

De la Gramática a la Filosofía del Lenguaje

De la Gramática a la Filosofía del Lenguaje

José Luis Iturrioz Leza y Paula Gómez López
(coordinadores)

Universidad de Guadalajara
2015

Primera edición, 2015

D.R. © 2015, UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
Coodinación Editorial
Juan Manuel 130
Zona Centro, C. P. 44100
Guadalajara, Jalisco, México
Consulte nuestro catálogo en www.cucsh.udg.mx

ISBN Colección: 978-607-742-472-7

ISBN Obra: 978-607-742-431-4

Hecho en México

Made in Mexico

INDICE

Aprehensión lingüística del sonido en mi ⁷² phaa ² , wixárika, español y alemán. Análisis contrastivo y tipológico de un dominio operacional	7
<i>José Luis Iturrioz Leza y Ana Line Martínez Sixto</i>	
El sistema de clases nominales del cora de Jesús María: motivación semántica y ubicación en el continuo de técnicas clasificatorias	83
<i>Rodrigo Parra Gutiérrez</i>	
Análisis pragmático-textual de los tiempos verbales en un corpus oral	131
<i>Beatriz Elizabeth Molina Gómez</i>	
El infinitivo en francés y español: estudio contrastivo funcional	167
<i>Sara Quintero Ramírez</i>	
Influencia del input en la adquisición temprana de nombres y verbos en español	223
<i>Karina Rengifo Mattos</i>	
El son de Tierra Caliente: acercamiento textual a una tradición discursiva	277
<i>Jorge Daniel Salas Mier</i>	
Revisión crítica de los parámetros de inmediatez y distancia comunicativa de Peter Koch y Wulf Oesterreicher	317
<i>Luis Enrique Ortiz Gutiérrez</i>	
Lingüística cartesiana: entre la filosofía del lenguaje y el análisis gramatical	345
<i>Raúl Enrique Rodríguez Monsiváis</i>	

Aprehensión lingüística del sonido en mi²phaa², wixárika, español y alemán. Análisis contrastivo y tipológico de un dominio operacional

José Luis Iturrioz Leza y Ana Line Martínez Sixto¹

Indice

1.	Los sentidos y las lenguas.....	9
2.	Fuentes de datos	9
3.	De los sonidos del mundo a la construcción mental de los sonidos	10
4.	De la construcción mental a la aprehensión lingüística de los sonidos	11
5.	No sólo de términos básicos viven las lenguas	14
6.	Dominio operacional: las técnicas de aprehensión del sonido	16
7.	Delimitación de un campo semántico: generalidad y contradicción	19
8.	Delimitación de semántica y pragmática	23
9.	Técnica de etiquetado específico: términos básicos de sonido	29
10.	Paradojas de la técnica de etiquetado específico	32
11.	Extensión, transferencia y metaforización	34
12.	Técnica derivativa	38
13.	Técnica de composición	39
14.	Incorporación	40
15.	No sólo de términos viven las lenguas: técnicas no nominativas	41
15.1	Técnica de etiquetado genérico: regla de antonomasia	44

¹ José Luis Iturrioz Leza es doctor en lingüística, jefe del Departamento de Estudios en Lenguas Indígenas. Ana Line Martínez Sixto es maestra en Lingüística Aplicada por la Universidad de Guadalajara.

15.2 El verbo genérico <i>e'2ni2</i> “hacer”	45
15.3 La técnica resultativa	47
16. Interacción de semántica y pragmática	47
17. La técnica de seriación	63
18. La técnica analítica	66
19. Pelando la cebolla: escala de las técnicas	67
20. Lexicografía contrastiva y traducción	70
21. Tipología léxica	74
22. Resumen y conclusiones	77
23. Referencias bibliográficas	79
24. Abreviaturas	82

1. Los sentidos y las lenguas

Ha pasado mucho tiempo desde que Jakob Grimm sentó las bases de una nueva disciplina que se dio en llamar *onomasiología*, con algunos trabajos publicados a mediados del XIX, uno de ellos sobre el vocabulario de “los cinco sentidos” (1948). A partir de los ochentas del siglo XX las percepciones sensoriales han vuelto a atraer la atención de antropólogos, historiadores y sociólogos (Corbin 1982), psicólogos y semiólogos (Parret 2003, Bordron 2002) y hasta de novelistas (Ende, Süskind, Kohl), pero también de unos pocos lingüistas (Viberg 1984, Enríquez 2010, Enghels 2013). Ahora bien, para obtener resultados relevantes y seguros en cualquiera de las ciencias vecinas es imprescindible llevar a cabo estudios lingüísticos abarcadores y profundos que sirvan de fundamento. Especial importancia se debe dar a los estudios comparativos, siguiendo dos estrategias generales: una intralingüística, comparando lo que ocurre dentro de una misma lengua en diversos dominios perceptuales, y otra interlingüística, comparando lo que ocurre en cada dominio perceptual en diversas lenguas, tanto en el nivel léxico como en el gramatical. Las investigaciones más cercanas a la lingüística son las de la psicología cognitiva, donde los datos y observables de las lenguas quieren ser explicados desde la fisiología de la percepción visual. En la sección siguiente trataremos de poner en evidencia las deficiencias de este enfoque tanto de orden descriptivo como de orden conceptual. Se requieren más y mejores investigaciones lingüísticas para validar o falsar los resultados obtenidos hasta la fecha en la psicología cognitiva.

2. Fuentes de datos

Para mi²phaa² utilizamos tres fuentes de datos. La primera fueron los textos disponibles. Los resultados fueron muy exiguos. En los libros para la primaria de la SEP no se encontró ni un sólo término relacionado con los sonidos. La revisión de las 800 páginas de la traducción de la biblia al mi²phaa² realizada por el ILV (Instituto Lingüístico de Verano) dio como resultado 8 términos básicos. La segunda fuente de datos fueron largas conversaciones grabadas donde los participantes, casi todos monolingües, debían conversar sobre los sonidos de fenómenos naturales, de animales o de instrumentos. También aquí la cantidad de términos básicos hallados fue muy exigua. La tercera fuente consistió en elicitación de correspondencias para los términos básicos inventariados del español. Aquí la tarea se entendió como traducir al mi²phaa² todos los términos reunidos en español, y la mayoría de

las traducciones resultaron ser expresiones complejas, compuestas de más de una palabra. Para wixárika disponemos de una gran cantidad de textos y del léxico huichol, compuesto ya de más de 100,000 artículos; se llevó a cabo, además una investigación lexicográfica exhaustiva en la comunidad,² logrando un número de términos básicos bastante superior al de alemán y español. Para español se revisaron de manera sistemática y exhaustiva varios diccionarios y otras fuentes documentales, técnicas y literarias. Para alemán se revisaron varios diccionarios, entre ellos uno de música, así como artículos sobre música en revistas especializadas y periódicos; el 75% de los términos reunidos están documentados en la *Historia Interminable* de Michael Ende. Por las consideraciones hechas en la sección anterior tuvimos que apartarnos de la idea de comparar las lenguas por el número de términos básicos y ampliar la investigación a una gama de técnicas alternativas, pasando del concepto de campo semántico al más abarcador de dominio operacional.

3. De los sonidos del mundo a la construcción mental de los sonidos

Uno de los motivos que desencadenaron esta investigación fue la observación de que en mi²phaa² existen muy pocos términos básicos de sonidos, apenas una docena. Un segundo motivo fue el valor especial que algunos trabajos de lingüística antropológica conceden a los términos básicos de un dominio perceptual. Un tercer motivo fue la aparición en 2006 de un libro de divulgación titulado *Los sonidos de nuestro mundo*, escrito por dos físicos, donde el mundo es concebido ingenuamente como una estación de radio emitiendo mensajes prefabricados y dotados de significado que percibimos de una manera pasiva a través del aparato sensorial que llamamos oído.

Los sonidos del mundo, los sonidos del entorno natural, transmiten mensajes para nosotros y demás especies de animales que lo habitan. Las voces humanas, el canto de los pájaros, el ladrido de los perros, el timbre del teléfono, los ruidos de las ballenas, el sonido de un claxon o de una sirena de ambulancia y, desde luego, la música, llevan mensajes. (Domínguez y Fierro 2006)

Salimos al paso de esta concepción desde una perspectiva constructorista, pasando de los sonidos del mundo que nos transmiten mensajes a la construc-

² Disponemos de numerosos textos y un diccionario inédito con más de 100,000 artículos.

ción lingüística del mundo de los sonidos, con los que transmitimos mensajes, de la pregunta ¿qué son los sonidos? a la pregunta ¿cómo se construyen los sonidos? Los sonidos no son parte del mundo, son mucho más que vibraciones u ondas electromagnéticas, las cuales constituyen sólo la base o punto de partida de un complejo proceso que involucra a la biología, la fisiología (funcionamiento del aparato auditivo), la cognición, la cultura y el lenguaje. El concepto de sonido carece de sentido si no se pone en relación con el oído, con el cerebro, que elabora las percepciones, y con las lenguas en las que cada dominio cognitivo se organiza en campos semánticos y dominios operacionales. La física estudia aquellas vibraciones de la materia que son los antecedentes físicos de los sonidos. La misma palabra *acústica* se deriva del verbo griego *akouo*, que significa “oir”. Los sonidos mismos son construcciones de un organismo vivo que forman parte de un complejo juego de sucesivas elaboraciones: sensaciones, percepciones y operaciones lingüísticas; las relaciones entre estos dominios son más que traducciones o isomorfismos entre dominios. Entre las propiedades de la materia, las propiedades de las sensaciones y las percepciones, las de los términos de sonidos y cualidades de sonidos existen correspondencias icónicas de tipo diagramático, cada dominio tiene como base el precedente, pero no está determinado por él, como la inteligencia sensorial no es determinante de la inteligencia práctica ni ésta lo es de la inteligencia simbólica ni ésta de la formal, así como la cognición no es determinante de la semántica ni viceversa.

4. De la construcción mental a la aprehensión lingüística de los sonidos

Uno de los observables que más llaman la atención es que las lenguas pueden tratar de manera muy desigual los diferentes dominios perceptuales. Una lengua puede mostrar una gran riqueza de términos básicos en un dominio frente a la pobreza de términos básicos en otros. Una lengua puede tener centenares de términos para sonidos y sólo media docena para olores. Cabe preguntarse si esta asimetría tiene raíces biológicas o se debe a la arbitrariedad de los signos, resaltada desde Saussure como un rasgo de diseño del lenguaje. La respuesta no es fácil ya que en algunos dominios parece haber bastante coincidencia (olores, sabores, colores) y mucha discordancia en otros (sonidos). Una investigación exhaustiva debería seguir dos estrategias generales: una intralingüística, comparando lo que ocurre dentro de una misma lengua en diversos dominios perceptuales, y otra

interlingüística, comparando lo que ocurre en cada dominio perceptual en las diversas lenguas, tanto en el nivel léxico como en el gramatical. En un principio pensamos extender la investigación a los cinco sentidos, pero nuestra vida no alcanzaría para terminar un proyecto tan ambicioso, por lo que decidimos concentrarnos en los sonidos y en cuatro lenguas: español, mi²phaa², alemán y wixárika. Con el fin de ofrecer un cuadro completo de la operación de construcción del sonido al menos en una lengua, colocamos mi²phaa² en el primer plano. Las otras tres lenguas y los otros dominios perceptuales los tomamos en cuenta para poder llevar a cabo comparaciones contrastivas y elaborar una propuesta tipológica, basada no simplemente en los términos básicos para designar sonidos (olores o colores), sino en las técnicas, que constituyen una compleja operación lingüística. En otros trabajos se podrán enfocar los rasgos más prominentes de las otras lenguas.

Si unas lenguas tienen tantos y otras tan pocos términos básicos de sonidos, las razones no son de orden ambiental ni perceptual. Es difícil pensar que hablantes de una lengua tonal como mi²phaa² no tengan sensibilidad auditiva. La razón de ser hay que buscarla en las lenguas mismas. Cada lengua construye el mundo de los sonidos de manera diferente, y algunas no recurren típicamente a la técnica de etiquetado específico, sino a otras técnicas como el etiquetado genérico, que como tal no carga la memoria. El conocimiento auditivo del medio es igualmente necesario en las lenguas que no utilizan tantos términos etiqueta primarios, sino técnicas que requieren hacer inducciones basadas en el conocimiento.

Hablantes de mi²phaa² y hablantes de español pueden tener la misma percepción de los sonidos, pero esto no impide que la lengua tlapaneca y el español tengan estructuras sumamente diferentes y hasta diametralmente opuestas para identificar los sonidos. Entre lenguas pertenecientes a una misma área cultural, pueden haber diferencias muy grandes en la organización de los sonidos, mientras que lenguas pertenecientes a diferentes áreas culturales, por ejemplo la europea o la mesoamericana, pueden mostrar similitudes. Pueden haber similitudes entre lenguas en la organización de un dominio perceptual, por ejemplo los colores o los olores, y grandes diferencias en otros, por ejemplo el de los sonidos. El dominio de los olores se organiza en las cuatro lenguas estudiadas de manera muy similar, utilizando todas la misma técnica que se usa en mi²phaa² para los sonidos, mientras que en el dominio de los sonidos las otras lenguas se separan del mi²phaa², aunque a distancias muy dispares. Para delimitar con precisión la influencia relativa de los factores biológicos, cognitivos y culturales, se

requieren investigaciones más extensas, que abarquen un mayor número de lenguas, pero que estudien cada lengua al menos con el mismo rigor con que lo hacemos con estas cuatro.

No se pueden hacer inducciones cognitivas ni culturales directas de las diversas maneras en que las lenguas llevan a cabo la operación de construcción de los sonidos. Un reconocido lingüista, a quien di a leer un borrador de este trabajo, me comentaba que “se puede tener la impresión de que ciertos dominios son menos interesantes que otros para los que hablan una lengua. Podría ser que para los mi²phaa² los ruidos y su designación especial tienen menos importancia que en alemán, donde los niños de dos años y medio saben cuáles son los ruidos típicos de un montón de animales, a los que, claro es, ven sólo en los Bilderbücher y en el parque zoológico, a excepción de perros, gatos y aves.” Debemos precisar que los niños alemanes pueden aprender muchos términos básicos de sonidos, y especialmente de voces de animales, porque su lengua tiene muchos términos básicos. La causa de este interés parece estar en la lengua misma porque el aprendizaje es independiente de la interacción directa con los fenómenos naturales, como se reconoce al final de la cita. En tal caso, el interés de los niños huicholes por los sonidos sería mayor por el hecho de que su lengua tiene 20 veces más términos básicos de sonidos que mi²phaa², cinco veces más que español y más del doble que alemán; el interés de los niños que aprenden español como primera lengua debería decrecer, y aumentar enormemente en huichol. El interés de los niños mi²phaa² por los sonidos debería ser casi insignificante. Como veremos más abajo, los términos básicos se cargan en la memoria, por lo que si una lengua tiene un inventario extenso de términos básicos de sonido, hay que empezar a aprenderlos desde niños; si no se despertara en los niños el interés por los mismos, acabarían desapareciendo. Si mi²phaa² tiene muy pocos términos básicos de sonido, es a pesar de un contacto mucho más directo con la naturaleza por el que los niños se familiarizan con muchos sonidos y los pueden reproducir mediante voces imitativas. Los niños mi²phaa² crecen en la montaña rodeados de innumerables sonidos, que deben identificar para adaptarse al medio.

5. No sólo de términos básicos viven las lenguas

Todas las investigaciones comparativas que se han hecho hasta ahora, especialmente en el dominio del color y del olor, han tenido en cuenta solamente los términos básicos. Un término básico es un término simple que pertenece primariamente a un dominio semántico:

1. debe ser simple en la expresión (no derivado ni compuesto etc.)
2. no debe mediar una transferencia de dominio sensorial (limón *agrio* → sonido *agrio*)
3. ni una metáfora (*carácter agrio*)
4. ni una inferencia (*šɪl'gu²* con el sentido de *crujir*)
5. su significado no debe ser un caso especial de un significado más general (*e²ni¹* “hacer”).

Los términos básicos son los más accesibles a la conciencia y por lo mismo los primeros que los adultos someten al aprendizaje.

Los trabajos clásicos suponen que una lengua es tanto más rica cuantos más términos básicos tenga y que su evolución se va a manifestar en un número creciente de términos básicos. De la baja densidad de términos básicos en una lengua se extraen interpretaciones aparentemente obvias como que hay lenguas pobres y lenguas ricas para hablar de colores, de olores (McLaury 1997; Enríquez 2008, 2010) y de sonidos. Si huichol tiene 600 términos (básicos) para sonidos, alemán 250, español 117 y mi²phaa² 12, parece obvio concluir que el mi²phaa² es una lengua pobre en esta área y huichol una lengua muy rica. Sin embargo, la conclusión es errónea porque la pregunta ¿Cuántos términos tiene una lengua para designar sonidos? se responde considerando sólo los términos básicos, y dejando de lado los términos no primarios y los complejos; mucho menos se tienen en cuenta técnicas de aprehensión de sonidos que no consisten en la utilización de términos. No carecen de valor las diferencias observables en cuanto a la densidad léxica, pero hay que valorarlas desde una perspectiva más general, que rebasa los inventarios de términos básicos y la operación de formación de términos: si una lengua es pobre en términos básicos será rica en términos derivados y compuestos o recurrirá a técnicas que no generan términos propiamente dichos, como la analítica.

Nava (1995) habla de la ausencia de lexemas para las categorías más inclusivas en p'urhépecha. Una cosa es que en p'urhépecha no existan términos básicos para las categorías *sonido*, *animal*, *planta*, y otra que no

haya términos más descriptivos, pero convencionales (institucionalizados) para los mismos. En huichol no hay un término básico para el concepto *animal*, pero existe el término más descriptivo *memite'u'uwa* “(clases de) seres que se mueven”. Ese es el término más convencional para *animal*, con el que pueden competir otros términos menos convencionales, entre ellos el préstamo *'animari*. Los términos básicos son los más convencionales, pero los menos descriptivos.

La escasez de vocabulario básico para olores no impide escribir una novela basada en el sentido del olfato. Frente a la novela *La Historia Interminable* de Michael Ende, donde se emplean centenares de términos de sonido sin que el sonido sea el tema o leitmotiv de la misma, casi todas las frases de la novela *El Perfume* de Patrick Süskind o de la novela *Wie riecht Leben. Bericht aus einer Welt ohne Gerüche (Cómo huele la vida. Crónica de un mundo sin olores)* de Walter Kohl se refieren a olores; el perfume es el tema constante a pesar del número reducido de términos básicos en alemán. Ocurre que además de etiquetación específica hay otras técnicas que hacen posible hablar extensamente sobre los olores. El concepto *stinken* “apestar” se puede desplegar así en una infinitud de hedores y matices. He aquí el segundo párrafo de la novela *El Perfume*:

Zu der Zeit, von der wir reden, herrschte in den Städten ein für uns moderne Menschen kaum vorstellbarer Gestank. Es stanken die Straßen nach Mist, es stanken die Hinterhöfe nach Urin, es stanken die Treppenhäuser nach fauligem Holz und nach Rattendreck, die Küchen nach verdorbenem Kohl und Hammelfett; die ungelüfteten Stuben stanken nach muffigem Staub, die Schlafzimmer nach fettigen Laken, nach feuchten Federbetten und nach dem stechend süßen Duft der Nachttöpfe. Aus den Kaminen stank der Schwefel, aus den Gerbereien stanken die ätzenden Laugen, aus den Schlachthöfen stank das geronnene Blut. Die Menschen stanken nach Schweiß und nach ungewaschenen Kleidern; aus dem Mund stanken sie nach verrotteten Zähnen, aus ihren Mägen nach Zwiebelsaft und an den Körpern, wenn sie nicht mehr ganz jung waren, nach altem Käse und nach saurer Milch und nach Geschwulstkrankheiten.

(En la época que nos ocupa reinaba en las calles un hedor apenas concebible para el hombre moderno. Las calles apestaban a estiércol, los patios interiores apestaban a orina, los huecos de las escaleras apestaban a madera podrida y excrementos de rata; las cocinas, a col podrida y grasa de carnero, los aposentos sin ventilación apestaban a polvo enmohecido; los dormitorios, a sábanas grasientas, a edredones húmedos y al penetrante olor dulzón de los

orinales. Las chimeneas apestaban a azufre; las curtidurías a lejías caústicas; los mataderos a sangre coagulada. Hombres y mujeres apestaban a sudor y ropa sucia. En sus bocas apestaban los dientes infectados, los alientos olían a cebolla y los cuerpos ... a queso rancio, a leche agria y a tumores malignos.”
(Pilar Giralt, Seix Barral)

Las cuatro lenguas estudiadas tienen inventarios muy reducidos para los olores y los colores, pero las cuatro pueden recurrir libremente a técnicas más descriptivas donde la sensación se identifica mencionando la fuente característica: *huele a rosas, a meados, a carne asada; nach Mist stinken, nach Rattendreck stinken*. Un dominio cognitivo es codificado mediante una serie de técnicas alternativas o superpuestas con predominio de unas sobre otras y grados variables de tipicidad según las lenguas.

6. Dominio operacional: las técnicas de aprehensión del sonido

Las lenguas pueden recurrir a diversas técnicas para la aprehensión de los sonidos, algunas de las cuales consisten en formar términos complejos, otras son de carácter sintagmático y permiten identificar sonidos mediante la colaboración de varios lexemas y de reglas pragmáticas. Todas ellas se pueden ordenar en una escala de descriptividad o explicitud. En un extremo tenemos la técnica de etiquetado específico (términos primarios), en el otro la técnica analítica, en medio la técnica de derivación, de composición, el etiquetado genérico, la resultativa, la seriación y otras. En mi²phaa² las técnicas de formación de términos más prominentes y típicas son las más descriptivas, empezando por la de etiquetado genérico.

La investigación debe transitar de los términos básicos a los dominios operacionales, que van más allá de los campos semánticos donde sólo se contemplan unidades léxicas, simples o complejas. Un dominio operacional abarca todos los recursos morfosintácticos destinados a una misma función, organizados en técnicas, y contempla tanto la semántica como la pragmática.

Si buscamos en la lengua meta términos básicos de sonidos y no los hallamos en la misma proporción que en la lengua de partida, podemos quedarnos con la idea de que es una lengua pobre en términos de sonidos e incluso sospechar que hay lenguas y culturas donde el interés por los sonidos es menor que en otras. Limitarse a buscar en el léxico los términos básicos para sonidos conduce a una visión muy parcial de las lenguas. No se pueden

desprender conclusiones generales de relevancia cognitiva o antropológica de datos tan parciales.³

Todas las lenguas pueden expresar lo mismo, aunque de maneras diferentes, alternativas o complementarias. Por eso, la pregunta es: si una lengua tiene pocos términos básicos para colores, olores o sonidos ¿de qué otros recursos dispone para poder construir un discurso sobre estos dominios semánticos? Podemos enumerar unos cuantos: figuración (metáfora, metonimia), inferencias, derivación, composición, incorporación y técnicas analíticas. A esta pregunta queremos dar una respuesta en el presente trabajo. Llamamos dominio operacional al conjunto de técnicas que sirven a una misma función, en este caso la aprehensión lingüística del sonido. Los términos básicos, o lo que más abajo llamaremos técnica de etiquetado específico, representan sólo una técnica particular. Un dominio operacional abarca más que técnicas lexicográficas para la formación de términos.

Lo que unas lenguas codifican de manera sintética, otras lo hacen de manera analítica. El hecho de que en mi²phaa² no existan términos etiqueta específicos para *ladrar*, *bramar*, *rechinar*, *chirriar* no implica que no se tenga conocimiento de estos sonidos ni que no se puedan aprehender lingüísticamente. Ocurre que las técnicas predominantes y típicas en mi²phaa² no consisten en formar inventarios de términos básicos. No nos podemos quedar con la observación de que no hay palabras para muchos sonidos, lo que ocurre es que se utilizan otras técnicas que el etiquetado específico, la derivación y la composición para designar la mayoría de los sonidos. No hay un término específico para el ruido de la carga sobre la montura, se tiene que explicitar: *na²wā¹ ši¹li²u³ škhu²¹* “suena la silla del animal”; *croar* se dice *na²wā¹ gu²bo¹* “suena rana”; *murmullar* se dice *na²wā¹ e²ka² i¹ya²²* lit. “suena ir agua”, y el sonido de la trompeta se expresa mediante la combinación *na²wā¹ a²hwā²* “suena metal”. El verbo *ʔkhu³mi¹na²²*, derivado de *ʔkhu³* “morder”, se utiliza especificando la fuente para sonidos descritos en español con diferentes términos etiqueta: *crujir*, *rechinar*, *carrasquear* o *castañetear*.

