al evitar atacar la inteligencia de la gente cuando ataco sus ideas.						
Cuando la gente es muy testaruda, uso insultos para suavizar ese dogmatismo.						
Ataco la personalidad de la persona a la que trato de influenciar si ella realmente se lo merece.						
Cuando la gente se comporta con mal gusto, los insulto para que se comporten adecuadamente.						
Cuando la gente no se involucra en temas de importancia, pierdo mi paciencia y les digo cosas duras.						
Cuando ataco las ideas de una persona, trato de no dañar la imagen que tienen de ellos mismos.						
Cuando la gente hace cosas tontas o crueles, ataco su personalidad para ayudarlos a corregir su comportamiento.						
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	Acuerdo	Muy en acuerdo	NE/PC
Uso las discusiones para demostrar mi habilidad intelectual.						
Las discusiones son útiles para mostrar lo que creo.						
Las discusiones son útiles para mostrar lo inteligente que soy.						
Uso las discusiones para ganar respeto.						
Discuto para divertirme.						
Discutir es a veces solo una forma de pasar el tiempo entre dos amigos.						
Me gusta desafiar lo que otra gente dice solo para ver que más van a decir.						

A veces digo una cosa riesgosa, solo para tener algo con que entretenerme defendiéndolo.						
Perder una discusión significa que la otra persona tiene un dominio sobre mí, al menos por un rato.						
Cuando estoy en una discusión, para mí ganar es más importante que ser amable.						
Cuando estoy en una discusión, para mí ganar es más importante que estar en lo correcto.						
Independiente del tema de la discusión, casi siempre se trata de quién tiene poder sobre quién.						
Para mí, un acuerdo genuino con la otra persona es de mayor satisfacción que un acuerdo forzado.						

B) En el siguiente cuadro, elija cuál de los extremos describe mejor una discusión. Use 1 si el ítem de la izquierda describe claramente mejor que el ítem a su derecha, en su opinión, una discusión; use 2 si el ítem a la izquierda describe de alguna manera mejor que el ítem a su derecha; use 5 o 6 si son casi iguales en su capacidad de describir, en su opinión, una discusión; use 9 si el ítem a la derecha describe de alguna mejor su opinión; y use 10 si el ítem a la derecha describe mejor lo que Ud. piensa de una discusión.

Una discusión es		
emocionalidad descontrolada	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	forma de dar razones
violencia	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	pacifismo
dominancia	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	la resolución de una controversia
daña las relaciones interpersonales	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	desarrolla las relaciones interpersonales

C) Indique por favor el grado desacuerdo o acuerdo que tiene con cada afirmación, marcando con una cruz.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	Acuerdo	Muy en acuerdo	NE/PC
Las personas en posiciones más altas deberían tomar más decisiones sin consultar a las personas en posiciones más bajas.						
Las personas en posiciones más altas no deberían preguntar las opiniones de personas en posiciones más bajas.						
Las personas en posiciones más altas deberían evitar interacción social con personas de posiciones más bajas.						

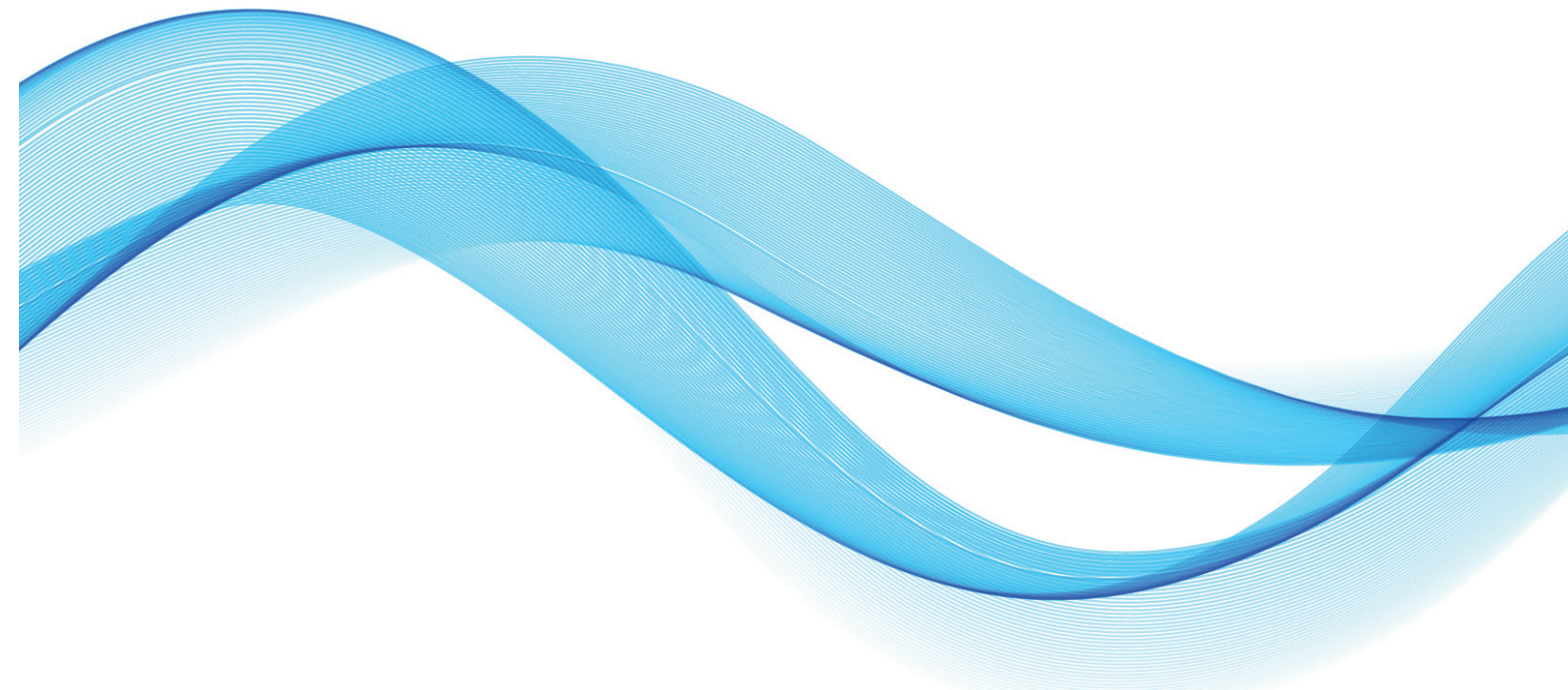
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	Acuerdo	Muy en acuerdo	NE/PC
Las personas en posiciones más altas deberían tomar más decisiones sin consultar a las personas en posiciones más bajas.						
Las personas en posiciones más altas no deberían preguntar las opiniones de personas en posiciones más bajas.						
Las personas en posiciones más altas deberían evitar interacción social con personas de posiciones más bajas.						
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	Acuerdo	Muy en acuerdo	NE/PC
Las personas en posiciones más bajas no deberían discutir las decisiones de personas con posiciones más altas.						
Personas en posiciones más altas no deberían delegar tareas importantes a personas en posiciones más bajas.						
Usualmente tomo las críticas de forma personal.						
Odio discutir.						
Realmente me duele que me critiquen.						
Un conflicto profundo realmente pueda acercar a las personas después de que se acaba.						
Pienso que las personas con las que usualmente tengo discusiones conflictivas les gusta molestar-me.						
Las discusiones conflictivas realmente pueden reforzar las relaciones de trabajo con las otras personas del grupo.						
Los conflictos tienen un impacto positivo en las relaciones.						
No me gusta estar en una situación conflictiva.						
Las situaciones conflictivas me hacen sentir victimizado.						
Las discusiones conflictivas pueden empeorar las relaciones de trabajo con las personas del grupo.						
Las discusiones conflictivas pueden reforzar la amistad.						
Realmente odio discutir con amigos.						
Los conflictos no son estresantes para mí.						
Las discusiones estresantes me dan dolor de estómago.						

Las discusiones conflictivas pueden empeorar la amistad.						
Cuando el resto del grupo rechaza una de mis sugerencias, lo tomo muy personalmente.						
Discutir no me estresa.						

Por favor, lea el siguiente párrafo, y escriba su opinión en relación a la consulta que se hace

“Un hombre había sido condenado a 10 años de prisión. Después de un año escapó del centro penitenciario cambiando el nombre por López. Durante ocho años trabajó duramente y, poco a poco, pudo ahorrar el dinero suficiente para montar su propio negocio. Era honesto con sus clientes. Pagaba altos salarios a sus trabajadores y daba la mayor parte de sus beneficios para obras de caridad. Pero un día el señor González, un antiguo vecino de López, le reconoció como el hombre que había escapado de la prisión ocho años antes y al que la policía estaba buscando. ¿Debería el señor González denunciar al señor López a la policía e ir éste de nuevo a prisión?”

¿Cree usted que debe el Señor González denunciar al señor López? Fundamente su opinión



Políticas lingüísticas y políticas educativas en México: un análisis desde la definición del problema en políticas públicas

Language policy and educational policy in Mexico: An analysis from the perspective of public policy problem definition

Por Areli Flores Martínez

Instituto Politécnico Nacional (México)

areliflo2009@gmail.com

Resumen

En el presente trabajo se analizan, a la luz de la definición del problema en políticas públicas, dos momentos en las políticas lingüísticas en México. Por un lado, el largo proceso de castellanización que alcanza su clímax durante el siglo XIX en México, durante el proceso de conformación del Estado nación. Por otro lado, se revisan las actuales políticas lingüísticas en el marco de la interculturalidad analizando el contexto nacional e internacional y el papel del Estado educador en su implementación. Se subraya el papel primordial que han jugado las políticas educativas, configurando una relación dialéctica entre estas y las políticas lingüísticas.

Palabras clave:

Políticas lingüísticas, políticas educativas, políticas públicas, castellanización, educación intercultural.

Abstract

In this paper, two moments in the language policy of Mexico are analyzed under the perspective of public policy problem definition. The first moment concerns the long process of castilianization that reaches its climax during the XIX century in Mexico, as part of the process of shaping the Nation state. The second moment concerns the current language policies, framed within an intercultural mindset. Such language policy is analyzed taking into account the national and international context and the role of the state as an educator agent in its implementation. The crucial role played by educational policies is underlined, and a dialectical relationship between these and language policy is spelled out.

Keywords:

Language policy, educational policy, public policy, castilianization, intercultural education.

Fecha de recepción: 8/8/2019

Fecha de aceptación: 1/9/2019

Una lengua es un dialecto con un ejército y una armada.
Max Weinreich

1. Introducción

El día 21 de febrero se conmemora el Día Internacional de la Lengua Materna. Quizá resulte sorprendente para las personas hablantes de una sola lengua que la mayoría de la gente en este mundo habla al menos una lengua distinta de la materna. Por ello la UNESCO instauró, a partir del año 2000, un día dedicado a celebrar la diversidad lingüística¹. La situación por la que se cree que el monolingüismo es la normalidad y el bilingüismo o trilingüismo es lo excepcional se debe a la instauración de lenguas oficiales a partir de la conformación de los Estados nación, que ha difundido la idea de que a cada Estado nacional le corresponde una lengua; sin embargo esta idea resulta evidentemente falsa si consideramos que existen entre 5000 y 7000 lenguas habladas en el mundo mientras que solo hay aproximadamente 200 países soberanos (Gorter, Cenoz, Nunes *et al.*, s. f: 5).

La lengua no es solo un medio de comunicación y de expresión, sino que ha sido también un medio de ejercicio del poder. Ya lo decía Nebrija, el autor de la primera gramática española, al saber del nuevo territorio descubierto por los españoles en 1492: “la lengua siempre fue compañera del imperio”. La razón por la que existen lenguas más ampliamente difundidas que otras obedece a una razón de carácter eminentemente político: las

¹ Actualmente, el 48% de las personas en el mundo habla alguna de estas diez lenguas: mandarín, inglés, español, bengalí, hindú, portugués, ruso, árabe, japonés y alemán. Si consideramos que el resto de la población, además de hablar una o más lenguas vernáculos, se encuentra en contacto con cualquiera de las lenguas dominantes mencionadas, es de suponer que la situación natural de la mayoría de las personas es el bilingüismo: “Most of the world’s population is at least partially bilingual and a high proportion speaks three or more languages” (Ladefoged, 2005: 2-3).

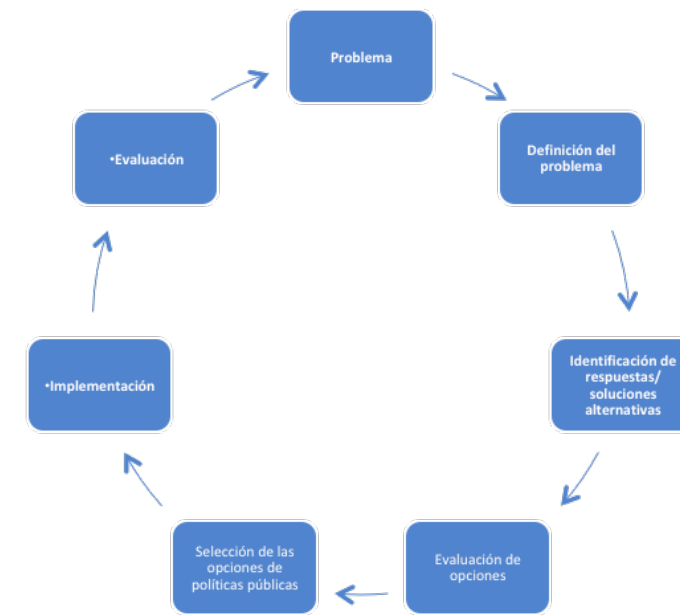


Figura 1. Etapas y ciclos: el mapa del proceso de las políticas públicas (Parsons, 2007: 111).

lenguas se han expandido con los imperios. El hecho de que en un país exista una lengua nacional y de que existan mecanismos de expansión y estandarización de esa lengua da lugar a una determinada política lingüística².

En este trabajo se analizará el devenir histórico de la conformación de una lengua nacional en México mediante las políticas educativas. Se describirá el papel que la educación formal y la alfabetización jugaron en el momento de constituir una nación, esto es, el interés analítico radica en ver la relación dialéctica entre una política educativa y una política de Estado (en este caso, la configuración de una lengua nacional). Esto resulta relevante a la luz del actual reconocimiento inter-

² En este trabajo utilizamos “política” en un sentido amplio. Cuando hablamos de políticas lingüísticas o políticas públicas, nos referimos al mismo significado etimológico de la palabra “política” en español (el inglés tiene tres palabras para designar lo que en español solo es “política”: policy, polity y politics, en este caso nos estaríamos refiriendo a policy). De cualquier manera, conviene explicitar cómo entendemos una política lingüística:

En abstracto, una política es un conjunto de prioridades en una dirección determinada, que se elige a la luz de ciertas condiciones, para sustentar decisiones presentes y futuras [...]. Por derivación, una política del lenguaje contiene representaciones y decisiones -regulaciones, normas legales, instrucciones- acerca de problemas tales como el estatus, uso, normalización, dominios, enseñanza y territorio de los idiomas, así como de los derechos civiles de los hablantes (Muñoz, 2010: 1241).

nacional sobre la importancia del multilingüismo y de los esfuerzos en torno a la implementación de políticas lingüísticas que lo favorezcan.

Se examinarán, por tanto, dos políticas lingüísticas que corresponden a diferentes momentos históricos en México. En un primer momento, la política de castellanización, que conformó al español como lengua nacional a través de la educación formal. Este proceso se da a partir de una política de Estado, cuya raigambre se puede situar en las postrimerías del siglo XIX. Un segundo momento corresponde a una política orientada a la promoción de una educación multicultural y plurilingüe, analizando el contexto nacional e internacional y el papel del Estado educador en su implementación.

2. Un análisis de la definición del problema a la luz de las políticas públicas

El enfoque de las políticas públicas es relativamente reciente. Sus antecedentes se sitúan en el periodo de la posguerra, cuando surge la idea de la importancia de la planeación racional. La relación entre la planeación y el método implica necesariamente un enfoque racional. Al respecto, Luis Aguilar plantea:

Entre las dos guerras mundiales, las ciencias sociales y psicológicas norteamericanas dieron gran importancia al perfecciona-

miento del método, especialmente del método cuantitativo. [...] Podemos considerar las ciencias políticas como el conjunto de disciplinas que se ocupan de explicar los procesos de elaboración y ejecución de las políticas, y se encargan de localizar datos y elaborar interpretaciones relevantes para los problemas de políticas de un periodo determinado (Aguilar, 2013: 102).

Dado que la disciplina de las políticas públicas se sitúa en los procesos que se dan en el siglo XX, es difícil sostener un análisis de larga duración para el análisis de políticas lingüísticas (que existen desde antes de la conformación de los Estados nacionales, de hecho, existen desde la expansión colonialista). Sin embargo, la perspectiva histórica ayuda a pensar la construcción del problema. Para el caso que nos ocupa, se trata de comprender primero cómo se instaura, y después cómo se desnaturaliza la idea de *lengua oficial* de una nación, esto es, ¿por qué el tema lingüístico se convierte en un tema de política pública? y ¿cuál es su relación con la política educativa?

El modelo racional para el análisis de políticas públicas ha propuesto una serie de etapas para entender su funcionamiento. Es necesario insistir en que las etapas se plantean con propósitos analíticos y que no es tan claro distinguir sus límites en una política real. Dicho modelo se presenta a continuación:

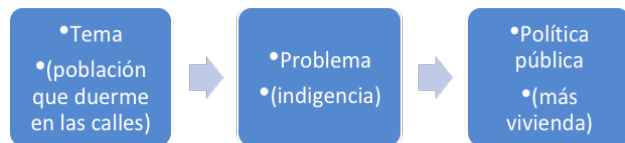


Figura 2. El análisis de la definición del problema (Parsons, 2007: 119).

En el presente trabajo se examinarán dos políticas lingüísticas en diferentes periodos: la primera (castellanización) como una política de Estado, y la segunda (la educación intercultural bilingüe) como una política educativa entendida en los términos modernos de las políticas públicas. De dicho enfoque nos interesa específicamente el meso-análisis: “(del griego *mesos*; medio o intermedio) constituye un análisis intermedio o de enlace que se concentra en el vínculo entre la definición de los problemas, la definición de las agendas y el proceso de toma de decisiones e implementación” (Parsons, 2007: 117).

La exploración a través del meso-análisis nos da la pauta no solo para comprender cómo se implementa la agenda para la promoción de políticas educativas orientadas a la interculturalidad, relegando el largo

proceso anterior a una cuestión de contexto, sino que permite también analizar cómo se constituyeron los dos problemas a los que se da repuesta mediante dos políticas: una política de Estado y una política pública. De esta manera, las dos políticas que se abordarán en este trabajo se articulan a través de la configuración del problema. Sobre este, el enfoque de las políticas públicas brinda elementos para entender que toda política surge como respuesta a un problema.

Empecemos por reflexionar sobre qué tipo de problema es abordado por las políticas públicas: qué cuenta como problema y cómo se aborda por parte de los diseñadores de políticas. Sabemos que hay temas sociales que nunca han formado parte de la agenda pública, lo que nos aproxima a una definición en términos políticos: para que un problema sea considerado como tal, este debe estar en el debate público. Esto es, un problema se define por los actores que lo colocan en la agenda. Sin embargo:

...el proceso político puede no ser tan abierto como para permitir que todos los problemas atraigan la atención política. El proceso de establecimiento de la agenda puede estar bastante sesgado y favorecer determinados temas e intereses. [incluso se afirma que] el verdadero poder en el proceso de las políticas públicas es el poder de no tomar decisiones, es decir, la capacidad de determinado grupo de evitar que las ideas, las preocupaciones, los intereses y los problemas de otro grupo lleguen a la agenda (Parsons, 2007: 118).

Wayne Parsons afirma que la conceptualización del problema es uno de los retos más interesantes del enfoque de las políticas públicas, ya que: “Los valores, las creencias, las ideologías, los intereses y prejuicios influyen en la percepción de la realidad [...] la realidad se percibe a través de una teoría o marco, y la teoría que se elige determina qué problema se ve” (Parsons, 2007: 120).

¿Significa esto que los problemas son una construcción del enfoque de las políticas? En cierto sentido sí. Para ello conviene retomar un ejemplo del mismo Parsons (2007) en el que se conceptualiza el problema de la pobreza. Si lo analizamos, la pobreza puede tener diversas dimensiones, y ya la delimitación de una de ellas es una conceptualización. En este caso, se ha elegido el tema de la población que duerme en las calles (ver figura 2). “Si se considera el hecho de que haya personas durmiendo en las calles como un problema de vagancia, la respuesta política estará encuadrada en el marco de la observancia de la ley y la vigilancia policíaca” (p. 119).

A este respecto, se ha conceptualizado el problema como de indigencia y su respuesta mediante una política pública es la de construir más vivienda. Continúa Parsons: “La política surge porque no hay una percepción universal sobre los problemas y, en caso de haberla, no hay un acuerdo universal sobre qué puede y debe hacerse al respecto. La definición del problema es parte del problema” (p. 120).

La implementación de políticas orientadas al monolingüismo y la promoción de una lengua nacional en el siglo XIX no se puede analizar como un problema de definición de agenda a la luz del enfoque de las políticas públicas, lo que no quiere decir que no exista un problema. La definición del problema en este caso es ¿un problema para quién? Para el caso que nos ocupa, el multilingüismo se constituye como un problema para el Estado y las necesidades de alfabetización, así como de construir una nación.

A pesar de que un proceso del pasado no se pueda observar a través de un enfoque moderno, el análisis de las políticas públicas permite analizar el proceso racional por el que se constituye un problema. Graham T. Allison apunta que la política (cualquiera que sea) es una elección racional. Para comprender la dinámica de las políticas lingüísticas durante el siglo XIX, retomamos de Allison el concepto de *actor nacional*: “El agente es la nación o el gobierno, concebido como un decisor racional unitario. Este actor tiene un conjunto de metas explícitas [...] La acción se escoge como respuesta al problema estratégico que la nación enfrenta” (Allison, 2000[1969]: 130). Así, podemos decir que en las políticas lingüísticas del siglo XIX existía un actor nacional o decisor unitario que enfrentaba el problema de la construcción de una nación. Siguiendo el esquema de Parsons, tendríamos esto:

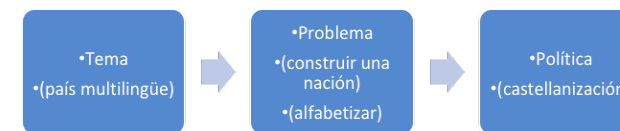


Figura 3. Política de castellanización (s. XIX-XX). Elaboración propia.

3. ¿Por qué nos enseñan español en la escuela? La relación dialéctica entre lengua nacional y educación

La pregunta que motiva la presente sección pretende desnaturalizar lo que hemos asumido como “normal” pero que responde a una serie de factores de carácter histórico y político. Ante todo, debemos especificar que la pregunta tiene dos posibles interpretaciones. En México se enseña español en el nivel básico a dos tipos de hablantes: a quienes tienen como lengua materna el español y a quienes tienen como lengua materna una o más lenguas originarias³. Detengámonos ahora en la primera situación: ¿por qué debería enseñarse en la escuela a hablar una lengua que ya ha sido aprendida? Si bien es cierto que una cosa es que se nos enseñe a leer y a escribir y otra a *hablar*, ¿qué tipo de habla es la que aprendemos en la escuela?

La naturaleza de la lengua oral es su variación. Existen diferentes variedades de una misma lengua que pueden clasificarse según la edad de los hablantes (el habla de los jóvenes no es la misma que la de los adultos), según el estrato social (el habla de las clases altas no es la misma que la de las clases bajas), según el origen geográfico de las personas (el habla del norte no es igual al habla del centro o del sur), por poner algunos ejemplos. En la escuela lo que se busca es la uniformidad, busca el acceso de los hablantes a la lengua *estándar*. Analicemos una definición de este concepto en relación con la variación lingüística de la que hemos hablado:

...lo que concebimos como lengua es en realidad una lengua estándar, sobrepuesta, que se ha extendido más allá de sus fronteras originales y que se utiliza como medio de comunicación entre hablantes de varios dialectos, por comodidad y porque se le atribuye prestigio y que en cierto momento se identifica con una nacionalidad, adquiere oficialización (aunque no

3 En México se hablan 68 lenguas originarias con sus variantes (INALI: 2019). Una lengua materna es aquella que se aprendió durante la socialización primaria, es decir, la adquirida en el seno del hogar. Se le llama “materna” porque se da por sentado que es la madre la que enseña a hablar al niño; sin embargo, también se puede utilizar el término “lengua de cuna” para referirnos a esta primera adquisición. Este término explica fenómenos como el que voy a referir con la siguiente observación de campo. Cuando realicé una investigación sobre las capacidades de traducción de niños bilingües tsotsiles (Flores, 2014), uno de ellos no sabía qué lengua había adquirido en la infancia. El niño me explicó que su madre era hablante del tseltal y su padre del tsotsil. Este infante hablaba tres lenguas (dos de ellas, en el hogar), y afirmaba que la única que había aprendido en la escuela era el español.

sea explícita) la lealtad de los usuarios por asociársela a una patria. En general los gobiernos protegen a la lengua estándar, la que se usa en asuntos oficiales y en la enseñanza debido a su papel homogeneizador ya que estimula la cohesión interna. [...] La lengua estándar debe escribirse (Lastra, 1992: 31) (las cursivas son mías).

Esta cita nos ayuda a entender la relación dialéctica planteada en el título de la presente sección. El argumento podría parecer circular porque al tiempo que se dice que una lengua estándar es “la que se usa en asuntos oficiales y en la enseñanza debido a su papel homogeneizador”, es el Estado quien propicia la estandarización de una lengua a través de su enseñanza y de la escritura de esta⁴. Es decir, si existe un modelo de habla uniforme, ese es el modelo de la lengua escrita. Las lenguas se homologan a través de la escritura, porque, como hemos dicho líneas atrás, lo que caracteriza a la lengua oral es su variación.

Para no perder el hilo de nuestra argumentación, insistimos: la castellanización es una política lingüística dirigida a dos tipos de población en México: a quienes se les enseña como lengua materna y a quienes se les enseña como segunda lengua en la escuela. Del segundo tipo de población trataremos en la siguiente sección. Por el momento nos interesa exponer cómo se llevó a cabo la política de Estado de la castellanización.

Si entendemos una política del lenguaje como las “representaciones y decisiones –regulaciones, normas legales, instrucciones– acerca de problemas tales como el estatus, uso, normalización, dominios, enseñanza y territorio de los idiomas” (Muñoz, 2010: 1241) [las cursivas son mías], se puede decir que la primera política lingüística en el territorio de lo que ahora conforma México puede rastrearse hasta el periodo colonial.⁵

4 Bourdieu (cit. por Bixio, 2012) refiere que la lengua estándar es el habla “legítima”, la variedad empleada por la clase dominante:

Para Pierre Bourdieu la escuela es el principal agente en el proceso de elaboración, legitimación e imposición de la lengua estándar, proceso que lleva a la devaluación de los dialectos socioregionales y a la unificación del mercado lingüístico, creando lo que ha denominado una situación de dominación lingüística (Bixio, 2012: 29).

5 A la llegada de los conquistadores a lo que actualmente es el territorio mexicano se hablaban entre 108 y 250 lenguas (Cifuentes, 1998: 32-33, Brice, 1972). El náhuatl era la lengua franca, establecida como medio de comunicación entre diversos pueblos y el imperio azteca. Bajo la impronta colonizadora, y para los fines de evangelización, se busca una lengua común. Las políticas lingüísti-

Sin embargo, para conocer cómo es que el español se llega a establecer como lengua nacional es necesario remitirnos al periodo de independencia.

3.1 De la Biblia a la Constitución. Leer y escribir para ser ciudadano

Es difícil imaginarnos el escenario político y social con el que México llega a la independencia y se consolida como república durante el siglo XIX. Hay que imaginarnos un país muy diverso étnica y culturalmente, los resabios que dejó una guerra de independencia de diez años, la amenaza constante de invasión por parte de las potencias extranjeras como Estados Unidos, Francia e Inglaterra, y finalmente, las pugnas ideológicas y políticas entre grupos: primero los federalistas contra los centralistas y después los liberales contra los conservadores.⁶

En el terreno educativo y lingüístico la cuestión no era menos compleja. Sería muy difícil imaginar que, tras tres siglos de dominación colonial, no existieran pugnas ni resistencias de los diversos actores (sociedad, Iglesia y Estado) para adoptar la lengua española. A este respecto, conviene recordar que, durante la colonia, los diversos grupos evangelizadores fueron los encargados de educar. Los misioneros tuvieron más disposición para enseñar en la lengua de los indígenas, digamos que de alguna manera habían aceptado el multilingüismo y se habían adaptado a él.⁷

cas oscilan en elegir entre el náhuatl, todas las lenguas indígenas, y finalmente se opta por la castellanización.

6 Por los límites de este trabajo es imposible reseñar las condiciones políticas y sociales que se produjeron en el siglo XIX mexicano. Es un esfuerzo por sintetizar un panorama tan complejo, basta decir que se ensayaron diferentes tipos de gobierno que oscilaron de la monarquía a la república. Andrea Revueltas (1992) propone tres periodos para analizar la conformación del Estado nación mexicano. La primera abarca de la consumación de la independencia al movimiento de reforma (1821-1853). Esta etapa se distingue por la pugna entre los grupos federalistas y centralistas. En este periodo también se pierde el territorio del norte. La segunda etapa se sitúa de la guerra de reforma y la intervención francesa a la caída del imperio de Maximiliano de Habsburgo (1854-1867). El triunfo de los liberales marcará el final del periodo y el futuro triunfo de la República. La tercera etapa abarca de la República restaurada al porfiriato (1867-1910); este periodo se caracteriza por el impulso de desarrollo capitalista del país y el establecimiento de la república federal como forma de gobierno.

7 Las políticas lingüísticas durante la colonia habían girado en torno a la interrogante de en qué lengua era mejor evangelizar; por lo que existió un movimiento pendular que oscilaba de las lenguas indígenas al español (Barriga, 1998). Entre los años

En ese sentido, el panorama mexicano se inserta en la dinámica global de la historia de la educación occidental, cuyas etapas se han distinguido por dar respuesta al interrogante: ¿educar para qué y por quién? Para dar cuenta de la disputa por los fines de la educación, Anne Marie Chartier distingue tres etapas representadas a través de la figura del maestro: salvar el alma, preparar al ciudadano y preparar para el trabajo. Retomamos las dos primeras metáforas que ilustran el proceso que se instaura en Francia y en México a lo largo del siglo XIX: La primera imagen de maestro de escuela aparece más de dos siglos antes de que la educación se volviera obligatoria en la ley francesa. Tenía por misión la educación cristiana de los niños a través de la catequización de masas. [...] La segunda imagen, que se implanta a finales del siglo XIX es bien conocida pues aún forma parte de la memoria de la escuela pública actual. Lo que está en juego es la salvación de la nación republicana, y el medio es la escuela laica, gratuita y obligatoria que debe formar a los futuros electores del sufragio universal (Chartier, 2004: 25-26 y 29).

A comienzos del siglo XIX se expanden por el mundo occidental los principios triunfantes de la Revolución Francesa: la libertad, la fraternidad, la igualdad y el derecho a la propiedad; y diversas constituciones van adoptándolos. En México, la Constitución de Apatzingán de 1814 –emulando las recientemente decretadas leyes de Cádiz– retoma estos principios. Sin embargo, no hay que olvidar que fue una élite criolla la que, bajo la influencia de los movimientos de la Ilustración y sus principios ideológicos, se hizo con el poder. La situación de desigualdad social era a todas luces evidente: a esta élite pertenecía el 0.5% de la población que sabía leer y escribir en el momento de iniciarse la guerra de independencia. La población indígena constituía el 60% de la población total del país (se calculaba en unos seis millones de habitantes). Esta población estaba sumida en la total pobreza y el analfabetismo y no estaba incluida en el proyecto de nación que los criollos se

de 1774 y 1778, Carlos III da la estocada final al emitir decretos que “le otorgaron al español el carácter de idioma obligatorio en todos los ámbitos de la vida colonial”. Sin embargo, algunas autoridades eclesiásticas toleraron las lenguas anteponiendo el criterio de facilidad de aprendizaje del evangelio para los indígenas, y enseñaron en diversas lenguas hasta bien entrado el siglo XIX: “los registros bibliográficos proporcionan indicios sobre la situación de las publicaciones en el siglo XIX, siendo las lenguas más atendidas por el Estado eclesiástico las siguientes: maya, náhuatl, mixteco, otomí, tarahumara, totonaco, tzotzil, zapoteco y zoque” (Cifuentes, 1998: 209 y 210).

propusieron impulsar. El problema del analfabetismo surge como tal cuando leer se convierte en una marca de ciudadanía (Ferreiro, 2016). En las constituciones de 1821 y 1836 ya se considera que:

...la condición de alfabeta era obligatoria para el ejercicio del voto, fundamento de los derechos ciudadanos. Con esta clase de medidas, dos hechos de distinta naturaleza, la castellanización y la escritura, eran tratados de manera indistinta, como una sola práctica lingüística y, en consecuencia, la posibilidad de extensión masiva de la letra latina sólo consideraba como objeto de atención a la lengua oficial (Cifuentes, 1998: 222).

A partir de 1823 y hasta la década de 1950, el sistema lancasteriano o de enseñanza mutua fue el principal método que se encargó de la enseñanza de la lectura en México y en otros países, como Francia e Inglaterra.⁸ Como lo expone Eugenia Roldán (2002), en Europa, este método, más que seguir fines pedagógicos, tenía en el fondo la consigna de establecer los principios de la política republicana, como el orden, la vigilancia y la eficiencia del tiempo. Para Lancaster y Bell, la preocupación central estaba en establecer la disciplina. Por ello, además de por su bajo costo, este método le vino muy bien al proyecto de nación que se gestaba, pues interesaba:

...transferir el sentimiento de lealtad a la figura paterna del rey al concepto abstracto de Estado moderno; convertir a la siguiente generación de jóvenes en buenos ciudadanos, conscientes de sus obligaciones hacia el Estado, y formar obreros calificados y responsables (Staples, 2011: 156).

El método fue tan exitoso que comenzó a establecer escuelas normales que prepararan a los nuevos maestros en Zacatecas y Oaxaca, y el gobierno delegó a la Compañía lancasteriana en 1842 la Dirección General de Instrucción Primaria. En 1834, los conservadores llegan al poder a través del general Antonio López de Santa Anna. Fue este gobernante quien establece un sistema público de instrucción primaria:

8 El método fue denominado así por sus inventores ingleses Joseph Lancaster y Andrés Bell, también llamado de enseñanza mutua, porque en un solo salón se agrupaban aprendices de diversas edades, en donde el profesor se asistía de uno o varios “monitores”, que eran alumnos más avanzados que se hacían cargo de vigilar e instruir a los alumnos de etapas previas. Una de las bondades de este sistema era su bajo costo, ya que a los niños se les enseñaba a escribir sobre cajas de arena antes de utilizar una pizarra. En esa época, se enseñaba a leer antes que a escribir; y no todos los niños llegaban a la fase del aprendizaje de la escritura.

Entre las razones que dio para respaldar la educación popular estaba la necesidad de difundir la enseñanza del idioma nacional; para aquel que es ignorante de su propia lengua nacional, los valiosos derechos de ciudadanía están de hecho inoperantes. Santa Anna rubricó, además, en 1854, una ley para resucitar la difunta academia de la lengua. Sin embargo, ninguno de los dos planes fue más allá de esos gestos, y no se debatió ya más el doble problema de la diversidad del idioma y la necesidad de una educación para los indios entre 1834 y 1855 (Brice, 1972: 108).

En 1857 se reforma el artículo tercero constitucional, que en 1824 “había declarado que el catolicismo era y sería perpetuamente la religión oficial del Estado sin tolerancia de ninguna otra [...]. En 1857 ese artículo se cambió a “la enseñanza es libre” (Staples, 2011: 174). Es en este contexto cuando los liberales se hacen con el poder en 1867, cuando arriba a la presidencia Benito Juárez, quien nombra a Gabino Barreda director de la Comisión de Instrucción Pública en 1867. Barreda había estudiado en París con Augusto Comte y trajo a México los ideales del positivismo, resumidos en la frase “orden y progreso”. Bajo esta consigna, Barreda planeó poner las ciencias y las artes en el centro de la educación mexicana, y además de contemplar la creación de un observatorio astronómico, la creación de escuelas profesionales y carreras cortas, creó la Escuela Nacional Preparatoria, el centro educativo más importante de la nación para ese entonces.

Sin embargo, pronto se revelaría que la filosofía positivista no resolvía todos los males educativos de la nación. Para 1875, existían aproximadamente 1 800 000 niños en edad escolar y apenas se contaba con 8 103 escuelas en el país, y en la mitad de los estados aún no era obligatoria la instrucción primaria. Es en el año de 1887 cuando, bajo la dirección del ministro de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín Baranda, se asesta un golpe definitivo para la mejora de la política educativa nacional. Baranda echa a andar la Escuela Normal para maestros en 1887, promulga la Ley de Instrucción Obligatoria en 1888 y en 1889 organiza el Primer Congreso de Instrucción. Es importante mencionar que la Ley estaba dirigida al Distrito Federal, pero se tenía la intención de que la aplicación de esta fuera una especie de “prueba piloto” para que los estados la emularan posteriormente. Mediante dicha ley se promulgaba la enseñanza obligatoria a niños de entre seis y doce años de edad. Fue un gran intento de federalización de la enseñanza para que las diversas

entidades del país pudieran homologar la enseñanza mediante un programa general.

El Primer Congreso de Instrucción Pública no fue menos trascendental. Su presidencia estuvo ocupada por el abogado Justo Sierra y la vicepresidencia por el pedagogo Enrique Rébsamen. En el Congreso se discutió el carácter laico, gratuito y obligatorio de la educación, que a la postre sería aceptado, no sin un intenso debate sobre la laicidad; sin embargo, se llegó a adoptar como sinónimo de neutral y solamente para las escuelas oficiales (Staples y Loyo, 2011). En el Congreso se lograron afianzar los avances pedagógicos —se decide dejar atrás el método lancasteriano porque solo propiciaba la repetición y la memorización, se cambia el nombre de “instrucción” por el de “educación” — pero, sobre todo, es en la Ley y el Congreso de Instrucción Pública donde vemos que los ideales liberales habían por fin triunfado. Prueba de ello era la aceptación de la laicidad; pero, además, la lengua nacional ocupaba una posición central:

La instrucción del idioma era elemento fundamental del programa y debería ahora relacionar el material de lectura y escritura con el estándar hablado naturalmente, e incitar a los niños a prestar atención al lenguaje que oyeran a su alrededor. México confirmaba su lengua nacional: “no la española pura, sino la española modelada por nuestro medio físico y social, por los restos de las civilizaciones a medias desaparecidas y por las creaciones que en México ha hecho surgir la mutua compenetración de las razas” (Brice, 1972: 117).

3.2 El siglo XX: de la negación del indígena a su integración a la nación

La primera década del nuevo siglo anuncia en varios aspectos una nación convulsa con futuros retos por enfrentar. La dictadura de Porfirio Díaz había dejado muchos avances en cuanto a la creación de infraestructura y comunicación en el territorio inmenso de nuestro país; entre las élites florecía una cultura afrancesada que leía en esta lengua a los representantes de la más exquisita literatura, como Balzac, Flaubert, Zola, Dumas, Hugo y Stendhal, pero en 1910 el 80 por ciento de la población continúa siendo analfabeta. En ese año, las zonas rurales seguían viviendo en el más profundo rezago. México era inminentemente rural, ya que esta población, para 1910, representa el 71 por ciento del total y el 38 por ciento de ella es “totalmente indígena” (Bazant, 1999).

Hacia 1902, el secretario de Educación, el positivista Justo Sierra, habría manifestado su “fe inalterable en el ideal de la creación de una conciencia nacional a través de la educación obligatoria en lengua española” (Brice, 1972: 125) mediante un discurso pronunciado con motivo de la inauguración del Consejo Superior de Educación Pública, en el que hacía un llamado a eliminar el obstáculo que representaba la poliglosia de México para el progreso y la unidad:

La poliglosia de nuestro país es un obstáculo para la propagación de la cultura y la formación plena de la conciencia de la patria y sólo la escuela obligatoria y generalizada en la nación entera puede salvar tamaño escollo [...] llamamos al castellano la lengua nacional no sólo porque es la lengua que habló desde su infancia la sociedad mexicana y porque fue luego la herencia de la nación, sino porque sólo siendo la lengua escolar, llegará a atrofiar y a destruir los idiomas locales y así la unificación del habla nacional, vehículo inapreciable de la unificación, será un hecho (Sierra, cit. en Brice, 1972: 124).

Las palabras de Sierra son emblemáticas por varias razones: sintetizan el ideal liberal del siglo XIX por forjar una nación y a la vez son el puente de transición del problema que enfrentaría el naciente siglo XX mexicano, el de la identidad nacional, en donde se prestaría atención al indio, pero para asimilarlo o integrarlo a la nueva cultura. Si el reto educativo del siglo XIX había sido el de preparar a los ciudadanos de la naciente república, el del XX consistiría en integrar al indio a la cultura nacional.

Un año después de que había estallado la Revolución Mexicana se crea la Ley de Instrucción Rudimentaria, expedida por el Congreso federal el 30 de mayo de 1911, cuyo objetivo era “enseñar principalmente a los individuos de la raza indígena a hablar, leer y escribir en castellano y a ejecutar las operaciones más elementales, más usuales de la aritmética” (Torres Quintero, 1913, cit. en Barriga, 2010: 1113). Aunque no estaba decretada como lengua oficial, el español se instauró como la lengua nacional a través del sistema educativo a partir de la revolución. De hecho, era de esta forma como se nombraba a la clase de lengua. En 1912 se conforma una comisión, entre cuyos integrantes estaba Gregorio Torres Quintero, que diseñó un programa general para la educación primaria obligatoria que incluía las siguientes asignaturas (Báez, 2009: 96):

- Ejercicios físicos, incluidos los militares
- Dibujo y trabajo manual (según el sexo de los educandos)

- Lengua nacional, incluidas la lectura y la escritura
- Enseñanza patria (geografía, historia e instrucción cívica)
- Estudio elemental de la naturaleza (cosas, seres y fenómenos)
- Aritmética y geometría
- Canto, moral y urbanidad
- Economía doméstica (únicamente para la escuela de niñas).