Esta investigación es más que un estudio comparativo del vocabulario básico relativo a las percepciones auditivas, ya que muchas ideas no se

³ Más allá de los inventarios, hay muchos otros aspectos interesantes como el hecho de que los términos de sonidos no se pueden usar metafóricamente en tlapaneco; no se puede decir algo como *die Gefahr wittern* “oler el peligro” con el verbo básico correspondiente; *hwi¹ñi²¹* “gruñir (el perro)” no puede significar “mostrar disgusto y repugnancia, murmurando entre dientes”. (DRAE)

expresan a través de términos léxicos, por ej. en la técnica de etiquetado genérico o la analítica, que son las más prominentes en mi²phaa². Es más que un estudio contrastivo de semántica léxica porque también se extiende a la semántica oracional y a la pragmática. Es el estudio de un dominio operacional: la construcción lingüística del sonido, incluyendo todas las técnicas que sirven a este fin. Lo que una lengua designa mediante un término, otra lo puede identificar a través de una expresión sintácticamente compleja donde varios constituyentes colaboran con información complementaria.

- | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|---------------------------------|
| (1) Na ² hwi ¹ ñi ² šu ² wā ² | “gruñe perro” ⁴ | Etiquetado específico |
| (2) Na ² wā ¹ šu ² wā ² | “suena perro = ladrar” | Etiquetado genérico |
| (3) A ¹ khi ² šna ¹ mi ² na ² šfī. | “Las telas se rozan fuerte.” | (frufúan) Resultativa |
| (4) I ² wā ¹ e ² ndi ² ta ³ ha ³ | “suena barrenar” | Seriación |
| (5) Na ² wā ¹ špā ¹ ga ² hma ² na ² khu ¹ ña ² wū ² ša ³ bu ³ na ² i ¹ ya ³ | suena agitar con pies manos persona en agua | Técnica analítica (= chapotear) |

Mi²phaa² utiliza también la técnica típica de las otras tres lenguas, como se ejemplifica en (1), pero con un reducido número de lexemas: los términos básicos de sonido son solamente 12, mientras que en español son 117, en alemán 250, en huichol 600. En mi²phaa² no existe una palabra especial para *ladrar* y tampoco hay una correspondencia léxica para la mayoría de los términos de sonido de las otras lenguas. Para suplir esta aparente “deficiencia”, mi²phaa² dispone de varias otras técnicas. Una de ellas es la unión de un término genérico de sonido con el término que designa la fuente: *na²wa¹ šu²wa²* “suena perro”. (2) es la forma normal de decir *ladrar* en mi²phaa².

La que llamamos técnica resultativa, ejemplificada en (3), se distingue tanto del etiquetado específico como del etiquetado genérico. Verbos que no designan primariamente un sonido se pueden utilizar para designar el sonido que normalmente resulta del proceso que designan. Vincula tres ideas: la de un proceso causante, la de un proceso resultante y la de agente o fuente; el vínculo se establece por la vía de la pragmática (inferencia), no de la semántica (inherencia).

⁴ Algunos hablantes prefieren para *ladrar* la combinación *nā²dža²hwa¹ šu²wa²* “grita perro”; la estructura es la misma, sólo se sustituye un verbo por otro algo menos genérico, algo más descriptivo.

Otra técnica, ejemplificada en (4), consiste en anteponer un verbo genérico de emisión o percepción de sonido a una palabra que designa un proceso del que normalmente resulta un sonido: *i²wã¹ gi¹ši²* “suena barrer”, *i²wã¹ e²ndi²ta³ha³* “suena barrenar”. Cuando a *gi¹ši²* “barrer” o *e²ndi²ta³ha³* se les antepone el término *wã¹* “sonar” u otro verbo genérico de emisión o percepción, la combinación designa un sonido, lo que se hace también facultativamente con los términos básicos de sonido:

(6) *Wa¹ha²yu³ i²wã¹ šna¹mih²na¹ i²tsi¹ ma²khĩ² a²wũ¹ i¹hĩ²*.

“Se golpetean suavemente las piedritas dentro del carrizo.” (tintean)

(7) *Mi²tsi¹dã¹ we¹ñu² i²wã¹ e²ndi²ta³ha³ mba¹ ša³bu³*
fuerte muy suena escarbar.dentro una persona
“Muy fuerte suena (se oye) taladrar una persona.”

(8) *Mi²tsi¹dã¹ we¹ñu² i²wã¹ e²ni² ah²mũ¹ ša³bu³ tsu¹gi²*
alto muy suena hace canto persona esta
“Se oye cantar muy alto esta persona.”

Mi²tsi¹dã¹ we¹ñu² modifica a la expresión *wã² e²ndi²ta³ha³* “sonar barrenar”, que se comporta como el término de sonido *e²ni² ah²mũ¹* “cantar”. Estas expresiones complejas ponen de manifiesto el talante sintagmatizante del *mi²phaa²*.

En *mi²phaa²* no existe un término simple específico como “chapotear”, pero esta idea se puede expresar de manera analítica, como en (5).

No tener en cuenta esta multiplicidad de técnicas conduce inexorablemente a describir una lengua a través de otras y a juzgarla como pobre porque no tiene los recursos léxicos de éstas. La visión operacional abre una nueva perspectiva para el análisis contrastivo y la tipología.

7. Delimitación de un campo semántico: generalidad y contradicción

Un campo semántico abarca más que un conjunto de términos básicos, abarca la totalidad de palabras o expresiones que cubren un dominio de significados ligados al menos por un rasgo común. Así podemos hablar del campo semántico del sonido, al que pertenecen también términos complejos como derivados o compuestos. Los rasgos por los que se estructura un campo semántico tienen que ser rasgos inherentes del significado de las expresiones, que son satisfechos de manera general y cuya negación produce una contradicción: *los cohetes truenan, pero no suenan*.

En el caso de *tronar*, dejando de lado las acepciones metafóricas (*la empresa tronó por la caída de las ventas*), todos los diccionarios consultados coinciden en definirlo primero como un término de sonido: “producir un ruido violento y sordo las descargas eléctricas en la atmósfera, las armas de fuego o los cohetes” (DEM) o las articulaciones de los dedos. Ninguno de ellos registra una acepción donde el sonido aparezca en un segundo plano como resultado de una acción que lo produce, a diferencia de lo que ocurre con *estallar*: “romperse violentamente alguna cosa produciendo ruido” (DEM, resumido), “dicho de una cosa: Henderse o reventar de golpe, con chasquido o estruendo” (DRAE). Dado que el ruido es consecuencia del estallido, el efecto causado no se puede negar sin generar una contradicción; se trata de un rasgo inherente, pero que no determina el campo semántico al que pertenece la palabra.

No siempre existe unanimidad. El diccionario de la RAE asigna a *chascar* dos acepciones separadas: “triturar, ronzar algún alimento quebradizo” y “hacer ruido al masticar”. La primera acepción implica también ruido, pues incluye en el definiens el verbo *ronzar*, que se define como “comer algo quebradizo partiéndolo ruidosamente con los dientes”; en esta definición se pone en primer plano la idea de comer algo quebradizo y no la cualidad del sonido, lo que sugiere que pertenece al campo semántico de los verbos de comer y no al de los sonidos. Sin embargo, la negación resulta contradictoria en (9), pero no en (10):

(9) *El niño chascaba (la comida) sin hacer ruido.

(10) La anciana chascaba, pero no estaba comiendo.

El rasgo “hacer ruido” es inherente, pero no “comer algo quebradizo partiéndolo con los dientes”. Todas las acepciones asignadas a *chasquido* ponen en primer plano que se trata de un ruido o sonido; lo que varía es la indicación de la fuente y las cualidades dependientes de ésta: la lengua, los dedos, el látigo.

Chasquido. Sonido o estallido que se hace con el látigo o la honda cuando se sacuden en el aire con violencia. **2.** Ruido seco y súbito que produce el romperse, rajarse o desgajarse algo, como la madera cuando se abre por sequedad o mutación de tiempo. **3.** Ruido que se produce con la lengua al separarla súbitamente del paladar.

Triturar se define en DRAE como “1. Moler o desmenuzar una materia sólida, sin reducirla enteramente a polvo”. “2. Partir y desmenuzar la comida con los dientes.”

Según estas definiciones, el verbo no remite explícitamente a un sonido, por lo que la negación no debe generar contradicción:

(11) El niño trituraba la comida sin hacer ruido.

En Word Reference tanto *chascar* como *ronzar* son considerados como verbos primarios de sonido: chascan la lengua, los dedos, los cerdos (al comer), las gallinas (para llamar), un látigo o los cacahuates; lo mismo ocurre con la segunda acepción “hacer sonar rompiendo ciertos tipos de objetos”. *Ronzar* se define como “hacer ruido al masticar un alimento quebradizo”, donde la idea de masticar algo quebradizo se coloca en un segundo plano, pero no deja de ser un rasgo inherente:

(12) *Ronzaba los chicharrones sin masticarlos.

(13) *Ronzaba los chicharrones sin hacer ruido.

Muchos eventos naturales van acompañados de un ruido o sonido característico (*trotar, galopar, barrer, barrenar, quebrarse*), lo que no implica que el término con que los designamos sea por sí mismo un término de sonido. De la misma manera, algunos términos designan sustancias que emiten o van acompañadas de algún olor típico, pero no son términos del campo semántico de los olores (véase el texto al final de la sección 5), mientras no sean convencionalizados como tales: una cosa es que la expresión compleja *huele a azufre* designe el olor característico del azufre y otra que *azufre* sea por sí mismo un término de olor. Es la combinación de las dos palabras la que identifica un sonido (o un olor) específico. La primera identifica explícitamente el campo semántico del olor y la segunda remite al dominio referencial que característicamente produce el olor específico (fuente). No es correcto decir (*el*) *azufre es un olor desagradable*, ni siquiera *el olor azufre*, se tiene que decir *el olor a azufre* o *el olor del azufre*, a diferencia de lo que ocurre en (*el*) *rosa es el color que menos me gusta, tiene una camisa (de color) rosa*, donde *rosa* sí se ha convencionalizado como un término de color. En la definición de *azufre*, el DRAE incluye la información “tiene olor característico”, pero eso no basta para que la palabra funcione como un término convencional de olor. Las flores de bugambilia tienen diferentes colores, sin embargo llamamos *bugambilia* al color considerado

como más característico, pero lo importante es que se usa como un término convencional de color, lo que no se registra en este diccionario. El DEM (Diccionario del Español de México) constata en la definición relativa a la planta que sus flores son “de color solferino, rojo, anaranjado, lila etc.”, pero en su definición como término de color sólo se habla del “color solferino, típico de... esta planta: “traían... cajetas enjauladas en mecates bugambilia”. En esta definición, la pertenencia a un campo semántico se ha colocado en el primer plano de la información.

En mi²phaa² se puede delimitar con claridad un pequeño número de términos que son sin duda verbos primarios de sonido. Pero más allá de estos 12 verbos que sustentan la técnica de etiquetado específico, hay otras técnicas donde las cosas no son tan claras o al menos no son exactamente como en castellano.

Ši'š'i' es un verbo básico de sonido, al que se aplican positivamente los dos criterios. El criterio de generalidad establece que siempre que se predique *š'i'š'i'* se estará diciendo que se trata de un sonido. *Š'i'š'i'* implica “sonar” y bajo ninguna circunstancia se puede desligar de este rasgo inherente; “sonar” es un rasgo semántico de *š'i'š'i'*.

(14) *Na²š'i'š'i' gu²ma² š'i'gu² mu² tsi'wã².

“Las tostadas están crujiendo, pero no suenan.”

Ši'š'i' significa el ruido que hacen cosas menudas que fácilmente se quebran, como las ramitas o las hojas secas, las (tortillas) tostadas, el café tostado o el pan tostado cuando se trituran (mastican, ronzan, aplastan).⁵ Ninguno de estos rasgos es prescindible, negable, contradecible; todos son rasgos inherentes. La negación genera una contradicción.

(15) *Na²š'i'š'i' gu²ma² š'i'gu² mu² tsi'š'i'gu².

“Las tostadas crujen, pero no se quebran.”

Ši'š'i' sólo puede hacer referencia al sonido que resulta de un quebramiento (*š'i'gu²*) causado por ciertas propiedades de los referentes como la fragilidad, la sequedad y la delgadez. *Ši'š'i'* implica *š'i'gu²*, pero no a la inversa; *š'i'gu²* se predica de otras clases de objetos que no crujen cuando se quebran, como el comal de barro, un cristal, una rama grande, un tronco. Si la idea de “quebrarse fácilmente, ser quebradizo” es un componente inherente

⁵ No equivale exactamente al verbo *crujir*, ya que este verbo tiene una extensión amplia.

del significado de *ši'ši'*, la idea de “crujir” no lo es en el caso de *ši'gu²*, porque no es general.

(16) *Na²ši¹gu²² e²hwi² mu² tse¹ni² ši¹ši¹.*

“El comal de barro se quebra fácilmente, pero no hace *ši¹ši¹.*”

8. Delimitación de semántica y pragmática

No es fácil delimitar ambos componentes, en primer lugar porque la semántica no es fácilmente separable de la pragmática y de nuestro conocimiento de la realidad. La semántica se ocupa de los rasgos distintivos inherentes (generales, innegables e incontradecibles) que componen el significado de los signos, la pragmática pone en relación los significados con los referentes y opera, entre otros, bajo el criterio de la tipicidad. En ambos casos es importante el criterio de convencionalidad.

La combinación de un verbo de emisión o percepción con un sustantivo que identifica la fuente de un sonido (o de un olor), como en tlapaneco *na²wã¹ šu²wã²¹* “suena perro = emite su voz el perro = el perro ladra”, no implica que el sustantivo o el verbo sean por sí mismos términos de sonido; el verbo *wã¹* abarca todos los sonidos, y con la palabra *šu²wã²¹* “perro” asociamos el conocimiento de que los referentes emiten un sonido característico o propio. Los rasgos específicos de “ladrar” no están expresados en ninguna de las dos palabras; la idea completa de ladrar no está lexicalizada como un término especial, por eso el dominio del sonido rebasa la semántica léxica. Hay que tener en cuenta además la pragmática; los oyentes tienen que movilizar su capacidad inferencial en el momento en que los dos lexemas se combinan, y conocer ciertas reglas pragmáticas más o menos convencionales para hacer referencia al proceso de ladrar, entre ellas la regla de antonomasia: *Na²wã¹ šu²wã²¹* designa la voz por antonomasia o prototípica del perro.

Regla de antonomasia. La combinación de un verbo genérico de emisión o percepción con un sustantivo que identifica la fuente de un sonido se usa para designar el sonido por antonomasia de la fuente.

Si bien es cierto que *mi²phaa²* carece de un término especial para expresar la idea de “ladrar”, es falso que no pueda expresar esta idea, lo hace de otra manera. La pobreza léxica no se debe confundir con pobreza expresiva. La construcción del sonido es una operación que implica tanto pragmática como

semántica, tanto en el léxico como en la morfosintaxis. En castellano, alemán y especialmente huichol tiene más peso la semántica, mientras que en mi²phaa² la pragmática asume un rol preponderante. Las primeras lenguas recurren de manera extensiva a la técnica de etiquetado específico, mientras que en mi²phaa² la técnica típica o preponderante es la de etiquetado genérico. Ambas técnicas son funcionalmente equivalentes. Muchos de los términos huicholes contienen información sobre la fuente del sonido y las condiciones en que se produce: *tsipiarika* “ruido de la carga sobre la montura”. Si en wixárika estos componentes se expresan de manera independiente, se genera redundancia; mi²phaa² carece de términos tan específicos, haciendo prevalecer el principio de economía a través de reglas pragmáticas.

En el artículo (“enmendado”) de *perro* en DRAE, la acepción 1. “Mamífero doméstico de la familia de los Cánidos, de tamaño, forma y pelaje muy diversos, según las razas. Tiene olfato muy fino y es inteligente y muy leal al hombre.” contiene una mezcla de información científica e información de la experiencia sensorial acerca de los referentes (enciclopédica), pero no hace ninguna referencia a *ladrar*, que es una característica típica del perro. Por el contrario, en la definición de *ladrar* “dicho de un perro: dar ladridos”, toda la información relevante consiste en remitir a la fuente del sonido: el perro. En el DEA (Diccionario del Español Actual) encontramos la definición de *ladrar* “emitir [el perro] la voz que le es propia”, pero en *perro* no se hace mención de *ladrar*. El artículo de *perro* en el DEM es mucho más generoso en información acerca de los perros, incluyendo una alusión a la voz: “se caracteriza por su ladrido (aunque algunas razas son mudas), por sacar la lengua cuando está o ha estado en actividad, ya que suda a través de ella ...”. Se dice que algunas razas de perros no ladran, lo que induce a pensar que *ladrar* no es un rasgo inherente porque no es general, ya que se puede negar para una parte de los referentes, aunque no por ello deja de ser un rasgo característico o típico de la especie, de lo que se puede dar cuenta en la teoría de prototipos. Su definición de *ladrar* es similar a la de otros diccionarios: “emitir el perro su sonido característico”. En los diccionarios de alemán, la situación es muy parecida; la información vertida en las definiciones de *Hund* es tan variada y enciclopédica como en los de castellano, y coinciden con éstos en que no incluye ninguna alusión a *bellen*, mientras que la definición de *bellen* incluye también al zorro, aunque a juzgar por los ejemplos el prototipo es el perro. El único aspecto en que coinciden todos es la especificación del dominio referencial y la observación de que *ladrar* o

bellen es la voz característica de una especie o varias, lo que no se dice de ninguna otra característica. Pues bien, conceptos como *propio*, *característico*, *por excelencia* o *por antonomasia* involucran tanto a la pragmática como a la semántica porque tienen que ver con la relación entre significados y referentes. Podemos concluir que *ladrar* implica *perro*, mientras que al revés la palabra *perro* remite a *ladrar* más en razón de una relación pragmática de tipicidad: *ladrar* es la voz por antonomasia del perro. Si tlapaneco puede prescindir de una palabra especial para ese sonido es a causa de estas relaciones.

La combinación de un verbo que designa una acción acompañada generalmente de un sonido típico, con un término de cualidad de sonido, no basta para considerar al verbo como un término de sonido:

(17) Alguien está barriendo muy ruidosamente.

Barrer no es por sí mismo un verbo primario de sonido. La posibilidad de que *ruidosamente* se pueda predicar de *barrer* se basa en una asociación de hechos: la acción de barrer va normalmente acompañada de un ruido característico, y aunque este conocimiento no es parte del significado inherente de los verbos, éstos pueden ir acompañados de términos de cualidades de sonido. La palabra *barrer* implica indefectiblemente que alguien quita de una superficie con la escoba el polvo o la basura, pero no se puede utilizar directamente para designar el sonido correspondiente. “Hacer ruido” no es un rasgo distintivo o inherente de *barrer* porque se puede negar sin contradicción de manera explícita: *barría sin hacer ruido* (por ejemplo con un mechudo).

En tlapaneco las cosas son un poco diferentes. Como en castellano, *giʰši²* “barrer” no es un verbo primario de sonido, lo que no le impide ir acompañado de un adverbio de cualidades de sonido:

(18) Aʰkhi² / mi²tsi¹dā¹ we¹ñu² giʰši² mba¹ a¹hwã².
fuerte / alto muy barre una máquina⁶
“Hace un ruido muy fuerte/alto una máquina de barrer.”

Pero, a diferencia de *barrer*, se puede usar también para co-designar el ruido característico de la acción de barrer. No es un hecho idiosincrático, sino que

⁶ A diferencia de *aʰkhi²*, que expresa inequívocamente la intensidad, *tsi¹dā¹*, significa tanto intensidad como altura, lo mismo que ocurre con español *alto*. En el contexto actual, lo único importante es que se trata de cualidades de sonidos.

obedece a una regla. Así como en la técnica de etiquetado genérico rige la regla de antonomasia, en la técnica resultativa rige otra regla que permite utilizar cualquier término que designa un proceso físico para designar un sonido característico que resulta del mismo: regla de causalidad; el sonido asociado no es siempre el mismo, porque no se trata de un componente inherente, sino que es detonado por la designación de las entidades en que tiene lugar el proceso.

Regla de causalidad. Cualquier verbo que signifique un evento del que resulta un sonido típico, puede usarse para hacer referencia a ese sonido en el contexto apropiado.

El enunciado (16) puede resultar natural en la traducción, pero en $mi^{2}phaa^{2}$ se percibe como extraño. La extrañeza la detona el conector mu^{2} “pero”; dado que los comales de barro no pertenecen al subdominio de referentes de $ši^{1}gu^{2}$ que hacen $ši^{1}ši^{1}$, no existe la expectativa de que suenen. Por el contrario, el enunciado (19) se percibe como contradictorio si se entiende como un enunciado genérico, porque el sonido $ši^{1}ši^{1}$ resulta precisamente del quebramiento de las tostadas y otros referentes.

(19) $Tse^{2}ni^{2} ši^{1}ši^{1} gu^{2}ma^{2} ši^{1}gu^{2}$. “Las tostadas no crujen”.

Este enunciado se puede entender como fáctico, puede ser verdadero en el plano de los hechos (“las tostadas no están crujiendo”), como lo corrobora el enunciado siguiente donde se menciona la causa de que no se cumpla la tendencia, a diferencia de lo que ocurre con un rasgo inherente.

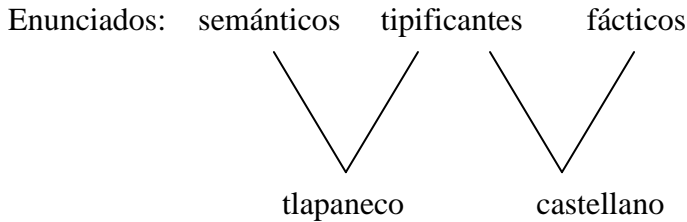
(20) $Tse^{2}ni^{2} ši^{1}ši^{1} gu^{2}ma^{2} ši^{1}gu^{2} mu^{2} ni^{2}ma^{2}hã^{1}$.
“Las tostadas no crujen porque se mojaron.”

En el plano más abstracto de los enunciados tipificantes que caracterizan a los referentes por sus tendencias o propensiones y generan expectativas positivas, (19) lo perciben los $mi^{2}phaa^{2}$ también como contradictorio al entender que infringe una regla pragmática convencional: el sonido $ši^{1}ši^{1}$ lo producen objetos quebradizos como las tostadas cuando se trituran, y es el sonido por antonomasia de los mismos, de manera que la relación es más que fáctica. Los juicios tipificantes, en los cuales se asigna una propiedad típica a los referentes, son muy próximos a los juicios semánticos, donde se asigna un rasgo inherente a los términos. Si en (20) se está negando un juicio

tipificante, en mi²phaa² puede equivaler a una negación semántica, mientras que en castellano se equiparan a enunciados fácticos y se perciben simplemente como falsos. Sin embargo, la diferencia con la negación semántica es que admite situaciones en que ambos fenómenos se desligan.

A los tres tipos de enunciados corresponden tres tipos de negación, una que genera contradicción (semántica), otra que rompe las expectativas que emanan de la tipicidad de un evento o propiedad y otra que toca la relación con los hechos. La negación semántica (Neg-s) niega la presencia de un rasgo inherente y conduce a una contradicción cuando este rasgo se afirma y se niega al mismo tiempo: *las armas de fuego truenan, pero no suenan*; un caso especial es la negación tautológica; *las nubes suenan, pero no suenan*. La contradicción es aquí previa e independiente de los hechos. La negación tipificante Neg-t se refiere a la relación entre un enunciado tipificante y un referente:⁷ *mis perros no ladran; mis amigos no fuman*. Podemos decir de alguien que fuma (hábito) o que es fumador (típico), pero que no está fumando desde hace horas; podemos decir de alguien que está fumando, pero que no fuma, que no es fumador (habitual). La negación fáctica Neg-f niega que el significado de una palabra o de una cláusula se pueda aplicar a un referente o situación específicos: *las tostadas no están crujiendo, mis perros no están ladrando*. La negación fáctica se puede referir también al no cumplimiento de una expectativa basada en un hábito o en la tipicidad de una propiedad. Tanto la negación de enunciados tipificantes como la de enunciados fácticos son de orden pragmático. Los enunciados tipificantes ocupan una posición intermedia entre los semánticos y los fácticos y tienen en tlaneco un tratamiento opuesto al de las otras lenguas.

⁷ La negación no es simplemente un tipo de expresión, sino una modalidad de actos de habla. Se puede negar sin hacer uso de la negación (*yo creía que te gustaba el vino*) y se puede afirmar utilizando la negación (*yo creía que no te gustaba el vino*). Las dos cláusulas siguientes son sinónimas independientemente de la negación: *no nos dieron la información completa hasta que (no) preguntamos; está llamando al restaurante a ver si (no) tienen mesa libre*. Con *esta casa ni ventanas tiene* se suele dar a entender que la casa tiene demasiadas ventanas (ironía).



Tres tipos de enunciados y su negación

Pese a la estrecha relación entre los rasgos inherentes, *ši'ši'* no se puede usar para designar el quebramiento, la sequedad ni la delgadez de los referentes. La razón es que la segunda regla pragmática sólo funciona en la dirección causa → efecto; ni la sequedad ni la delgadez son resultado del crujido, sino al revés.

(21) Na²ši¹ši¹ gu²ma² ši¹gu².
 “*Las tostadas son quebradizas.”

Un hablante competente diría: para eso está *na²ši¹gu²*. Se puede inferir que si una tostada está crujendo es porque se está quebrando, pero no existe una convención pragmática: una palabra que designa un sonido no se puede utilizar para designar el proceso que lo causa.

Šraa³ se dice de troncos y ramas gruesas (*ña²wũ² i¹ši², i¹ši²*), tanto del proceso como del sonido resultante: “resquebrajarse las ramas gruesas y los troncos” y “producir el crujido correspondiente”:

(22) A¹khi² ne²ni² šraa³ i¹ši² mba³hu³. (*i¹ši²* no implica seco, pero sí grande)
 “El tronco crujió fuerte.”
 “El tronco se resquebrajó crujendo fuerte.”

La elección la determina el adverbio; si lo quitamos, resulta que, como en *ši¹gu²*, la acepción primaria no es de sonido; por eso funciona la regla convencional.

Las reglas pragmáticas otorgan a la lengua tlapaneca más elasticidad que la que se obtiene en las otras lenguas mediante la polisemia y la proliferación de términos básicos.

9. Técnica de etiquetado específico: términos básicos de sonido

Los términos básicos de sonido son aquellos términos morfosintácticamente simples (etiquetas) cuya acepción primaria y sus extensiones designan un sonido. Como vimos arriba, las lenguas divergen enormemente en cuanto al inventario de términos básicos que presentan en un dominio semántico. El cuadro siguiente contiene los datos cuantitativos relativos a los términos básicos de sonido para las cuatro lenguas investigadas:

	términos de sonido básicos	términos de sonido no básicos	términos de sonido convencionales
Wixárika		600	700
Alemán		250	400
Español		117	130
Mi ² phaa ²		12	26

Cuadro 1. Términos básicos de sonidos⁸

A continuación enumeramos los términos básicos de sonido en mi²phaa².

A²hmũ¹. Canción.

A² hoo¹. Tono. Eco. A² hoo¹ a²ga¹ “tono de la voz del cerdo”.

A²hŋga¹. Voz (de los seres animados).

Fwi¹yu¹. Silbar (persona, vara, látigo, víbora). Na²fwi¹yu² a²bũ²³ “silba víbora”, na²fwi¹yu² ša³bu³ “silba persona”.

Gu³wĩ²³. Gemir de dolor físico o moral.

Hmi¹da². Tronar, estallar, disparar. Na²hmi¹da² mba²da²² kho² “trueno exageradamente”. Ni²hmi¹da² ša³bu³ “una persona disparó”.

Hwi¹ñi¹. Gruñir amenazando el perro.

Ndža²hwa¹. Gritar. Nã²dža²hwa¹ a¹da² “el niño grita”.

Ndi¹yu². Soplar por la boca produciendo un sonido fuerte ya sea directamente o a través de un instrumento.

Ña²!¹khe¹. Quejarse, gritar de dolor. Na¹khi² ha¹ma¹ ni²wã¹ ña²¹kha¹ šii¹ñu²¹ “desde hace rato mi abuela se estaba quejando”. Ni²wã¹ ña¹kha¹ šu²wã²¹

⁸ Los números de la segunda columna se refieren a palabras documentadas en diccionarios, textos o conversaciones.

mu² ni²šnaa¹ hmaa² mba¹ i²tsi¹ “se oyó el quejido de un perro al que le pegaron con una piedra”.

Ši¹ši¹. Crujido que producen las tostadas, el pan tostado, las hojas y varas secas, las vainas delgadas y secas, cáscaras de huevo cuando se trituran.

Wā¹. Sonar. Es el término más general para todo tipo de sonidos desde el punto de vista de la producción. *Na²wā¹ mi¹štū²* “suenan (voz de) gato”.
Na²wā¹ khi²šna¹ “suenan golpes”.⁹

No incluimos en la lista el verbo *e²ni¹* porque tiene el significado general “hacer”, que abarca la actividad verbal de emitir voces o sonidos como un caso especial: *el pato hace cua cua*. No incluimos en la lista palabras para acciones comunicativas que normalmente se llevan a cabo mediante la emisión de sonido, pero que pueden ser independientes del sonido. *Thā¹* “hablar” es un verbo de comunicación; aunque suele utilizarse para ello la voz humana o su imitación por algunas aves, puede hacer referencia a tipos de comunicación que no emplean sonidos, como la escritura, gestos o señas: *ngwa¹na¹ nu²tha¹mi¹hna¹ hma² ña²wū²lu¹, nu²ni² šu¹ nu²tha¹mi¹hna¹ hma² i²na²lu¹, u¹mu²ri¹ nda²yo²* (a veces nos comunicamos con las manos o con gestos faciales si se requiere). Hablar es mucho más que emitir sonidos por la boca; en el texto que precede dijimos “vamos a empezar hablando de los términos básicos de sonido en *mi²phaa²*”, a pesar de que estamos escribiendo. El verbo *dža²wū²* “oir” no es un verbo de emisión, sino de percepción de sonido. Frente a *ndi¹yuu²* “producir un sonido fuerte soplando”, significa simplemente “soplar, sacar aire”, y se puede entender como “bufar, resoplar”, pero no es un término de sonido. Tampoco incluimos *ši¹gu²* ni *šraa³* porque su significado primario no pertenece al dominio del sonido. La acepción primaria de *ši¹gu²* es “quebrarse perdiendo fácilmente la cohesión que constituye la unidad de un objeto”, lo que no está inherentemente relacionado con sonidos; sus acepciones secundarias “manorrotas” y “quisquilloso” no tienen nada que ver con sonidos. Otra acepción designa una cualidad de sonidos: en la acepción “agudo”, *ši¹gu²* no es un término primario. *Šma²* “temblar (la tierra)” no es un término primario de sonido, pero se puede usar, como *ši¹gu²* y *šraa³* “resquebrajarse ramas y

⁹ Entre los términos básicos algunos son verbales y otros no. Los no verbales tienen que ir acompañados del verbo *e²ni¹* “hacer”, los verbales no pueden ir acompañados de este verbo: **na²ni¹ hwi¹ñi¹*, **na²ni² fwi¹yu¹*, pero *na²ni² fwi¹yi¹* “hace silbido”, *na²ni² ah²mu¹* “hace canto”. *Ši¹ši¹* es una palabra adverbial: *na²ni² ši¹ši¹*. Esto no ocurre sólo con los términos de sonido, sino que es una característica general: *na²ndi²ta³ha³*, pero **na²ni² e²ndi²ta³ha³*.

troncos gruesos” para hacer referencia a un sonido en virtud de una inferencia metonímica: el temblor causa un sonido peculiar, lo que permite identificar el sonido mediante la identificación de la fuente; son acepciones secundarias que resultan de una inferencia.

Algunos de los verbos básicos son relativamente genéricos; *wā¹* “sonar” es el más genérico de todos ya que abarca todos los sonidos; *a²hŋga¹* abarca todas las voces, mientras que *ndža²hwa¹* “gritar” contiene al menos dos rasgos adicionales: intenso y prolongado; puede abarcar (sin que sea por ello metafórico) el sonido del viento, de una corriente de agua, del trueno. Esta diferencia semántica tiene consecuencias para la construcción de las otras técnicas. Los más genéricos dan pie a la técnica de etiquetado genérico, pero no los más específicos. A diferencia de *wā¹* “sonar”, la combinación de *ndža²hwa¹* con el término específico de la especie no remite a la voz característica o prototípica de la misma (voznar, cacarear, piar etc.): *ndža²hwa¹ šu²wā²* significa “gritar el perro”, pero no específicamente “ladrar”; *ndža²hwa¹ tsu²tū¹*, *mu¹gu²* “gritar la oveja, borrego” pero no “balar”, *ndža²hwa¹ šti¹la²* “gritar la gallina”, pero no “cacarear”, *nū²dža²hwa² i²hī¹ šti¹la¹* “los pollitos gritan”, pero no “los pollitos pían”, *ndža²hwa¹ še¹di²* “gritar las reses”, pero no “mugir, bramar”.

El artículo que hemos reconstruido para *gruñir* a partir de las definiciones de los diccionarios, ayuda a entender qué es un significado básico de sonido.

Gruñir. I.1 Emitir su voz propia el cerdo. *El cerdo gruñía mientras le rascaba el lomo*. I.2 Hacer un ruido las tripas. I.3 Rechinar, chirriar (puerta, ejes, frenos). II. Emitir una voz ronca el perro u otros animales en señal de amenaza. *El perro gruñe cada vez que viene el cartero*. III. Murmurar alguien entre dientes, quejarse mostrando disgusto, enfado. *No gruñas más y cede por una vez*.

En español, *gruñir* es un término básico de sonido en su acepción primaria (“voz del cerdo”) y sus extensiones, donde se asocia con rasgos semánticos relativos a cualidades específicas de sonidos que los diccionarios no suelen hacer explícitos en las definiciones porque se inducen a partir de conocimientos generales de los hablantes y de reglas convencionales del metalenguaje: es la voz por antonomasia del cerdo. A partir de esta asociación primaria, el verbo diversifica su composición de rasgos en correlación con diversos tipos de fuente a los que se extiende (“voz ronca del perro u otros animales cuando amenazan”); seguimos en el campo de los sonidos, y los componentes semánticos adicionales como el concepto de

amenaza siguen asociados a propiedades de sonidos, como la gravedad o el carácter ronco. En la tercera acepción la expresión de sentimientos o actitudes como enojo, enfado: “mostrar disgusto y repugnancia, murmurando entre dientes” se coloca en primer plano, y las características articulatorias o fonéticas pasan a un segundo plano; más que una extensión se trata ya de una metáfora. Las analogías alejan gradualmente de los rasgos relativos a sonidos, creando esquemas metafóricos más abstractos. En su acepción primaria, *trinar* significa “hacer quiebros con la voz en la garganta” (DRAE), dicho de algunos pájaros “gorjear” y, por extensión, de una persona que hace trinos al cantar; la acepción “rabiarse, impacientarse o enojarse (*sus compañeros están que trinan*) surge de un desplazamiento vertical hacia un nivel cognitivo más abstracto relacionado con la conducta.¹⁰ Este significado está basado en el primero, y sólo cuando se pierda esta conexión, se convertirá en un término primario.

10. Paradojas de la técnica de etiquetado específico

Para nombrar sonidos algunas lenguas disponen de un inventario extenso de términos básicos, muchos de los cuales son sumamente específicos, lo que requiere un gran esfuerzo de memorización y de sensibilidad auditiva. He aquí unos pocos ejemplos de huichol:¹¹

Xuwana-rika. Ruido de las escobas.

Haruana-rika. Producir un ruido al resbalarse en el lodo.

Kwararika-rika. Sonido de pantalones mojados.

Namuarika-rika. Sonido de bocado de caballo.

Takwarika-riya. Ruido que hacen los golpes del machete o los picotazos del pájaro carpintero sobre la madera.

Teiwarika-rika. Wïï, wïï. Sonido del aire en el precipicio.

Temariki-ya. Sonido que se produce al caminar con calzado.

Třranarika. Talonear, caminar un animal pesado produciendo un ruido grave (tb. la tormenta).

Tsipiarika-rika. Sonido de la (carga sobre la) montura de la bestia.

Tsitarika-rika. Sonido del agua de la llave.

Tsiuwana-rika. Sonido al abrir una lata.

¹⁰ La teoría semántica en que se apoya este trabajo establece un paralelismo entre una escala de niveles semánticos y la jerarquía de tipos de inteligencia descritos por Piaget, ver especialmente Piaget (1952).

¹¹ *-rika*, *-ya*, *-riya* son alomorfos del infinitivo; una buena parte de los verbos de sonido tienen la terminación no segmentable *-rika*.

Tsiuwarika-rika. Agua de regadera. Sonido del rayo en el mar y lago. Sonido que se produce al destapar un recipiente con gas.

Tsiuwate-ya. Producir el ruido característico al romper o cortar una tela o papel.

Tsitsiriya-rika. Ruido que se produce al chupar las tetas con la boca los becerros.

Wikiirika-riya. Ruido que se produce al blandir con fuerza algunos objetos.

Witsia-rika. Rechinar el molino al dar vueltas el aspa o manilla.

Kitama-rika. Sonido que se produce al golpear con los nudillos o con la uña la sandía y otras frutas para saber si está madura o no.¹²

El etiquetado específico no presenta complejidad en el plano de la expresión, pero es más complejo semánticamente y genera dificultades cuando se utiliza de manera masiva:

- a. es difícil identificar los rasgos específicos o distintivos de cada etiqueta específica; en qué se distingue *aullar* de *ulular* u *otilar*, *berrear* de *bramar*;
- b. es difícil determinar qué especies abarcan términos como *bramar* y *berrear*;
- c. la mayoría de los hablantes desconoce la mayoría de esos términos y le cuesta trabajo distinguir los que conoce;
- d. hay que hacer un gran esfuerzo de memorización para retener y poder usar adecuadamente al menos una parte de los mismos.

Se puede ver rebasada la capacidad de almacenamiento en la memoria, disminuye la disponibilidad de los términos en el habla y la posibilidad de distinguirlos con nitidez. Muchos hablantes de español desconocen el significado de muchos de los términos específicos de sonidos, algunos ni siquiera los han oído o leído nunca; si la mayoría de los más de 250 términos del alemán se utilizan en la *Historia Interminable* de Michael Ende, es porque el escritor hizo un gran esfuerzo para reunirlos.

Los diccionarios mismos son una muestra de estas dificultades:

- e. las definiciones suelen ser intensionalmente vagas y por ello no despejan las dudas de los hablantes que los consultan;
- f. ni siquiera especifican con claridad a qué especies se aplica.

¹² El colaborador más directamente involucrado en la investigación del wixárika es Wiyeme Carrillo de la Cruz, quien realizó muchas y largas estancias de campo y participó en la definición de los términos.

La técnica de etiquetado específico no puede rebasar ciertos límites para que sea eficiente en la comunicación. Como *rebuznar* (*ornear, roznar*) sólo se puede aplicar al burro, se necesitan otros términos para el caballo (*relinchar*), el perro (*ladrar*), el gato (*maullar, mayar, miagar, miar; ronronear*), el león (*rugir*), la zorra (*tautear*), el elefante (*barritar*), la gallina (*cacarear o cloquear*), la cotorra o el loro (*carretear, garrir*), la perdiz (*chuchear, titear*), las cigarras (*estridular*), la golondrina (*trisar*), el lobo (*ulular*), el cuervo (*crascitar, croajar, grajear*), el pato (*parpar, graznar*), la cigüeña (*crotorar*), la rana (*croar*), el pavo (*titar, gluglutear*), el gamo (*gamitar*), el cerdo (*gruñir*), la grulla (*gruir*), el cerdito (*guañir*), la vaca (*mugir*). Si la palabra *berrear* sólo se pudiera predicar de la especie *venado*, entonces necesitaríamos otros términos para el reno, el gamo, las chivas, los borregos etc. Si se aplicara de manera sistemática el principio *para cada especie al menos un término de voz específico* (como en *perro – ladrar*) necesitaríamos un inventario extraordinariamente alto sólo para las voces animales. Pero no todos los términos son igualmente específicos. Gorjean diferentes especies de pájaros; graznan diversas aves, como el cuervo, el grajo, el ganso, el pato, las gaviotas, las grullas, las chovas etc. En estos casos predominan las cualidades comunes de los sonidos sobre la asociación fija con el nombre de una especie (“wesenhafte Bedeutungsbeziehungen” en Porzig 1934, “solidaridades léxicas” en Coseriu 1967).

Las definiciones de los diccionarios no suelen coincidir en los datos intensionales (relativos al significado) ni en los extensionales (relativos al dominio referencial). Suelen mencionar la especie de la que el término se predica prototípicamente, pero dejando abierta la extensión por similitud a otras especies. Bramar es la voz que emiten el toro, el ciervo u otro animal similar (DEA), es la voz propia del toro, la vaca y algunos animales salvajes que la tienen semejante (María Moliner); emitir su voz peculiar toros y vacas, o ciertos animales salvajes semejantes como el bisonte (DEU).

11. Extensión, transferencia y metaforización

Hay que distinguir dos cuestiones. La primera es si algunos términos de sonido provienen de acepciones más básicas. Ocurre raramente en las cuatro lenguas. *Mbi³ya²³* “llorar” no designa primariamente un sonido, sino una acción que a veces va acompañada de un sonido característico, pero su transferencia al dominio de las voces animales genera un término de sonido, que se dice de los pollitos o cachorritos, aunque la manera normal de decir

piar es: $na^2w\tilde{a}^1 i^1ni^2 i^2h\tilde{r}^1 \check{s}ti^1la^2$ “suenan hacer crías de gallina”. No se podría decir del viento. También en huichol se designa con la palabra para “llorar” *tsuaka* las voces de ciertas aves. Metonímicamente se asocia con “manar de los ojos un líquido”: $na^3mbi^2ya^2 i^1du^2 nu^2mu^3 ma^1ga^1$ “lloran mis ojos por la cebolla”, $na^3mbi^2ya^2 \check{s}u^2w\tilde{a}^2 mu^2 ne^2ngo^2$ “el perro llora porque está enfermo” (emite un sonido parecido al llanto o le brotan lágrimas de los ojos). También se dice de las tripas ($na^3mbi^2ya^2 t\check{s}a^1mbo^2$ “las tripas lloran”).

La segunda cuestión es si los términos de sonido pueden ser fuente de otros significados. Aquí, las lenguas difieren notablemente. Hablamos de extensión cuando un término se aplica a otros conjuntos diferentes de referentes dentro del mismo dominio sensorial: *ulular* se dice de los lobos y perros, pero también del viento en virtud de cierto parecido acústico entre los sonidos; el prototipo son los aullidos o alaridos de perros y lobos, de ahí la definición “producir un sonido parecido el viento”.¹³ *Rugir* significa primariamente “emitir su voz el león y otros animales salvajes”; en segunda instancia un ruido fuerte y ronco de motor, tubo de escape, claxon, viento, río, torrenteras, mar, volcán; en tercera instancia, el ruido que hacen las tripas, asociado al hambre. En estos casos se trata de un ruido de características similares a las de un prototipo; las diferencias de sentido se infieren por metonimia, principalmente a partir de la fuente; es la misma técnica que emplea el mi^2phaa^2 en la técnica de etiquetado genérico. En mi^2phaa^2 es rara la extensión basada en analogías, icónicas o diagramáticas, es decir la extensión a otras fuentes que producen un sonido equiparable. Es más frecuente la extensión por metonimia. Hmi^1da^2 se dice del trueno, de un explosivo, de un arma (“disparar, estallar”), sin salir del dominio de los sonidos, y se extiende metonímicamente al arma que lo detona y a la persona que mueve el gatillo:

- (23) a. $Na^2hmi^1da^2$. “Truena.” (prototipo)
 b. $Ni^2hmi^1da^2 kwe^1ti^1$. “Tronó, explotó el cohete.”
 c. $Ni^2hmi^1da^2 a^2hw\tilde{a}^2$. “Un arma detonó, se disparó.”
 d. $Ni^2hmi^1da^2 a^2hw\tilde{a}^2 \check{s}a^3bu^3$. “Una persona disparó el arma.”

¹³ La extensión se basa en la eliminación de al menos un rasgo semántico; cuando el término *nave* (o *navegar*) se extiende del medio acuático al aéreo, deben quedar fuera de consideración rasgos como “flotar sobre el agua” o “de cubierta, con velas y sin remos”. El prototipo sigue siendo el barco.

Ndi¹yuu² significa producir un sonido emitiendo una masa considerable de aire. Se extiende a los instrumentos de viento, como la trompeta. *Nā²di²yuu² dža¹ma¹ tši³hi²³* “el muchacho toca el cuerno”. *Khi²ndi¹ tši³hi²³ na² hu¹ba¹* “en la montaña se toca el cuerno”. Los dos rasgos básicos se mantienen constantes.

Hablamos de transferencia cuando tiene lugar un cambio a otro dominio perceptual, lo que implica añadir un nuevo rasgo semántico. En la acepción “oler mucho y especialmente mal” (*Ruge a perfume barato*) se produce una transferencia basada en un parecido esquemático entre ambos dominios perceptuales. Finalmente, en la acepción “gritar una persona enojada” está en primer plano una conducta, que se expresa mediante sonidos, aunque éstos no tienen que compartir las propiedades del prototipo. La semejanza acústica se desvanece en favor de una analogía de esquemas entre áreas sensoriales, es decir en el mismo plano.

Hablamos de metaforización cuando el nuevo significado se ubica en un dominio semántico o cognitivo más abstracto, por ejemplo esquemas conductuales. *Gruñir* adquiere el significado “murmurar una persona entre dientes, quejarse para mostrar disgusto, enfado”.

Entre las lenguas puede haber diferencias relevantes con respecto a estos mecanismos; a diferencia de español cast. *gruñir*, al. *knurren* no se dice del cerdo, la idea se lexicaliza en un término especial independiente *grunzen* “gruñir (el cerdo)”, que a su vez no se extiende al perro; *knurren* equivale en su acepción primaria a mi²phaa² hwi¹ñi²¹; *knurren* no se extiende a las puertas o ejes, esta acepción se expresa mediante el lexema independiente *quietschen*, pero sí a los intestinos, aunque para este caso se usa también el término *kollern*, que se aplica primariamente a la voz del pavo.

Knurren. 1 (von bestimmten Tieren) als Zeichen von Feindseligkeit brummende, rollende, kollernde Laute von sich geben (dicho de ciertos animales, emitir sonidos broncos, gorgoteantes furiosos; DUDEN, *Universalwörterbuch*) / (von bestimmten Tieren) drohende Kehllaute ausstoßen (dicho de ciertos animales, emitir sonidos guturales amenazantes; DUDEN, *Richtiges und gutes Deutsch*). 2. mürrisch vor sich hin reden (hablar entre dientes malhumorado).

	cerdo	perro	intestinos	puerta	humanos
gruñir	+	+	+	-	+
hwi ¹ ñi ²	-	+	-	-	-
chirriar	-	-	-	+	-
refunfuñar	-	-	-	-	+
knurren	-	-	+	-	+
grunzen	+	+	+	-	+
quietschen	-	-	-	+	+
kollern	-	-	+	-	-
murren	-	-	+	-	-

Cuadro 2. *Gruñir, hwi¹ñi², knurren ...*

Un verbo de sonido se puede extender a fenómenos que producen un sonido similar, se puede transferir a otro dominio perceptual o se puede metafORIZAR para expresar formas de conducta comunicativa. En alemán, con un número mayor de términos básicos de sonido, existe con frecuencia otro lexema donde español presenta varias acepciones del mismo lexema. Parece haber una relación de complementariedad entre la polisemia y la riqueza léxica.

Hwi¹ñi² se aplica primariamente al perro (*na²hwi¹ñi² šu²wã²* “el perro está gruñendo”), mientras que *gruñir* describe la voz por antonomasia del cerdo, y su extensión a la especie *perro* va ligada a una información adicional: el perro gruñe para amenazar. *Hwi¹ñi²* no se puede extender ni transferir a los otros dominios; cuando en español se dice que una persona gruñe está implicada la idea de “protestar, rezongar”, y la correspondencia en *mi²phaa²* puede ser *na²ri²hñã² šã³bu³* “contesta, responde” (o *na²ri²hñi¹* sin sujeto); para hacer explícita la idea específica de rezongar o protestar se recurre a una técnica analítica: *na²ri²hñã² we¹ñu² šã³bu³* “contesta mucho la persona”. La idea de amenazar se expresa con el verbo para amenazar y el verbo soporte *e²ni²*: *na²ni² mi¹ñu¹ šã³bu³* “la persona amenaza” (seriación). *Gruñir* se puede decir de las tripas, lo que en *mi²phaa²* se expresa con *na²wã¹ e²ni² tšã¹mbo²* “se oye hacer mis tripas” (etiquetado genérico y seriación). *Murmurar* se dice *khi²thã¹ ŋgo²ho³* significa “hablar a espaldas, a escondidas”: *ri¹do² ni²nu¹hũ¹ Ma²ri¹a², ti¹khũ² gu²hu² ni¹thĩ² ŋgu²hue²mi¹hni²* “cuando se casó María algunas mujeres murmuraban (= hablaban a escondidas) entre ellas”; la combinación *thã¹ ŋgu²hue³* no se puede decir del agua de un río.

A diferencia de español y alemán, en mi²phaa² y huichol los términos de sonido no se transfieren a otros dominios perceptuales ni se metaforizan. Las expresiones metafóricas mi²š*i*¹gu² ña²wũ² “mano frágil” mi²š*i*¹gwi² ša³bu³ “una persona quisquillosa”, mi²š*i*¹gu² a²hnga¹ “palabras mal intencionadas”, mi²š*i*¹gu² ni²tha²ni², ni²ra²thã “lo hiciste con mala intención, lo dijiste con mala intención” no son excepciones, ya que š*i*¹gu² no es un término de sonido. En huichol ni siquiera es frecuente la extensión a otros dominios referenciales ya que, cuanto más específicos son los verbos más se dificulta establecer similitudes. La cuatro lenguas tienen en común que los términos de sonido mismos no se suelen generar a partir de otros términos con diferente significado, por transferencia o metaforización. Esta es una característica de los términos de sonido, que no comparten los términos de cualidades de sonido, la mayoría de los cuales se derivan en las cuatro lenguas por transferencia de otros significados.