Así, mediante los planes de estudio y los libros de texto gratuitos, se hacía explícita una política lingüística de enseñanza del español. La materia se nombraría después “Español” y así quedaría plasmado desde la segunda generación de libros de texto gratuitos —1972— hasta la actualidad para el nivel básico.

4. Del indigenismo nacionalista a la implementación de una política para la interculturalidad

Si algo podemos entender de la enseñanza durante el siglo XIX mexicano es que los indígenas fueron relegados y que solo serían integrados a la nación en cuanto se convirtieran en ciudadanos a través de la educación. El Estado postrevolucionario se tomaría más en serio la política de la integración mediante un nacionalismo indigenista que reivindica, desde una perspectiva esencialista, el valor de nuestras raíces indígenas, pero, al mismo tiempo, promueve su integración a la cultura nacional. Este nacionalismo indigenista:

Se debate entre dos tesis fundamentales: la tesis incorporativa, que se caracteriza por una asimilación total de las culturas indígenas y que buscaba unificar al país mediante el predominio de una sola lengua [...] Posteriormente surge el indigenismo intelectual, de pensadores sociales reconocidos como Manuel Gamio, que sostiene la tesis integrativa o aculturativa que hace énfasis en la “síntesis” de las culturas —más que en la asimilación de unas por otras— (Pineda, 1993: 63).

En esencia, no existía gran diferencia entre una y otra tesis, acaso el integracionismo se planteó como una forma más eficaz y menos abrupta de integrar al indio a la cultura nacional. La propuesta de Gamio fue la triunfante y llega a su culminación con la creación del Instituto Nacional Indigenista en 1948, bajo la dirección de Antonio Caso. El integracionismo sería la principal

meta del INI, y el “promotor cultural” su principal artífice.⁹ Los promotores culturales tenían una doble función: por un lado, enseñar el español utilizando como vehículo la lengua indígena para después alfabetizar en español; por otro, ser agentes culturales que introdujeran el cambio social en las comunidades con el fin de integrarlos a la cultura nacional. Para ello, las características para ser promotor cultural eran pertenecer a la comunidad y ser bilingüe, además de tener la primaria concluida o tres años de estudios en este nivel; pero lo más importante era que el promotor gozara de cierto prestigio en el grupo étnico correspondiente.

El sistema de promotores culturales deja de pertenecer al INI en 1964 y es absorbido por la SEP, con lo cual adquiere el nombre de Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües. El siguiente cambio importante en la historia de las políticas educativas para la población indígena se da en 1971, cuando siendo Secretario de Educación Pública Víctor Bravo Ahuja se crea la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI), que estableció un programa de educación bilingüe y bicultural. Esta última se entendía como la inmersión del grupo étnico en la cultura nacional sin abandonar la propia.

Esta dependencia fue sustituida, debido al cambio presidencial, por la Dirección General de Educación Indígena en 1978, sin embargo, el programa bilingüe bicultural siguió en marcha. Para ese entonces la enseñanza impartida a los pueblos indígenas estaba más sistematizada; se hablaba de que la instrucción debía ser proporcionada por profesores indígenas bilingües, del empleo de la lengua nativa para la castellanización y alfabetización, de la impresión de textos en idiomas autóctonos, y de algo novedoso propuesto por el INI: de la formación de etnolingüistas indígenas.¹⁰ Sin em-

bargo, parecía como si la educación bilingüe siguiera por inercia un camino trazado de antemano, en donde no se cuestionaban las metodologías ni la teoría subyacente a los proyectos, como afirma Luz Olivia Pineda:

En cuanto a los contenidos educativos, se dijo que la educación debía ser bilingüe y bicultural. Estrictamente hablando, la DGEI no definió conceptualmente este tipo de educación, más bien cuando se hablaba de ella se refería a métodos y procedimientos que se venían aplicando desde 1950, como es el uso de la lengua indígena para alfabetizar y castellanizar a la población escolar con personal indígena bilingüe (Pineda, 1993).

A lo largo de la década de 1980 esta situación no cambió mucho, pues el sexenio de Miguel de la Madrid se caracterizó por asumir la crisis económica mexicana debido al desplome de los precios del petróleo a nivel internacional. La DGEI continuó con sus acciones tal como lo había hecho en el sexenio anterior, pero con menos presupuesto; por lo que se cancelaron varios programas.

La política lingüística de castellanización para hablantes de lenguas indígenas y la *oficialidad de facto* del español sería modificada en el año 1992, cuando el Estado mexicano reconoce la diversidad étnica y cultural. En 2001 se modifica el artículo 2º constitucional que decreta:

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. [...] Esta Constitución reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para: I. Decidir sus formas internas de convivencia y organización social, económica, política y cultural los jueces o tribunales correspondientes. [...] IV. Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad.

El 13 de marzo de 2003 se declara la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, y en ese mismo

de un cuerpo académico para registrar las lenguas vernáculas, labor que venía desempeñando el Instituto Lingüístico de Verano, que tuvo varios desaciertos entre algunas comunidades. Vale la pena subrayar que el programa de formación de etnolingüistas terminaría por convertirse, a la posteridad, en lo que hoy conocemos como Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

año se decreta una reforma educativa que impulsa la Educación Intercultural Bilingüe. En el año 2005 se crea el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, organismo descentralizado de la Administración Pública Federal, cuyos objetivos son:

- Promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional.
- Promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo del conocimiento y disfrute de la riqueza cultural de la Nación.
- Asesorar a los tres órdenes del gobierno para articular las políticas públicas necesarias en la materia (INALI, 2018).

La actual política lingüística no deja de estar exenta de paradojas y conflictos, como el decreto del INALI de la existencia de 365 lenguas indígenas (publicado en el Diario Oficial de la Federación), la capacidad de alfabetizar en lenguas con diversos usos y trayectorias de escritura, y la imposibilidad de la revitalización en muchos casos a partir del uso de la lengua escrita.

5. Conclusiones: La relación del Estado con la educación y el papel de la lengua

El recuento histórico que hemos realizado desde el siglo XIX a la actualidad sobre el vínculo entre las políticas educativas y las políticas lingüísticas revela un proceso de larga duración en el que el español se convierte en la lengua oficial *de facto* a través de la educación. En este caso, se trata de la implementación por parte de un decisor unitario que enfrentó el problema de establecer una nación en un territorio heterogéneo lingüística y culturalmente tras tres siglos de colonialismo. Este actor unitario resulta ser una abstracción porque cobró forma a través de los ideales liberales que buscaron constituir una nación una vez que se logró la independencia de la colonia española.

A través del marco conceptual de las políticas públicas identificamos la definición del problema y el papel que jugaron tres actores en la configuración de las políticas lingüísticas y educativas durante el siglo XIX: la sociedad, la Iglesia y el Estado. Por medio de este análisis pudimos responder a las preguntas: ¿por qué el tema lingüístico se convierte en un tema de política pública? y ¿cuál es su relación con la política educativa? Obser-

vamos que los liberales lucharon durante todo el siglo XIX para quitarle a la Iglesia su papel de institución educadora. El triunfo de una educación laica tuvo su correlato con la formación de la ciudadanía que necesitaba la naciente república. Para formar una nación, hubo que buscar la unidad cultural que atravesaba por el “problema” del multilingüismo.

Pero el multilingüismo no siempre fue un problema. Para los evangelizadores de la colonia, el problema era convertir a los indígenas a la religión católica, y buscaron hacerlo en las propias lenguas de los indígenas. Para los liberales, el objetivo era consolidar una nación. Llegados al siglo XX, los liberales han librado la batalla, pero sigue presente el tema de la unificación, que responde con la política del integracionismo, paradigma dominante hasta entrada la década de 1990.

Dicha década representa un parteaguas en la educación a nivel mundial, pues los organismos internacionales comienzan a ejercer presión para impulsar reformas que atiendan a la diversidad. Xavier Bonal (1998) menciona que esta ola mundial de reformas representa también la caída del Estado educador. Para este autor, el nuevo mandato de los sistemas educativos se caracteriza principalmente por los siguientes elementos: un nuevo vocacionismo como discurso dominante, la atención a la diversidad y la desregulación de la gestión del sistema y la autonomía de los sistemas escolares, esto es, la descentralización: “...las reformas recientes presentan ciertas regularidades que denotan el establecimiento de un cambio de modelo de intervención pública en educación, dirigido fundamentalmente a reducir la sobrecarga de responsabilidad económica, política e ideológica del Estado en educación” (Bonal, 1998: 196).

El umbral del siglo XXI promueve una educación que acepte y promueva la multiculturalidad, esto es, como una realidad social sobre los actuales flujos migratorios y la idea de la globalización cultural: “Las sociedades se muestran fragmentadas y policéntricas, en correspondencia a los valores, que inevitablemente promueven la diversidad y el pluralismo” (Muñoz, 2010: 1245).

Asistimos, pues, a un cambio de paradigma en el que se da cabida a la diversidad. Se instalan políticas reglamentarias que han creado leyes e instituciones que atiendan a los diferentes grupos indígenas. Sin embargo, el análisis de las políticas públicas ha comprobado que “el éxito reducido o lento de las políticas públicas

9 Las acciones educativas del INI pueden resumirse en 8 puntos: 1. Estudio de los patrones culturales de los grupos étnicos en cuestión; 2. Inducción del cambio implementado por la escuela, para que el movimiento se diera en el interior de las propias comunidades; 3. Los maestros tenían que ser nativos de la región para ser los promotores; 4. Utilización del personal con ascendiente en su comunidad; 5. Enseñanza en lengua materna como medio para la castellanización; participación de la comunidad en las labores de la escuela; 7. Persuasión y no coacción; 8. Hacer de la escuela y del promotor el eje sobre el cual debe girar el desarrollo de la comunidad (Pineda, 1993: 79).

10 El programa de formación de etnolingüistas tiene su origen bajo el sexenio de López Portillo; y contribuyó a la generación

se asocia más bien al proceso de implementación que a sus normatividades y diseños” (Muñoz, 2010: 1247). Esto es, no basta con que existan leyes adecuadas, lo importante se juega en el proceso de implementación y las inercias que se arrastran de políticas anteriores. La impronta que dejó el siglo XX con su política de integracionismo para la población indígena se muestra en una interculturalidad que está dirigida a esta misma población. ¿Es a los pueblos originarios a quienes les corresponde volverse interculturales?

Nuevos debates educativos se imponen sobre el terreno de la enseñanza intercultural bilingüe, por ejemplo, se discute que quizá la forma de concebir una educación que rompa el paradigma del integracionismo es mediante la enseñanza de la lengua materna como lengua meta, ya que la anterior política utilizaba la lengua indígena como lengua de instrucción, pero el objetivo era inducir el español. Se critica que en las escuelas interculturales bilingües se mantengan separadas las dos lenguas de enseñanza, lo que denota “la prevalencia de una visión “monolingüe” de los aprendizajes plurilingües” (Nussbaum y Unamuno, 2014: 209; Flores, 2014).

Más allá de las implicaciones en la enseñanza de la lengua, no hay que olvidar un tema estructural que estaba en la médula de la discusión a finales de los años setenta, cuando se hablaba de los efectos ideológicos que la escuela ejercía sobre las comunidades indígenas. Más que dar por superado el debate, habría que actualizarlo porque llegar a la raíz de esta cuestión nos hace entender por qué las reformas mundiales de los años noventa –bajo una impronta globalizadora– buscaron atender la diversidad. ¿La diversidad promovida por el neoliberalismo no es acaso servir vino nuevo en odres viejos? ¿Este tipo de educación mantiene la desigualdad educativa y social de los grupos marginados históricamente o es capaz de revertirla? Cierro este trabajo con una cita de la vieja discusión de inicios de 1980, con el fin de repensarla y sobre todo, de considerar su vigencia:

El encubrimiento de la explotación de la fuerza de trabajo, de la necesidad de ampliación de un mercado interno para el desarrollo del capitalismo en el campo, se sustenta en las teorías etnicistas que pretenden que el problema real no es la miseria, sino la diferencia cultural, y cada sociedad tiene derecho a ser diferente (Cifuentes, 1980: 50).

La historia de las políticas lingüísticas y educativas en México ilustra muy bien aquella frase recurrente del

enfoque de las políticas públicas: “los problemas, en lugar de resolverse, se transforman”.

Referencias

- Aguilar, L. F. (ed.) (2013). El estudio de las políticas públicas. México: Porrúa.
- Allison, G. T. (2000) [1969]. “Modelos conceptuales y la crisis de los misiles cubanos”, en L. F. Aguilar (ed.) La hechura de las políticas. México: Porrúa.
- Baez, G. (2009). “Del catesismo a los libros de texto gratuitos. Un panorama histórico de la enseñanza del español en la escuela primaria”, en J. G. Moreno de Alba (coord.), Historia y presente de la enseñanza del español en México. México: UNAM.
- Barriga, R. (2010). “Una hidra se siete cabezas y más: la enseñanza del español en el siglo XX mexicano”, en P. Martín y R. Barriga (dirs.), Historia sociolingüística de México, vol. 2. México: El Colegio de México, pp. 1095-1194.
- (1998). “El movimiento pendular: historia de la política del lenguaje en México”, Desde el Sur. Humanismo y Ciencia, 11, 276-283.
- Bazant, M. (1999). “Lecturas del porfiriato” en Seminario de Historia de la Educación en México, Historia de la educación en México, México: El Colegio de México.
- Bixio, B. (2012). “Consideraciones sociolingüísticas. Lenguaje y discurso en las instituciones escolares” en Gustavo Bombini (coord.), Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza, Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Bonal, X. (1998). “La sociología de la política educativa: aportaciones al estudio de los procesos de cambio”, en Revista de Educación. Número monográfico dedicado a la formación permanente del profesorado, 17, 185-202.
- Brice, S. (1972). Las políticas del lenguaje en México. México: SEP-INI.
- Chartier, A. M. (2004). Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica. México: FCE.
- Cifuentes, B. (1998). Letras sobre voces. Multilingüismo a través de la historia. México: CIESAS-INI.
- (1980). “Comentarios sobre educación bilingüe y bicultural, en Indigenismo y lingüística. Documentos del foro “La política del lenguaje en México”. México: UNAM, pp. 47-52.

Ferreiro, E. (2016). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México: FCE.

Flores, A. (2014). Pensar la lengua a través de la escritura. Reflexión metalingüística de niños bilingües tsotsiles escolares en un contexto de traducción. Tesis para obtener el grado de Maestra en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas. México: DIE-Cinvestav-IPN.

Gorter, D., Cenoz, J., Nunes, P., Riganti, P., Onofri, L., Puzzo, B., Sachdeva, R. (s.f.). “Benefits of linguistic diversity and multilingualisms”, Sustainable Development in a Diverse World (SUS.DIV). Milán: Fondazione Eni Enrico Mattei.

INALI (2019). Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Disponible en <https://www.inali.gob.mx> (7 de agosto de 2019).

Ladefoged, P. (2005). Vowels and consonants. An introduction to the sounds of languages, Oxford: Blackwell.

Lastra, Y. (1992). Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción. México: El Colegio de México.

Muñoz, H. (2010). “Significado y filiación de las políticas de lenguas indoamericanas. ¿Diferente interpretación y regulación de las hegemonías sociolingüísticas?”, en P. Martín y R. Barriga (Dirs.), Historia sociolingüística de México, vol. 2. México: El Colegio de México, pp. 1241-1270.

Nussbaum, L. y Unamuno, V. (2014). “Luces y sombras de la educación plurilingüe en España y América Latina”, en C. Lomas (Coord.). La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje. Barcelona: Octaedro, pp. 203-215.

Parsons, W. (2007). Políticas públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de las políticas públicas. México: FLACSO.

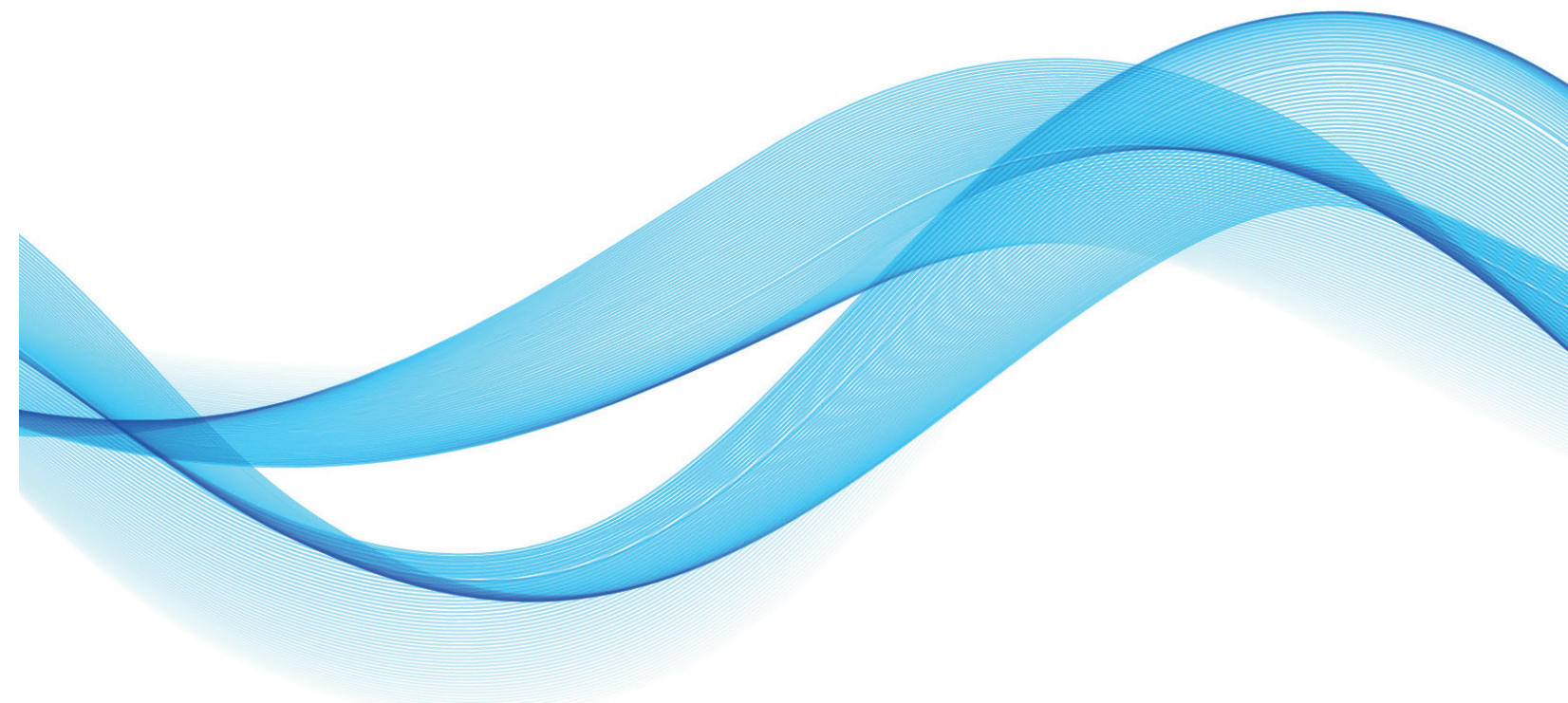
Pineda, L. O. (1993). Caciques culturales (El caso de los maestros bilingües en los Altos de Chiapas). Cholula, Pue: Altres Costa-Amic.

Revueltas, A. (1992). México: Estado y Modernidad. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Roldán, E. (2002) “El sistema de enseñanza mutua y la cultura cívica durante los primeros años de la república independiente de México”, Historia Caribe, vol. II, núm. 7, pp. 113-136.

Staples, A. (2011). “El entusiasmo por la independencia”, en La educación en México. México: El Colegio de México, pp.149-188 .

Staples y Loyo, E. (2011). “Fin de siglo y de un régimen”, en La educación en México. México: El Colegio de México, pp. 190-225.



Lectura, competencia literaria y pensamiento crítico

Reading, literary competence and critical thinking

Por Orlando Muñoz

Universidad Autónoma de Santo Domingo

oemepe@gmail.com

Fecha de recepción: 10/4/2019

Fecha de aceptación: 2/7/2019

Resumen

En este ensayo se plantea la importancia de la lectura en el desarrollo de competencias de aprendizaje y del pensamiento crítico frente a los distintos discursos sociales. Asimismo, se describe cuál es la función del docente en la aplicación de métodos y técnicas en la clase de literatura y cómo adquirir hábitos de lectura a partir del uso de textos literarios. Finalmente, se identifican los indicadores de la competencia literaria, se sugieren algunas pautas para desarrollarla y lograr un mayor involucramiento de los alumnos.

Abstract

The importance of reading in the development of learning skills and critical thinking in the face of different social discourses is raised in this essay. Likewise, it describes what is the role of the teacher in the application of methods and techniques in the literature class and, how to acquire reading habits from the use of literary texts. Finally, the indicators of literary competence are identified, some guidelines are suggested to develop it and get better student involvement.

Palabras clave:

Literatura, hábitos de lectura, competencia literaria, indicadores de comprensión, pensamiento crítico

Keywords:

Literature, reading habits, literary competence, comprehension indicators, critical thinking.