12. Técnica derivativa

Consiste en el uso de derivados, palabras que además del morfema base llevan algún otro morfema que aumenta el grado de descriptividad. En español, *atabalear* y *tamborilear* no son términos primarios, ya que son derivados de *atabal* y *tamboril*. De ²kju² “morder” se deriva ²khu³mi¹na², que según la fuente designa sonidos que en español son descritos con términos diferentes: na²²khu³mi¹na² i¹ñu² (diente) “castañetear” (sonar los dientes, golpeando los de una mandíbula contra los de la otra); na²²khu³mi¹na² ška¹ru¹gwa¹ (a²hwũ² wa¹yu², a²hwũ² ka¹rru², a²hwũ² ška¹ru¹gwa¹) “chirriar, rechinar” (puerta, herradura, ejes, bisagras). La forma derivada na²nu²mi¹na² i¹š*i*² significa literalmente “molerse la madera”, pero designa el sonido que produce la matraca al girar una pieza en torno a su eje como la manivela del molino. De wã¹ “sonar” se deriva wã¹ska² “sonar con estruendo”:

(24) Na²wã¹ska² we¹ñu² a¹kũ², ma²kha² ru²hwa² ra¹.

“Se oye mucho trueno, la lluvia llegará”.

(25) Na²wã¹ska² stũ² ri¹do² nu³š*i*²yaa¹.

“El chivo berrea muy fuerte cuando lo matan”.

Del verbo general ndža²hwa¹ se derivan al menos dža²hwa¹ska² “gritar fuerte, vociferar (animado); sonar grande (inanimado)” y dža²hwa¹hmi² “gritar amenazando”.

- (26) Nĩ²dža²hwa¹ska² ru²du¹ ri¹do² ni²gu²ma¹ dža¹hu²
 “Gritó muy fuerte mi mamá cuando nació mi hermano.”
- (27) Ni²gi² dũ² ša³bu³ nu²mu² mbaa² nĩ²dža²hwa²mi²hni²
 “Se pelearon unas personas por la tierra y se gritaron mutuamente.”
- (28) Ri¹do² ne²2 kha²nu¹ mba¹ ša³bu³ nĩ²dža²hwa¹hmu² šu²wã¹ šu²
 “Cuando llegó una persona le ladró nuestro perro.”

La única razón para pensar que se trata de sonidos diferentes es la comparación con los términos específicos del español; en mi²phaa² la única diferencia está en la indicación de diversas fuentes, con las que se pueden asociar sensaciones diferentes, pero ésta no es una cuestión semántica, sino pragmática. La transferencia de un dominio semántico a otro no se produce en mi²phaa² en forma de polisemia léxica, sino a través de la derivación.

13. Técnica de composición

Una técnica más descriptiva que la derivativa es la composición, donde los dos términos plenos involucrados se integran en una nueva unidad léxica. El compuesto puede adoptar un significado no composicional, es decir que no se puede componer a partir del significado de los dos constituyentes. El verbo básico *gu²wĩ²* significa “gemir por dolor físico o moral”, mientras que *gu²wĩ²thĩ²* se compone de *gu²wĩ²* “gemir de dolor” y de *e²thĩ¹* “emitir una voz gimiendo”; el nuevo significado del compuesto está convencionalizado como “mugir”, la voz de las reses, que se percibe como un grito de dolor.

El compuesto puede ir precedido de *na²-* ‘ATM’ (aspecto-tiempo-modalidad) como cualquier verbo simple, pero ninguno de los dos componentes por separado, porque se rompería la unidad:

- (29) a. Na²gu²wa² a¹da². “El niño gime.”
 b. Na²-[gu²wĩ²-thi²n] še¹dí². “El toro muge.”
 c. *Na²gu²wĩ² na³thã² a¹da². ““El niño gime habla.””

En los casos siguientes tenemos un morfema ligado como segundo elemento de un compuesto: *ga² ha¹-ma¹hã²* “hierva dentro, gluglutea” se compone de *ga²ha¹* “hervir” y el morfema ligado *-ma¹hã²* “dentro”:

- (30) Na²ga²ha¹-ma¹hã² ya²di². “Hierva el agua con cal (gluglutea).”¹⁴

Ga²ha¹-ti¹gu¹ se compone de *ga²ha¹* “hervir” y el morfema ligado *-ti¹gu¹* “tirar”.

¹⁴ Agua de nixtamal.

(31) Na²ga² ha¹-ti¹gu¹ (hervir + sobrarse rebasando, tirarse).

Šku²thũ²-ma²hĩ¹ “entrecortar, cortar sin separar las partes” se compone de šku²thũ² “cortar” y del morfema ligado -ma²hĩ¹ “dentro”:

(32) Na²šku²thu²-ma²hĩ¹ a²hŋgo¹. “Entrecorta la voz, gorgoritea.”

Thā²-ra² ha² “vocear, comunicarse a través de una bocina o un instrumento similar (teléfono etc.)”; se compone de thā² “hablar” y del morfema ligado ra²ha² “distancia” (lit. “hablar a distancia”). Es el término para técnicas de telefonía.

(33) Nu²tha¹ra²ha² hmaa² a²hwā². “Nos comunicamos por teléfono.”

14. Incorporación

Si en el ejemplo siguiente se suprime mba¹ “uno” el resultado no llega a ser una incorporación discursiva, porque se puede intercalar otra palabra:

(34)a. Na²ndii² mba¹ i²ñā¹ ša³bu³ na¹ mbaa² wa²ba² mu² ma²di¹ mba¹ i¹ši³ dī³
escarba un hoyo alguien en terreno blando para sembrar un guayabo

b. Na²ndii² we¹ñu² i²ñā¹ ša³bu³ na² mbaa² wa²ba² mu² ma² di¹ mba¹ i¹ši³ dī³
mucho

Tampoco e²ni² y yoo² forman una unidad léxica:

(35) Na²ni² we¹ñu² yoo² še¹di². “Levanta polvo el toro.”
hace mucho polvo toro

Diversos argumentos se pueden considerar incorporados al predicado en la medida en que son sintácticamente inertes y aparecen en la posición adyacente al mismo; el adjunto local na² mbaa² “en la tierra” aparece en (34) alejado del verbo y precedido de una preposición, mientras que en (36) se desplaza a la posición contigua del verbo y se desprende de la palabra funcional; podemos hablar de una incorporación discursiva:

(36) Na²-ndii mbaa² ša³bu³ mu² ma²di¹ mba¹ i¹ši³ dī³
ATM escarbar terreno persona para plantar un guayabo
“La persona está escarbando un terreno para plantar un guayabo.”

(37) Na²-ndii i²ñā¹ ša³bu³ mu² ma²di¹ i¹ši² dī²
ATM-escarba hoyos alguien para sembrar guayabos

Los hablantes no perciben *ʔndi² mbaa²²* ni *ʔndi² i²ña^{ʔ1}* como palabras léxicas que deban figurar en el inventario permanente de expresiones. Se trata más bien de una incorporación discursiva, ocasional, y no de un tipo de compuesto.¹⁵

Si comparamos (38) con (39) encontramos el mismo contraste entre *nu²tsi¹ i²hĩ² na²² i¹ya^{ʔ3}* y *tsi²hmu¹ i¹ya² i²hĩ²*, y lo mismo ocurre con *tsi²hmũ¹ i¹ya² i²hĩ²* y *nu²šna¹-na²khũ¹ hma² i¹ya²²* en (40) y (41); la incorporación de *na²khũ¹* “pie” en *nu²šna¹-na²khũ¹* impide que también *i¹ya²²* sea incorporado.

(38) Na²wā¹ nu²tsi¹ i²hĩ² na²² i¹ya^{ʔ3} ti³ri³ga³ tša²kĩ²
 suena juegan niños en pozos pequeños de agua (charcos)

(39) Na²wā¹ tsi²hmũ¹ i¹ya² i²hĩ² ti³ri³ga³ tša²kĩ² re¹ša²
 suena juegan-agua niños pozo pequeños del patio

(40) A¹khi² i²wā¹ tsi²hmũ¹ i¹ya² i²hĩ² ri¹ ti³ri³ga³ tša²kĩ² re¹ša²
 con alboroto suena juegan-agua niños en charcos pequeños patio

(41) Nu²šna¹-na²khũ¹ hma² i¹ya²² i²hĩ², na²wā¹ ši²dii¹ wa² i¹ni²
 golpean-pies con agua niños, suena tiran algo hacen

En el dominio de los sonidos, el único tipo de incorporación parece ser el que se sirve del verbo genérico hacer: *e²ni² a²hmũ¹* “hacer canto” (= cantar), *e²ni² fwi¹yu¹* “hacer silbar”.

15. No sólo de términos viven las lenguas: técnicas no nominativas

Como acabamos de ver, para expresar conceptos de cualquier dominio semántico se puede recurrir a varias técnicas de nominación. Pero en *mi^{ʔ2}phaa²*, donde los términos básicos son muy escasos y otras técnicas de formación de términos como la derivación, la composición y la incorporación tampoco son muy productivas, se suple la escasez de términos mediante otras técnicas no nominativas; las técnicas más típicas y prominentes utilizadas por esta lengua para la aprehensión del sonido son: etiquetado genérico, seriación y analítica.

No es fácil acercarse a la organización del significado en una lengua como *mi^{ʔ2}phaa²* sin proyectar sobre ella la estructura de lenguas más familiares al observador. Para que la posición del observador (hablante de español, alemán, huichol o náhuatl) no transforme el objeto de análisis

¹⁵ En español (*Pedro*) *limpia cristales* se podría considerar como una incorporación discursiva, mientras (*un*) *limpiacristales* es un compuesto o una incorporación léxica.

(mi²phaa²) debemos llevar a cabo un ejercicio riguroso de semántica y pragmática contrastivas. Un acercamiento que parta de preguntas como

1. ¿Cómo se dice en mi²phaa² “ladrar”?
2. ¿Cómo se traduce al español *ši'gu²*?

puede generar respuestas poco justificables desde un punto de vista teórico y práctico, por ejemplo para quien desee llevar a cabo una traducción. Las respuestas podrían ser:

1. en mi²phaa² no existe un término específico para “ladrar”, pero el verbo *wā¹* se puede traducir al español como *ladrar, mugir, rebuznar, relinchar, cacarear, berrear* etc.

2. el significado de *ši'gu²* lo podemos parafrasear como *perder con facilidad su unidad un objeto*. En español no hay un termino que traduzca exactamente esta idea; según los casos se podría elegir *quebrarse, cascarse, machacar, triturar, chascar, ronzar, resquebrajarse, agrietarse, cuartearse, rajarse, henderse, craquelar, saltar, desgranarse, desmoronarse, sufrir un deslave o derrubio, desbaratarse (con facilidad); crujir, mal cocido, suelto, desprendible; manirroto o quisquilloso; agudo*.

Pero en la traducción siempre se estaría diciendo algo de más y algo de menos. En ambos casos, una notable variedad léxica en español contrasta con un único término en mi²phaa². Este tipo de respuestas refuerzan el prejuicio de que lenguas como mi²phaa² tienen un vocabulario sorprendentemente pobre: ¿todo eso se dice en mi²phaa² con la misma palabra? Un cambio de pregunta podría producir una inversión de la sorpresa. ¿Para qué necesita una lengua tantos términos casi sinónimos si lo mismo se puede decir de manera más económica, con menos redundancia, sirviéndose de un verbo que expresa la idea general, dejando al hablante que construya los conceptos específicos a partir del contexto y su capacidad inferencial, si juzgamos al español desde el mi²phaa², tendríamos que aceptar que es una lengua extraña. Esto sólo es darle la vuelta a la tortilla en el comal. Lo que se requiere es abandonar los planteamientos y métodos que generan ese tipo de preguntas y de respuestas, y adoptar un marco teórico más explicativo y herramientas descriptivas menos rudimentarias, que permita ver cada lengua desde la perspectiva de la otra como en un juego de espejos. El método contrastivo debe ayudar a entender y explicar las profundas diferencias que separan a las lenguas y también la equivalencia en la diversidad. Una concepción adecuada del

lenguaje es la que permite explicar la variación gramatical y semántica de las lenguas, sin hacer aparecer a unas como raras o exóticas.

Las técnicas no nominativas tienen en común que pueden expresar conceptos no codificados en las unidades léxicas. Lo que las distingue son principios pragmáticos que regulan este proceso, como el de antonomasia y el de causalidad. Mi²phaa² prescinde de un término primario específico para “ladrar”, “croar”, “relinchar” etc. porque la combinación de un término genérico como *wã¹* “sonar, emitir un sonido” con la palabra para la fuente (el perro, rana o caballo) designa las voces por antonomasia de las especies correspondientes. Por la misma razón prescinde también de términos específicos para diferentes maneras de “perder un objeto fácilmente la cohesión que constituye su unidad”, porque la combinación sintáctica del verbo *š*i*¹gu²* con el nombre de diferentes clases de objetos lleva a la construcción y expresión económica de conceptos que describen otras tantas maneras de causar la pérdida de la unidad. Mientras en español se utilizan diversos términos para los diversos tipos de objetos y procesos por los que se pierde la unidad o cohesión de las partes, es decir se lexematizan las diferencias entre estos procesos, y no existe un hiperónimo sencillo que los abarque a todos, dejando a la intuición semántica de cada hablante la reconstrucción del significado general, en mi²phaa² se usa un mismo término genérico para la idea que no se lexematiza en español, dejando al conocimiento del mundo y la capacidad inferencial del hablante la recuperación de información adicional a partir del contexto, de acuerdo a ciertas reglas convencionales. En español tenemos un paradigma de términos específicos, cuyas similitudes y diferencias se podrían representar en una matriz de rasgos, la mayoría de los cuales tendrían que ver con la clase de objetos a los que se aplican de manera complementaria, y con los procesos condicionados por los mismos. Las definiciones de los diccionarios se hacen eco de esta complementariedad señalando la clase de objetos de los que se predicen los términos, mientras que la definición del verbo más general *quebrar* no contiene ninguna indicación al respecto o se limita a una indicación genérica:

Quebrar. Romper la unidad de un objeto separando sus partes. (DRAE, modificada)

Resquebrajar. Hender ligera y a veces superficialmente algunos cuerpos duros, en especial la madera, la loza, el yeso, etc. (DRAE)

Derrubiar. Dicho de un río, de un arroyo o de cualquier humedad: Robar lentamente la tierra de las riberas o tapias. (DRAE)¹⁶

Sin ser un verbo primario de sonido, *ši¹gu²* se asocia con el sonido característico variable que se produce al romperse diferentes tipos de objetos. La fuente del sonido es en este caso el proceso del que resulta. Finalmente, *ši¹gu²* puede significar “agudo” en el entorno morfosintáctico adecuado a través de una asociación con una de las propiedades de los objetos prototípicos que designa: “delgado”.

15.1 Técnica de etiquetado genérico: regla de antonomasia

Un verbo genérico de emisión *wā¹* “sonar” se une con la descripción de la fuente del sonido para designar las voces por antonomasia de algunas especies. La combinación de *wā¹* y *šu²wā²* corresponde a la idea de *ladrar*: “emitir el perro la voz por antonomasia o que le es característica”. La combinación de *na²wā¹* y *šu²wā²* está convencionalizada para la idea específica de “ladrar”, y no se puede aplicar a ningún otro ruido. En suma, el significado de la combinación es más que la suma de sus rasgos inherentes: *na²wā¹ šu²wā²* “el perro está ladrando” frente a *na²hwi¹ñi¹ šu²wā²* “el perro está gruñendo” (con un verbo etiqueta).

Sería exagerado postular que *wā¹* significa “ladrar”, porque entonces tendría que significar también “rebuznar”, “relinchar” y cualquier otro sonido que se identifique mediante la fuente. Hablar de polisemia equivaldría a pensar que *mi²phaa²* expresa muchos conceptos específicos del español mediante un solo lexema; en realidad no expresa esas diferencias ni mediante un paradigma de lexemas ni mediante un paradigma de significados lexicalizados. Nadie diría que *wā¹* significa “croar” en *na²wā¹ gu²bo¹* “suena rana”, “mujir” en *na²wā¹ še¹di²* “el toro muge”, “murmullar” en *na²wā¹ e²ka² i¹ya²* lit. “suena ir agua” y así para todas las voces y sonidos. No se trata de polisemia, tampoco simplemente de vaguedad. Tampoco se trata de una solidaridad léxica entre dos términos plenos, como entre *ladrar* y *perro*, *rebuznar* y *burro*, *relinchar* y *caballo*, *hwi¹ñi¹* y *šu²wā²*. Se trata de una inferencia a partir de reglas pragmáticas convencionales como la de antonomasia. En las operaciones lingüísticas, la pragmática monta tanto

¹⁶ No sólo la especificidad conceptual del término influye en la explicitud de la definición (semántica), sino también el grado de familiaridad con los objetos que se presupone en los hablantes.

como la semántica, son los dos pilares sobre los que se asienta el sistema dinámico de las lenguas.

15.2 El verbo genérico $e^{?}ni^{?}$ “hacer”

También el verbo $e^{?}ni^{?}$ “hacer” se puede utilizar como un término genérico que en combinación con la mención de la fuente sirve para designar sonidos específicos; la emisión de voz es un caso particular de actuación.

(42) Šu²hni e²ni² štā¹gi²di² / Šu² na²ni² štā¹gi²di²
cómo hace burro / como hace burro

(43) Na²ni² gu²bo¹. “La rana está haciendo (croando).”

(44) Na²ni² tša¹mbo¹. “Crujen, gruñen mis tripas.”

En español, la pregunta ¿Cómo hace el burro? se refiere normalmente a la voz característica de este animal. En francés, el verbo *faire* es utilizado con el significado de *decir* en las acotaciones que los autores de obras narrativas añaden a las intervenciones verbales de los personajes:

-C’est ça, oui Norbert, fit-elle en souriant doucement. (Eso es, sí, Norberto, “hizo” ella sonriendo dulcemente.)

El verbo $e^{?}ni^{?}$ muestra una doble cara al combinarse por un lado con $wā^{1}$ y por otro con un verbo específico de sonido (técnica de seriación):

(45) Na²wā¹ e²ni² hwi¹ñi¹ / šu²wā¹ “suena hacer gruñir perro”.

También puede ir acompañado de un término de cualidad para especificar el sonido, pero esta estrategia pertenece ya a una nueva técnica, que llamamos analítica:

(46) a. Šraa² e²ni² i¹ši². “Se está quebrando el árbol.”

b. Na²ni² šraa² i¹ši². (*Idem*)

El verbo $e^{?}ni^{?}$ significa “hacer” y abarca la emisión de voces como actividad comunicativa o verbal; se puede utilizar como un término genérico de sonidos en combinación con la mención de la fuente.

(47) Šuh¹ni² e²ni² štā¹gi²di² / Šu² na²ni² štā¹gi²di²
cómo hace burro / como hace burro

(48) Na²ni² gu²bo¹. “La rana está haciendo.” (croar)

(49) Na²ni² tša¹mbo¹. “Crujen, gruñen mis tripas.”

La emisión de voz es un caso especial de actividad, y con frecuencia el verbo *hacer* se usa para hacer referencia a la voz. Las voces de los animales son uno de los rasgos más sobresalientes de su conducta y más característicos e identificativos de las especies.

Como cualquier otro verbo, puede ir precedido del genérico $w\tilde{a}^1$.

(50) $Na^2w\tilde{a}^1 e^{?1}ni^2 t\check{s}a^1mbo^{?2}$.

(51) $Na^2w\tilde{a}^1 hwi^1\check{n}i^{?1} \check{s}u^2w\tilde{a}^{?1}$. “El perro gruñe.”

(52) $Na^2w\tilde{a}^1 na^{?2}ni^2 t\check{s}a^1mbo^{?2}$.

(53) $Na^2w\tilde{a}^1 na^2hwi^1\check{n}i^{?1} \check{s}u^2w\tilde{a}^{?1}$.

El verbo $e^{?1}ni^2$ muestra una doble cara al combinarse por un lado con $w\tilde{a}^1$ y por otro con un verbo específico de sonido (técnica de seriación):

(54) $Na^2w\tilde{a}^1 e^{?1}ni^2 hwi^1\check{n}i^{?1} \check{s}u^2w\tilde{a}^{?1}$. “Suena hace gruñe perro.”

También puede ir acompañado de un término de cualidad para especificar el sonido, pero esta estrategia pertenece ya a una nueva técnica, que llamamos analítica:

(55) a. $\check{s}raa^2 e^{?1}ni^2 i^1\check{s}i^2$. “Se está resquebrajando el árbol.”

b. $Na^{?2}ni^2 \check{s}raa^2 i^1\check{s}i^2$. (*Idem*)

El verbo genérico $e^{?1}ni^2$ “hacer” se puede utilizar como proverbio:

(56) $\check{S}a^1da^2 i^1\check{s}i^2 i^2kh\tilde{a}^1 nu^1ni^2 \check{s}t\tilde{a}^1gi^2di^2 m\tilde{a}^2g\check{i}^2$
no cargues leña tú lo hacen los burros también

En otras expresiones funciona como un verbo soporte ($na^{?2}ni^2 ga^2hma^1 \check{s}a^3bu^3$ “la persona molesta, da lata”):

(57) $Ti^2kh\tilde{u}^1 \check{s}ku^{?1} nu^1ni^1 a^2hnga^1 ri^1 tsi^1d\check{z}a^2w\check{i}^1 \check{s}a^3bu^3$
algunos animales hacen voces nexo NEG oír persona
“Algunos animales emiten sonidos que las personas no oyen.”

No funciona como proverbio, ya que no sustituye a un verbo específico, de hecho inexistente, ni como verbo soporte, ya que no va unido a un nombre al que le proporciona propiedades verbales, sino que tiene un comportamiento similar al de un verbo genérico de sonido:

(58) $Na^2w\tilde{a}^1 t\check{s}a^1mbo^{?2}$. “Suenan mis tripas.”

(59) $N\check{a}^2d\check{z}a^2hwa^1 t\check{s}a^1mbo^{?2}$. “Gritan mis tripas.”

Esto se hace en mi²phaa² con mayor frecuencia que en español dado que dispone de un número menor de términos básicos.

15.3 La técnica resultativa

Un término que designa un proceso del cual resulta un sonido característico puede usarse para co-designar ese sonido. Así, en combinación con el término de la fuente, *šɪ'gu²* “quebradizo” se asocia con diferentes conceptos relativos a la manera en que pierden la unidad, expresados en español por diversos términos específicos. No es que tenga los significados de todos los verbos con que se traduce al español. Tanto esta técnica como la anterior economizan en la expresión y dejan en manos del oyente la reconstrucción de lo que no está explícitamente dicho. No se trata de polisemia y mucho menos de diferentes significados expresados mediante un número considerable de términos homófonos: *šɪ'gu²*, *šɪ'gu²*... *šɪ'gu²_n*.

En particular, los sonidos característicos de muchos eventos se identifican a través de un sistema de asociaciones metonímicas convencionalizadas. *Šɪ'gu²* asocia la idea de quebrarse con facilidad con la idea de “crujir”, entre otras.

16. Interacción de semántica y pragmática

Para llevar a cabo un análisis contrastivo exhaustivo, hay que deslindar varias situaciones que representamos ejemplarmente en el cuadro 3. *Šɪ'gu²* es un verbo de significado general (nivel 1) para el que no existe en español un equivalente exacto. Ninguno de los términos del español mencionados al principio de la sección 14, corresponde exactamente al concepto (inherente) expresado por el término *šɪ'gu²*; la elección depende de la clase de entidades a que se aplica y la naturaleza del proceso que rompe la unidad (nivel 2). Todos tienen algún rasgo particular no compartido y no se predicán de los mismos objetos. *Triturar*, *ronzar* y *chascar*, definidos en el DRAE como “comer algo quebradizo partiéndolo ruidosamente con los dientes” y “triturar, ronzar algún alimento quebradizo” respectivamente son demasiado específicos, otros son demasiado generales. En ninguno de ellos es relevante el rasgo “con facilidad”; sólo en el adjetivo derivado *quebradizo* “fácil de quebrarse” está presente este rasgo, pero sólo es aplicable a una parte del dominio referencial.

1. <i>Ši'gu²</i> “perderse fácilmente la cohesión que constituye la unidad de un objeto”.				
2. hojas secas > quebrar c.f. comal > agrietar terrón > desmoronar mazorca > desgranarse				
ramas secas triturar olla terreno granos				
tostadas				
café tostado				
maíz tostado				
3.	crujir	mal cocido	suelto	seco, maduro
4.	agudo		manorrotta	
			quisquilloso	

Cuadro 3. Perfil semántico pragmático de *ši'gu²*

Ši'gu² no tiene perfiles nítidos ni un comportamiento homogéneo en todo su dominio referencial; la pertenencia a su dominio referencial está condicionada por diferentes propiedades de los objetos que determinan la manera en que pierden la unidad. Hay muchas maneras de perder la unidad, es decir de cumplir con el significado inherente de *ši'gu²* que no encajan en el cuadro 3. Para dar cuenta de esta variación y ponerle límites, organizamos el dominio referencial en cuatro categorías, definidas por las propiedades de los objetos a los que se aplica *ši'gu²* y la variedad de procesos que causan la ruptura. Para la primera categoría el concepto más aproximado es *quebrar con facilidad* (*triturar, machacar, ronzar, moler, chascar*). Para la segunda categoría proponemos *agrietarse* (*henderse, rajarse...*), para la tercera *desmoronarse* (*pulverizarse, hacerse morusas*) y para la cuarta *desprenderse* (*soltarse, arrancarse, desgranarse*; en todos los casos hay que añadir “con facilidad”. Estos términos no son equivalentes entre sí, sino que se complementan en la traducción de *ši'gu²*.

Cada una de estas categorías semánticas se asocia con otro concepto del tercer nivel por la vía de una relación causal: cuando un objeto de la primera categoría se quebra, genera un crujido, un comal se agrieta porque está mal cocido, si un terrón fácilmente se desmenuza es porque está suelto, poco compacto; si una mazorca fácilmente se desgrana, se le desprenden los granos, es porque está seca, madura. De la relación entre los términos del segundo nivel y los del tercer nivel (*crujir, mal cocido, suelto, seco o maduro*) no se puede dar cuenta con las herramientas de la semántica estructural (matrices de rasgos inherentes). La relación semántica entre el tercer nivel (*crujir*) y el cuarto (*agudo*) no es inmediatamente transparente; el

ruido que hacen las tostadas o ramitas secas cuando se trituran no es agudo, en opinión de los hablantes. Menos transparente todavía es la relación semántica entre *agudo* y los otros términos del nivel 4 (manorrotta, quisquilloso).

El problema es que las relaciones entre los términos y entre los conceptos no se pueden enfocar exclusivamente desde la semántica. Lo que une a todas las clases de objetos de la primera categoría desde la perspectiva del mi²phaa² es que cuando se rompen emiten un sonido característico que en español podemos llamar *crujido* o *chasquido*¹⁷ y en mi²phaa² *ši'ši'*. La relación entre ser quebradizo y emitir ese sonido es de causalidad. También los hablantes de español saben que existe esta relación, pero este conocimiento no está convencionalizado de manera sistemática. Lo mismo ocurre con las otras tres categorías. Con la categoría 2 del cuadro 3 se asocia un tipo de fragilidad característica de objetos de barro mal cocidos que se agrietan con facilidad. En el caso de la tercera categoría se trata de objetos sueltos, poco compactos que se desmoronan con facilidad. La cuarta categoría abarca todos aquellos casos en que una parte se desprende fácilmente de un todo, como los granos de las mazorcas secas o las vainas maduras de la planta. Los procesos de las tres últimas categorías no producen un crujido, los procesos de las dos últimas no producen grietas o hendiduras ni están mal cocidos, sólo el de la última se asocia con la sequedad que resulta de la maduración de ciertos objetos (en otros casos se ablandan). El parecido es tanto más grande cuanto más próximas estén las categorías. Ahora bien, todos estos aspectos no son parte del significado inherente de *ši'gu'*, sino que forman parte de un complejo entramado de relaciones que involucran a la pragmática: conocimiento de la realidad, capacidades inferenciales de los hablantes y reglas especiales que organizan la construcción del significado más allá de las reglas semánticas.

Una de esas reglas establece que cuando un término genérico de sonido se predica de un término que designa la fuente del sonido, la combinación se puede utilizar para designar el sonido o voz por antonomasia de la fuente. Otra regla establece que se puede hacer referencia a un sonido recurriendo a términos de procesos que generan ese ruido. *Ši'gu'* sirve para designar la idea de crujir cuando se predica de las hojas o ramitas secas, tostadas etc., se trata de un crujido característico de estas entidades cuando se pisan, trituran, ronzan, el cual puede ser designado por el término primario *ši'ši'*; ningún

¹⁷ Sonido que se produce al triturar alimentos quebradizos.

sonido que no resulte de este proceso puede ser identificado por *ši¹gu²*. Con la palabra *šraa³* se designa el resquebrajamiento de una rama o tronco de árbol y el sonido que resulta del mismo, que en español también se llama *crujir*. En ambos casos se trata de una metonimia basada en relaciones sintagmáticas y reglas inferenciales que son parte del sistema de la lengua porque están convencionalizadas. La idea de sonido sólo está semantizada en *ši¹ši²*, pero *ši¹gu²*, *šraa³*, *wi²thā¹* “partir” y *wi²thā²ri¹gu¹* “rajarse”, *šna¹mih²na¹* “rozar” se pueden emplear para designar un sonido en el contexto apropiado: se tiene que predicar de objetos que producen un sonido característico cuando se quebran, desgajan, parten, rozan.

Si a un hablante de español se le pregunta cómo se llama el ruido que se hace al barrer, da respuestas como “no recuerdo”, “no hay una palabra especial”, “yo diría *el ruido de barrer*”. Para un hablante de naawatl, “barrer” se dice *tlā³ochpana* y el ruido de barrer *wasaniya* o *sasawaka*. En huichol ocurre lo mismo: *xuwanarika* designa el ruido que hacen las escobas, similar al que hace el zacate seco con que se techan los templos, mientras que *ʔitiya* significa “barrer”; derivados ambos de *kixau* “tostada”, *kixauni* significa “estar seco (por inducción: crujiente)” y *kixaurika* “crujir”. Un hablante de mi²phaa² dice: *na²wā¹ gi¹ši²* “suena barrer” o simplemente *na²gi¹ši²*. Aunque todos asocian ambas cosas cognitivamente, naawatl y huichol tienen un verbo especial para el ruido que se produce al barrer (etiquetado específico), en español no hay tal verbo ni se emplearía *barrer* para suplirlo, y mi²phaa² no tiene un verbo especial, pero recurre a otras técnicas para suplirlo como la seriación (*na²wā¹ gi¹ši²* “suena barrer”) o la técnica resultativa (*na²gi¹ši²*). Nah. *sasawaka* y hui. *šuwānarika* son términos básicos de sonido. *ʔochpana* y *wasaniya* significan acciones que se llevan a cabo típicamente con la escoba y que cualquiera asocia con un sonido característico, pero esta asociación no está convencionalizada; en mi²phaa², la asociación sí está convencionalizada, aunque no es parte del significado de ninguno de sus componentes léxicos.

En mi²phaa² la relación entre *ši¹gu²* y “crujir”, “mal cocido”, “suelto” y “fácilmente desprendible (por maduro y seco)” no es de pertenencia a un campo semántico común, sino que está convencionalizada en el componente pragmático. No son rasgos semánticos de *ši¹gu²* porque cada uno de estos conceptos es negable para todos los objetos que no forman parte de la clase correspondiente, aunque no los cuatro al mismo tiempo. Si “crujir” fuera un rasgo semántico, siempre que predicáramos *ši¹gu²* de una entidad cualquiera estaríamos afirmando que cruje (principio de generalidad), lo que no es

cierto. *Ši'gu²* se puede entender como “agrietarse” y como “estar mal cocido” en el caso de ciertos utensilios de cocina como el comal y la olla, hechos de barro, que no crujen; en otra clase de objetos se puede entender como “desmoronarse”, lo que no implica crujir ni estar mal cocido; hay objetos mal cocidos como las papas de las que no se predica *ši'gu²*; en otros casos se predica de “objetos sueltos (poco compactos)”, como un terreno o una bola de tierra que fácilmente se desmoronan o derrubian; en el caso de objetos como los granos de maíz de la mazorca o frutos maduros de las plantas se puede entender como “desgranar, arrancar” o “fácilmente desprendible”. La relación entre el segundo y el tercer nivel del cuadro 3 no es de orden semántico, sino que se basa en una relación de causalidad que se limita a ciertas clases de objetos y que detona un fenómeno múltiple de metonimia en el componente pragmático de la lengua. Crujir es la consecuencia de quebrarse objetos como la hojarasca; la hojarasca cruje cuando se quebra, un comal es frágil porque el barro está mal cocido, la mazorca se desgrana porque está seca, un terreno se deslava porque está suelto.

Entre los significados del tercer nivel no existe una relación de complementariedad dentro de un campo semántico común, a diferencia de lo que ocurre en el segundo nivel; más bien, cada uno de ellos está en una relación particular de causalidad con uno de los significados del segundo nivel, por ejemplo entre “quebrar” y “crujir”. La idea de crujir es detonada por la combinación del verbo general *ši'gu²* con el subdominio referencial de las tostadas, las hojas secas etc., es decir va ligada a un subdominio referencial: el crujido se produce precisamente al quebrarse las tostadas etc. Los dos significados no se excluyen el uno al otro; *ni²ši'gu² i'š²* se puede entender o traducir como “una rama (seca) se quebró” o como “una rama (seca) crujió”, dependiendo de si el tema son los sonidos o la ruptura de las ramas.

Una situación muy diferente es la polisemia de numerosas palabras en otras lenguas, donde un significado surge de otro por una analogía entre dominios sensoriales o por una metáfora, y se hace independiente en la medida en que son incompatibles y complementarios: *gruñir* dicho de un cerdo, de un perro y de una persona. Mientras en español hay un cambio de término o de significado dentro de un mismo término, en mi²phaa² se dan asociaciones metonímicas de ideas basadas en una relación de causalidad entre fenómenos: el quebramiento de las varitas secas, hojas secas, café tostado etc.) produce un ruido que en español llamamos *crujir*. La referencia a la fuente está implícita en el uso de los términos específicos del español

(*ladrar* remite a *perro*) y se hace explícita en las definiciones metalingüísticas, mientras que en *mi²phaa²* la fuente debe mencionarse para poder identificar el sonido. Una relación de orden cognitiva (el crujido es un ruido producido por un quebramiento) no se manifiesta en la lengua tlapaneca en una diversificación de términos ni en polisemia; la idea de crujir se detona en el eje sintagmático y en este sentido es una información adicional a la suma de los significados léxicos de los dos términos combinados, no es parte de *ši¹gu²* ni de *ña²wũ¹ i¹ši²* “rama” en la frase *na²ši¹gu² ña²wũ¹ i¹ši²* “la rama está crujiendo”, sino que surge de la combinación.

En español tenemos un verbo para “quebrarse”, otro para “rozar” y otro para “crujir”, ninguno de los cuales puede suplir a otro por más que las ideas respectivas estén asociadas en el dominio cognitivo por una relación de causalidad. Son términos independientes. Nunca se entenderá *quebrarse* ni *rozar* como *crujir* o *frufruar* porque para ello están los términos específicos. Si una tela se roza surge un sonido que llamamos *frufruar*, pero el verbo *rozar* no se emplea para la idea de *frufruar* aunque se esté hablando de telas. En *mi²phaa²* no hay muchos verbos específicos para sonidos, porque los verbos que describen diversos procesos pueden designar al mismo tiempo los sonidos típicos correspondientes mediante una inferencia basada en la relación de causalidad y convencionalizada: los términos *antonomasia* y *tipicidad* dan cuenta de algunas convenciones. En español prima el eje paradigmático (términos específicos con su significado inherente), mientras que *mi²phaa²* privilegia las técnicas sintagmáticas y los procesos inferenciales: de la combinación de dos significados surge un tercero.

Ši¹gu² no es el único verbo que puede inducir la idea de “crujir”, sino también *wi²tha²* “partir”, *šna¹mi²na¹* “rozar”, *wi²thã¹ri²ga³* “desgajarse por completo”, *wi²thã²ri¹gu¹* “desgajarse sin llegar a separarse”. Cualquiera de estos verbos se puede utilizar para la idea de crujir dependiendo de la naturaleza de los objetos, pero también pueden ser otros sonidos. No es un fenómeno idiosincrático, sino general y sistémico. Cualquier verbo que exprese un quebramiento o cualquier otro proceso de partición puede ser utilizado como parte de una estructura (o técnica) destinada a co-designar un ruido característico:

(60) A¹khi² ni²wi²tha¹ i¹ši². “El árbol / la rama [se partió/crujió] con fuerza.”

(61) Fuer¹ti¹ ni²wi²tha¹ri¹gu¹ i¹ši². “El árbol se resquebrajó/crujió con fuerza.”

(62) A¹khi² wi²thā¹ri²ga³ i¹ši² mba³hu³. “El tronco se desgajó[^]crujió con estruendo.”

Wi²tha¹ tiene un significado muy general y se puede aplicar a diferentes clases de objetos, por lo que no designa una forma específica de partirse que vaya acompañada de un único sonido típico. En lugar de asignarles a todos un rasgo o una acepción acústico-auditiva, es más racional (y económico) asumir una regla pragmática de inducción basada en la metonimia:

Regla de causalidad. Cualquier verbo que signifique un evento del que resulta un sonido típico, puede usarse para hacer referencia a ese sonido en el contexto apropiado.

No se trata de una asociación invariable, no siempre se asocia *šna¹mi²na²* con crujir..., también pueden ser otros sonidos. El crujir de dientes se designa utilizando una palabra para “rozar” o “golpetear” combinada con el término para los dientes:

(63) Tsi¹dā²1 khu²mih²na¹ ska¹ru²gwa², *mu² tsi¹wā².
“La puerta [se muerde[^]rechina] agudo, *pero no suena.”¹⁸

El frufruar de las telas se expresa mediante el mismo procedimiento:

(64) A¹khi² šna¹mi²na² štīī, *mu² tsi¹wā².
“Las telas [se están rozando[^]frufruando] fuerte.”

(65) A¹khi² [i²wā² šna¹mi²na²] i¹ñu², *mu² tsi¹wā².
“Los dientes [se están rozando[^]crujiendo/rechinando] fuerte.”

(66) A¹khi² [i²wā² šna¹mi²na²] i¹ñu² a¹da² mu² gu¹wā¹ e²tsi¹, *mu² tsi¹wā².
“Los dientes [se están rozando[^]crujiendo/rechinando] fuerte por el frío.”

(67) A¹khi² uš²na²la¹ ña²wū¹la¹, *mu² ša¹wā².
“[Golpeen las manos[^]aplaudan] fuerte, pero sin que suenen [se están rozando[^]frufruando] fuerte.”

(68) *Na²wā² a¹khi² šna¹mi²na² štīī, *mu² tsi¹wā².
“Suenan las telas rozando fuerte[^]frufruando.”

¹⁸ Usamos el signo \sim para el concepto de codesignación, entendida como disyunción lógica: a \vee b \vee (a \wedge b).

En español se entiende como ambigüedad: *golpear* o *aplaudir*, las dos palabras nos hacen ver las dos cosas como separadas, en mi²phaa² forman una unidad, de la que participa también el sujeto. No es que la idea de *crujir* sea una acepción semántica de todos estos verbos. No es que la idea de *crujir* esté incluida en la idea de *rozar*, el rozamiento puede producir otros tipos de ruidos, y la idea específica está determinada por el contexto:

(69) Wa²ha²yu²³ i²wā¹ šna¹mih²na¹ i²tsi¹ ma²khī²² a²¹wū i²h²ĩ, *mu² tsi¹wā².

“[Se golpetean suavemente~tintinean] las piedritas dentro del carrizo, pero no suenan.”

Este enunciado se percibe como contradictorio, porque involucra el ruido correspondiente, para el que en mi²phaa² no existen verbos específicos. A veces en español tampoco existe un verbo de sonido especial, a pesar de lo cual el verbo de proceso no se usa para designar el sonido. A la pregunta ¿cómo se llama el ruido que hacen las piedras al chocar?, la respuesta es: nu²šna¹mih²na² i²tsi¹. A diferencia de la técnica de etiquetado específico, que consiste en utilizar un término etiqueta cuyo significado primario es de sonido como š¹ĩ¹ “crujir, chasquear”, esta segunda técnica consiste en utilizar el término de un proceso que genera un ruido, combinado con el de los objetos en que se lleva a cabo, para designar ese sonido, pero no es un segundo significado; el proceso y el sonido son inseparables.

(70) A¹khi² šna¹mi²na² a²hwū² ca¹rru². (Cualquier sonido metálico de un carro, de los ejes, del tubo de escape, los amortiguadores viejos)

(71) Fuer¹ti¹ šnu¹ šŋũ² šti¹la¹.

“La gallina [golpetea alas~se oye aletear] fuerte.”

(72) A¹khi² gi¹ši¹ na² re¹ša² mba¹ ša³bu³.

“Alguien barre en el patio con energía.”

(73) Hndo² gii³ e²kha²nu¹ i²šna¹ ña²wū¹ ša³bu³.

“Hasta aquí llega el golpeteo de manos (aplausos) de las personas.”

Un hablante de español no diría *golpeteo de las manos* si lo que quiere decir es *aplausos* precisamente porque existe un verbo primario para ello.

Estamos ante dos situaciones diferentes.

A. Š¹ĩ¹ va ligado inherentemente a la idea de *crujir*, no se puede desprender de ella, no se puede contradecir; no necesita de wā² ni de e²ni² para designar un sonido; el mismo verbo selecciona las entidades de que se puede predicar en virtud del sonido que designa: ramas u hojas secas, objetos tostados.

B. *Ši¹gu²*, *šna¹mi²na²*¹, *wi²thā²ri¹gu¹*, *wi²thā¹ri²ga³* (desgajarse), *wi²tha²* y los demás verbos no son inherentemente términos de sonido, pero cuando se combinan con el nombre de entidades que producen un ruido característico al estar sometidas al proceso designado por el verbo, el enunciado se carga con un significado adicional relacionado con el sonido.

En español prevalece la semántica sobre la pragmática; si se requiere expresar un concepto nuevo se recurre a una palabra nueva o se asigna a una palabra dada una nueva acepción. En *mi²phaa²* prevalece la pragmática: por la vía inferencial se construyen significados que no se asignan a las palabras individuales, sino a la combinación de palabras. Sin embargo, la vinculación pragmática entre ambos conceptos es tan convencional que no admite la contradicción, aunque ésta no consista en la negación de un rasgo inherente. Es una técnica especial que llamamos resultativa y que se distingue del etiquetado genérico en varios aspectos:

Término de sonido:	T. resultativa <i>šna¹mi²na²</i>	Etiquetado genérico <i>wā¹</i>	Etiqu. específico <i>šiši</i>
Específico	+	-	+
Contextual	+	+	-
Metonimia	+	+	-
Inferencial	+	+	-
Antonomasia	+	+	-

Cuadro 4. Comparación de tres técnicas

La idea de “sonar” es parte del significado del segundo y tercer verbo, pero no del primero, como tampoco de *i¹ñu²* “dientes”, *ña²wū²* *i¹ši²* “rama” o *škwī¹ya²* “ramas secas”. Con *šna¹mi²na²*² la referencia al sonido se construye por inferencia cuando se combina con el término de una entidad apropiada, detonada por una metonimia (relación de causalidad): el significado completo se construye a partir de la combinación en el eje sintagmático de manera que el significado de la combinación es mayor que la suma de información proporcionada por ambos términos. No es que *šna¹mi²na²*² signifique “golpetear” y además se pueda entender como “tintinear”; el origen de la nueva información está en una inferencia detonada por la unión de dos términos, uno que designa un proceso y otro que designa la clase de objetos donde se produce. Esta técnica obedece al principio de economía: no se requiere un lexema especial para “tintinear”, aunque de hecho exista, si el significado

puede ser inferido de la combinación de otros lexemas. *Wā'* es un verbo genérico de sonido, pero en cada contexto contribuye a la creación de un concepto específico diferente, como en *na²wā'¹ šu²wā'²* “suena perro = ladra”.

Los hablantes de *mi²phaa²* perciben los ejemplos (63)-(73) como contradictorios si se niegan con *mu² tsi¹wā²*; insisten en que la combinación designa un sonido, y a pesar de las explicaciones tendentes a convencerlos de que *ši¹gu²* significa *quebrarse* y que la interpretación como *crujir* resulta de una asociación práctica, vuelven a incurrir espontánea y sistemáticamente en el supuesto error de traducir *ši¹gu²* por *crujir*, y argumentan: “pero así decimos en *mi²phaa²* “*crujir*”. Aceptando que un error deja de serlo si es sistemático, debemos llegar a la conclusión de que se trata de una característica del sistema, que fuerza a los hablantes de *mi²phaa²* a entender y traducir los enunciados de esa manera. La idea de sonar forma parte del significado de las expresiones, pero se induce forzosamente a partir de la combinación mediante una regla pragmática convencional: *ši¹gu² ña²wũ² i¹ši², šna¹mih²na¹ i²tsi¹* y *ʔkhu²mih²na¹ i¹ñu²*.

Como ya vimos, “crujir” no es la única manera de entender *ši¹gu²*, porque cuando se trata de objetos diferentes se puede o debe entender como “malcocido” (comal, olla), “suelto” (terreno, mazorca) etc. Los hablantes argumentan también aquí: “así decimos en *mi²phaa²* que el comal está mal cocido, que el terreno está suelto, que los granos se desprenden fácilmente, que una mazorca o una vaina están maduras y secas”.

(74) (Mi²)ši¹gu² štoo¹ ya²ha².

“La vaina de frijol ya se puede desprender fácilmente de la planta, está seca, madura.”¹⁹

(75) (Mi²)ši¹gu² ka²fe¹. “Está dorado, crujiente, desprendible, maduro el café.”

(76) (Mi²)ši¹gu² ka³taa³ (i²tsu¹) ka²fe¹ na² i¹šu².

“Los granos de café se desprenden fácilmente de la planta.”

En (76) la lectura preferible es “desprenderse” por tratarse de granos de frijol, mientras que en (75) *mi²ši¹gu² ka²fe¹* se puede entender como a. dorado b. crujiente y c. desprendible, tal vez en este orden de preferencias, que corresponde al cuadro 3. El contexto, tanto gramatical como semántico, es crucial para la selección de la lectura adecuada, pero la decisión es finalmente pragmática e implica movilizar el conocimiento de las cosas y un escaneo del contexto lingüístico. Dado que en (76) la idea de desprenderse es

¹⁹ Está maduro, es tiempo de cosecharlo.

expresada por el término específico *ka³taa³*, *ši¹gu²* se convierte en un modificador adverbial actualizando el significado “fácilmente”, que es uno de sus rasgos inherentes. En (77), el hecho de que se trata de ramitas y de que el verbo está en una forma procesual inducen como primera lectura “quebrarse”, como segunda “crujir”. La forma adjetiva *mi²ši¹gu²* junto con la palabra para la tostada detonan en (78) como primera lectura “crujiente”.

(77) Ni²ši¹gu² škwi¹ya². “Las ramitas se quebraron/crujieron.”

(78) Mi²ši¹gu² gu¹ma² ši¹gu². “La tostada está crujiente.”

La gramática es importante para la interpretación del verbo; dependiendo de los morfemas gramaticales que lo acompañan, se puede entender como proceso o como cualidad; la categorización gramatical influye mucho en la selección de la interpretación semántica.

Independientemente de la lectura, (79) es contradictorio, ya que no se puede dissociar la idea de crujir de la idea de estar tostado; aunque en un caso se trata de una condición pragmática y en el segundo de un rasgo inherente, de todos modos se percibe una contradicción:

(79) *Ši¹gu² ka²fe¹, ka²hngo¹ ša¹go² mi²ši²ši².

“El café está quebradizo/tostado/crujiente, por eso no puede crujir.”

La lectura “desprendible” se coloca en primer plano en presencia de *ka³taa³* y de *i²tsu¹* “grano”. En (80) la traducción resulta extraña porque para la mazorca, “crujir” no entra en consideración:

(80) ?Mi²ši¹gu² yaa³ ka²hngo¹ ša¹go² ši¹ši¹.

“La mazorca se desgrana fácilmente, por eso no cruje.”

Uno de los conocimientos de que el hablante debe disponer son las relaciones de causalidad entre los hechos. Cuando el comal se considera frágil es porque el barro ha sido mal cocido. Esto hace que “estar mal cocido” sea una lectura posible de *ši¹gu²*. Si la mazorca se desgrana con facilidad es que está seca y los granos se desprenden con facilidad. Un terreno suelto, poco compacto, se deslava, sufre desprendimientos o derrubios con facilidad. Todo esto tiene que ver con los hechos o nuestro conocimiento de los mismos. Los hablantes de español y los de *mi²phaa²* no difieren en el conocimiento del mundo, unos y otros ligan cognitivamente el quebramiento con el crujido, la fragilidad del comal con la semicocción etc. La diferencia está en la manera en que este conocimiento se codifica en la lengua, pero sobre todo en la manera en que los hablantes lo construyen, mediante reglas

pragmáticas convencionales en lugar de reglas semánticas. La contradicción se da en español entre los significados de los lexemas, en mi²phaa² entre significados que van más allá de los significados de los lexemas y que son contruidos a partir de los contextos y de reglas pragmáticas. Un hablante de español no argumentaría que en su lengua la manera normal de hacer referencia a un crujido es *quebrarse*, pero sí lo hacen los hablantes de mi²phaa² tomando en consideración más que el significado codificado en los lexemas. Se enfrentan aquí dos visiones contrapuestas basadas en dos sistemas semántico pragmáticos estructurados de diferentes maneras, y de dos tipos de competencia léxica. En términos generales, podemos decir que mientras español, alemán y huichol son lenguas semantizantes, el mi²phaa² es una lengua pragmatizante. La estructura semántica es más rígida y asimilativa, mientras que las reglas pragmáticas proporcionan más elasticidad y una mejor adaptación a las situaciones.