Introducción

Es queja habitual dentro y fuera del ámbito educativo que, en general, el manejo de la lengua materna que exhiben los jóvenes dominicanos resulta ser pobre y deficiente.

En efecto, se observa en muchísimos estudiantes, y hasta en profesionales y artistas de nuestro país, dificultades para expresarse oralmente con desenvoltura, limitaciones de vocabulario, pobreza de referentes culturales, deficiencias para comprender textos diversos e ineptitud para redactarlos o crearlos. Lo que pone en evidencia tanto las carencias como el bajo nivel de formación académica de los mismos. Y esto sugiere a su vez, que en el ámbito académico, los procesos de enseñanza y aprendizaje relativos al desarrollo de las competencias lingüísticas y literarias no están cumpliendo eficazmente con los objetivos fundamentales planteados por las autoridades del sistema educativo nacional.

Y si leer es fundamental para conocer, comprender y disfrutar a plenitud el mundo en que vivimos, la lectura crítica es esencial para juzgar y justipreciar los discursos sociales, así como para corregir y proponer las acciones que emprendemos. Es por ello que en este ensayo nos proponemos abordar cuál es la función del profesor en la aplicación de métodos y técnicas durante el proceso de enseñanza de literatura, cómo desarrollar hábitos de lectura desde el uso de textos literarios y, finalmente, cómo desde los mismos desarrollar el pensamiento crítico.

La función del profesor

Al momento de plantearse la función del profesor en la aplicación de métodos y técnicas durante el proceso de enseñanza de literatura, habría que plantearse también una serie de interrogantes básicas, entre ellas las

siguientes: ¿Cuál es el papel que se asigna al docente?, ¿cuál ha de ser el perfil de su formación profesional?, ¿cuáles han de ser sus actitudes y aptitudes?, y ¿cómo debería ser su relación con los alumnos?

De nuestra parte, entendemos que las funciones fundamentales del docente deberían ser las siguientes:

- Modelar la lectura (expresiva y comprensiva)
- Orientar el proceso de comprensión y tratamiento de la lectura
- Motivar a los alumnos a leer habitualmente

Pero todo lo anterior precisa la buena formación del docente, que hoy en día, según nuestro criterio, es uno de los malestares más vulnerables que padece el sistema educativo de la República Dominicana. Al respecto, se hace necesario que las escuelas de formación superior, universidades e institutos, según el MESCYT (2015), y con su consecuente supervisión y regulación, garanticen “lo establecido en el Pacto Nacional para la Reforma Educativa 2014-2030, aprobado el 1ero de abril de 2014”, en la parte que dice así:

...se debe garantizar la formación docente con énfasis en el dominio de los contenidos, en metodologías de enseñanza adecuadas al currículo, en herramientas pedagógicas participativas y en competencias para el uso de las tecnologías de información y comunicación, con el propósito de facilitar la continua innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En efecto, para formar bien hay que estar bien formado, por lo que se requiere ante todo definir cuál es el perfil del profesional que se desea al frente en las aulas. A propósito de ello, en un documento del Instituto Cervantes (2012) se contemplan ocho competencias básicas que definen al buen profesional docente del área de lenguas, que bien pueden servir a cualquier otro docente, y son las siguientes:

- 1) Organizar situaciones de aprendizaje
- 2) Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno
- 3) Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje
- 4) Facilitar la comunicación intercultural
- 5) Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución

- 6) Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo
- 7) Participar activamente en la institución
- 8) Servirse de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) para el desempeño de su trabajo.

Respecto a su condición de modelo ante el alumnado, el docente ha de ser ante todo un lector habitual y un buen lector. Esto es, debe leer todos los días, fuera y dentro de la escuela, y debe leer bien, expresiva y comprensivamente, pues ha de servir de ejemplo para sus alumnos, a fin de motivarlos a leer y orientarlos en el proceso de comprensión y tratamiento de la lectura, de otorgar sentido y valor a los significantes que el texto despliega.

La motivación puede implicar una serie de actitudes, prácticas y estrategias. Se hace necesario que el docente recabe información acerca de sus alumnos, su edad, sus orígenes, sus antecedentes, sus gustos e intereses, por lo que debe indagar y escuchar con empatía para aprender de los mismos cuanto sea necesario. A partir de lo cual el docente deberá establecer un plan de trabajo. Esto incluye no solo considerar los propósitos, contenidos y recursos, sino también planificar las actividades y usar las estrategias apropiadas para involucrar y estimular a los alumnos en el aprendizaje.

El proceso precisa de retos y pruebas enfocados en la acción, esto es: en la lectura y la escritura, porque solo en la práctica se perfeccionan las cosas y se renuevan los estímulos para seguir progresando. Esto también ha de servir para crecer, para descubrir errores y talentos en los alumnos y, consecuentemente, poder corregir unos y potencializar otros, para ampliar cada vez el nivel de competencias.

Se hace entonces necesario saber comunicarse, recuperar y socializar experiencias, compartir las inquietudes y descubrimientos, conversar oportunamente, fomentar el debate y la crítica constructiva. De lo que incluso podría nacer algún proyecto, una tertulia literaria, un círculo de lectura, un taller literario hasta una publicación de trabajos individuales o colectivos, en formato digital o de papel.

Todo lo anterior implica que un buen profesor debe planificar muy bien su trabajo. Debe actuar siempre

desde la pasión y dotar de sentido todo lo que hace en clases. Debe estar siempre motivado y generar un buen clima de clases, un entorno emocional e intelectual que resulte inspirador para los participantes. En tal sentido, debe usar todo tipo de recursos y estrategias para llegar a los alumnos y contagiarlos de su entusiasmo.

Finalmente, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor debe utilizar la mayor diversidad posible de recursos técnicos, metodológicos y empíricos que estén a su alcance, así como las estrategias adecuadas a cada tipo de tarea: formación de grupos, trabajo en equipo, exposiciones, actividades dentro y fuera del aula, fuera el plantel, análisis, entrevistas, etc. Además, tiene que organizar las herramientas y el material de trabajo, motivar a los estudiantes para que cumplan con su deber, es el mediador y el guía de los educandos.

El desarrollo de la criticidad

La crítica literaria es una competencia que depende de otra mayor: la competencia literaria. Esta incluye un conjunto de saberes, habilidades expresivas y comprensivas, hábitos y actitudes que permiten el conocimiento e identificación de ese tipo específico de textos que denominamos literarios y, con ello, desarrollar de manera específica la “capacidad humana que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos” (Bierwisch, 1965, citado por Lomas 1999 : 108).

Para Cassany, Luna y Sanz (2001), la adquisición de una competencia literaria está condicionada por la adquisición de conocimientos, por el desarrollo de habilidades, de procesos cognitivos y de actitudes que la favorecen, a saber: escuchar, hablar, leer, escribir, analizar, relacionar, comparar, interpretar, valorar, etc. En tal sentido, entienden que el perfil de un alumno con competencia literaria, buen usuario de la literatura, es el de alguien que:

- Tiene suficientes datos sobre el hecho literario.
- Conoce autores, obras, épocas, estilos, etc.
- Sabe leer e interpretar un texto literario,
- Sabe identificar e interpretar técnicas y recursos estilísticos.
- Conoce los referentes culturales y la tradición.
- Tiene criterios para seleccionar un libro según sus intereses y sus gustos.

- Incorpora la literatura a su vida cotidiana.
- Disfruta con la literatura.

Entendemos que no se podría desarrollar la competencia crítica si no se logra previamente lo anterior, pues el alumno precisa tanto de información como de formación, de cultura y de pensamiento lógico, de lecturas y experiencias de vida que le sirvan de referentes para sistematizar y fundamentar el análisis, la interpretación y el juicio sobre las obras.

La crítica literaria, según C. Fournier (2002), consiste en volcarse sobre la obra para analizarla y evaluarla; se funda en el juicio estético e implica determinar si la obra posee un valor cualquiera. La autora plantea, además, que para llevar a cabo una crítica es conveniente investigar y ubicar la obra en el ambiente de su época, si está de acuerdo o no con el espíritu de su tiempo, cuáles son sus antecedentes y en qué consiste su originalidad, así como el propósito del autor.

F. Gómez Redondo (1996) justifica la crítica de la obra literaria “porque es signo de múltiples valencias” y, en tal sentido, “han de generarse unos procedimientos para analizar ese objeto artístico y poder, como resultado, conferirle el valor real que tiene en la trama de los fenómenos estéticos sobre los que la sociedad asienta los principios esenciales de su devenir histórico” (Pozuelo, 1994).

De su lado, para J. E. Castro (2002), la competencia crítica “está fundamentada además en la experiencia significativa de los procesos de lectura literal, inferencial, crítico-intertextual y hermenéutica, para la cual el docente-lector debe poner en abismo soportes teóricos y conceptuales, con los cuales construye perspectivas metodológicas de acercamiento al texto literario”. Este autor entiende que la actualización de las lecturas de obras canónicas y no canónicas de la literatura universal, regional y local ha de ser una obligación del docente de literatura porque, según alega, “de ese ejercicio se desprenden hechos importantes para la enseñanza de la literatura, las identidades nacionales y regionales, el comercio de los bienes culturales, la dignificación y la autonomía del oficio de los escritores y el movimiento de la economía”.

El caso es que no puede haber crítica válida sin comprensión. Comprender satisfactoriamente un texto es un proceso complejo que implica visualizar su estructura,

determinar cuál es el tema o asunto del mismo, distinguir las ideas principales y secundarias, identificar los referentes de su vocabulario, reconocer el contexto de su producción y deducir el propósito o la intención del autor. “La comprensión consiste en añadir conocimientos nuevos a los ya existentes”, nos dice Ron Fry (1999), de ahí que siempre sea importante que el lector establezca relaciones entre lo que está leyendo y sus saberes previos vinculados con el tema, o sea, entre el texto que lee y su experiencia o conocimiento del mundo. Para Fry, un buen lector es el que lee con un propósito, tratando de asimilar cada frase; el que lee de forma crítica, haciéndose preguntas; el que lee distintos tipos de textos, hace un hábito de la lectura y disfruta realmente leyendo.

Una buena lectura puede medirse a partir del cumplimiento de ciertos procesos que ponen en evidencia el grado o el nivel de comprensión del lector. En tal sentido, el lector ideal sería aquel que pueda (véase Muñoz, 2012):

- Reconocer el esquema textual o tipo de texto
- Determinar el tema o asunto general
- Determinar la intención comunicativa
- Distinguir ideas principales e ideas secundarias
- Resumir el contenido básico del texto
- Reconocer el vocabulario clave en contexto
- Manejar las referencias culturales o cognoscitivas implicadas
- Establecer relaciones intertextuales necesarias
- Realizar inferencias o deducciones
- Deducir o interpretar el sentido o la ideología que orienta el texto

Además, para fines académicos, sobre todo si la lectura se realiza a profundidad, se recomienda también aplicar alguna técnica o estrategia de procesamiento textual para garantizar una mayor calidad de la comprensión, como la paráfrasis, el subrayado, el resumen, el esquema, el mapa de contenido (semántico o conceptual), el análisis y la síntesis.

Por otro lado, para desarrollar el espíritu de criticidad es necesario poseer una competencia interpretativa, puesto que el crítico no debe dejarse dominar por la pasión, debe actuar con objetividad, apegándose a lo real y verdadero. La persona crítica debe actuar con argumentos confiables expresando un determinado juicio

en el contexto apropiado, para fundamentar la comprensión del texto en cuestión. Al respecto, C. Delgado Uriarte (2013) sostiene que:

El lector crítico debe ser capaz de identificar quién es el autor del texto que lee, cuáles son sus intenciones, cuál es su ideología. También debe ser capaz de identificar los géneros textuales y los usos que se dan en el desarrollo de las disciplinas... Y por último, el lector crítico debe ser capaz de construir su interpretación y confrontarla con la interpretación de los otros lectores, de modo que logre penetrar hasta el sentido profundo del texto.

Y puesto que ningún texto literario se deja aprehender en su totalidad por una corriente crítica e incluso ni por el conjunto de todas ellas, al plantearnos la capacitación adecuada del alumnado, nos inclinamos por proponer una síntesis de procedimientos y de enfoques que asegure un acercamiento global u holístico al hecho literario. En tal sentido, asumimos el parecer de diversos pensadores contemporáneos en cuanto a la necesidad de revisar los planteamientos básicos del formalismo, el estructuralismo, la psicocrítica, la sociocrítica, la hermenéutica, la deconstrucción, etc., nutriendo el análisis de la esencia de los discursos filosóficos, sociológicos, antropológicos, históricos, mediáticos, pluriculturalistas, modernos y postmodernos, a fin de fortalecer en docentes y alumnos la capacidad de asumir la literatura científicamente desde su naturaleza compleja.

G. Bombini (1996) plantea que la literatura, en tanto práctica verbal diferenciada, habrá de establecer correlaciones con otras prácticas o series: política, social, histórica, filosófica, etc... habrá de pensarse, entonces, a la literatura como constitutiva de una identidad nacional –cuyo contenido hay que debatir y poner en discusión–. Por su parte, al referirse al rol del formador de lectores, Patricia Vega (s/f) advierte que “el docente debe tener en cuenta que, en cada comunidad, no todos leen de igual manera, ni comparten las mismas técnicas intelectuales, ni otorgan el mismo significado y valor al gesto aparentemente idéntico de leer un texto”. Y agrega lo siguiente:

El educador-formador-promotor de la lectura se enmarcará en un modelo sociodiscursivo, que articule categorías y conceptos provenientes de teorías literarias postestructuralistas, de teorías de la enunciación y de la comunicación social, más propicios al desarrollo del “juicio crítico” del lector, y que no se sujete irremediabilmente al currículum oficial, que “se rebele”; porque promover la lectura es un acto de rebeldía:

- *ante las formas anquilosadas de lectura*
- *ante las prácticas reproductoras de las desigualdades del sistema*
- *ante el determinismo*
- *ante la artificialidad del espacio escolar*

Hay que formar el juicio crítico para liberar al ser de la ignorancia y la mediocridad. A. C. González (2015) justifica el pensamiento crítico en tanto que:

Pensar críticamente, ayuda a los individuos a ser más asertivos, por cuanto desarrollan su capacidad para reflexionar sobre distintas cuestiones y plantearse aunque sea de manera aproximada, posibles respuestas a diversos planteamientos. Pensar críticamente ayuda el desarrollo de la autonomía personal, puesto que hace a las personas menos vulnerables a discursos dirigidos a manipular sus creencias y concepciones de la realidad, al hacerlos responsables de sus propias percepciones.

Pero no solo para el desarrollo particular de cada individuo, sino además para la consecuente construcción democrática de la sociedad, puesto que las posibilidades de su desarrollo resultan ser dialécticas, vale decir dialógicas, en tanto se nutren de las contradicciones, los debates y consensos de sus distintos sectores.

El desarrollo de hábitos de lectura desde el uso de la literatura

En el sistema educativo de nuestro país apenas se aborda el desarrollo de hábitos de lectura, simplemente porque gran parte de quienes están llamados a hacerlo, los profesores, carecen de ellos. En efecto, a muchos educadores les hace falta voluntad y el espíritu de pertenencia para que el educando adquiera esta competencia. “En general, los estudios sobre hábitos de lectura han demostrado que su desarrollo implica la realización de acciones diseñadas con claro propósito, que atiendan al lector, al sistema educativo, los materiales de lectura y al sistema de acceso a esos materiales”, nos dice Rodríguez (1983).

Pero antes de discurrir sobre cómo desarrollar hábitos de lectura, hay que plantearse por qué y para qué leer, cuáles serían las motivaciones y finalidades de dicha práctica. En tal sentido, habría que decir que, desde que se inventó la escritura, hace ya más de seis milenios, leer se fue convirtiendo en una de las experiencias culturales más significativas y singulares de la humanidad. Porque leer y escribir no solo nos distinguen de las demás especies biológicas, sino que, además, con el paso

del tiempo, leer o no leer, haber sido o no alfabetizadas, ha determinado para millones de personas el grado de apertura o cierre de las posibilidades de mejorar o no sus condiciones de vida. Pues, sucede que nuestro mundo ha estado y está lleno de signos verbales, de escritura que espera y que reclama ser leída: garabatos en las cavernas, grafitos en las paredes, palabras en las hojas, en las pantallas... libros, tarjetas, revistas, páginas web... cientos de superficies y soportes repletos de palabras, lo que ha llevado a algunos a plantear que la lectura como proceso – y más aún, como necesidad social– está probablemente en el momento más activo de la historia; si no, pensemos en el auge que hoy cobran las distintas redes sociales a través de la internet.

Siguiendo, reformulando, matizando y ampliando las ideas de C. Lomas Pastor (2002), podríamos destacar la importancia y los beneficios de la lectura con los siguientes asertos:

- La lectura ayuda al desarrollo y perfeccionamiento de la comunicación lingüística; mejora la expresión oral y escrita, contribuye con el aumento del vocabulario y el dominio de la ortografía.
- La lectura es fuente de recreación y deleite espiritual, despierta aficiones e intereses.
- La lectura amplía los horizontes del individuo al permitirle ponerse en contacto con lugares, gentes y costumbres lejanas a él en el tiempo y en el espacio.
- Cuando se lee, se aprende: la lectura es el fundamento del éxito en los estudios; en efecto, leer es una herramienta extraordinaria de trabajo que pone en acción las funciones mentales relacionadas con el desarrollo de la inteligencia.
- La lectura propicia el desarrollo de la imaginación y la creatividad; potencia la capacidad de atención y desarrolla la capacidad de juicio, el espíritu crítico.
- Leer con frecuencia nos ayuda a conocernos a nosotros mismos y a los demás y –de este modo– favorece la educación del carácter y de la afectividad, por lo que contribuye al proceso de desarrollo y maduración de la personalidad.
- La lectura potencia la formación estética, pues el contacto con el arte literario estimula la sensibilidad del sujeto ante lo verdadero, lo bueno y lo bello.
- En fin, la lectura de buenos libros nos hace más libres; asumir el hábito de leer nos abre horizontes de libertad: de ser, de estar, de sentir, de pensar y de expresarnos.

De su lado, sin rechazar la tradición, pero asumiendo la nueva perspectiva, destacan Cassany, Luna y Sanz (2001) que debe plantearse un enfoque equilibrado de la enseñanza literaria, ajustado al objetivo central de que el alumnado aprenda a leer y adquiera el hábito de lectura, para lo cual el nuevo enfoque debería responder a los siguientes criterios:

- Desarrollar el hábito de lectura y las habilidades lingüísticas relacionadas con éste.
- Fomentar la comprensión e interpretación de textos, así como el gusto por la lectura.
- Plantearse una visión más sincrónica, leyendo textos más cercanos a los alumnos.
- Asumir una visión más global de la literatura, incluyendo manifestaciones de la tradición oral,
- Tomar en cuenta manifestaciones artísticas como la canción, las historietas, el cine, etc.
- Promover la creatividad incorporando las habilidades productivas de los alumnos.
- Tomar en cuenta las inquietudes y los intereses de los alumnos al seleccionar los textos.
- Establecer una relación más flexible entre lengua y literatura, puesto que esta última puede incluir varios modelos de uso de la lengua.
- Focalizar la enseñanza de la tradición literaria a una selección representativa de autores y obras.

Hay que dejar en claro que, al hablar de adquirir el hábito de lectura, no nos referimos tan solo a repetir el acto de leer día por día, mecánicamente o por obligación, sino ante todo a encontrar deleite, valor y sentido a esta práctica, por lo que se hace necesario que los sujetos lectores, profesores y alumnos, hagan consciencia crítica de dicha conducta.

Otro punto clave para lograr la motivación y el hábito lo constituye la selección de textos. En tal sentido, no solo se hace necesario establecer un canon de lecturas clásicas y contemporáneas, sino además adecuadas a las etapas de desarrollo de los alumnos, pues los intereses y los gustos van variando conforme a las edades y procesos de maduración, e incluso conforme al género sexual, pues chicas y chicos reaccionan de distintas formas ante los tópicos y las formas de las obras. Lo anterior garantizaría el encuentro con la tradición y la identidad cultural, pero se hace necesario también

que los alumnos definan su propia personalidad y visión de las cosas, por lo que se les debe dar también la oportunidad de indagar y elegir obras que les resulten atractivas, las cuales deben ser integradas al debate y a la ponderación crítica, a fin de establecer sus valores.

En cuanto a cuáles estrategias utilizar para fomentar y desarrollar hábitos y gusto por la lectura, Martha Sastriás (1997) plantea una serie de sugerencias que resumimos a continuación:

- La persona adulta que lee a los niños debe hacerlo con entusiasmo: para que se interesen mucho más por escuchar la lectura con atención.
- Que enseñe fotografías o figuras que ilustren el texto que esté leyendo, para estimular la mente del niño y echar a volar su imaginación.
- Que el adulto discuta las historias con los niños, para aclarar las dudas o posibles preguntas que surjan.
- Que se hable acerca de los significados de las palabras, para ampliar de esta manera su vocabulario.
- Que los padres de familia y los maestros lean a los niños sus libros favoritos para que de esta forma vayan formando el gusto y haciendo el hábito en ellos.
- Que el adulto haga a los niños preguntas relacionadas con el texto, para ver si de verdad entendieron y analizaron lo que se les leyó.
- Que los padres mantengan libros en casa para que los niños puedan elegir algunos y convertirlos en sus favoritos para leerlos.
- Que los padres fijen una hora de lectura durante el transcurso del día o incluso antes de ir a dormir, ya que de esta forma se fomenta el gusto y el hábito por la lectura.
- Que el profesor sea el motor de motivación y despierte en los niños interés a través de sus actitudes y aptitudes dentro del salón de clases.
- Que es muy importante que el maestro no sea un esclavo del programa, sino que dé rienda suelta a su imaginación y creatividad implementando diferentes actividades en clase en donde fomente el gusto por la lectura y forjar en los niños un hábito creando círculos de lectura y talleres de creación literaria.
- Y que tanto padres de familia como maestros enseñen a los niños a buscar o investigar en los estantes de la biblioteca.