Como ya observamos arriba, a diferencia del primer nivel del cuadro 3, no podemos decir que los términos con que se traduce *ši'gu²* al español en el tercer nivel (*crujir*, *semicocido*, *suelto*) expresen variantes de una idea general; *crujir* tiene poco que ver con el resto de los términos desde el punto de vista de la semántica de rasgos inherentes: sólo en la primera columna del cuadro 3 *ši'gu²* se asocia con “crujir”, en todas las demás se trata de entidades que no crujen cuando sufren los procesos del segundo nivel. Se podrá argumentar también aquí que esto tiene que ver con el conocimiento de las cosas y no con la lengua, pero representa un serio problema para la traducción y en tal medida están en juego maneras complementarias de estructuración semántico pragmática. La lengua tiene dos componentes complementarios que son la semántica y la pragmática igualmente importantes. La relación entre los dos niveles es bastante convencional. Aunque todas las entidades de la primera columna se caracterizan por estar secas, *ši'gu²* no es la manera normal (convencional) de decir “estar seco” con estas entidades.

(81) Na²ši'gu² i²tsu¹ ka²fe¹ ri'do² ni'gu².

*”Los granos de café están secos porque se tostaron.”

Quebrarse (o *rozar*) y *crujir* son en español dos significados independientes, mientras que la lectura de *ši'gu²* como “quebrarse” o como “crujir” se establece en forma de reglas inferenciales, son dos conceptos entre los que se establece una relación pragmática convencional. En un caso y en el otro se aplica el principio de no contradicción: las reglas pragmáticas son

parte de la lengua y no se pueden contradecir. Lo que justifica que en mi^2phaa^2 se pueda hablar de contradicción en los casos mencionados es que los hablantes no toman en cuenta solamente el significado inherente de los lexemas, sino el significado completo construido inferencialmente a partir de la combinación sintagmática.

En el cuarto nivel $ši^1gu^2$ adquiere el significado “agudo”. Como el crujido que producen las entidades de la columna 1 al quebrarse no es agudo, la vía por la que $ši^1gu^2$ puede llegar a significar “agudo” debe ser otra; de esto nos ocuparemos más abajo y en el capítulo sobre cualidades de sonidos.

También interviene la metaforización. Por una analogía global con el significado general de $ši^1gu^2$, la expresión $mi^2ši^1gu^2 ña^2wũ^{21}$ “mano frágil” se dice de una persona a la que todo se le resbala de la mano, “manorrotta”. Por un proceso de metaforización similar, se dice $ši^1gu^2$ de una persona quisquillosa, de trato delicado o difícil, que fácilmente se agravia, envidiosa, que se ofende por cualquier pequeña causa. Estas metáforas conducen al plano más abstracto de los hábitos conductuales y rasgos de personalidad: $mi^2ši^1gwi^2 ša^3bu^3$ “una persona quisquillosa”, $mi^2ši^1gu^2 a^2hnga^1$ “palabras mal intencionadas”, $mi^2ši^1gu^2 ni^2tha^2ni^2$, $ni^2ra^2thā^1$ “lo hiciste con mala intención, lo dijiste con mala intención”.

(82) $(Mi^2)ši^1gu^2 e^{21}ni^2 dža^1kũ^2 ša^3bu^3 tsu^1khwi^2$.

“La plática de esa persona es quisquillosa.”

$Ši^1gu^2$ no es un término primario de sonido, lo que está en consonancia con el hecho de que los términos de sonido no se transfieren a otros dominios perceptuales ni se metaforizan.

El enunciado (83) es redundante debido a la presencia de $ši^1gu^2$ tanto en el predicado como en el sujeto, y (84) es contradictorio:

(83) $Na^2 ši^1gu^2 gu^2ma^2 ši^1gu^2$. “Las tortillas quebradizas (tostadas) crujen.”

(84) $*Tsi^1ši^1gu^2 gu^2ma^2 ši^1gu^2$.

“Las tortillas quebradizas (tostadas) no se quebran.”

No podemos entender $ši^1gu^2$ una vez como “quebradizo” y la otra como “crujiente” en virtud de la mencionada asociación, para escapar a la redundancia y a la contradicción, porque no se trata de polisemia. $Ši^1gu^2$ significa “quebrarse, ser quebradizo”, y al mismo tiempo puede co-designar el sonido que producen los objetos quebradizos cuando se quebran, pero esos dos componentes no se pueden disociar como en los siguientes ejemplos, que no son redundantes ni contradictorios:

(83') Na²ši¹ši¹ gu²ma² ši¹gu². “Las tortillas quebradizas (tostadas) crujen.”

(84') Tse²ni² ši¹ši¹ gu²ma² ši¹gu².

“Las tortillas quebradizas no están crujendo.”

La asociación con sonido surge por inferencia de la combinación de *ši¹gu²* con cualquier término que designe objetos que producen un crujido cuando se quebran, entre ellos el término convencional *gu²ma² ši¹gu²*, en cuyo caso el sonido asociado es el designado por *ši¹ši¹*. Estas asociaciones tienen un origen pragmático, son resultado de una inferencia a partir del conocimiento de las cosas, pero se trata de una inferencia convencionalizada en mi²phaa² y en español no. De ahí no se deduce que “crujir” pase a ser una rasgo inherente de *ši¹gu²* ni que se trate de polisemia.

En español, las oraciones siguientes no son tautológicas ni contradictorias porque se trata de dos significados diferentes:

(85) a. Así pasa cuando pasa. (eso ocurre cuando pasa el tren)

b. Así pasa cuando no pasa. (cuando no pasa el servicio de basura)

mientras que en mi²phaa² las dos ideas no se pueden disociar, por lo que (86) es necesariamente circular:

(86) Na²ši¹gu² škwi¹ya¹ ri¹do² na²ši¹gu².

a. Las ramitas se quebran/crujen cuando se quebran/crujen. (tautológico)

b. *Las ramas crujen cuando se quebran / están secas. (inaceptable como traducción)

y las tres oraciones de (87) contradictorias, no importa la lectura que se haga.

(87)a. Na²ši¹gu² škwi¹ya¹ ri¹do² tsi¹ši¹gu².

“Las ramas crujen cuando no crujen/se quebran cuando no se quebran.”

b. Na²ši¹gu² škwi¹ya¹ mu² tsi¹wã².

“Las ramas están quebrándose/crujiendo, pero no se oyen.”

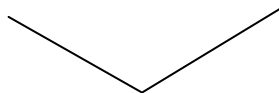
c. Na²ši¹gu² škwi¹ya¹ ka²hngo¹ ša¹go² ši¹gu².

“La ramas se están quebrando/crujiendo, por eso no pueden quebrarse/crujir.” (“Las ramas están tronando, pero no truenan”.)

En español no hay una regla que permita entender *quebradizo* como *crujiente*; lo que distingue a ambas lenguas no es la relación cognitiva entre ambas ideas, sino las reglas de la pragmática léxica. La diferencia es que mi²phaa² tiene muy pocos términos básicos de sonido y tiene que recurrir a otras técnicas, entre ellas utilizar un término que describe un proceso, para

co-designar el sonido que se produce cuando se aplica a un tipo de objeto. No es polisemia léxica, porque la designación de ese sonido no la lleva a cabo el término aislado, sino su combinación con la designación de ese tipo de objetos. En el cuadro 5 se ilustra este fenómeno:

a. $\acute{s}i'gu^2$ “quebradizo” b. $gu^2m\acute{a}^2 \acute{s}i'gu^2$ “tostada”



c. asociación del quebramiento
con el sonido que se genera

Cuadro 5. Asociación de $\acute{s}i'gu^2$ con sonidos

Si $\acute{s}i'gu^2$ se combina con $gu^2m\acute{a}^2 \acute{s}i'gu^2$ o con $\acute{s}kwi'ya^2$ se asocia y co-designa el sonido correspondiente.

(88) puede incurrir en una contradicción sin que $\acute{s}i'gu^2$ sufra un cambio de significado inherente ya que el significado relativo a un sonido se origina contextualmente, es decir en la combinación de las dos frases:

(88) * $Na^2\acute{s}i'gu^2 gu^2ma^2 \acute{s}i'gu^2 mu^2 tsi'w\acute{a}^2$.

“Las tostadas se quebran y crujen, pero no suenan.”

Los enunciados (89) y (90) se diferencian de (91) en que en los primeros ejemplos se da una contradicción entre los términos simples *gritar* y *bajo*, a los que la idea de sonar les es inherente, mientras que en el caso de (91) la contradicción surge no entre los significados inherentes de los términos básicos, sino a causa de la idea adicional de crujir que surge de la combinación de los mismos por tratarse de dos fenómenos causalmente ligados: las ramas, las hojas o ramitas secas y las tostadas crujen cuando se quebran.

(89) * $Ndo^1 na^2ni^1\eta\ddot{u}^2 m\ddot{u}^2d\acute{z}a^2hwe^2 hma^2 mba^2yi^1 a^2hnga^1$
sólo permito me griten con baja voz

(90) * $N\acute{a}^2d\acute{z}a^2hwa^1 a^1da^2 mu^2 tsi'w\acute{a}^2$.

“El niño grita pero no suena (no emite sonido alguno).”

(91) * $Na^2\acute{s}i'gu^2 \acute{s}kwi'ya^2 mu^2 tsi'w\acute{a}^2$.

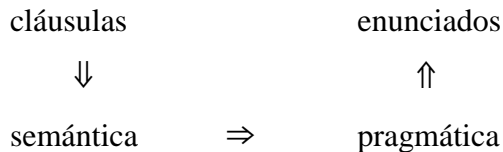
a. “Se están quebrando las ramitas secas, pero no suenan.”

b. “Las ramitas se quebran, pero no suenan.”

Que alguien pueda gritar y que algo pueda quebrarse sin emitir un sonido se ubican en niveles diferentes, al menos en castellano.²⁰ En mi²phaa² hay una ambivalencia que permite entender enunciados de este tipo en el plano de los hechos, donde podría ser falso o verdadero, o en el plano más abstracto de juicios tipificantes. El quebramiento produce en ramitas secas y otras entidades un sonido, pero no existe una contradicción semántica general entre los términos *quebrarse* y *no sonar*. Se evita la contradicción remitiendo a circunstancias en que los dos hechos se pueden dar desconectados:

(92) Ni²ši¹gu² ña²wũ² i¹ši² gaa² tu¹wã² mu² ni²ma²hã¹.
 “Se quebraron las ramas pero no sonaron porque estaban secas.”

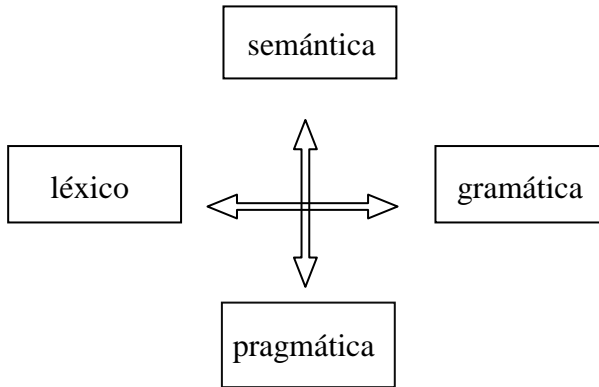
Es lo que veíamos arriba con *ši¹ši¹*. Estos fenómenos ponen en duda la validez del principio de composicionalidad si se limita a la semántica léxica. El significado del enunciado *na²wã¹ ši²wã¹* no se compone del significado de sus partes y las reglas sintácticas que las unen: el resultado de esta combinación es “el perro suena / está sonando”. Este es el significado de la cláusula abstracta, en cuyo análisis no se tiene en cuenta la pragmática. El enunciado tiene además de un componente semántico, un componente pragmático. La interpretación del enunciado, emitido en una situación comunicativa dada, abarca también el componente pragmático. La lingüística tradicional y la lógica formal trabajan con las estructuras abstractas, dejando fuera de consideración la pragmática, y los pragmatistas acostumbran a hacer lo contrario. Semántica y pragmática son dos componentes generales de la actividad verbal que operan de manera complementaria. Separarlos por abstracción dificulta dar cuenta de las complejas interacciones entre los dos componentes en que se fundamenta el dinamismo de las lenguas. La concepción más extendida es que primero se construye el significado y luego el sentido, como en el diagrama de flujo 7.



Esquema 2. De la cláusula al enunciado

²⁰ DRAE define *gritar* como “levantar la voz más de lo acostumbrado” y *quebrarse* como “henderse ligera y a veces superficialmente algunos cuerpos duros, en especial la madera, la loza, el yeso, etc.” La definición de *quebrarse* no hace referencia a una propiedad de sonidos. Por eso no se da una contradicción en los términos, es decir semántica.

Se trata de un diagrama de flujo secuencial: cláusula → semántica → pragmática → enunciado. Primero se construye una cláusula, a la que se asigna un significado bajo el principio de composicionalidad, luego se le aplica el módulo pragmático. En realidad, las relaciones son circulares. La comunicación natural funciona bajo una lógica que integra los componentes de una manera circular o bidireccional:



Esquema 3. Relaciones circulares entre léxico y gramática, semántica y pragmática

El léxico de los términos básicos de sonido en mi²phaa² es pobre, pero se puede enriquecer por los otros tres componentes:

1. con las reglas de la gramática se pueden formar términos derivados, compuestos, incorporaciones; estas técnicas no son muy productivas;
2. más productivas son en mi²phaa² las técnicas basadas en reglas pragmáticas, como la de etiquetado genérico, la resultativa y las más analíticas.

17. La técnica de seriación

Esta técnica concatena en una expresión varios verbos sin nexos morfosintácticos manifiestos, pero con una relación semántica estrecha de implicación secuencial que genera redundancia. La seriación es semánticamente transparente y comporta una redundancia creciente, ya que cada uno de los términos implica al que le sigue: *dža²wũ²* “oír” implica *wā¹* “sonar”, que a su vez

implica e^{2ni^2} “hacer”²¹, mientras que un verbo específico núcleo como $hwi^2\tilde{n}i^1$ “gruñir” los implica a todos ellos. Tiene la función pragmática de anclar progresi-vamente el enunciado en la situación comunicativa identificando componentes del proceso como la audición, la emisión y la naturaleza dinámica del proceso mismo; el orden refleja una creciente relevancia semántica para el núcleo predicativo, mientras que en la dirección inversa aumenta la relevancia pragmática. En el despliegue máximo de la seriación, la primera posición corresponde al término general de percepción ($dza^1w\tilde{u}^2$ “oír”), la segunda al término general de emisión ($w\tilde{a}^1$ “sonar”), la tercera a una cualidad inherente del predicado expresada por el verbo e^{2ni^2} “hacer”:

(93) $Na^2dza^1w\tilde{u}^2 i^2w\tilde{a}^1 e^{2ni^2} (/na^2ni^2) \text{ \textit{šti}^1la^2}$.

“Oigo sonar hacer gallina.” (oigo cacarear)

La combinación de verbos genéricos puede ir seguida de un verbo específico:

(94) $Na^2dza^1w\tilde{u}^2 i^2w\tilde{a}^1 e^{2ni^2} (/na^2ni^2) hwi^1\tilde{n}i^1 \text{ \textit{šu}^2w\tilde{a}^1}$.

“Oigo sonar hacer gruñir perro.”

(95) $Na^2dza^1w\tilde{u}^2 i^2w\tilde{a}^1 e^{2ni^2} \text{ \textit{š}na^1mi^1na^2 \text{ \textit{š}tin}^1}$. “Suenar rozar.” (frufruar, telas)

(96) $Na^2dza^1w\tilde{u}^2 i^2w\tilde{a}^1 ki^2\text{ \textit{š}i}^2 a^1khi^2 a^1mi^2u^2$.

“Oigo sonar hacer brincar fuerte corazón.” (oigo latir el corazón)

ATM na^2 - puede aparecer al frente de toda la cadena, poniendo de manifiesto la unidad predicativa. La cadena se puede partir en dos bloques, uno de verbos de percepción y otro de verbos de emisión, y cada uno puede ir precedido de na^2 -. Los tres verbos genéricos de la serie pueden llevar el morfema na^2 -, el primero lo lleva obligatoriamente si no va precedido de un término de cualidad como $\text{ \textit{š}i}^1gu^2$, a^1khi^2 “fuerte”, en los otros dos es facultativo:

²¹ En el plano práctico, no todos los sonidos se oyen, pero en el plano cognitivo, sonidos son las sensaciones que las vibraciones del aire detonan en el proceso de audición. El concepto de sonido no se puede separar del concepto de audición.

- (97) 1. Na²džaa²wũ² i²wā¹ e²ni² gi¹na¹ šu²wā²¹²²
 se escucha suenas hace triste perro (ulula)
 2. Na²džaa²wũ² na²wā¹ e²ni² gi¹na¹ šu²wā²¹
 3. Na²džaa²wũ² na²wā¹ na²ni² gi¹na¹ šu²wā²¹
 4. Na²džaa²wũ² i²wā¹ na²ni² gi¹na¹ šu²wā²¹

El verbo pleno que constituye el núcleo de la serie puede llevar el morfema ATM, pero no cuando forma bloque con *e²²ni²*:

- (98) Na²wā¹ na²ni² mi¹ñũ² šu²wā²¹ (na²[wā¹] + na²ni² mi¹ñũ² (*š²u²wā²¹*)).
 “Suenas asustado perro.”

- (99) *Na²dža¹wũ² i²wā¹ e²ni² na²hwi¹ñi²¹ šu²wā²¹.
 “Oigo sonar hacer gruñe perro.”

porque la unidad del segundo bloque se rompe; precedido de *na²-* se puede convertir en un enunciado independiente que puede combinado con el primero por un conector:

- (100) Na²wā¹ šu²wā²¹ mu² na²ni² mi¹ñi².
 suenas perro porque hace susto “El perro ladra porque se asusta.”

Los términos de cualidad antepuestos a toda la serie interfieren con la misma en la medida en que son incompatibles con el morfema ATM:

- (101) Ši¹gu² (*na²)džaa²wũ² i²wā¹ e²ni² a²da¹ šu¹wā²²
 agudo oigo sonar hacer cachorro perro
 “Agudos se oyen los gritos de un cachorro.”

En suma, los términos en la seriación se integran en una unidad funcional, precedida del morfema ATM *na²-* en ausencia de un término de cualidad antepuesto: *na²-[wā¹ + na²ni² mi¹ñũ²]* *š²u²wā²¹* “suenas asustado / amenaza perro”; *na²[wā¹ ki²na¹]* *š²u²wā²¹* “suenas enojado perro”. *Na²-* es facultativo en todos los demás elementos. Si las dos palabras se unen en parataxis o yuxtaposición, cada una con *na²-*, son más independientes y el significado se

²² La palabra *gi¹na¹* no es verbo, ya que no puede llevar la marca *na²-* ATM (**na²gi¹na¹*), tampoco es nombre, ya que no puede ir acompañada de una preposición (**hma² gi¹na¹*); es un adverbio de cualidad que significa “triste, pobre”. Forma con los verbos genéricos una expresión con un significado convencionalizado dependiendo de la fuente; si se dice de un perro se entiende como “ulular”; dicho de una persona *na²ni² gi¹na¹* es “estar triste”, *nā²dža²hwa¹ gi¹na¹* “lamentar: gritar con tristeza”. En estas construcciones *gi¹na¹* no es el núcleo, a diferencia de *na²wā¹ ki²na¹ š²u²wā²¹* “se oye enojo perro”.

modifica: $na^2[w\tilde{a}^1]+[na^?ni^2] mi^1\tilde{n}\tilde{u}^1 (\acute{s}u^2w\tilde{a}^1)$ “se oye amenaza (perro)”. Los componentes de la serie no forman cláusulas independientes: si se intercala ri^1 el verbo a su derecha ya no es parte de la serie; el resultado es una cláusula relativa donde el verbo debe llevar el morfema na^2 -. $*na^2w\tilde{a}^1 ri^1 e^?ni^2$, $na^2w\tilde{a}^1 ri^1 na^?ni^2$ “suena lo que hace”; $na^?ni^2$ se refiere entonces a cualquier acción acompañada de un sonido y no al sonido mismo.

En la seriación se forma una unidad sintáctica que recibe en conjunto especificaciones de tiempo, aspecto y modo; ninguno de ellos puede llevar la partícula ri^1 que le daría la autonomía sintáctica de una cláusula relativa; el significado de los integrantes no sufre modificaciones.

	TAM	transparencia	ri^1	autonomía	léxico
COMP	-	-	-	-	+
SER	±	±	-	-	-
ANAL	+	+	+	+	-

Cuadro 6. Autonomía sintáctica

18. La técnica analítica

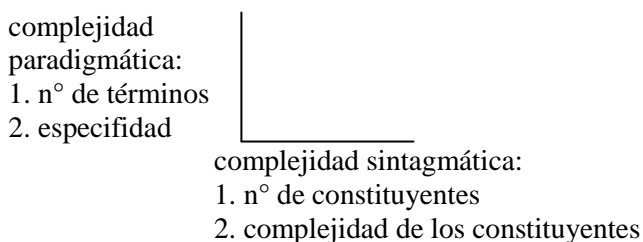
La técnica analítica se aleja del léxico más todavía que la seriación y extiende la aprehensión lingüística del sonido al dominio de la sintaxis. No genera términos ni expresiones convencionalizadas, almacenadas en el léxico y memorizadas como palabras léxicas, cuyo significado general no se pueda obtener de manera transparente a partir de los significados de los componentes. La traducción de *chapotear* al $mi^?phaa^2$ implica una construcción sintáctica más o menos compleja dependiendo del grado de explicitud que requiera la situación comunicativa, graduando libremente la cantidad de información con los recursos de la morfosintaxis:

- (102) $Na^2w\tilde{a}^1 \acute{s}p\tilde{a}^1ga^2 hmaa^2 na^2khu^1 \tilde{n}a^2w\tilde{u}^? \acute{s}a^3bu^3 na^? i^1ya^?3$
 suena batir con pies y manos persona sobre el agua (chapotea)
- (103) $Na^2w\tilde{a}^1 nu^2ts\tilde{i}^1 i^2h\tilde{i}^2 hmaa^2 i^1ya^?3 ri^1 ti^3ri^3ga^3 t\acute{s}a^1k\tilde{i}^?2$
 suena jugar niños con agua de charcos pequeños
- (104) $Na^2w\tilde{a}^1 tsih^1m\tilde{u}^2 i^1ya^2 i^2h\tilde{i}^2 ti^3ri^3ga^3 t\acute{s}a^1k\tilde{i}^?2 re^1\acute{s}a^2$
 suena jugar-agua niños pozos pequeños del patio
- (105) $A^1khi^2 i^2w\tilde{a}^1 tsih^1m\tilde{u}^2 i^1ya^2 i^2h\tilde{i}^2 ti^3ri^3ga^3 t\acute{s}a^1k\tilde{i}^?2 re^1\acute{s}a^2$
 con alboroto suena jugar-agua niños pequeños charcos del patio
- (106) $Nu^2\acute{s}naa^1-na^2khu^1 hma^2 i^1ya^?2 i^2h\tilde{i}^2, na^2w\tilde{a}^1 ka^2di^1 ti^2khu^2 i^1ya^?2 i^?ni^2$
 golpean-pies con agua niños, suena tirar algo agua hacer

Los términos analíticos son tanto menos convencionales cuanto más explícitos. La manera de expresar *chapotear* no es constante, sino que varía para adaptarse a situaciones comunicativas diversas.

19. Pelando la cebolla: escala de las técnicas

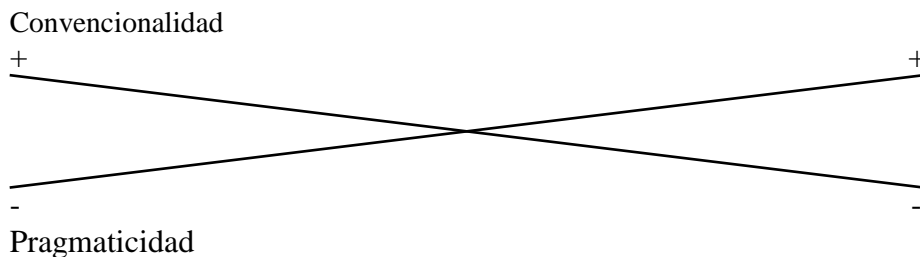
Las técnicas se pueden ordenar en una escala de complejidad morfosintáctica donde interactúan la pragmaticidad y la convencionalidad como principios funcionales complementarios; a mayor explicitud menor convencionalidad, y viceversa. Existen dos tipos de complejidad, una en el eje paradigmático y otra en el sintagmático, que representamos en unas coordenadas cartesianas:



Esquema 4. Complejidad sintagmática y paradigmática

En huichol se desborda la complejidad paradigmática, mientras que mi²phaa² recurre a la complejidad sintagmática. Mientras las otras lenguas utilizan numerosos términos etiqueta cargados de significado inherente y oneroso para la memoria (*ladrar, rebuznar, relinchar, cacarear, frufruar* etc.), el etiquetado genérico representa una técnica muy economizante, que se apoya en las reglas sintagmáticas y en reglas pragmáticas.

CONTINUO DE COMPLEJIDAD O EXPLICITUD MORFOSINTÁCTICA
Etiq.espec Metafora Deriv Comp Inc Etiq.gen Result Seriación Analítica
L E X I C O MORFOLOGÍA S I N T A X I S



Esquema 5. Escala de las técnicas de aprehensión del sonido

Estos principios son una manifestación particular de los dos principios comunes a todas las operaciones lingüísticas, la semántica y la pragmática.²³ La convencionalidad tiene que ver con el grado de acuñamiento o institucionalidad de una expresión en el sistema de normas convencionales que rigen el uso de la lengua. (Coseriu 1972, Bauer 2000)

Podemos distinguir dos mitades por el punto de inflexión del continuo, donde se invierte la predominancia de uno de los principios sobre el otro. La primera mitad comienza con el etiquetado específico, donde prevalece la convencionalidad, la segunda con el etiquetado genérico, donde empieza a prevalecer la explicitud.²⁴

Entre las técnicas disponibles en una lengua, los hablantes eligen una u otra según reglas pragmáticas generales: la cantidad de información que creen necesario explicitar para identificar el sonido, la capacidad que atribuyen al hablante para inducir del contexto lingüístico y la situación comunicativa la información necesaria.

Los verbos básicos específicos son los más convencionales. En ellos se basó Saussure para declarar la convencionalidad de los signos lingüísticos. Un grado mayor de explicitud y menor de convencionalidad se logra en la derivación: *ga²ha¹ma¹ha¹* “gluglutar”, *thã²ra²ha²* “hablar a distancia”.

$\left\{ \begin{array}{l} wã^1s-ka^2 \text{ “sonido ensordecedor”} \\ ndža^2hwa^1-ska^2 \text{ “voz ensordecedora”} \\ gu^1wĩ^2 \quad -tse^2ga^2 \text{ “gemir mucho”} \\ \text{V básico + DER} \end{array} \right\}$	$\left\{ \begin{array}{l} a^2hwã^2 \text{ “metal”} \\ šu^2wã^1 \text{ “perro”} \\ ša^3bu^3 \text{ “persona”} \\ \text{+ fuente} \end{array} \right\}$
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

En la composición, dos lexemas plenos forman una nueva palabra con un mayor grado de explicitud o descriptividad y un grado menor de convencionalidad; los compuestos son en general más transparentes que los derivados y los componentes tienen un mayor grado de autonomía y cercanía a los lexemas independientes, aunque a veces pueden perder su significado específico a favor de un significado global convencionalizado.

²³ Estos principios son a su vez la manifestación en la lengua de los dos principios generales de toda conducta adaptativa: asimilación y acomodación. (Piaget 1952)

²⁴ El continuo de descriptividad es aplicado a los topónimos huicholes en Iturrioz 2004, 2010.

$$\left\{ \begin{array}{l} \text{khi}^2\text{th}\tilde{\text{a}}^1\text{-ma}^1\text{h}\tilde{\text{a}}^2\text{-ska}^2 \\ \text{khi}^2\text{th}\tilde{\text{a}}^2 \quad \text{-ra}^2\text{ha}^1\text{-ska}^2 \end{array} \right\} + \left\{ \begin{array}{l} \text{\text{ša}}^3\text{bu}^3 \text{ “persona”} \\ \text{\text{ša}}^3\text{bu}^3 \text{ “persona”} \end{array} \right\}$$

V básico + COMP + DER + fuente

La incorporación representa un subcontinuo que va de la incorporación discursiva a la incorporación sintáctica y la incorporación léxica; solamente en la tercera se puede hablar plenamente de formación de términos, es decir de palabras, simples o complejas, expuestas a los giros semánticos idiosincráticos. (Iturrioz 2001)

En la técnica de etiquetado genérico, la combinación con un sujeto específico identifica la fuente del sonido e indirectamente el sonido mismo en virtud del significado transparente de los dos términos, pero también mediante reglas pragmáticas convencionales como la de antonomasia.

$$\left\{ \begin{array}{l} \text{w}\tilde{\text{a}}^1 \\ \text{d}\tilde{\text{z}}\text{a}^2\text{w}\tilde{\text{u}}^2 \\ \text{e}^2\text{ni}^2 \\ \text{nd}\tilde{\text{z}}\text{a}^2\text{hwa}^1 \\ \text{hwi}^1\tilde{\text{n}}\text{i}^1 \\ \text{fwi}^1\text{yu}^2 \end{array} \right\} + \left\{ \begin{array}{l} \text{mi}^1\text{\text{št}}\tilde{\text{u}}^2 \\ \text{\text{šu}}^2\text{w}\tilde{\text{a}}^1 \\ \text{.....} \\ \text{a}^2\text{ga}^1 \end{array} \right\} \quad \text{V básico + fuente}$$

(107) a. Na²wā¹ šu²wā¹. “Suenan perros.” (= ladrar)

b. Na²hwi¹ñi¹ šu²wā¹. “Gruñen perros.”

La técnica de seriación antepone a un verbo de sonido básico o complejo, general o específico, uno o varios verbos genéricos de emisión o de percepción; la combinación no es más convencional de lo que puedan ser cada uno de los términos seriados.

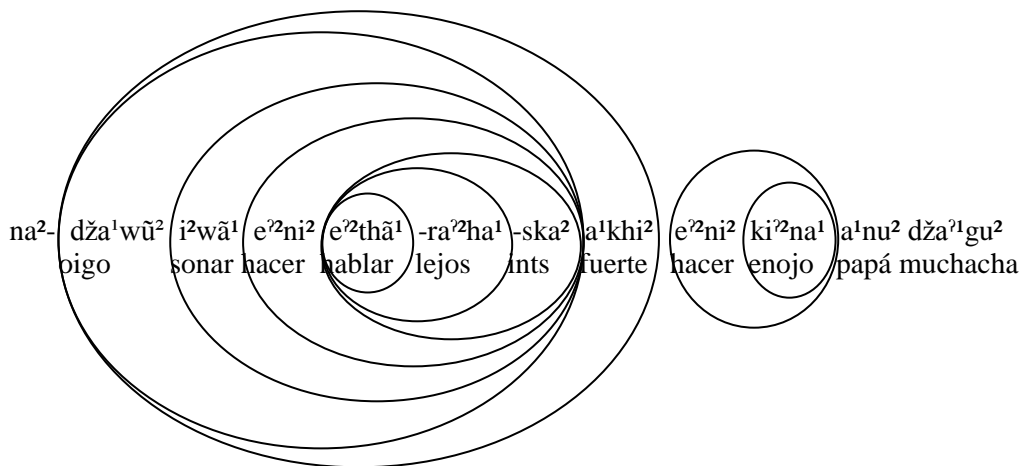
$$\begin{array}{l} \text{d}\tilde{\text{z}}\text{a}^2\text{w}\tilde{\text{u}}^2 \quad \text{i}^2\text{w}\tilde{\text{a}}^1 \quad \text{e}^2\text{ni}^2 \\ \text{se oye} \quad \text{suenan} \quad \text{hace} \end{array} \left\{ \begin{array}{l} \text{nd}\tilde{\text{z}}\text{a}^2\text{hwa}^1 \\ \text{hwi}^1\tilde{\text{n}}\text{i}^1 \text{ tse}^2\text{ga}^2 \\ \text{nd}\tilde{\text{z}}\text{a}^2\text{hwa}^1\text{-ska}^2 \\ \text{khi}^2\text{th}\tilde{\text{a}}^2\text{-ma}^2\text{h}\tilde{\text{a}}^1\text{-ska}^1 \end{array} \right\} \begin{array}{l} \text{V de audición + V de emisión} \\ \text{+V clasificatorio+V específico} \\ \text{+ COMP + DER} \end{array}$$

Finalmente, la técnica analítica añade cualquier tipo de complemento que contribuye a delimitar con creciente explicitud el concepto y a identificar la situación.

(108) A¹khi² i²wā¹ tsih¹mū² i¹ya² i²hī² ri¹ ti²ri²ga³ tša¹kī² re¹ša²
 con alboroto suena juegan-agua niños en charcos pequeños del patio

(109) Nu²šnāã¹ na²khū¹ hma² i¹ya² i²hī², na²wā¹ ši²dii¹ ti²khu² i¹ni² ga¹hnu² tša¹kī²
 golpean-pies con agua niños suena tirar:pl algo hacer salir chico²⁵

Las técnicas no se excluyen mutuamente, se pueden superponer como las capas de una cebolla en el orden en que se alinean en el cuadro 7.



ATM SER COMP DER SINT

“Oigo al papá gritarle fuerte a la muchacha enojado.”

Cuadro 7. Superposición de las técnicas

El adverbio *a¹khi²* “fuerte” es flotante, puede aparecer en varias otras posiciones como a la derecha de *e²ni²* o al inicio de la cláusula, en cuyo caso no puede aparecer *na²-*.

20. Lexicografía contrastiva y traducción

Las correspondencias entre lenguas deben contemplar el conjunto de las técnicas. Lo que se debe comparar no son los términos ni las técnicas por

²⁵ Produciendo salpicaduras.

separado, sino la operación completa de identificación de los sonidos. La contrastación debe consistir en contemplar tanto las similitudes como las complementariedades, tanto en la semántica como en la pragmática. Afirmaciones como *gruñir* se dice en mi²phaa² *hwi¹ñi²* adolecen de muchas deficiencias:

1. *hwi¹ñi²* sólo se dice de los perros;
2. *hwi¹ñi²* no se puede transferir a otros dominios, mientras que *gruñir* es polisémico;
3. *na²hwi¹ñi²* *šu²wã²* y *el perro está gruñendo* coinciden referencialmente, pero mientras *gruñir*, aplicado al perro, es resultado de una transferencia, *hwi¹ñi²* no se puede decir del cerdo, de las tripas ni de una persona;
4. *na²wã¹* *šu²wã²* corresponde a *el perro está ladrando* y no a *el perro está gruñendo* o *el perro está ululando*, no porque la suma de los significados de *wã¹* “sonar” y *šu²wã²* equivalgan al significado de *ladrar*, sino porque la expresión tlapaneca está convencionalizada para designar la voz que en español llamamos *ladrar* y ninguna otra;
5. no se puede afirmar que el significado de *na²wã¹* *šu²wã²* es composicional ni transparente si entendemos que es la expresión para “ladrar”; es semánticamente más económica, aunque tiene la misma eficacia referencial que el término etiqueta; la equivalencia global se debe a que la técnica genérica compensa el ahorro semántico con una convención pragmática que los hablantes deben conocer; la semántica y la pragmática son dos componentes complementarios del valor de un término.

La técnica predominante y más típica del huichol, alemán y español –en este grado de prominencia– consiste en crear términos específicos, susceptibles de transferencias y figuraciones. El verbo *gruñir* (ver definición en la sección 8) se aplica primariamente al cerdo, para designar lo que en lexicografía se ha dado en llamar la voz propia o por antonomasia de la especie. El cerdo emite otros sonidos o ruidos, con los que expresa diferentes sensaciones y que los humanos interpretamos de diversas maneras, dependiendo de nuestro conocimiento de la conducta de este animal, pero uno de esos ruidos es considerado como el más natural, el más frecuente, el más significativo, el más identificativo. Si se aumenta el léxico mediante nuevos términos, se complejiza la estructura microsemántica. Un término como *gruñir* se asocia con rasgos semánticos relativos a cualidades

específicas de sonidos, y a través de transferencias y metáforas se aleja progresivamente de los rasgos primarios cambiando de dominio cognitivo, de los sonidos a la expresión de sentimientos (enojo, enfado).

Cuando en las otras lenguas tenemos un término polisémico, la traducción al mi²phaa² puede involucrar técnicas diferentes para las diferentes acepciones. Para la acepción II. de *gruñir* tenemos uno de los pocos términos básicos existentes en mi²phaa²: *hwi¹ñi²*, que a diferencia de español se predica por antonomasia de la voz del perro cuando amenaza, y no del cerdo. Cuando en español la palabra *gruñir* se aplica al perro, entra en juego el mismo componente semántico de *hwi¹ñi²*, a saber el concepto de amenaza, que rebasa el dominio de los sonidos, pero que sigue asociado a propiedades como la gravedad o el carácter ronco de la voz. Para expresar esta idea en mi²phaa² se puede recurrir también a la técnica analítica, es decir a la combinación de dos elementos léxicos: *na²wā¹ ki²na¹ šu²wā²* “suena enojo perro”, *na²wā¹ mi¹ñũ² šu²wā²* “suena amenazar perro”. Si se combinara el verbo específico *hwi¹ñi²* con el mismo especificador léxico *na²hwi¹ñi² ki²na¹ šu²wā²*, la construcción la percibirían los hablantes como redundante e incorrecta. En español, donde *el cerdo gruñe* corresponde a la acepción primaria, la redundancia resulta natural y aceptable, es una propiedad del sistema; igualmente redundante y aceptable resulta *el perro gruñe amenazante*, ahora a causa del complemento *amena-zante*; en ambos casos, la justificación es de orden pragmático: la construcción sirve para enfatizar un componente semántico. Como en mi²phaa² no es posible la extensión a otra especie, *hwi¹ñi²* no se puede predicar del cerdo, en este caso se emplea un verbo genérico (o una serie de verbos genéricos) junto con el nombre de la especie: *na²wā¹ (e²ni²) a²ga¹* “suena (hacer) cerdo”; en *na²wā¹ ki²na¹ a²ga¹* “suena enojo cerdo” no hay ninguna redundancia.

Gruñir se puede decir de una puerta u otros objetos cuando emiten un sonido grave parecido al del gruñido, que los diccionarios suelen parafrasear con *rechinar* y *chirriar*. La traducción más natural al mi²phaa² es mediante la técnica de etiquetado genérico, identificando la fuente; adicionalmente se puede especificar mediante otro término el significado adicional que requiere su aplicación a estas clases de objetos (técnica analítica):

(110) Na²khu²mi¹na² ška¹ru¹gwa¹. “La puerta se muerde de manera continua (chirría).”

(111) Na²ni² tša¹mbo². “Las tripas hacen (crujen, gruñen).”

Finalmente, *gruñir* se aplica a una persona cuando murmura entre dientes para expresar disgusto, mal humor o resistencia, que rezonga, respinga o refunfuña para expresar disgusto por una orden recibida. En mi²phaa², esta idea se expresa en primer lugar con el verbo *ri¹ hñu²* “responder, contestar”; también mediante la técnica analítica:

- (112) Ša¹thã²ri¹hña² ri¹do² na²thã² ñu¹ mi²tha²ni².
 NEG-2SG-responder cuando digo qué vas a hacer
 “No me respondas cuando te digo lo que vas a hacer.”

Hay diferencias muy interesantes entre las definiciones de *gruñir*, que nos pueden servir para entender lo que ocurre en mi²phaa². En I.1 y I.2 se utiliza un término muy general “emitir su voz” y “hacer un ruido” y se especifica la fuente del mismo: el cerdo o las tripas, respectivamente. Esta técnica se usa en español o alemán típicamente en las definiciones de los diccionarios, en un plano metalingüístico, en diversas variantes:

Relinchar. Dicho del caballo: emitir su voz con fuerza.

Rebuzno. Voz del asno.

Bramido. Voz del toro y de otros animales salvajes.

Iahen. Schreien (Esel). [Gritar (burro)] Wahrig

Iahen. (Vom Esel) die Stimme ertönen lassen. [Dicho del burro, dejar oír la voz] DUDEN

En I.3 se recurre a términos específicos más o menos sinónimos. Esta técnica es muy socorrida en los diccionarios bilingües entre lenguas donde la etiquetación específica es prominente. Cuando no los hay, se recurre a la técnica genérica:

Rebuznar. Iahen, schreien (Esel). Slaby/Großmann

En II y III se recurre a la técnica analítica: a un verbo genérico y la descripción de la fuente se añade una cualidad del sonido (o su articulación) y la intención comunicativa.

Wiehern. (Von bestimmten Tieren, bes. vom Pferd) eine Folge von zusammenhängenden, in der Lautstärke an- und abschwellenden hellen, durchdringenden Lauten hervorbringen. [Dicho de ciertos animales, cast. del caballo: emitir una secuencia de sonidos ligados, que aumentan y decrecen en intensidad, claros y penetrantes.] Se describe minuciosamente el sonido designado por el término en cuestión (técnica analítica). (DUDEN)

La diferencia es que mientras la paráfrasis metalingüística hace explícitos componentes semánticos (inherentes) de un término específico y polisémico, la técnica analítica añade información que no está ligada inherentemente (implicada) por ninguno de los otros dos términos, sino que representa una opción libre. La dificultad para castellano, alemán o huichol está en distinguir la polisemia de la variedad de situaciones a las que se puede hacer referencia mediante un mismo término. Los diccionarios suelen confundir los significados con las asociaciones prácticas, de manera que las definiciones son más descripciones de las situaciones a que se aplica. En mi²phaa² las expresiones analíticas son en todos los casos descripciones de situaciones y no definiciones metalingüísticas.

21. Tipología léxica

En castellano, alemán y huichol las técnicas más productivas son el etiquetado específico y la transferencia o metaforización en estrecha solidaridad léxica con las respectivas fuentes del sonido (*perro – ladrar, elefante – barritar, burro – rebuznar*). Cast. *gruñir*, al. *grunzen*, hui. *ʔuiwarika* se asocian primariamente con el cerdo, en las acepciones secundarias con las tripas, la puerta y la conducta comunicativa del perro y del ser humano, modificando cada vez su composición de rasgos. mi²phaa² sigue una dirección diametralmente opuesta; los pocos términos básicos no se pueden transferir ni metaforizar, la técnica predominante y más típica consiste en usar unos pocos términos genéricos que, unidos con el nombre de la fuente, son suficientes para identificar la voz por antonomasia o el sonido característico de una clase de objetos (técnica de etiquetado genérico). Para identificar otra voz o sonido parecido asociado a otra clase de objetos se agrega un especificador (técnica analítica).

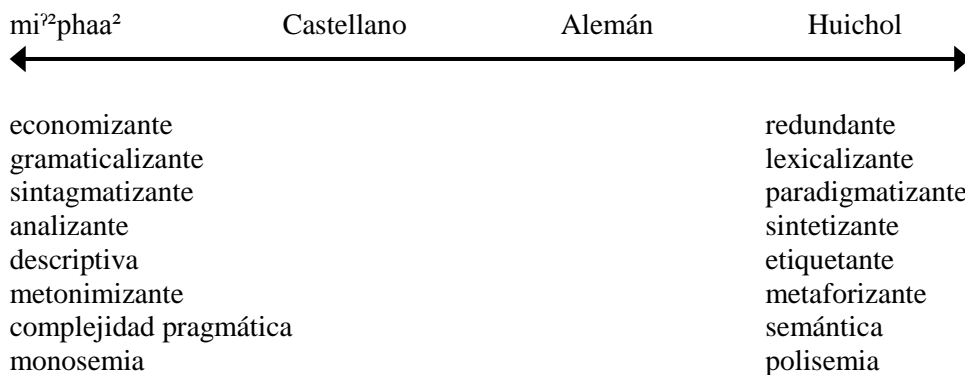
Dos lenguas pueden compartir varias técnicas, pero puede variar la productividad de las mismas y su tipicidad. En la tipología operacional los conceptos de continuo (jerarquía, escala), tipicidad y complementariedad entre similitud y diferencia son instrumentos centrales para la comparación. En mi²phaa² existe la técnica de etiquetado específico, pero se limita a un número pequeño de verbos, mientras que en alemán, castellano y huichol es la técnica preponderante; en estas tres lenguas se puede recurrir como en mi²phaa² a la sintaxis para complementar la técnica de etiquetado, pero su alcance no es el mismo; se usa típicamente en las descripciones léxico-gráficas.

mi ² phaa ²	V gen/S esp (verbo genérico con sujeto específico)
Castellano	V esp/S esp (verbo específico con sujeto específico)

La técnica V gen/S esp es muy típica en mi²phaa² y poco típica en castellano; en mi²phaa² es muy frecuente, mientras que V esp/S esp es más bien marginal; en mi²phaa² V gen/S esp es la técnica no marcada, mientras que en castellano la técnica no marcada es V esp/S esp. La marcación inversa muestra una relación de complementariedad entre lenguas.

De acuerdo al principio de que para lo más conocido resulta más natural usar la expresión menos específica, *wã¹* se utiliza para el sonido o la voz más característica, y el más específico *ndža²hwa¹* para voces más especiales: *na²ndža²hwa¹ a²ga¹ [ri¹do² nu²ru²gwa²]* “grita cerdo / jabalí [cuando se le acosa]”. *Ndža²hwa¹*, cuya acepción primaria es “gritar”, abarca varias especies (*persona, cerdo, jabalí, caballo, burro, ratón*).

El esquema 6 ilustra el predominio en mi²phaa² de lo sintagmático sobre lo paradigmático, la metonimia sobre la metáfora, la gramática sobre el léxico.



Esquema 6. Entre lo sintagmático y lo paradigmático

Desde el punto de vista léxico predomina la economía sobre la redundancia. Castellano, alemán y huichol cargan la memoria semántica, mientras que mi²phaa² requiere habilidades para poderse adaptar a las situaciones comunicativas. Son diferentes maneras de estructurar el significado, que parten de principios contrapuestos. En un extremo se ubica huichol con un inventario muy amplio de términos básicos, en el otro mi²phaa², que recurre típicamente a la técnica analítica, castellano y alemán

en posiciones intermedias. Huichol, y en menor grado alemán y castellano, tienden a sintetizar información en lexemas específicos, que en la sintaxis pueden resultar redundantes, opta por la descriptividad morfológica y sintáctica.

Hay una clara complementariedad entre las técnicas más típicas, la de etiquetado genérico en mi²phaa² y la técnica de etiquetado específico en las otras tres:

	términos básicos	acepciones secundarias	estrategia
castellano huichol alemán	intensión rica extensión reducida	eliminación de rasgos específicos, transferencia, metaforización	carga la memoria con nuevas acepciones o nuevos términos
mi ² phaa ²	intensión pobre extensión amplia	combina verbos genéricos con especificadores	se aprenden reglas

Cuadro 8. Complementariedad de las técnicas de etiquetado específico y genérico

La profusión de términos etiqueta complejiza la semántica léxica, mientras que en mi²phaa² se complejiza la pragmática. De acuerdo al principio de pragmaticidad, la cantidad de información se gradúa dependiendo del propósito del acto comunicativo, si es instructivo (didáctico), descriptivo (técnico), expositivo. La descripción se lleva a cabo en mi²phaa² sin mayor riesgo de redundancia en contextos referenciales, mientras que la explicitación en las otras lenguas se lleva a cabo característicamente en contextos metalingüísticos, especialmente en las definiciones lexicográficas.

Las diferencias tipológicas entre mi²phaa² y las otras lenguas involucran la relación entre el léxico y la gramática. Mientras el alemán, castellano y huichol la técnica dominante y más típica consiste en crear términos específicos, la lengua tlapaneca sigue una tendencia diametralmente opuesta: tiene muy pocos términos básicos de sonido, e incluso cuando un término básico es tan específico como *hwi¹ñi²* “gruñir” no se puede decir de un cerdo, ni de una persona que rezonga, ni del ruido de las tripas ni del ruido

de las puertas. mi²phaa² se limita típicamente a la indicación de la fuente del sonido (metonimia). La metonimia se basa en el eje sintagmático, mientras que en las otras lenguas predominan las técnicas basadas en el eje paradigmático, es decir en la formación de inventarios. En mi²phaa² ni siquiera es posible el uso metafórico de los pocos términos básicos específicos de sonido, la transferencia a otros dominios perceptuales ni la recepción de términos de otros dominios.

22. Resumen y conclusiones

La impresión que se puede tener en un primer acercamiento al campo de los sonidos en mi²phaa² es la de una pobreza extrema de vocabulario. Esta impresión la pueden compartir los propios hablantes nativos cuando han sido formados más en castellano que en la propia lengua; si se acostumbran a ver su propia lengua a través del prisma del castellano, no sólo se distorsiona su reflexión metalingüística, sino que se inhibe su competencia lingüística, lo que entre otras cosas los lleva a buscar en vano términos específicos para los términos del castellano en el caso en una traducción. La causa es que para la mayoría de los sonidos no existen en mi²phaa² términos básicos. Así, *gruñir* se dice *na²wā¹ a²ga¹* “suena cerdo”, *na²wā¹ a²hwā²* significa literalmente “suena instrumento de metal” (técnica de etiquetado genérico, donde la indicación de la fuente es clave para identificar el sonido característico); *murmullar* se dice *na²wā¹ e²ka² i¹ya²* lit. “suena corre agua” (técnica analítica).