En fin, nada mejor que leer y compartir literatura para crear hábitos, pues esta ofrece no solo un gran espectro de géneros discursivos, sino también gran diversidad de temas, de enfoques, de recursos, de ideas, de registros, de posibilidades recreativas, etc. Además de que permite conexiones con todos los ámbitos de actuación en la sociedad, así como traducciones en cualquier otro sistema creativo; por ejemplo: dramatizaciones, ilustraciones, recitales y canciones.

Conclusión

Es cierto que cada vez hay más personas incluidas en el proceso educativo y, por tanto, en el de la alfabetización, que las convierte en lectoras; pero también lo es el hecho de que gran parte de las mismas apenas logran descifrar vocales y consonantes sin que esto implique un grado satisfactorio de comprensión de lo que leen, mucho menos de capacidad para realizar lecturas críticas... Es por ello que se hace urgente e inexcusable reflexionar sobre esta problemática en el ámbito educativo, a fin de proponer soluciones desde las aulas. Pues no solo la sociedad democrática necesita que sus estudiantes y profesionales sepan leer bien, sino además que lo hagan habitualmente, con deleite y con sentido crítico, para lo cual nada mejor que los textos literarios, que aparte de ser deleitosos hacen acopio de todos los discursos sociales.

El caso es que existen demasiadas razones para resaltar la importancia de la lectura. Y es que queda claro que leer habitualmente, es decir, desarrollar la capacidad de lectura a través de la educación, no solo es garantizar el éxito académico, sino también abrir al individuo las posibilidades de participación social, además de ampliar las capacidades del cerebro, que es el centro de operaciones intelectuales donde se fraguan las más asombrosas aventuras personales y sociales. Por ello, ciertamente, hace falta que motivemos a nuestros alumnos para que puedan lograr el hábito de leer. En tal sentido, entendemos que tal motivación debe partir de nosotros mismos como docentes, quienes estamos llamados a vivir la lectura con pasión y conciencia crítica, y a ser modelos ante nuestros alumnos. Implicaría también que asumiéramos y sistematizáramos alguna propuesta racional. Y, en cuanto a ella, creemos que los siguientes puntos deben considerarse:

- Seleccionar y compartir textos atractivos y adecuados a la edad del alumno

- Sugerir lecturas conforme a los intereses o inquietudes del alumno
- Involucrar más a los alumnos en la organización de círculos o talleres literarios, tertulias o debates periódicos para mantener vivo el entusiasmo de los participantes
- Idear o gestionar concursos de creación y reflexión literarias (poemas, cuentos, reseñas, ensayos) para promover la lectura y la producción de textos
- Por último, idear o gestionar alguna publicación periódica (mural, blog o revista) para los trabajos literarios, a fin de generar y mantener el entusiasmo entre los participantes.

Referencias bibliográficas

- Bombini, G. (1996). Literatura (p.11-47) en Fuentes para la Transformación Curricular Argentina: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Cassany, C; Luna, M. & Sanz, G. (2001). Enseñar Lengua. Barcelona: Editorial Graó.
- Castro, T. E. (2002)...
- Delgado Uriarte, C. (2013). La lectura crítica, una herramienta de formación del pensamiento crítico en la universidad. Recuperado de <http://www.redem.org/la-lectura-critica-una-herramienta-de-formacion-del-pensamiento-critico-en-la-universidad/>
- Fournier, C. (2002): Comunicación verbal. México: Thomson.
- Fry, F. (1999). Cómo sacar provecho de tu lectura. León: Everest.
- Gómez Redondo, F. (1996). La crítica literaria del siglo XX. Madrid: Editorial EDAF.
- González, L. & Adriana C. (2014). Criterios para el desarrollo del pensamiento crítico a través de textos literarios. Letras, 56 (91), 46-66. Recuperado en 30 de diciembre de 2016, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832014000200003&lng=es&tlng=es
- Instituto Cervantes. (2012). Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. Recuperado de http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2013/noticias/competencias-profesores.htm
- Lomas Pastor, C. (2002). Cómo hacer hijos lectores. Hacer familia, 84. Madrid: Ediciones Palabras.

Lomas Pastor, C. (1999): Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística, vol. II, 2da. ed. Barcelona: Paidós

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2015). Normativa para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana

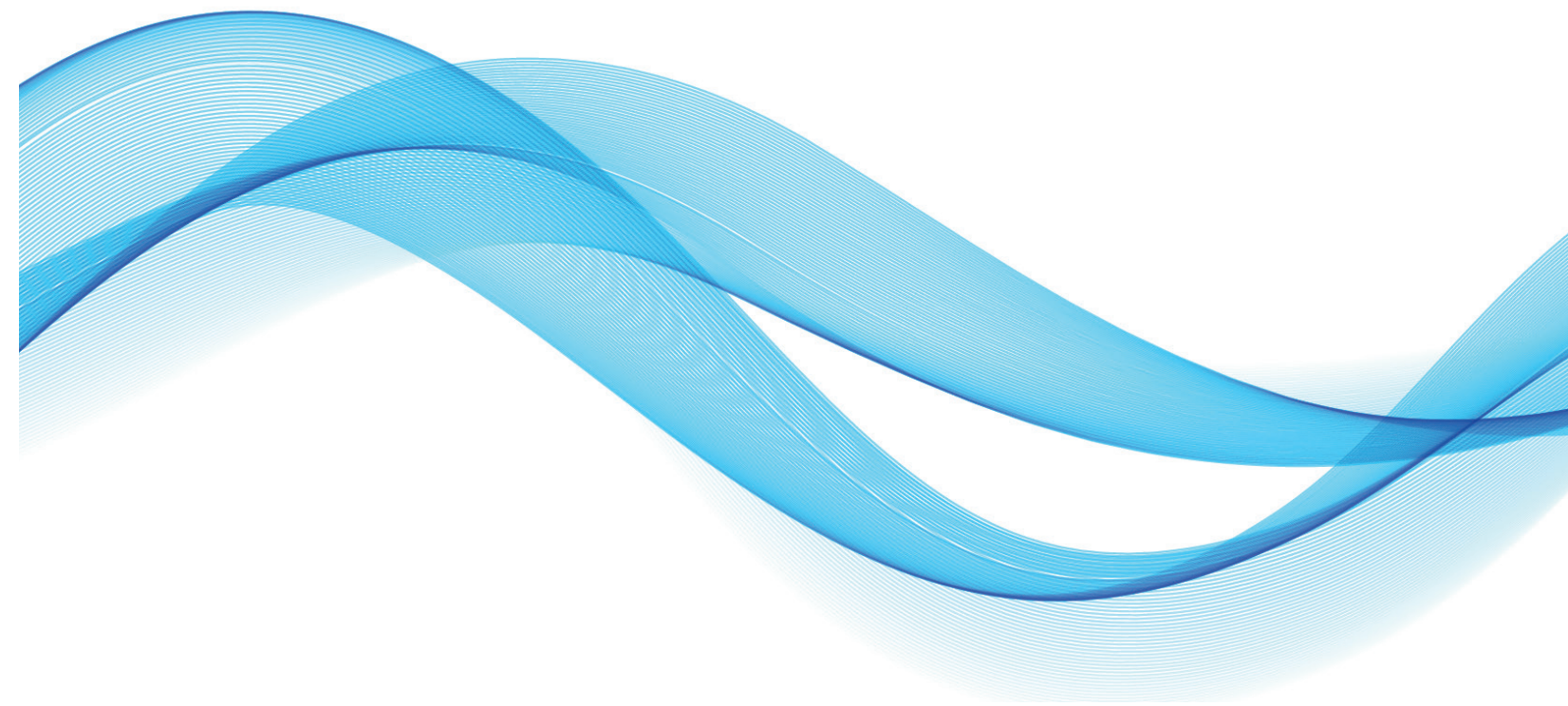
Muñoz, O. (2012). La lengua en movimiento. Santo Domingo: Editora Búho.

Pozuelo, J. M. (1994). Teoría del lenguaje literario. Madrid: Cátedra.

Rodríguez, N. (1993). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n2/06_02_Rodriguez.pdf

Sastrías, M. (1997). Caminos a la lectura. México: Pax.

Vega, P. (s/f). El rol del docente como formador de Lectores. Recuperado de <http://estoaugmentaperonomejora.blogspot.com/2008/11/el-rol-del-docente-como-formador-de.html>



Máscaras lingüísticas

Linguistic masks

Prof. Faustino Medina

Universidad Autónoma de Santo Domingo

Faustinomedina2683@gmail.com

El desarrollo de la raza humana con relación a las demás especies se debe, en gran medida, a la capacidad del hombre para, por medio del lenguaje, establecer intercambios comunicativos. Así, la lengua se constituye como una institución social que se produce y desarrolla gracias a la confluencia de los hablantes en un espacio y un tiempo determinados.

La mayoría de las civilizaciones ha podido estructurarse por la capacidad de sus miembros para establecer regulaciones lingüísticas y, por medio de estas, normas de convivencia. En este mismo orden, Calsamiglia y Tusón (1999) plantean que las personas utilizan un conjunto de principios textuales y socioculturales para la construcción de discursos coherentes y apropiados. De igual manera, Moreno Fernández (2005) sostiene que los miembros de una comunidad de habla comparten, además de por lo menos una lengua, un conjunto de normas lingüísticas y extralingüísticas que regulan su coexistencia.

De esta manera, el lenguaje se convierte en la matriz fundamental desde donde se configura la sociedad. Por medio de este, las personas establecen vínculos que, según sus intenciones, serán cercanos o lejanos. Partiendo de este enunciado, se puede establecer la existencia de máscaras lingüísticas. Este concepto propone que cada hablante exhibe una personalidad discursiva que se acomoda o ajusta a la situación comunicativa que enfrenta. Es decir, un mismo sujeto puede utilizar un estilo o registro lingüístico familiar, formal, especializado, culto o coloquial para, según el contexto donde actúa, garantizar el éxito de su discurso.

Según Brown y Levinson (1987), citados por Moreno Fernández (2005), todo individuo tiene o presenta una doble imagen de sí: una positiva y otra negativa o amenazadora. La utilización de estas se verá mediada por los fines de los enunciantes, la situación comunicativa donde se encuentren y su relación con los oyentes. De este modo, los hablantes incluirán en sus discursos fórmulas de cortesía de tipo: por favor, usted puede, sería tan amable... Y con ellas, además de presentar

una imagen del yo discursivo, también establecen una relación de poder o solidaridad con su interlocutor. Asimismo, Martínez (2002) considera que todo hablante proyecta, por medio de un conjunto de elementos lingüísticos, como el registro y la tonalidad, una imagen de enunciatario que configura de una alguna manera su relación con un enunciatario específico a quien apela por medio de enunciados.

En este punto es preciso recordar que la intención final de toda interacción discursiva, aunque parezca un acto de mala fe, es domesticar verbalmente al otro o domesticársele. Es decir, cuando un hablante utiliza la lengua, busca con ello, poner de su parte a quien lo escucha; convencerlo de que lo que dice es la versión más cercana a la verdad; o demostrarle que, ante su alocución, se muestra como un aliado. Por eso, ese yo discursivo presentará, dependiendo de su propósito, actuaciones lingüísticas que definirán su relación con los demás. Se debe afirmar, entonces, que el lenguaje es la herramienta más poderosa para que un sujeto conquiste su otredad.

El filósofo judío Emmanuel Lévinas (1977), plantea que “el Otro no es un yo situado en la otra orilla, sino que se presenta siempre a distinto nivel. Es, por una parte, el huérfano, la viuda o el extranjero indefenso y necesitado ante el cual soy rico; o es el Altísimo ante quien me siento indigno”. Para el pensador, la otredad se presenta desde dos posiciones: por un lado, se describe como esa que precisa del yo muestras de caridad; y, por el otro, aquella ante quien el yo espera misericordia.

Siguiendo las ideas del filósofo se puede afirmar que el yo lingüístico, a lo largo de su vida, enfrenta tres posibles otros. Con el primero establece una relación asimétrica de abajo hacia arriba, es decir, el yo queda totalmente supeditado a su otro. Se trata de un súper otro que ejerce poder sobre él y determina sus actuaciones lingüísticas. En esta situación el yo utiliza máscaras lingüísticas que le permiten cuidar su relación con su interlocutor porque, como plantea Lévinas, ante él se siente indigno. Esto implica que sus expresiones lingüís-

Fecha de recepción: 10/7/2019

Fecha de aceptación: 16/7/2019

ticas sean formales y adecuadas al contexto comunicativo donde actúa.

Por otro lado, el segundo se presenta ante el yo como un ídem otro. Se trata de una relación simétrica donde los hablantes se comunican con menos rigurosidad, pero mantienen un estilo formal y cuidadoso porque no desean deformar la imagen social que han construido para su otro. En este caso, el yo asume al otro como su igual. Por esto, la máscara que construye al hablar es más transparente que en los demás casos.

Finalmente, el tercero es un infra otro que se somete al discurso del yo. Entre estos se establece una relación asimétrica, pero de arriba hacia abajo: el yo no siente la necesidad de cuidar sus actuaciones porque su otro no lo moraliza. En este caso, el yo no se siente amenazado por su otro porque entre ellos no existe ningún tipo de solidaridad sino más bien una relación de poder.

En resumidas cuentas, el yo asume máscaras lingüísticas porque necesita confrontar con éxito los escenarios comunicativos donde actúa. Gracias a esas estrategias discursivas puede encajar en el entramado social donde se circunscribe. Ante todo esto, vale terminar diciendo: “hablo para que un otro me escuche y al hacerlo se doblegue ante mí o se percate de que me ha subyugado”.

Referencias bibliográficas

- Calsamiglia Blancáfort, H., & Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel. Recuperado de <https://universitas82.files.wordpress.com/2013/08/las-cosas-del-decir.pdf>
- Levinas, E. (1977). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. 6ta edición. Salamanca: Editorial Sígueme.
- Martínez, MC. (2002). *Estrategias de la lectura y escritura de textos: Perspectivas teóricas y talleres*. Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina en base a la Lectura y la Escritura. Unidad de Artes gráficas, Facultad de Humanidades. Universidad del Valle. Colombia.
- Moreno Fernández, F. (2002). *Producción, expresión e interacción oral*. 2da edición. Madrid: Arco Libros.
- Moreno Fernández, F. (2005). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. 2da edición. Barcelona: Editorial Ariel.

Entre la literatura, la ciencia y el compromiso social

(Discurso de recepción del Premio Nacional de Literatura 2019)

About literature, science and social commitment

Dr. Manuel Matos Moquete

Universidad Autónoma de Santo Domingo

matosmoquete@hotmail.com

Fecha de recepción: 22/6/2018

Fecha de aceptación: 7/7/2018

Desde los primeros inicios de mi vida aprendí con el ejemplo de mis mayores que agradecer era la manifestación más noble del ser humano. Desde el fondo de ese aprendizaje quiero trasladar mi agradecimiento al conjunto de protagonistas que propiciaron el galardón que me honra: Premio Nacional de Literatura 2019.

Debo decir a la Fundación Corripio, al Ministerio de Cultura y al honorable jurado integrado por los rectores de las principales universidades del país y por el director de la Academia Dominicana de la Lengua, que a mis 75 años no me bastará el tiempo que me resta de vida para agradecerles tan elevada distinción, la cual asumo con humildad y responsabilidad, comprometiéndome esta noche a hacerle honor con mis actuaciones y con mi labor literaria y académica.

A mi esposa Lizet Rodríguez, a quien dedico y con quien comparto este premio; a mis hijos biológicos Nínon y José Antonio; y a mis hijos no biológicos Olivier, Li y Lisa, quiero decirles que el valor de este premio es el mensaje que encierra, que con mi ejemplo he tratado de comunicarles siempre: apostar a la potencia de la honestidad, del trabajo y la inteligencia. A mi familia Matos y Matos Moquete, a mis compueblanos de Tamayo, a mis amigos y colegas, quisiera expresarles mi gratitud por las motivaciones recibidas en las horas y días que en su compañía cercana o lejana, pero siempre condescendiente, he consagrado al ideal de cultura que este premio representa.

Ahora, permítanme un breve relato del trayecto de mis vocaciones hasta el logro de este maravilloso galardón.

Excúsenme, que debo hablar de mí, pero, entiendo que, justamente, este es el momento. Nací con un defecto de fábrica: la ambigüedad vocacional.

A una edad, regularmente los jóvenes van clarificando su vocación. Anclan sus expectativas de futuro a una determinada esfera del saber y el hacer. Yo no. Siempre he estado atraído por una extraña e irregular ambigüedad vocacional.

Desde muy joven viví este conflicto: no sabía —y nunca supe— cuál era mi único y particular centro de interés. He venido cabalgando en la disyuntiva jamás resuelta del gusto por la literatura, por la ciencia y por el compromiso social.

He llevado esa ambigua inclinación hacia varios horizontes de vida lidiando con sus desventajas y sacando provecho de sus ventajas. Por momentos me he sentido confundido y paralizado. Y en ocasiones no he podido evitar pasar por un tipo “raro”, que no se conforma con un solo punto de vista y no se ajusta a un solo tipo de actividad. Pero, las diversas inquietudes me han permitido explorar mundos diferentes y continuamente nuevos.

En mi juventud sentía fascinación por las ciencias experimentales. Quería ser un gran científico, preferiblemente un médico, pero también un químico o un físico. Eso me llevó a elegir en el bachillerato la mención ciencias físicas y naturales. No pude seguir esa vía, pero he conservado el gusto por las ciencias y la

tecnología, temas constantes en mis lecturas y en mi producción académica.

Pero, mucho antes, en Tamayo, en mi niñez, en un ambiente totalmente adverso, sin libros ni referentes letrados en mi familia, inexplicablemente era un compulsivo aficionado a la lectura. No olvido la lejana imagen de un poeta de la familia, el tío Miguelito Moquete, que mi madre evocaba como el hermano poeta que se había ido a Venezuela y de quien de año en año conocíamos noticias suyas cuando se recibía una carta y un dólar en un llamativo sobre orlado con colores postales de las correspondencias del extranjero. Tampoco puedo escaparme de la imagen de un ogro filantrópico, mi padre Fabián Matos, que me obligaba a ir a la escuela, con amenazas de terribles castigos que urdía en complicidad con las maestras y toda la comunidad. Mucho menos debo ignorar los desvelos de mi madre, Rita Moquete, para que sus seis hijos fueran profesionales, meta que efectivamente logró.

En Tamayo había una biblioteca municipal que, como un oasis en un desierto, abría durante algunas horas a la semana y a la que, pienso, solo yo visitaba asiduamente; pero que, de todas maneras, me permitía leer cosas raras que me desconectaban del estrecho ámbito local. Ahí rumiaba los escasos libros que llegaban, principalmente de una colección consagrada a los papeles de Trujillo, pero también algunas obras de autores desconocidos, totalmente extraños, que con el tiempo supe que les llamaban “clásicos”.

El hecho es que, cuando a los 17 años me fui a vivir a Santo Domingo, ya había leído bastante, y a los 19 años, cuando me hice bachiller, me había leído todo lo que leían los jóvenes de la capital del país. Pero el gusto por la creación literaria me surgió del contacto con las narraciones orales del tipo de las recogidas por el investigador Manuel José Andrade en su obra Folklore de la República Dominicana.

Las oscuras horas nocturnas del Tamayo de mi niñez y adolescencia, sin electricidad, se hacían livianas alargándose desde la oración hasta la medianoche por los encantos de magistrales contadores de hazañas de brujas, diablos, aparecidos y extraordinarios personajes, como Buquí y Malí y Juan Bobo y Pedro Animal, que colmaban mi yerma imaginación del placentero y tenebroso mundo de sorpresas indescriptibles.

Luego, al amanecer volvían los días sin horizontes de la ceñuda rutina de la vida pueblerina y las hoscas tareas de abreviar el ganado, de las siembras y las cosechas, pero alimentados por las creencias de la religiosidad popular. Gracias a las truculentas narraciones nocturnas, la imaginación ya estaba poblada de brujas, zániganos, bacás, luases, espantosas criaturas chupacabras encontradas en los recodos de los caminos y misteriosos personajes que aparecían y desaparecían deambulando por los campos; si no la imagen nigromántica de la presencia y revelación de los muertos en la realidad de los setos y los tejados o en los sueños entregados a pesadillas inenarrables.

Y en otras latitudes, los ritos hibridados del vudú y de la iglesia católica, poblados de espíritus malignos y bienhechores hermanados, erguían a exóticas divinidades en ceremonias sacrificiales y a la Virgen y a San Antonio en cultos y procesiones ceremoniosos; a la llegada de la lluvia meses enteros esperada, en bendiciones inenarrables por los milagrosos episodios de manifestación de la gracia divina; en alabanzas de glorificación celestial por la portentosa sanación de los inválidos y la abrupta incorrupción y resucitación de los árboles podridos, los animales muertos y la suerte perdida devuelta sobre la base de promesas cumplidas y dones otorgados por Dios y por los dioses múltiples que cohabitaban el territorio sagrado.

Ese es el mundo que narro y describo en mis novelas En el atascadero, Larga vida, La avalancha y El regreso de Plinio El Mesías. La dictadura de Trujillo hundió sus garfios en mi tierna adolescencia. La presencia apabullante del régimen me colocó en una situación límite que me obligaba a mirar hacia el lado terrible de la sociedad: miseria, abusos, asesinatos, incluso en el seno familiar, asfixia y carencia de libertad.

Así nací y así crecí. El apego a la vida y a la libertad no era una vocación. Era una obligación, una imperiosa necesidad. El ajusticiamiento del tirano nos tomó prevenidos y volcados hacia lo social y lo político.

En ese momento, sin proponérmelo, sin haberlo decidido, en mi universo personal ya reunía las tres vocaciones: la del científico, el lector-escritor y el promotor social y político. Sin embargo, las circunstancias me obligaron a seguir una sola, dejando delado, temporalmente las otras dos. Me involucré terriblemente de

lleno en la política por el imperio de la necesidad de libertad y democracia que tenía el país.

No hice carrera en el accionar político. En realidad, mis motivaciones profundas y permanentes han sido el compromiso social y el apego a los valores de los derechos humanos. Por eso, nadie me hable de dictadores a lo Trujillo, a lo Fidel, a lo Chávez o lo Maduro, pero tampoco a lo Trump o lo Bolsonaro, o a los caudillos y los reeleccionistas de capa y espada que prosperan en nuestras tierras como la mala yerba.

Cuando estaba plenamente inmerso en la militancia política, redescubrí la vocación literaria. Empecé a escribir en los periódicos de izquierda, específicamente en el periódico Libertad del MPD; también redactaba octavillas para los sindicatos en apoyo a sus reclamos laborales; y en la cárcel escribí mi primer cuento y un libro de poemas.

Así pude entrelazar dos de mis tres entrañables vocaciones: escritor y promotor social. Faltaba retomar la del científico. En 1975 salí de prisión exiliado hacia Francia, y las circunstancias del momento me llevaron a poner fin a mi accionar político como militante, no así a la vocación social, que siempre se mantiene y que he desarrollado a través de mis labores profesionales y comunitarias.

Ya estaba inmerso en el quehacer literario, y en ese momento, apenas llegado a París, retomé la vocación académica y científica: empecé una extensa carrera de estudios en ciencias del lenguaje (semiótica, lingüística, poética, análisis del discurso, enseñanza de la lengua, etc.) durante ocho años, desde la licenciatura hasta el doctorado.

Desde ese momento la ciencia y la literatura se juntaron para siempre en el bagaje de mis actividades habituales, y están tan sólidamente integradas en mí adentro que investigar, leer y escribir son los actos que dan trascendencia a mi vida. Esa relación quedó sellada en París en la época en que preparaba la tesis doctoral.

Mientras investigaba y redactaba elementos de poética, semiótica y lingüística para ese trabajo culminante de mis estudios, utilizaba esos mismos elementos formativos para imaginar y escribir una novela inspirada en mi pueblo Tamayo y en una localidad de Cuba de nombre Somarriba.

En 1982 aprobé el doctorado y regresé al país con mi título de doctor en literatura y con la novela terminada: En el atascadero. Dos años después, sometí esa obra al concurso de literatura de la Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos, y fue galardonada con el Premio Nacional de Novela Manuel de Jesús Galván 1984.

Así, y desde entonces, se cerró el círculo de mis tres vocaciones: soy escritor, soy científico y soy un promotor social y educativo, vocación esta última que ejerzo en las aulas universitarias y a través del Ministerio de Educación en múltiples acciones relacionadas con la educación nacional.

A mi entender, el sentido del galardón que me ha sido otorgado por la Fundación Corripio y el Ministerio de Cultura es el reconocimiento de variadas vocaciones en mi persona. El veredicto que lo justifica revela esa intención en la decisión del jurado. En mi perfil, la vocación del académico y la del escritor son inseparables. No existe divorcio entre la producción científica y la producción literaria; entre ciencia y literatura.

¿Cuando me otorgó este premio el jurado estuvo pensando solamente en mi personal condición, o tuvo como referencia el paradigma universal de ilustres personajes que son a la vez artistas, escritores y científicos? ¿Estaría el jurado pensando en los más grandes humanistas de nuestro país, los hermanos Henríquez Ureña: Pedro, Max y Camila, quienes nos enseñaron con sus ejemplares acciones educativas y sus producciones científicas y literarias que en el proyecto humanista pueden confluír la entrega a la labor social, a las letras y a las ciencias?

De ser así, me siento aun más gratificado y honrado por merecer este eximio galardón.

¡Muchas gracias!

26 de febrero de 2019.

AVANCES DE ESTUDIANTES DE INVESTIGACIÓN

Las onomatopeyas en el habla de los dominicanos Onomatopoeic forms in the speech of Dominicans

Por **Gemma García Ruiz**
Universidad Autónoma de Santo Domingo
itsgemmagarcia@gmail.com

Fecha de recepción: 21/6/2019

Fecha de aceptación: 2/7/2019

Introducción

Las onomatopeyas tienen como función principal dar un enfoque expresivo acorde con la intención y el contenido que comunica el hablante. Por lo tanto, las onomatopeyas ayudan a clarificar el lenguaje escrito y oral, para entender mejor las emociones del emisor.

Las onomatopeyas son elementos que están presentes en todas las lenguas y son importantes porque nos ayudan a comunicarnos en el día a día. Por ese motivo, intentaremos delimitar la clasificación de estos elementos tan expresivos en nuestra lengua y su incidencia en la oralidad de los hablantes dominicanos

La lingüística estructural ha aportado mucho acerca de las onomatopeyas a través de trabajos como los de Benveniste (1958), que ayuda a aclarar el término de onomatopeyas. Manuel Alvar (2010) publicó también un artículo sobre las onomatopeyas, gritos de animales y las lexicalizaciones, que revela que cada animal se caracteriza por un grito. Además, Bernardi (2014) publicó un artículo sobre las onomatopeyas y su caracterización cognitiva, entre algunos otros que debemos tomar en cuenta cuando las describamos.

Origen y definición de las onomatopeyas

El ser humano, desde el principio de su historia, siempre ha intentado comunicarse. Es imposible determinar cuándo el ser humano comenzó a utilizar onomatopeyas, pero se piensa que desde el principio de la humanidad. Las onomatopeyas son creaciones propias de cada lengua, con un rasgo fonético único en cada idioma, y aun así no dejan de considerarse universales.

Se puede decir que las onomatopeyas son todos aquellos sonidos que no son propios del ser humano pero que imitamos en un determinado contexto. Según Tracio (2002), “onomatopéyico es el dicho a imitación de las peculiaridades de los sonidos como ‘estruendo’, ‘silbido’, ‘estrépito’.” Sin embargo, hay que tener en cuenta la diferencia entre onomatopeyas e interjecciones, como plantea Benveniste:

Para acabar de caracterizar este tipo de derivación verbal, parece útil prevenir contra dos confusiones posibles. En primer lugar, hay que distinguir cuidadosamente delocutivos y verbos derivados de interjecciones; por ejemplo *claquer*, *huer*, *chuchoter* en francés, en inglés *to boo*. Un delocutivo tiene siempre por radical un significante, que puede ser intercalado en el discurso pero sin dejar de ser significativo, en tanto que verbos como *claquer* están contruidos sobre simples onomatopeyas (Benveniste 1958: 205-206).

Las interjecciones también son palabras que expresan sentimientos, y cabe señalar que gracias a ellas podemos materializar las reacciones del hablante. Según Manuel Seco:

[...] la interjección, aunque no desempeña ningún papel en la oración, está agregada a ella y le añade sus contenidos expresivos. Pero en otros casos la interjección se presenta desempeñando ella misma, por sí sola, el papel de una oración [...] En otros casos, por último, es simple transcripción de un ruido cualquiera por medio de los fonemas (tal como se ve, por ejemplo, en las historietas de los tebeos): ¡guau!, ¡crac!, ¡glub! (Seco, 1999, p. 310).

Existen distintas clasificaciones de las onomatopeyas que permiten diferenciarlas de las interjecciones. Algunos tipos incluyen la distribución en onomatopeyas musicales, onomatopeyas de ruidos y onomatopeyas de animales. Otros tipos se refieren a onomatopeyas visuales y auditivas. Resulta muy interesante la información que aporta Cruz Cabanillas, basada en el estudio del uso de onomatopeyas en el cómic y la taxonomía donde diferencia estos elementos de las interjecciones. Sin embargo, en este artículo se hace la salvedad de que no se ha establecido un acuerdo que permita pensar en una clasificación aceptada de manera general para las onomatopeyas y las interjecciones.

Podemos ejemplificar algunas de ellas cuando recordamos el sonido de una canción, pero tal vez no nos acordamos de las letras, solemos hacer algunos de estos sonidos: ta-ra-ra-ra, la-la-la-la-la, na-na-na-na, chi-ki-bom-bom. Si en vez de esto, imitamos un sonido como el de una puerta que se cierra bruscamente, hacemos sonidos como: puum, buum, paaam, baaam. Por último, cuando imitamos un animal como un gato, solemos hacer sonidos como: miau, meau. Y si queremos llamar el gato para que se nos acerquen solemos hacer un sonido como: michu-michu.

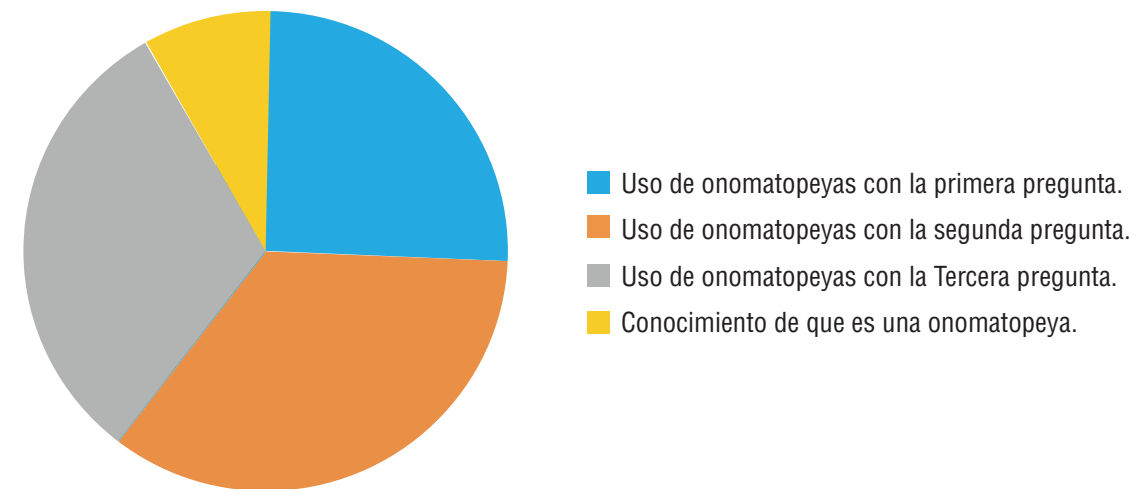
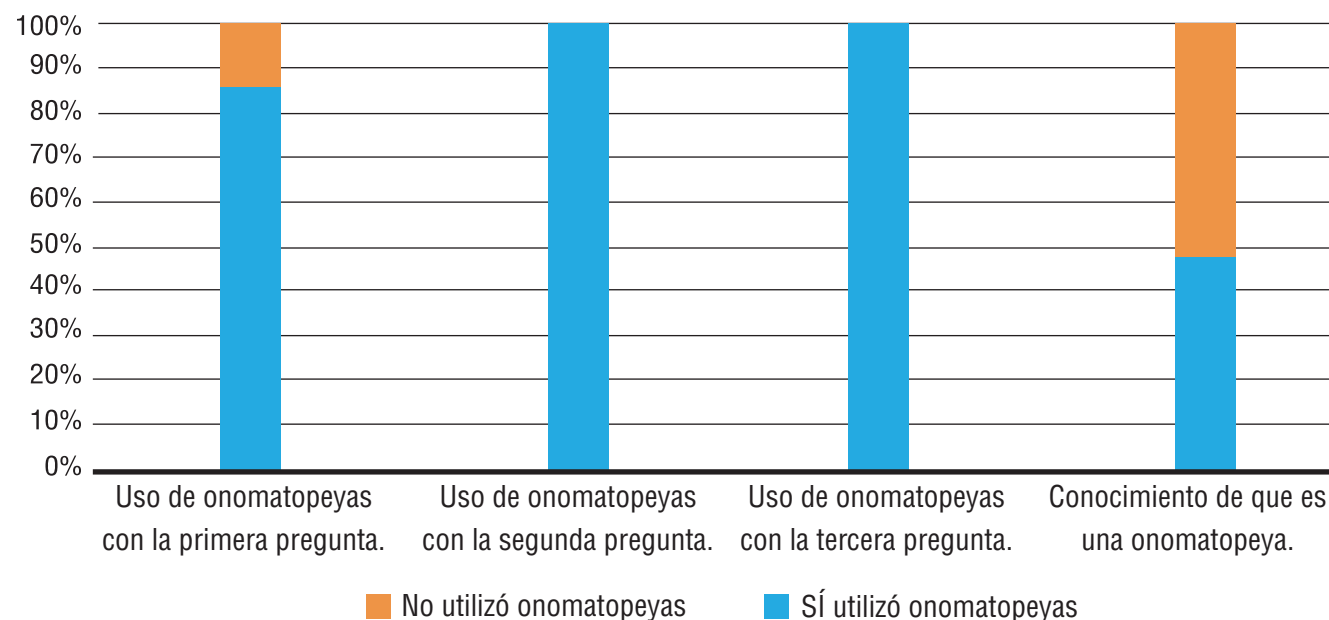
Las onomatopeyas en el habla de estudiantes dominicanos

Los dominicanos suelen hablar con una cantidad abundante, incluso excesiva, de onomatopeyas e interjecciones, con la intención de facilitar o dar mayor expresividad a la comunicación. Ya sea por cuestión de cultura o comodidad, los dominicanos imitan muchos sonidos en la comunicación oral. Disponemos de una gran cantidad y variedad de onomatopeyas, y, como mencionamos anteriormente, estos elementos se pueden distribuir en tres grandes categorías: imitaciones de animales, ruidos y música.

En una investigación que realizáramos con una muestra de 10 estudiantes de la sede de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, entre los meses de febrero y mayo del año 2019, los estudiantes fueron sometidos a una entrevista oral de cuatro preguntas:

1. ¿Alguna vez has tenido un accidente, me podrías contar?
2. ¿Sabes si algunos de tus familiares o amigos hacen sonidos al dormir?
3. ¿Me podrías cantar una canción?
4. ¿Sabes lo que es una onomatopeya?

Los resultados de esta investigación indican que todos los estudiantes emplearon onomatopeyas. Con los resultados encontrados pudimos realizar los siguientes gráficos:



Utilizamos las tres primeras preguntas para que los estudiantes emplearan las onomatopeyas de forma natural, y la cuarta pregunta para comprobar si tienen el conocimiento del recurso tan efectivo que están utilizando en el momento de comunicarse.

Como podemos observar en los gráficos anteriores: un 90% de la población utilizó onomatopeyas cuando se le realizó la primera pregunta. Un 100% utilizó onomatopeyas en la segunda y en la tercera pregunta. Finalmente, solo un 30% de la población estudiada manifestó que podía definirla, mientras que el 70% desconocía totalmente ese concepto.

Conclusiones

Los sonidos onomatopéyicos nos ayudan a relacionar el sonido con la imagen, creando así nuestro cerebro una imagen mental que, indudablemente, es indispensable para el entendimiento de las personas en la comunicación.

Las onomatopeyas están presentes en nuestro dialecto cotidiano. Según la investigación realizada en este trabajo un 100% de la población utiliza onomatopeyas en el momento de expresarse, ya que esto ayuda al receptor a entender el mensaje.

Y puesto que las onomatopeyas son de gran importancia, entendemos que por eso se debería orientar más sobre el tema, ya que solo un 30% de la población estudiada conocía lo que es una onomatopeya, a pesar de que todos la usan con frecuencia.

Bibliografía

Alvar, M. (1969). "Introduction à l'ecole de l'interjection". En Robert GODEL: A Genova School Reader in Linguistics. Bloomington-Londres, 1969.

Alvar, M. (1969). "Onomatopeyas, gritos de animales y lexicalizaciones". España: Real Academia Española.

Benveniste, É. (1958) "Los verbos delocutivos", Problemas de lingüística general, México, Siglo XXI, 1971, pp. 198-208.

De La Cruz Cabanillas, I., & Martínez, C. T. (2009). La influencia de las formas inarticuladas, interjecciones y onomatopeyas inglesas en los tebeos españoles. Revista de Lingüística y Lenguas aplicadas, (4), 47-58.

Hinton, Leanne; Nichols, Johanna; Ohala, John (eds.). Sound Symbolism. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

Márquez, C. (2016). "La onomatopeya y su traducción". España: Barcelona, 2016.

Martínez, M. (2017). "Traducción indirecta de onomatopeyas japonesas al español como segunda lengua", México: Tesis de grado, 2017.

RAE y ASALE (2009). Nueva Gramática de la Lengua Española, Sintaxis II, Madrid: Espasa.

Seco, Manuel (1999). Gramática esencial de la lengua española. Madrid: Espasa-Calpe, 1999.

INFORMES DE LECTURA

De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, paradojas y testimonios, de Rebeca Barriga Villanueva

Por Gerardo Roa Ogando

Universidad Autónoma de Santo Domingo

Fecha de recepción: 19/8/2019

Fecha de aceptación: 1/9/2019

El libro constituye una muestra de los intersticios lingüísticos, étnicos y culturales generados como resultado del encuentro de los primeros conquistadores españoles con los pobladores indígenas que habitaron el actual territorio mexicano, desde antes del año 1519 y más allá de la proclamación de la independencia mexicana en 1821. Contiene, además, los diversos esfuerzos por establecer políticas lingüísticas que garanticen los derechos de los pueblos indígenas y, al propio tiempo, ilustra los actuales conflictos ideológicos, políticos y educativos que impiden su real aplicación.

Durante los primeros tres siglos coloniales, los apremios fueron generados por el interés de los españoles de imponer su lengua, su religión y su cultura. Frente a esta amenaza, la autora describe con precisión la resistencia de los indios, como reacción a los combates que generarían la desaparición de su cultura. Con el correr del tiempo surgieron los primeros intentos por establecer políticas lingüísticas, es decir, leyes promulgadas sucesivamente, desde finales del siglo XX hasta nuestros días, con la finalidad de garantizar los derechos y el reconocimiento de la identidad lingüística de los pueblos indígenas. Destaca el hecho de que estas políticas surgieran, al menos como discurso, en un tiempo en el que la población indígena mexicana ha sido reducida paulatina y exorbitantemente junto a sus lenguas.

Como conjunto, el libro contiene la exposición sistemática de los resultados de un estudio bibliográfico y de campo que abarcó el lapso comprendido entre 1994 y 2015. Con su exploración, la investigadora descubre el gran abismo existente entre el discurso de las políticas lingüísticas, enunciado en la constitución de México —así como en múltiples documentos educativos oficiales— y la aplicación de las leyes y lineamientos lingüísti-

cos en las aulas. Las entrevistas muestran docentes que nunca han leído los lineamientos sobre dichas políticas, alegando que no tienen tiempo para ello; mientras en otras escuelas urbanas, semiurbanas y rurales, los documentos oficiales son totalmente desconocidos.

Igualmente, los profesores entrevistados no reciben ningún otro tipo de instrucción para afrontar la diversidad cultural y lingüística de los indios. Con estas y otras razones algunos profesores afirmaron que son incapaces de alfabetizar a los niños indios en su lengua vernácula. Primero, porque son docentes que no dominan la lengua de los indios, y segundo, porque a los niños indios no les gusta decir en público que no saben español por temor a ser discriminados, etcétera.

De sus tres capítulos (más el epílogo y los anexos) la autora expone, en el primero, los diversos métodos empleados por los invasores españoles para imponer su dominio sobre un pueblo mucho más numeroso y heterogéneo que ellos; ya que la diversidad lingüística, cultural y étnica de los pueblos que habitaban el actual territorio de México superaba en número al conjunto de invasores europeos. Esta realidad conflictiva se extiende hasta nuestros días, por seguir siendo México uno de los diez países del mundo con mayor diversidad lingüística.

En el mismo orden, los restantes capítulos contienen el análisis del estudio de campo instrumentado para descubrir el nivel de aplicación de las políticas lingüísticas en las aulas mexicanas de comunidades indias; mientras los anexos contienen “los lineamientos para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas” (pp. 289-294) que datan del año 1999. Se trata de un total de cuarenta y un lineamientos que si se

aplicaran en la vida real, los indios hoy contarían con el paraíso terrenal de antaño, pero la investigación muestra que estos no existen más allá del discurso escrito. Además de estos lineamientos, los anexos contienen dos cuestionarios que fueron aplicados por la investigadora (pp. 295-297).

Aunque la población indígena era mayor que la de los invasores, la primera estaba dividida por sus más de quinientas lenguas; mientras a los españoles los unía un mismo sistema de comunicación. La primera arma empleada fue la fuerza. Los indios insurrectos fueron asesinados, pero los que se sometían a sus dominios eran ideologizados. La alfabetización de los niños indígenas en lengua española, para hacerlos olvidar su cultura, constituyó uno de los principales métodos ideologizantes. Una tercera arma la constituyó la evangelización de los sacerdotes españoles, quienes con sus sermones lograban que poco a poco los niños indios fueran olvidando las creencias míticas de sus padres y las sustituyeran por el sistema mítico del cristianismo. Pero, tras la dificultad en el aprendizaje del español por parte de los indios, los encargados de la enseñanza decidieron aprender algunas de las lenguas indígenas para alfabetizarlos en su cultura autóctona. Este último giro tampoco zanjó la cuestión.

Después de años de lucha física e ideológica, algunos indios empezaron a ver el idioma español como una lengua superior a la suya, puesto que les ofrecía mayores oportunidades de trabajo que su propia lengua materna. Sin embargo, no era fácil aprender una lengua completamente ajena a su cultura, la cual implicaba una cosmovisión del mundo foránea. En este contexto empiezan a gestarse las luchas de los pueblos

indígenas para que sus lenguas fueran reconocidas como tales. Y, aunque hace casi doscientos años desde la declaración de la independencia mexicana, el 27 de septiembre de 1821, y desde que los sucesivos gobiernos mexicanos empezaran a promulgar leyes en defensa y protección de la identidad plurilingüística de México, el documento muestra cómo la situación sigue tornándose conflictiva.

El libro, sensu lato, puede ser de interés tanto para investigadores experimentados de las ciencias sociales (lingüística, sociología, antropología, etnología, psicología, políticas educativas, etc.), así como para estudiantes universitarios pertenecientes a las respectivas áreas implicadas. La lectura de esta obra permite acceder además a la diversidad de fuentes que su autora ha reseñado con el rigor metodológico propio de este tipo de estudio. La secuencia de testimonios grabados y transcritos, sumada al análisis objetivo de la investigadora a lo largo de la exposición, constituye uno de los mayores aportes en pro de la defensa de la dignidad humana de los excluidos sociales por las élites dominantes, desde perspectivas interculturales, lingüísticas y educativas. Le corresponde a cada lector descubrir la dimensión compleja de los intersticios revelados como hallazgos científicos en este interesante producto de investigación académica.

Referencia bibliográfica

REBECA BARRIGA VILLANUEVA: “De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, paradojas y testimonios”. D. R. Secretaría de Educación Pública. Ciudad de México: 2018. 300 páginas.

Sociolingüística, de Humberto López Morales

Por Blanca Castaños

Universidad Autónoma de Santo Domingo
blancacastanospena@gmail.com

He tenido la oportunidad de leer el interesante libro *Sociolingüística*, del reputado lingüista de origen cubano, Humberto López Morales.

El autor dice que hablar hoy de sociolingüística exige, como primera medida, explicar qué se entiende por ella, pues a partir de su nacimiento, que él califica de precario, desde un punto de vista teórico ha seguido arrastrando imprecisiones en su significado.

Lo que entonces se definía como “relaciones entre lengua y sociedad”, y más recientemente como “lengua y contexto sociocultural” (Newmeyer, ed. 1988), ha dado pie a que investigaciones de variados tipos, alcance y objetivos, hayan sido clasificadas como sociolingüísticas, aun –sorprendentemente– aquellas que nada o poco tienen que ver con la lingüística.

Hay una serie de fenómenos relacionados con las lenguas que interesan al estudioso de las sociedades: si la comunidad es mono o plurilingüe, si las lenguas son aisladas por una determinada cantidad de sujetos, si destina ciertas lenguas para ciertas funciones específicas, etc. Se trata en todo caso de la descripción de un aspecto de la comunidad, el lingüístico. Es la sociolingüística una disciplina nacida a partir de una teorización irregular y poco sistemática, que ha ido desarrollándose poco a poco a lo largo de las últimas décadas hasta cobrar la importancia que tiene hoy.

Dice Humberto López Morales que la sociolingüística fue naciendo a empujones y un tanto desamparada, sin el menor andamiaje teórico y bajo la mirada, entre desconfiada y escéptica, de los lingüistas que seguían los estrechos rumbos de sus escuelas respectivas. Antropólogos, sociólogos, psicólogos sociales y hasta algunos lingüistas, los de intereses más marcadamente pragmáticos, iban trabajando en aquella tierra de nadie que acogía a todos con la mayor generosidad, bajo el muy laxo mote de “relaciones entre lengua y sociedad”. Entre los intentos pioneros de especificar el contenido y el alcance de la disciplina, el primero se debe a William

Fecha de recepción: 26/10/2019

Fecha de aceptación: 2/11/2019

Bright (1966). El autor insiste en lo novedoso de estos estudios –y del término sociolingüística mismo– y subraya que, al igual que sus hermanas mayores –la etnolingüística y la psicolingüística–, la joven disciplina es difícil de definir con precisión. Califica de excesivamente vago el principio de interacción entre lengua y sociedad, y termina afirmando que el objeto de estudio de la sociolingüística es la diversidad lingüística, entendida esta en su más amplio sentido.

A partir de aquí señala varios conjuntos dimensionales, de los cuales el condicionante de la diversidad es el de mayor importancia. Este conjunto consta de tres factores, que básicamente integran el esquema de la comunicación: 1) identidad social del emisor; 2) del receptor; y 3) condiciones de la situación de la comunicación.

El caso es que la recepción de la sociolingüística en el mundo hispanohablante fue lenta y demorada.

Destaca el autor e el importante libro de Manuel Alvar –pionero en esto como en tantas otras cosas–, *Niveles socioculturales en el habla de las Palmas de Gran Canaria* (1972), que quedó solo durante muchos años, algo que se considera insólito.

Por lo que concierne a las antologías de artículos, la primera, preparada por Paul L. Garvin y Yolanda Lastra, *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, fue publicada en México en 1974, pero tuvo una difusión muy limitada. La segunda, también mexicana, a cargo de Oscar Uribe Villegas, *La sociolingüística actual: Algunos de sus problemas planteamientos y soluciones*, no corrió mejor suerte. La tercera, madrileña, de 1978, elaborada por Francisco Abad, *Lecturas de sociolingüística*, circuló algo más. Las tres antologías representaban un compromiso entre varias disciplinas y autores de producción muy diversa: los había norteamericanos, que eran la mayoría, algunos mexicanos, españoles e hispanohablantes.

Si exceptuamos las *Unidades de sociolingüística*, escritas en 1978 por Humberto López Morales para la Universidad Nacional de Estudios a Distancia de Madrid, pu-

blicación interna de la institución y parte del material didáctico destinado a sus alumnos, no se publican en España textos introductorios, pensados y escritos en español, hasta 1989.

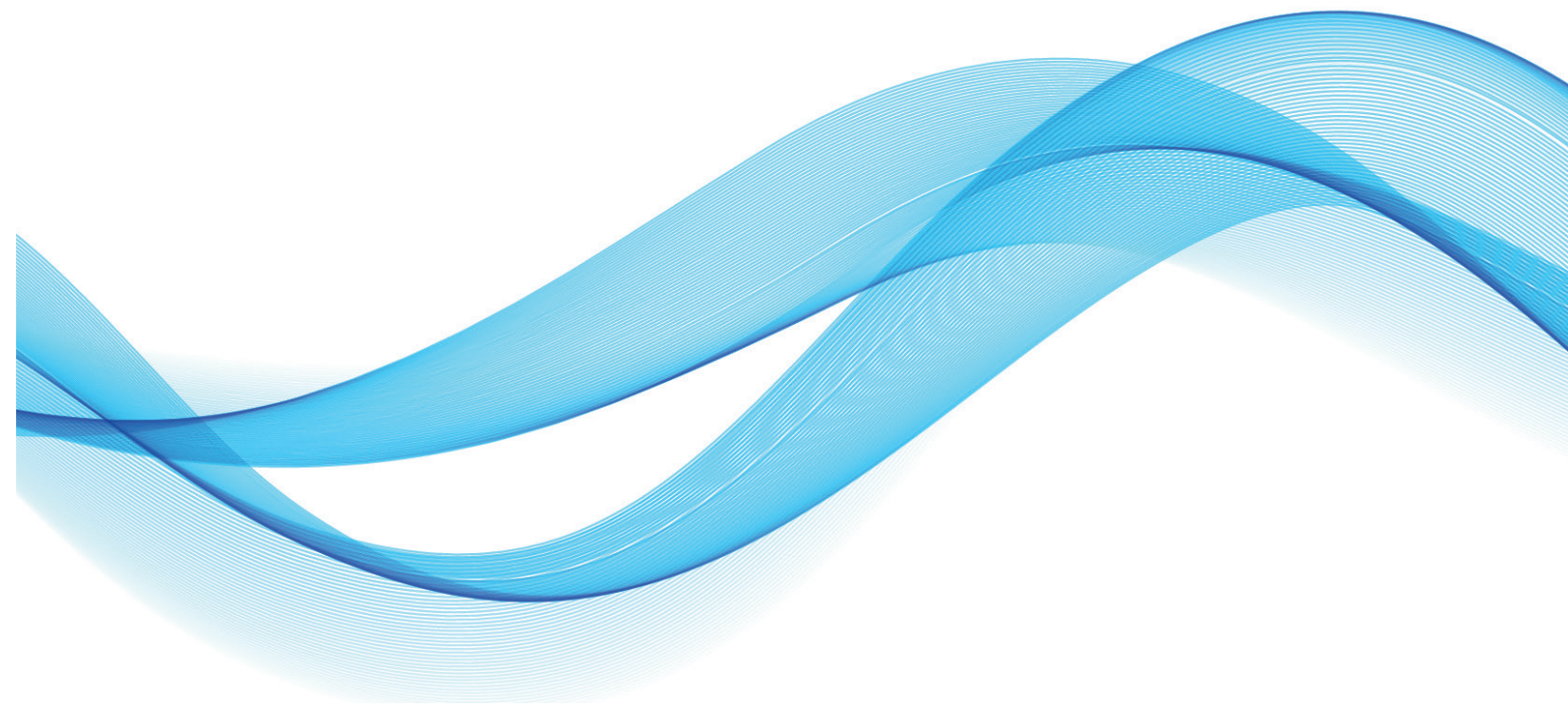
El primero de los textos es producto del trabajo de la investigadora chilena, radicada en los Estados Unidos, Carmen Silvia Carvalán, *Sociolingüística. Teoría y crítica*, libro subjetivo y atrayente que ofrece una visión global del campo de la sociolingüística, (Gimeno, 1989). Muy pocos meses después se publica el de la profesora vasca Karmele Rotaetxe, *Sociolingüística*. Ambos manuales son loables esfuerzos, cada uno a su estilo de acercar la sociolingüística al público español subrayando aquellos temas a los que las autoras han dedicado mayor atención y cultivo personal. Parecida situación, esta vez en el mundo catalán, reviste el libro de Francisco Gimeno y Braudi Montoya, *Sociolingüística*, también de 1989.

Motivados por empeños divulgativos, nacieron dos números de la serie “Cuadernos de Lingüística” de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (AIFAI): el 3, *En torno a la sociolingüística*, 1978, y el 5, *Estudios de sociolingüística*, 1978, en los que se recogen trabajos de Juan Miguel López Blanch, Manuel Alvar y Humberto López Morales.

Este libro que reseñamos aspira a ser una contribución al creciente interés que la sociolingüística viene despertando entre nosotros; es el producto de varios cursos y cursillos ofrecidos en diferentes latitudes de España e Hispanoamérica. Dice el autor que se agotó rápidamente la primera edición de este manual, por lo que no le pareció necesario revisar el texto a profundidad. Señala, sin embargo, que poco después de aparecer este, *Sociolingüística*, salió de las prensas de la Editorial Gredos un importante libro de Francisco Moreno (1990) sobre *Metodología de la investigación sociolingüística*, que se debe tener en cuenta para completar la visión de la disciplina que aquí se presenta. En la tarea de enmendar el texto de esta nueva edición, ha presentado las reseñas de Manuel Alvar (Blanco y Negro), Francisco Moreno (Revista de Filología Española) y Francisco Gimeno (Lingüística), entre otros, quienes, según el autor, le permitieron leer sus observaciones antes de que sus trabajos críticos llegaran a la letra impresa.

Referencia bibliográfica

López Morales, Humberto (2015). *Sociolingüística*. Madrid: Editorial Gredos, S.A., 311 páginas.



En busca de la mente, de Stanislas Dehaene

Por Rosa Esther Berroa

Ministerio de Educación de la República Dominicana

En esta obra, Stanislas Dehaene, neurocientífico cognitivo francés de gran prestigio, busca analizar las principales actividades cerebrales de los seres humanos. Actualmente, dirige un equipo de investigación multidisciplinar en el Laboratorio Neurospin, de París, y es presidente del consejo científico asesor del Ministerio de Educación de Francia.

La base textual de este libro se encuentra en la lección inaugural que Dehaene dictó en el Collège de France el 27 de abril de 2006, con motivo de su incorporación a una comunidad de notables que integraron, entre otros, Paul Valéry, Henri Bergson, Émile Benveniste, Michel Foucault y Pierre Bourdieu. A través de la lectura de esta obra, el autor nos permite visualizar las evidencias provenientes de investigaciones realizadas por la psicología y las neurociencias para entender la mente humana: qué hacemos, por qué lo hacemos, cómo intuir lo que no vemos y qué motiva al comportamiento. Dehaene explica que para entenderla en su complejidad, se ha de recurrir a los aportes de investigaciones de disciplinas como física, matemática, computación, filosofía y otras que sirven de apoyo a los diferentes análisis. De este modo, su objetivo principal es convencer al receptor de que la mente tiene sus leyes, apoyándose en la interacción de las “neurociencias cognitivas”, que consiste en la búsqueda de las leyes y los mecanismos elementales que rigen y forman nuestro comportamiento y nuestros pensamientos.

El contenido de la obra se distribuye en diez secciones. En la presentación del discurso “En busca de la mente”, el autor expresa que la psicología cognitiva tiene el gran desafío de dar respuestas a diferentes cuestiones enunciando leyes de almacenaje general. Algunas de estos interrogantes son: ¿Cómo se organiza la secuencia que pone en marcha la percepción y desemboca en la acción motora? ¿En qué forma se almacenan nuestros recuerdos? ¿Qué es una palabra? ¿Y un concepto? ¿Y una emoción? ¿Qué hay de una intención? ¿De una decisión? ¿Qué reglas estructuran la sintaxis de las operaciones cognitivas? ¿Cómo distinguir entre información consciente y la información no consciente? Recalca que para darles respuestas es necesario entender los orígenes de cada factor. Asimismo, explica que la confronta-

ción de cuestiones antiguas con las nuevas tecnologías de la ciencia del comportamiento, de las neuroimágenes y de la modelización matemática crea una fricción propicia para el surgimiento de nuevos conocimientos.

A continuación, nos presenta “En busca de leyes universales en el campo de la psicología” *explicando* que al analizar la variedad y la objetividad creciente de los métodos de estudio del cerebro de la actualidad, tiene pocas dudas de la existencia del horizonte cognitivo y contempla al menos tres fuentes posibles de leyes generales de la cognición: leyes físicas, químicas y biológicas. Por otra parte, se apoya en la psicología de la aritmética *afirmando* que las matemáticas nos ayudan a formular las leyes de la mente humana, de las cuales son producto.

El autor dedica una parte importante de su reflexión a indagar aspectos relacionados con el pensamiento numérico y matemático del cerebro. En “El origen de los conceptos aritméticos se remonta los tiempos más antiguos” demuestra que el sentido numérico existe en estadios muy tempranos en el bebé. Un bebé de apenas pocos meses ya sabe diferenciar entre ocho y dieciséis objetos, traza nexos multimodales entre dos sonidos y dos imágenes y evalúa una operación aritmética concreta. Luego, en “Las leyes psicofísicas de la aritmética mental” Dehaene vuelve a recalcar sobre la presencia de competencias numéricas en recién nacidos sin adquisición alguna de palabras, donde resalta la posibilidad de un pensamiento abstracto sin lenguaje. Este recorrido finaliza con la sección titulada “Las neuronas de los números”, con diferentes propuestas que proceden de la psicología, la física y el formalismo matemático. Asimismo, se refieren varios experimentos que evidencian la existencia de neuronas detectoras de números.

El autor resalta los avances en el desarrollo de las técnicas de neuroimágenes desde 1985 a 2000 que ha permitido obtener imágenes cada vez más nítidas de los cálculos del cerebro humano en el momento mismo en que sucedía. A partir de los experimentos con estas técnicas se descubrió que todas las tareas que evocan un sentido de la cantidad –suma, resta, comparación, pero también la simple visión de un número arábico o el cál-

culo de una nube de puntos– activan una red reproducible de regiones; primero, las situadas en lo profundo del surco intraparietal de los dos hemisferios, luego se llevó a una exacta especificación de la región activada por el cálculo, localizada en el lóbulo parietal.

Dehaene expone su posición sobre el procesamiento del pensamiento y el lenguaje en el ser humano en la sección titulada “Mecanismos del reconocimiento visual de palabras”. Destaca que en el límite entre naturaleza y cultura, la existencia de una región especializada para las palabras formula un hermoso problema acerca del desarrollo cerebral. Se hace esta pregunta: ¿Cómo dar cuenta de que el cerebro dedica a la lectura una región, y la misma región en todas las personas, casi en el mismo lugar –un centímetro más o un centímetro menos– sin importar si ellas leen en francés, inglés, hebreo o chino? La explicación propuesta es la de un “reciclaje cultural”: la reconversión de un área cerebral preexistente con miras a una actividad nueva, la lectura. Para mostrar la importancia de las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la lectura, el autor en esta sección explica que ya quedó claro que la región occípito-temporal no trabaja con el reconocimiento global de la forma de la palabra, sino que aprende a segmentarlas en letras, grafemas y morfemas, que ineludiblemente están conectados con las unidades fonémicas y léxicas del idioma hablado. Es decir, que a la hora de aplicar o crear estrategias para alfabetizar, estas evidencias neurocientíficas no deben quedar fuera de análisis para lograr los resultados esperados.

En la sección “La coordinación de varias operaciones mentales”, Dehaene nos dice que nuestro cerebro es un órgano intencional que se fija objetivos y busca activamente las porciones de información y las acciones que llevan hacia esas metas. En cada uno de nosotros hay un ejecutivo central encargado de controlar las tareas, manejar los conflictos o los errores. Este pensamiento

lo lleva a la reflexión sobre cómo opera la conciencia en la última sección: “La supervisión central y su vínculo con el acceso a la conciencia”. El autor examina varias observaciones y las resume mediante dos leyes sencillas: por una parte, un estímulo no consciente puede viajar por una serie de etapas perceptivas, conceptuales y motoras, preparadas por el ejecutivo central. En segundo lugar, el acceso al sistema de procesamiento central y a los procesos mismos necesariamente va acompañado por una toma de conciencia. Según este modelo, la conciencia se muestra asociada a un sistema cerebral serial, de capacidad limitada, responsable del control de otras operaciones mentales.

Esta obra cierra con “A modo de conclusión”, reafirmando que la condición humana obedece a leyes estrictas, de las que no están exentas siquiera las facetas más subjetivas de nuestra percepción consciente. Continúa expresando el valor de la inmensa oportunidad que tenemos los humanos al vivir en una época en que los avances conjuntos de la psicología y de la neuroimagen cognitiva permite anticipar que llegará el día en que –como si fuera a cráneo abierto– volveremos visibles los mecanismos del pensamiento.

Fuentes bibliográficas

Dehaene, S. (2018). En busca de la Mente. El largo camino de la ciencia para comprender la vida mental (y lo que aún queda por descubrir). Buenos Aires. Editorial Siglo Veintiuno

La Nación. (2018). Reseña: En busca de la mente, de Stanislas Dehaene. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/opinion>

Siglo XXI Editores. Stanislas Dehaene. Recuperado el 17/7/2019 de <http://www.sigloxxieditores.com.ar/fichaAutor.php?idAutor=1331>



El hombre como libro en *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury

Por Rita Báez

Academia Superior de Ciencias Aeronáuticas

reynabaez1@hotmail.com

Fecha de recepción: 29/7/2019

Fecha de aceptación: 7/8/2019

Siempre hemos oído decir que el hombre es capaz de ser y hacer todo cuanto se propone: desde un simple agricultor hasta un explorador del espacio exterior, un consumidor de bienes y servicios a un productor y reproductor de la vida. Pero, ¿podrá convertirse en un libro de texto? ¿Será capaz de dejarse leer por decenas, cientos y hasta miles de personas?

En la Santa Biblia, el apóstol Pablo, hablando a los corintios, refiere: “Nuestras cartas sois vosotros, escritas y leídas por todos los hombres; siendo manifiesto que sois cartas de Cristo expedidas por nosotros” (2da de Corintios, cap. 3: 2 3). Entonces, si puede ser carta ¿por qué no libro? Es cierta tal afirmación pues con nuestras acciones y actitudes somos capaces de transmitir las informaciones necesarias para que otros puedan leerlas, entenderlas o reproducirlas.

El escritor estadounidense Ray Bradbury, en *Fahrenheit 451*, novela escrita en el año 1953, presenta al hombre como un libro, el más apropiado en momento de crisis; en una sociedad del futuro en donde los libros son vistos como enemigos del ser humano, debido a que la lectura trae consigo pensar, y pensar está prohibido porque hace infeliz al hombre y este necesita ser feliz.

En esa sociedad, con casas de techos que no se queman, abundan los bomberos, quienes con sus largas mangueras llenas de petróleo están listos, no para apagar incendios, sino para quemar las casas, y, si fuere necesario, a sus dueños si osaran leer. Es ahí donde el hombre como libro se hace indispensable para mantener los conocimientos a salvos, intactos; cuando muchos quieren echarlos en el fuego del olvido; en la incineración de la apatía y la indiferencia. Y más que uno, se requiere de una colección de estos: la biblioteca, con la diversidad de temas y materias existentes, para llevar al ser humano la belleza de las páginas impresas; la libertad de las ideas.

Todo hombre puede ser un fragmento de los más clásicos, ya que como tenemos la capacidad para almacenar, también es posible recrear en nuestras vidas todo un mundo de conocimientos que hasta ahora parecen olvidados. ¿Y no era esta la manera como en la antigüedad los niños aprendían? ¿No se hacía por la repetición oral de la tradición, cuando los mayores, fuese con el verso o la prosa, contaban y cantaban las grandes victorias, así como también los desafueros de los antepasados a

cada generación presente? Es cierto que necesitamos los libros de texto para mostrar y modelar todo cuanto nos rodea, pero jamás podemos olvidar que estos, sin el humano que los valore, predique, administre, transmita, no son más que letras muertas.

Por otra parte, podríamos afirmar que existe una gran gama de libros: los hay de tapa gruesa, tapa fina y colores variados. Están los que pesan mucho y los que pesan poco, los que llaman la atención a primera vista y otros tantos que son poco atractivos. El hombre como libro también posee estas cualidades.

No importa si es recién elaborado o un clásico, el libro debe atraer a los lectores desde el inicio hasta el final. Necesita impregnar el aire con su olor fragante. No es posible que un buen libro permanezca sin ser acariciado por los dedos anhelantes de un ávido lector.

Es verdad que no se debe juzgar al libro por la tapa que lleva; no obstante, algo también es cierto y es el hecho de que el hombre como libro merece ser apreciado en su justo valor, por su contenido. Sin embargo, de igual modo necesita en su cubierta reflejar lo que lleva dentro.

Definitivamente, precisamos hoy día más hombres libros que susurren, llamen y, si fuere necesario, griten al mundo que cada página de su vida se halla cargada de sabiduría que no puede obtenerse en otro lado.

Hoy más que nunca, ya que vivimos en una sociedad donde todo se nos coloca listo para digerir sin hacer el menor esfuerzo, puesto que a muchos no les conviene una generación pensante, sino más bien aquella que reproduzca lo que se le modele, la que le convenga a quienes tienen el control de las ideologías.

También urge que se refuerce en cada ser la pasión por la lectura, por el ansia de conocimientos, haciendo de ella un disfrute total. Para que todo esto sea una realidad y no nos enfrentemos a la sociedad de *Fahrenheit 451*, se hace menester que los niños, jóvenes, adolescentes y adultos vean en nuestros rostros la alegría, el vigor, la confianza y, ¿por qué no?, el amor reflejado cuando nos apropiamos, o mejor dicho, hacemos y somos capaces de recrear cada tópico leído. Ya es tiempo de imprimirle vida a los escritos, movernos al ritmo que ellos; hablar, cantar o jugar al tiempo que aquellos: como verdaderos hombres libros.

AUTORES DE ESTE NÚMERO

Báez, Rita

Profesora de Letras en la Academia Superior de Ciencias Aeronáuticas. Maestra, poeta y ensayista. Posee títulos de Maestría en Literatura por la UASD, Licenciatura en Comunicadora Social por la Universidad Central del Este y en Educación por la Universidad Adventista Dominicana. Oriunda de La Enea, Higüey. Es charlista, conferencista e imparte talleres de superación personal. Hasta la fecha ha publicado siete tratados de carácter religioso y posee algunos ensayos sin publicar. Correo electrónico reynabaez1@hotmail.com

Berroa, Rosa Esther

Licenciada en Letras por la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Actualmente es maestra activa del MINERD. Entre sus experiencias académicas figura la realización de un “Curso de actualización para profesores” en la Universidad Pedagógica Nacional del Distrito Federal de la ciudad de México (UPN); además formó parte del equipo organizador del Primer Seminario de Innovación y expectativas de los estudiantes de Humanidades, en el 2017. La licenciada Berroa es colaboradora de investigación del Instituto de Investigaciones Lingüística y Literarias de la Facultad de Humanidades (UASD). Como maestra del MINERD es docente de Lengua Española para el segundo ciclo de la enseñanza primaria.

Castaños, Blanca

Licenciada en Educación en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Realizó una maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras, UASD-París VIII. Además, cursó una licenciatura en Derecho en la Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), en la cual se graduó con honores. Se ha desempeñado como profesora en varias universidades del país. En la actualidad imparte docencia en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), en las cátedras de Lengua Española Básica y Lingüística. De esta última fue coordinadora en dos períodos. Ha participado a nivel nacional e internacional en congresos, seminarios, talleres y conferencias en el área de las letras. Es co-autora del libro “*De la investigación a la redacción del texto científico*”.

Díaz Romero, Camilo Enrique

Profesor y miembro del Grupo de Investigación Lingüística del Instituto Caro y Cuervo. Lingüista de la Universidad Nacional de Colombia, Máster y Doctor en Lingüística de la Universidad del País Vasco (España). Con experiencia en estudios de fonología segmental del español y de lenguas indígenas de Colombia, así como en temas de otra índole, como actitudes lingüísticas o historiografía de la lingüística.

cdiaz014@ikasle.ehu.es y camilo.diaz@caroycuervo.gov.co.

Flores Martínez, Areli

Es maestra en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de investigación y de estudios avanzados (DIE-Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), de México. Ha diseñado e impartido cursos para el profesorado del CCH-UNAM, a través de la DGCCCH, donde se desempeñó en el Portal Académico de esta institución de 2011 a 2017. Coordinó, con Fernando Martínez, el libro *La urdimbre escolar: palabras y miradas. Alumnos* (CCH/UNAM, 2017). Es autora del artículo “Ese trabajo infinito que es la enseñanza del lenguaje”, en *Eutopía*. Revista del colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato (núm. 23, 2015) y de un capítulo en el libro *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*, coordinado por Rebeca Barriga Villanueva (El Colegio de México, 2015). Actualmente estudia el doctorado en Ciencias Sociales en el área de concentración “Sociedad y Educación” de la UAM Xochimilco.

Correo electrónico: areliflo2009@gmail.com

Galleano, Mónica

Profesora de la Escuela de Letras en la Universidad Autónoma de Santo Domingo, con un Máster en Literatura en la Era Digital y una Especialidad en Literatura Digital, títulos otorgados por la Universidad de Barcelona, España. Poeta, ensayista y narradora dominico-argentina, con tres poemarios editados: *Romper aguas*, *La noche entera* y *El séptimo candado*, y una novela puesta a circular en enero del corriente año, titulada *Gandé*. Participó en la Feria Internacional del Libro y en el 4710 aniversario de la UASD con la conferencia “La visión del amor en la poesía de Alfonsina Storni”. Administra las páginas web: Chez moi, <https://www.facebook.com/>

pinturayliteratura/ y Grupo Fénix, *Literatura Colaborativa*, https://www.facebook.com/groups/monicagalleano10/?tn-str=*F, donde se encuentra parte de su quehacer literario. Contacto: monicagalleano10@hotmail.com y mgaleano02@uasd.edu.do

García Ruiz, Gemma

Escritora, poeta y traductora. Realizó sus estudios primarios en Guadalupe y sus estudios secundarios en República Dominicana. Actualmente es estudiante de Letras en la Universidad Autónoma de Santo Domingo.

Hatolong Boho, Zacharie

Catedrático de lengua y lingüística españolas en la Universidad de Maroua (Camerún). Se doctoró en 2014 en sociolingüística por la misma universidad tras haber cursado gran parte de sus estudios en la Universidad de Yaoundé I. Becario de la Cátedra de Altos Estudios del Español en 2017, realizó una estancia posdoctoral en la Universidad de Salamanca para llevar a cabo un proyecto sobre la violencia verbal. Sus investigaciones en sociolingüística en general o análisis del discurso en particular cuestionan la relación entre lengua y sociedad y son objeto de varias publicaciones.

Matos Moquete, Manuel

Posee un doctorado en Literatura, maestría en Letras Modernas y varias licenciaturas asociadas al estudio de las lenguas modernas. Se ha desempeñado como profesor en la UASD y en otras universidades del país y pertenece a la Academia Dominicana de la Lengua desde 2003. Empezó a destacarse a inicios de la década de 1980 con la publicación de *En el atascadero*, que le valió para ser galardonado con el Premio Nacional de Novela en el año 1984. Ha obtenido también en tres ocasiones el Premio Nacional de Ensayo. En la actualidad, cuenta con más de treinta obras publicadas, ensayos y novelas de gran repercusión a nivel nacional.

Medina Rodríguez, Faustino

Profesor de lengua y literatura. Posee una Licenciatura en Filosofía y Letras y una Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Española, ambas realizadas en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Es profesor de la Escuela de Letras de esta institución y de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Actualmente, su línea de investigación está centrada en el análisis del discurso, sociolingüística y literatura.

Número telefónico: 809-613-9017

Correo electrónico: faustinomedina2683@gmail.com

Muñoz Pineda, Orlando

Profesor, poeta y ensayista. Estudió Filosofía y Letras, así como Lengua y Literatura en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), y una maestría en Gerencia Educativa en la Universidad Iberoamericana (UNIBE). Profesor de Lengua Española y Literatura en la UASD. Miembro del Taller Literario César Vallejo y del Círculo Literario El Aleph. Es autor en internet de las bitácoras peregrinario.blogspot.com y linguilandia.blogspot.com. Además, ha publicado los siguientes libros: *Lengua española 4* (SM, 2006); *Entre pétalo y espina* (2007); *Santo Domingo, año cero y en curso* (2009); *La lengua en movimiento* (2010 y 2012); *La piel del beso* (2013) y *Eros y poesis*. Antología temática de la poesía dominicana (2016).

Noemi Padilla, Cristian

El doctor Cristian Noemi Padilla, profesor titular del Departamento de Artes y Letras de la Universidad de la Serena (Chile), y decano de la Facultad de Humanidades de ese centro de altos estudios, es especialista en lingüística y análisis del discurso. Fue ponente invitado en el II “Seminario Internacional sobre Lenguaje y Pensamiento”, celebrado en la Facultad de Humanidades en 2018. Su obra más reciente se titula *Perspectivas sobre el significado: desde lo biológico a lo social*, un trabajo conjunto publicado por la Universidad de la Serena en 2019.

Núñez Fidalgo, María Virtudes

Doctora en Filología Hispánica por la Universidades de Santiago de Compostela y Complutense de Madrid. Profesora e investigadora de la Escuela de Letras de la Facultad de Humanidades en la UASD. Directora del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias. Entre sus publicaciones se destacan: *Antología didáctica del cuento dominicano* y *Los primeros movimientos de vanguardia en el Caribe hispano*.

Rossel, Sebastián

Sociólogo, Profesor Asistente. Magister en Estudios Latinoamericanos mención Lingüística de la Universidad de La Serena. Candidato en el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Docente de la cátedra de ‘Metodología de la Investigación’ en Programas de Magister de la Universidad de La Serena, Universidad Santo Tomás, Universidad Tecnológica Metropolitana y Universidad Central. En 2014 es desarrollador del Software cualitativo ‘Polimnia’ en el Centro de Lenguaje de la Universidad de La

Serena. En 2016 publica “Competencia argumentativa psicosocial: esquemas, estructura y tipos de argumentos en estudiantes universitarios chilenos”, *Revista Lenguaje de la Universidad del Valle*, Colombia. En 2019 publica “Complejidad argumentativa y lógica difusa: Zoom al significado de la interacción comunicativa en contexto de aula” en el libro *Pasos para una ecología cognitiva de la educación*, Ronnie Videla Reyes (Editor), Serie Monografías ULS, Dirección de Investigación y Desarrollo (DIDULS), Editorial Universidad de La Serena. En 2019 Cristian Noemi y Sebastián Rossel publican “Competencia y actuación argumentativa psicosocial en adultos mayores”, *Revista Logos de la Facultad de Humanidades*, Universidad de La Serena.

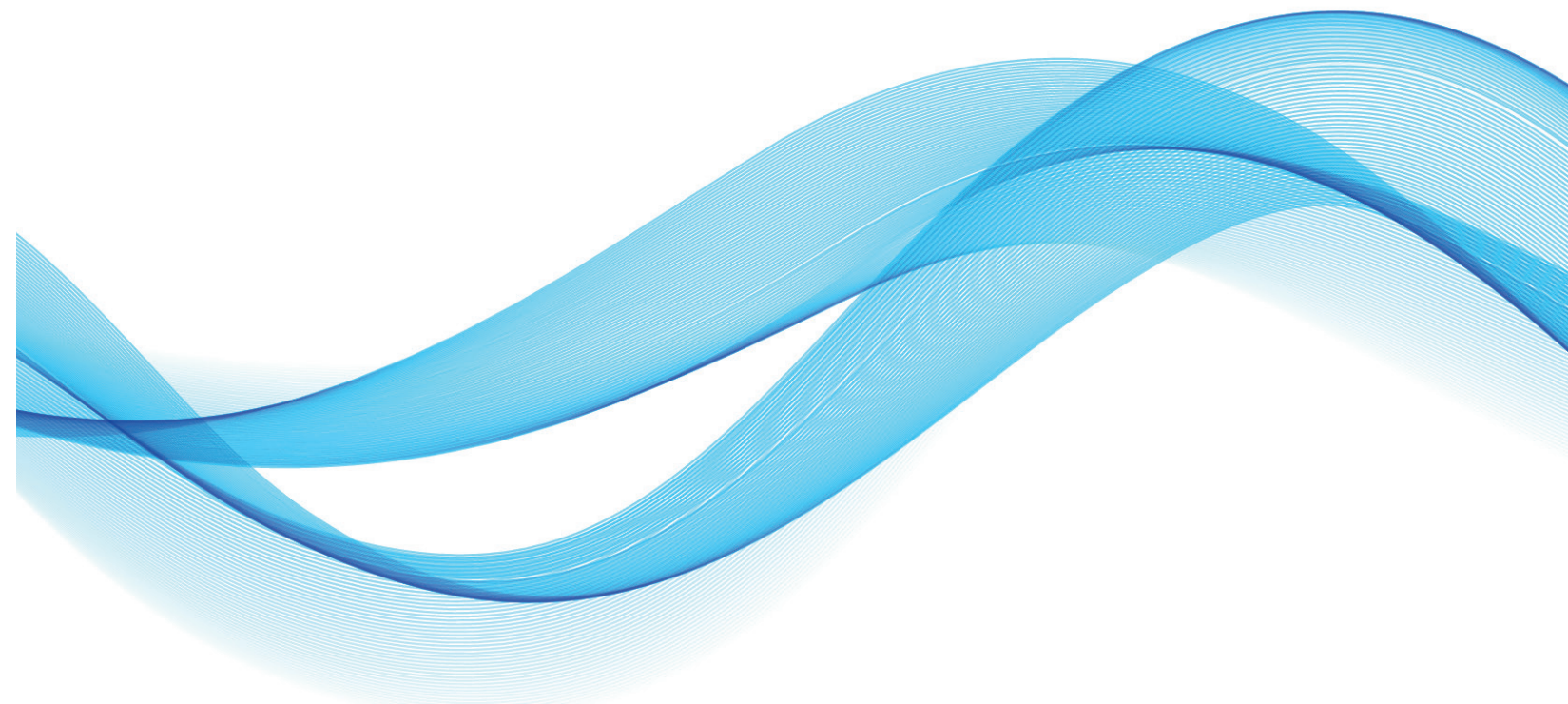
Roa Ogando, Gerardo

El autor es Profesor/Investigador de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Tiene el grado PhD en Filosofía del lenguaje. Actualmente, es profesor

de Análisis Crítico del Discurso (ACD) y Director de la Escuela de Letras en la Facultad de Humanidades de la UASD

Ruiz Matuk, Carlos

Profesor de psicología cognitiva de la Escuela de Psicología de la Universidad Autónoma de Santo Domingo y director de la Unidad de Metodología y Estadística del Decanato de Investigación Académica de la Universidad Iberoamericana UNIBE. Tiene numerosos artículos de investigación publicados en revistas científicas y académicas a nivel internacional. Ha sido coordinador y supervisor del proceso de elaboración, aplicación y evaluación de la Prueba Diagnóstica a estudiantes de educación media que ingresan a las universidades y el programa de atención a los estudiantes de estudios superiores.



POLÍTICA EDITORIAL

EL ANUARIO DE INVESTIGACIÓN LINGÜÍSTICA Y LITERARIA, ENFOQUES es una publicación universitaria que se centra en la edición académica de artículos de lingüística, literatura y cultura dominicana, caribeña y de otros países hispanohablantes, textos analíticos y ensayos sobre la didáctica de la lengua y la literatura, el análisis del discurso y la lingüística textual.

La publicación de artículos inéditos y originales de autores nacionales e internacionales será una prioridad editorial de esta revista.

La información de los textos presentados se completa con resúmenes en español e inglés, facilitados por los propios autores.

Las ilustraciones de la revista son donadas gratuitamente por los dibujantes e ilustradores y referenciadas de manera apropiada, acreditando la autoría en cada imagen.

Las ideas y opiniones expresadas en los trabajos publicados por esta revista son de responsabilidad exclusiva de los autores.

Los originales aceptados quedan en propiedad permanente del Instituto de Investigación Lingüística y Literaria y de la Facultad de Humanidades. Por lo demás, se seguirán las normas jurídicas nacionales e internacionales vigentes, en cuanto a los derechos de propiedad y reproducción de los trabajos publicados.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

1. Los artículos científicos y de investigación deben cumplir los siguientes requisitos:

a) ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Los artículos de investigación presentados deben mantener la siguiente estructura y numeración:

1. Introducción
 - 1.1...
 - 1.2...
2. Metodología
 - 2.1...
 - 2.2...
3. Resultados
 - 3.1...
 - 3.2...
4. Conclusiones
5. Referencias bibliográficas en formato APA (reseñar las que están incluidas en el cuerpo del texto)

b) PONENCIAS, CONFERENCIAS Y COMUNICACIONES DE SEMINARIOS, CONGRESOS Y REUNIONES DE EXPERTOS E INFORMES ACADÉMICOS:

Las ponencias presentadas deben tener la siguiente estructura y numeración básica:

1. Introducción
 - 1.1...
 - 1.2...
 2. Desarrollo
 - 2.1...
 - 2.2...
 3. Conclusiones
 4. Referencias bibliográficas en formato APA (reseñar las que están incluidas en el cuerpo del texto)
2. Junto con el artículo o la ponencia, se debe enviar la información de la dirección electrónica del autor, autora o autores, centro de trabajo o institución a la que pertenece y una breve reseña (máximo 100 palabras) con datos precisos acerca de su trayectoria profesional y científica.
 3. Los trabajos deberán ajustarse a las normas internacionales de la versión más reciente de A.P.A. (American Psychological Association), en la presentación del texto y de las tablas, figuras y referencias bibliográficas. Las referencias bibliográficas del cuerpo del texto serán las mismas que aparezcan en la bibliografía final de cada artículo.
 4. Las citas literales no pueden ocupar más del 25% del cuerpo del texto.
 5. Extensión de los trabajos: mínimo 15 páginas, máximo 20 páginas, incluyendo bibliografía y anexos.
 6. Tipo de letra y espacio interlineal: Times New Roman, 12 puntos, interlineado de 1.0 (sencillo).
 7. Las fotografías, dibujos y tablas deben ir numerados y en hojas aparte. Los comentarios adjuntos a los mismos deben ser digitados.
 8. La aceptación de los artículos sigue las pautas de un sistema de arbitraje de pares ciegos. La respuesta de aceptación o rechazo se efectuará en los 60 días siguientes al envío del artículo.
 9. Las ideas y opiniones expresadas en los trabajos publicados son de responsabilidad exclusiva de los autores.
 10. Los trabajos deben ser enviados a través de correo electrónico a la dirección de la Escuela de Letras o al correo enfoquesuasd@gmail.com
 11. Los originales aceptados quedan en propiedad permanente del Instituto de Investigación Lingüística y Literaria y de la Facultad de Humanidades. Por lo demás, se seguirán las normas jurídicas nacionales e internacionales vigentes, en cuanto a los derechos de propiedad y reproducción de los trabajos publicados.