La comparación entre las lenguas no se debe hacer de manera parcial, por ejemplo desde la pregunta *¿Cuál de varias lenguas tiene más términos básicos para un determinado campo semántico*, sino de una manera global, teniendo en cuenta toda la operación o conjunto de técnicas posibles para la identificación de sonidos. Se trata de comparar no las estructuras como tales, sino las operaciones a las que sirven, su grado de generalidad y de tipicidad. Hemos descrito para mi²phaa² una gama de técnicas que permiten aprehender el mundo de los sonidos sin necesidad de un léxico amplio de términos básicos. El uso de términos básicos específicos (técnica de etiquetado específico) no es predominante; casi no existen solidaridades léxicas ni sinónimos ni polisemia. La técnica de etiquetado genérico es tan típica del mi²phaa² como lo es el etiquetado específico para huichol, alemán y castellano. Las técnicas no se dan en las lenguas en condiciones de exclusividad, pueden existir varias en una misma lengua complementándose

según necesidades comunicativas y dominios discursivos. En castellano se puede recurrir a la técnica analítica cuando no exista el término etiqueta correspondiente, complementando un verbo genérico con información descriptiva, o cuando desee describir la situación con más detalle (técnica analítica).

Cada lengua establece una jerarquía de tipicidad entre las técnicas de que dispone. En huichol, alemán y castellano la técnica básica y más típica es el etiquetado específico, la analítica es complementaria y se usa sobre todo en el discurso metalingüístico y artístico. En mi²phaa², por el contrario, la técnica más típica es el etiquetado genérico, y le siguen en tipicidad la técnica de seriación y la analítica; el etiquetado específico es marginal. El resto de las técnicas son improductivas en las cuatro lenguas como fuente de términos de sonido.

	wixárika	alemán	castellano	mi ² phaa ²
etiquetado específico	+	+	+	-
derivación	+	+	-	-
composición	+	-	-	-
etiquetado genérico	-	-	-	+
seriación	-	-	-	+
analítica	-	-	-	+
transfer. y figuración	-	-	-	-

Cuadro 9. Prominencia de las técnicas en las cuatro lenguas

La diferencia principal entre las dos técnicas de etiquetado consiste en que la específica genera conceptos intensionalmente ricos y extensionalmente pobres, mientras que la genérica se basa en la metonimia y en reglas pragmáticas convencionales. La estructura del campo semántico de los sonidos, y probablemente de otros campos semánticos, en mi²phaa² se caracteriza por la falta de redundancia. La redundancia en las lenguas europeas se manifiesta ante todo en las solidaridades léxicas: *perro – ladrar, elefante – barritar, burro – rebuznar*.

Para emprender la tarea de descripción de la gramática o la elaboración de un diccionario es necesario partir de las características tipológicas de la lengua, que afectan a la relación entre el léxico y la gramática. En la formación de cuadros para la enseñanza de la lengua materna y la elaboración de materiales didácticos, es imprescindible partir de estas características tipológicas.

Ni siquiera en los pocos términos básicos específicos de mi²phaa² se dan cambios de significado por metaforización ni por transferencia a otros dominios perceptuales, y apenas por extensión dentro del mismo campo de los sonidos.

Tampoco las otras lenguas tienen términos básicos para todos los sonidos imaginables. No existe en castellano un término básico para el ruido que hace el granizo al caer sobre una azotea; decimos *tamborilear*, término derivado de *tambor*. En alemán existen más de 250 términos básicos de sonidos, y en huichol más de 600, pero aún así hay muchos otros sonidos para los que hay que recurrir a expresiones complejas, a la extensión o transferencia de términos a otras especies o dominios referenciales, a la metáfora o a los términos analíticos, cuando se acaba el inventario. Las diferencias entre mi²phaa² y las otras lenguas, aunque grandes, son de grado. La diferencia cualitativa está en la relativa prominencia de las técnicas en cada lengua.

23. Referencias bibliográficas

- Asociación para la Promoción de la Lecto-Escritura Tlapaneca 1988 *Xó nitháán me²phaa²*. *Cómo se escribe el mi²phaa²*. Malinaltepec, Guerrero.
- Atlas Cultural de Música* 1988 México: Planeta.
- Bauer, Laurie 2000 "System vs. norm: Coinage and institutionalization". En *Morphologie*, HSK 17.1: 832-840. Berlín: de Gruyter.
- Bordron, Jean-François 2002 "Percepción y enunciación en la experiencia gustativa. El ejemplo de la degustación de un vino. Presupuestos sensibles de la enunciación." *Tópicos del seminario 7*. Universidad Autónoma de Puebla. 16-51.
- Coseriu, Eugenio 1967 "Lexikalische Solidaritäten". *Poetica* 1:293-303.
- Coseriu, Eugenio 1972 "Sistema, norma y habla". In *Sprachtheorie und Allgemeine Sprachwissenschaft: 5 Studien*. München: Fink.
- Déchaine, Rose-Marie 1993 "Serial verb constructions". In *Syntax*. HSK 9.1:799-825. Berlín: de Gruyter.
- Diccionario de la lengua española* 1984. Madrid: Real Academia Española.
- Diccionario de la música* 1981. Barcelona: Editorial Iberia, S.A.
- Diccionario de la música Labor* 1954. Madrid: Editorial Labor. S.A.

- Diccionario de la música y los músicos* 1985. Madrid: Ediciones Istmo.
- Diccionario de uso del español* 1988. Madrid: Gredos.
- Diccionario del español actual* 1999. Madrid: Santillana.
- Diccionario del español de México* 2010 México: El Colegio de México.
- Diccionario del español usual en México* 1996. México: El Colegio de México.
- Diccionario Enciclopédico Santillana* 1992. Madrid: Santillana.
- Diccionario Harvard de la música* 1994. México: Editorial Diana S.A.
- Diccionario Oxford de la música* 1984². Barcelona: Editorial Adhasa.
- Domínguez, Héctor & Julieta Fierro 2003. *Los sonidos de nuestro mundo*. México: UNAM.
- DUDEN. *Deutsches Universalwörterbuch*. 2007. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag. 6^a edición corregida y aumentada.
- Enghels, Renata 2012. “Transitivity of spanish perception verbs: a gradual category?”. *Borealis. An International Journal of Hispanic Linguistics* 2012, 35-56. <http://dx.doi.org/10.7557/1.2.1.252>.
- Enríquez Andrade, Héctor Manuel 2010. “La denominación translingüística de los olores”. *Dimensión Antropológica* 50: 132-182.
- Enríquez Andrade, Héctor Manuel 2008. *El campo semántico de los olores en totonaco*. México, INAH.
- Iturrioz Leza, José Luis 2001 “Inkorporation”. En Martin Haspelmath *et al.* *Language Typology and Language Universals*, Serie Handbücher zur Sprach- und Kommunikations-Wissenschaft 20.1, Berlin: Walter de Gruyter, pp. 714-725.
- Iturrioz Leza, José Luis & Xitakame (Julio) Ramírez de la Cruz & Wiyeme (Julio) Carrillo de la Cruz 2004. “Toponimia huichola”. *Lenguas y Literaturas Indígenas de Jalisco*. México: Conaculta, pp. 205-222.
- Iturrioz Leza, José Luis 2010 “Toponimia e historia”. Ignacio Guzmán Betancourt (coord.), *Itinerario Toponímico de México*, editado por Martha C. Muntzel y María Elena Villegas Molina. México D.F.: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Nava, Fernando 1999. *El campo semántico del sonido en p'urhépecha*. México: INAH.

- Nava, Fernando 1995. "La clasificación purhépecha del entorno sonoro". En Ramón Arzápalo/Yolanda Lastra (comps.) 1995 *Vitalidad e influencia de las lenguas indígenas en Latinoamérica*. México: UNAM.
- McLaury, Robert 1997. *Color and Cognition in Mesoamerica. Constructing Categories as Vantages*.
- Palma, A. 1975. Curso de teoría razonada de la música. 3 vols. Buenos Aires: Ricordi.
- Palma, A. 1975⁶. *Curso de teoría razonada de la música*. Vol. I. Buenos Aires: Ricordi.
- Piaget, Jean 1952. *The Origins of Intelligence in Children*. N. Y.: IUP.
- Porzig, Walter 1934. "Wesenhafte Bedeutungsbeziehungen". *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur* 58:70-97.
- Secretaría de Educación Pública 1995. *Lengua Tlapaneca de Guerrero. Segundo ciclo. Libro de lecturas*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública 2000. *Lengua Tlapaneca de Guerrero. Tercer y Cuarto Grados. Lecturas*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública 2000. *Libro de Literatura en lengua tlapaneca de Guerrero*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública 2001. *Lengua Tlapaneca de Guerrero. Tercer y Cuarto Grados. Ejercicios*. México: SEP.
- Seiler, Hansjakob 1975 "Die Prinzipien der deskriptiven und etikettierenden Benennung." En: Hansjakob Seiler (ed.), *Linguistic Workshop III. Arbeiten des Kölner Universalienprojektes 1974*. (= *Structura*, 9.) München. 2-57.
- Suárez, Jorge A. 1983. *La lengua tlapaneca de Malinaltepec*. México: unam, Instituto de Investigaciones Filológicas.
- Suárez, Jorge A. 1988 *Mi²phaa² de Malinaltepec*. México: Colmex, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios (Archivo de lenguas indígenas de México; 12).
- Süskind, Patrick. 1985. *Das Parfüm*. Zürich: Diogenes.
- Viberg, Ake. 1984. "The verbs of perception. A typological study." En Brian Butterworth, Bernard Comrie & Osten Dahl, Osten. *Explanations for Language Universals*. Berlin, New York, Amsterdam: Mouton Publishers. 123-162.

Vocabulario me²phaa de todas las variantes. Sustantivos, adjetivos y adverbios 2000. Chilpancingo: Dirección de Educación en Guerrero.

Wahrig. *Deutsches Wörterbuch* 2005. Gütersloh/München: Wissen Media Verlag. 7^a edición revisada y actualizada.

24. Abreviaturas

ANAL	analítica
ATM	aspecto, tiempo, modalidad
COMP	composición
DER	derivación
ESP(EC)	específico
ETIQ	etiquetado
GEN	genérico
INC	incorporación
N	nombre
RESULT	resultativa
SER	seriación
V	verbo
S	sujeto

El sistema de clases nominales del cora de Jesús María: motivación semántica y ubicación en el continuo de técnicas clasificatorias¹

Rodrigo Parra Gutiérrez

Índice

1. Introducción	85
2. Algunos datos acerca de la lengua cora y la variante de Jesús María	86
3. Recopilación de datos	87
4. Marcación de número nominal en CJM	87
5. El sistema clasificatorio del CJM en el continuo de técnicas de clasificación nominal	93
6. Análisis de la motivación semántica de las clases nominales del CJM	100
6.1. Distribución de los rasgos semánticos y pragmáticos	121
6.2. Organización de las clases de acuerdo al criterio de empatía o cercanía al ego	121

¹ Este trabajo es en gran parte una síntesis de mi tesis de maestría (Parra 2011), si bien se ha enriquecido el análisis con una mayor cantidad de datos y, por ello mismo, algunos puntos han sido modificados. Expreso mi agradecimiento a la Dra. Paula Gómez López y a la Dra. Verónica Vázquez Soto, quienes leyeron cuidadosamente este trabajo y lo enriquecieron con diversas sugerencias y comentarios. Por supuesto, cualquier error que pudiera quedar es de mi completa responsabilidad. Agradezco también a los hablantes de *náayeri* que en diversos momentos me han proporcionado su invaluable ayuda para esta investigación: además de aquellos a quienes mencioné en mi tesis, agradezco a mis amigos Don Aurelio Zeferino Melchor, Marcos Ismael Zeferino Laureano, y los profesores Gustavo de Jesús Serrano, Pedro Muñoz López, Lorena Borjas Flores y Leonel García Matías.

7. Conclusiones	123
8. Referencias bibliográficas	125
9. Abreviaturas	130

1. Introducción

Como se ha señalado ya en otros trabajos (como Casad 1984: 227-229 y Parra 2011: 37-70), el cora de Jesús María (CJM) cuenta con un elaborado sistema de marcación de número nominal. Una de sus características más notables es la variedad de marcas morfológicas que utiliza para pluralizar los nombres animados. La propuesta que se presenta en este trabajo es que estas marcas constituyen, en realidad, los exponentes formales de un sistema de clasificación nominal que se encuentra estrechamente ligado a la categoría de número nominal.

Cabe decir que el tema de la marcación de número nominal en cora ha sido abordado en diversos trabajos, y que en algunos de ellos se han realizado observaciones sobre la motivación semántica asociada a algunas de las marcas de plural nominal, aunque solo de forma marginal y, de acuerdo con los datos de que dispongo, no siempre de manera completamente acertada.² A pesar de ello, no se había analizado el sistema de marcas de plural nominal como un sistema clasificatorio, si bien es importante decir que la existencia de este sistema había sido previamente sugerida por Zavala (1990: 9, nota 4), Vázquez (2000: 121, nota 14) e Iturrioz (2004: 194-195).

El trabajo que aquí se presenta se centra en dos cuestiones principales: por una parte, la motivación semántica que se observa en las clases de este sistema y, por otra, el lugar que ocupa dicho sistema en el continuo de técnicas de clasificación nominal.

La estructura del artículo es la siguiente: en la sección 2 se presentan brevemente algunos datos generales relativos a la lengua cora y a la variante analizada en este trabajo; en la sección 3 se comenta brevemente la metodología utilizada en la recolección de los datos analizados; en la sección 4 se hace un repaso general de la organización de la categoría de número nominal en CJM como marco general; en la sección 5 se presenta la propuesta para ubicar el sistema clasificatorio del CJM en el continuo de técnicas de clasificación nominal; en la sección 6 se realiza el análisis de la motivación

² Los estudios sobre la marcación de número nominal en cora tienen su antecedente más lejano en la obra del sacerdote jesuita Joseph de Ortega (1732). Basándose en los datos de Ortega, Humboldt (Iturrioz 2004: 194-195) y Pimentel (1860) realizaron algunas observaciones interesantes sobre el tema en el siglo XIX. En el siglo XX encontramos nuevas aportaciones con Preuss (1932), Gómez (1935) y McMahon y Aiton (1959), así como, ya hacia finales de siglo, tratamientos más detallados con Casad (1984) y Vázquez (1994 y 1996).

semántica de las clases; finalmente, en la sección 7, se presentan las conclusiones del trabajo.

2. Algunos datos acerca de la lengua cora y la variante de Jesús María

Como es sabido, el cora es una lengua de la familia yutoazteca. Al interior de esta familia, forma parte de la sub-familia sureña y, dentro de esta, de la rama sonorenses (Valiñas 2000: 178-182; Fowler 2009: 1139-1140). De los grupos que conforman la rama sonorenses, el cora pertenece al grupo corachol, al que también pertenece el huichol, considerada la lengua más cercana al cora desde el punto de vista genético.

Los datos para este trabajo provienen de una de las variantes dialectales de la lengua cora, conocida en español como “cora de Jesús María” y cuya autodenominación es *náyeri chuísetyaana*. El punto geográfico focal de esta variante es la comunidad de Jesús María del Nayar (*Chuísetye*), cabecera municipal del municipio nayarita de El Nayar, si bien la variante es hablada en una región más amplia que abarca diversas poblaciones y rancherías. No he encontrado datos actuales sobre el número de hablantes de esta variante, si bien es considerada en la tradición oral de la región, lo mismo que por algunos estudiosos del cora (Casad 1984: 155; Vázquez, Flores y De Jesús 2009: 170), como una de las variantes mayoritarias de la lengua, junto con el cora de La Mesa del Nayar y el cora de Santa Teresa. En cuanto al número de hablantes de cora, los datos del INEGI a lo largo de los años parecen mostrar algunas inconsistencias, por lo que creo que debe tomarse con cautela el número de 21 445 hablantes de cora (de tres años y más) arrojado en el último Censo de Población y Vivienda (INEGI 2010).

En cuanto al espacio geográfico que ocupa la población que habla la lengua, suele considerarse que el territorio “nuclear” o “tradicional” cora se encuentra en la zona serrana al noreste de Nayarit, la cual forma parte de una región cultural más amplia conocida como El Gran Nayar o El Nayar, en la que, además de los coras, habitan huicholes, tepehuanes, mexicaneros y mestizos. Fuera de esta zona, como menciona Jáuregui (2004: 10), muchos coras viven dispersos en la región norteña occidental de Nayarit, así como en la ciudad de Tepic, y existen importantes focos de migración en Colorado, E.U.A., y en Baja California Sur.

3. Recopilación de datos

Los datos utilizados para los análisis que se presentan en las siguientes secciones provienen de distintas fuentes. La mayor parte se ha obtenido a partir de elicitaciones de nombres, frases nominales, oraciones y textos cortos de diversos tipos, realizadas a hablantes nativos de CJM.

Otra parte importante se obtuvo a través de la revisión de textos escritos en dicha variante del cora. En total se revisaron quince textos (algunos son en realidad compilaciones de varios relatos): Díaz Flores (1945), Celestino Laureano (1977, 1994/2004 y 1994/2009), ILV y SEP (1977, 1977a, 1977b, 1977c y 1977d), De la Cruz Zeferino (1984), Casad (1984: 442-447 y 447-459), Cánare Medina (1986), De Jesús Serrano (1986), De Jesús Serrano y Casad (1989).

Una tercera fuente de datos la constituyó la recopilación de los nombres y frases nominales en plural que Casad y sus colaboradores registraron en algunos de sus trabajos sobre el CJM, en particular Casad (1984 y 1988) e ILV y SEP (1976 y 1976a).

El total de ítems léxicos nominales pluralizables documentados y analizados en este trabajo es de doscientos quince. De estos, cuarenta aparecen con doble adscripción primaria (es decir, están asignados de manera primaria a dos clases) y sólo dos tienen múltiple adscripción (pertenecen de manera primaria a más de dos clases). Asimismo, algunos de estos nombres muestran fenómenos de asignación secundaria (temporal) y doble marcación de plural. El conteo de ítems léxicos realizado se limita sólo a las raíces nominales pluralizables encontradas, sin importar si tienen doble o múltiple adscripción o si forman parte de fenómenos de asignación secundaria o de doble marcación de plural, es decir, no se contó dos o más veces una misma raíz nominal por el hecho de pertenecer de manera primaria a dos o más clases o por adscribirse ocasionalmente a una clase distinta a la que pertenece de manera primaria.

4. Marcación de número nominal en CJM

Como se dijo antes, el sistema de clases nominales del CJM se encuentra estrechamente ligado a la marcación de plural nominal. Por ello, antes de entrar de lleno en el tema de la motivación semántica de las clases nominales, me parece importante comentar algunos puntos relativos a la organización general de la categoría de número nominal y, por tanto, al comportamiento de las marcas de clase en esta variante del cora.

Uno de los aspectos que más antiguamente han sido notados en relación con la marcación de número nominal en CJM consiste en la distinción que se establece entre, por una parte, los nombres animados, que son susceptibles de recibir marcas de número y, por otra, los nombres inanimados, que son incompatibles con ellas (Ortega 1732: §7; Gómez 1935: 109; Preuss 1932: 19; Casad 1984: 227; para el cora meseño véase Vázquez 1994: 159-164 y 1996: 548-549).

El fenómeno de la dispensabilidad de las marcas de número en los nombres, que se ha encontrado en diversas lenguas, se conoce como “transnumeralidad” (Seiler 1986: 104-106; Iturrioz, Gómez, Ramírez y Leal 1986: 318-321) o *general number* (Corbett 2000: 9-19).³ Para el cora meseño, ya Vázquez (1994: 160-161 y 1996: 548) ha sugerido que los nombres inanimados, por el hecho de no admitir marcas de número, pueden considerarse como transnumerales, y lo mismo podría decirse de los inanimados del CJM. De manera que, al igual que ocurre en huichol (Iturrioz 2006: 107), la diferencia entre transnumerales-inanimados, por una parte, e individuados-animados (es decir, no transnumerales-animados), por otra, parece constituir la oposición más básica en relación con la categoría de número nominal en CJM.

Una vez en el terreno de los nombres susceptibles de recibir marcas de plural, es decir, los animados, la siguiente oposición en la categoría de número nominal es la de singular y plural. El singular no requiere de marca alguna –constituye lo que podríamos llamar “la opción no marcada”–, mientras que el plural es la opción que debe marcarse. La marcación de plural puede realizarse mediante diversos recursos, de los cuales hablaremos más adelante. La situación que hemos descrito hasta ahora podría representarse como se muestra en la Figura 1.

³ Iturrioz, Gómez, Ramírez y Leal (1986: 351, nota 13) definen la transnumeralidad como “una característica gramatical de los nombres cuyo correlato formal es la dispensabilidad de los exponentes estructurales de pluralidad”.

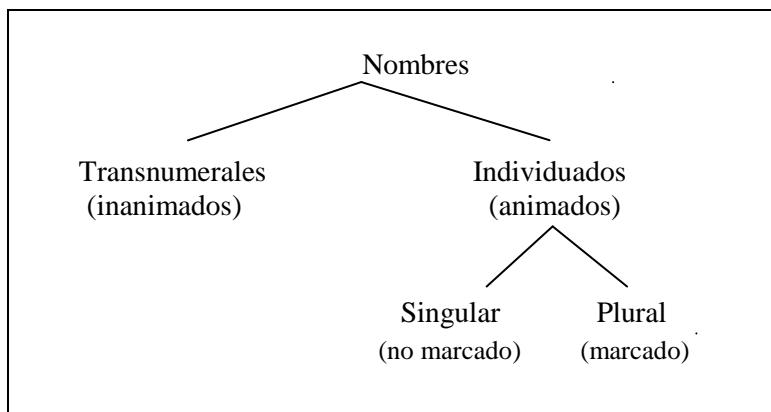


Figura 1. Distribución de los nombres del CJM con respecto a la categoría de número nominal

Sin embargo, en el caso del CJM, a diferencia de lo que parece sugerir Casad (1984: 227-229), la marcación de plural en los nombres animados, si bien es frecuente, no es obligatoria, sino facultativa (Parra 2011: 107 y 184-190). En este sentido, los nombres animados muestran también, ocasionalmente, rasgos de transnumeralidad, al igual que los inanimados. La diferencia entre ambos tipos de nombres consiste en que, mientras que en los inanimados la transnumeralidad es un rasgo inherente, en los animados esta adquiere un carácter facultativo. Esta situación puede apreciarse en el ejemplo de (1), en el cual, a pesar de que los nombres animados enlistados comparten el mismo entorno sintáctico y se refieren a una pluralidad de entidades, algunos aparecen con las marcas de plural (*yá'amwatye*, *kíitsitye*, *wáakasi*), mientras que otros aparecen sin ellas (*tyakwára'i*, *tuíxu*).⁴

⁴ La mayor parte de los ejemplos citados en este trabajo provienen del CJM. En caso contrario, esto se indicará explícitamente. A continuación se mencionan brevemente los rasgos articulatorios de los fonemas representados por algunas de las grafías incluidas en la ortografía práctica utilizada en este trabajo para el CJM, las cuales pudieran resultar poco transparentes, y se indica asimismo el símbolo del Alfabeto Fonético Internacional correspondiente en cada caso: *pw*, *mw* y *kw* representan fonemas labializados: /p^w, m^w, k^w/; *ty* y *ny* representan fonemas laminales y palatalizados: /t^ɥ/ y /n^ɥ/; *x* representa un fonema fricativo palatal retroflejo: /s̺/; *ts*, uno africado alveolar: /ts̺/; *ch*, uno africado palatal: /tʃ̺/; *r*, uno alveolar vibrante simple retroflejo: /r̺/; *y*, uno aproximante palatal y *w* uno aproximante labiovelar: /j/ y /w/, respectivamente; *h* representa un fonema fricativo glotal: /h/; el

(1) ĩ nyi-che [...] xaawi-ká tyí'í-ta-yá'amwa
 DET 1SG.POS-casa muchos-ACUS PL-1PL.SUJ-tener.anim.dom.PL.O⁵
 yá'amwa-tye kíĩtsi-tye tyakwára'í tuíxu wáaka-si.
 anim.dom.PL-PL anim.dom-PL gallina puerco vaca-PL

“En mi casa tenemos muchos animales: animales domésticos, mascotas, gallinas, puercos, vacas.” {E}⁶

Esta situación distingue al cora del huichol en el sentido de que, mientras que en huichol los nombres inanimados admiten facultativamente las marcas de plural y los animados deben pluralizarse obligatoriamente (Iturrioz 2006: 110, 118), en CJM, como hemos dicho, los inanimados no se pluralizan y los animados se pluralizan facultativamente. Sin embargo, en el caso del CJM hay que añadir todavía otro elemento: a juzgar por los datos que he reunido hasta ahora, en el caso de los términos de parentesco se observa una tendencia a una mayor obligatoriedad en la pluralización. De esta manera, no nos encontraríamos solamente ante una dicotomía entre nombres transnumerales-inanimados, por una parte, e individuados-animados, por otra, sino que es posible proponer que, en realidad, los nombres se organizan en un continuo en el que se correlacionan el grado de animicidad y el grado de accesibilidad a las marcas de plural nominal. Esta situación se representa gráficamente en la Figura 2.

apóstrofe representa un cierre glotal: /ʔ/. El resto de las grafías que representan consonantes tienen forma idéntica a sus correspondientes símbolos en el Alfabeto Fonético Internacional. En cuanto a las vocales, el CJM cuenta con cinco vocales cortas y cinco largas: *a*, *e*, *i*, *u*, *ĩ*. El alargamiento vocálico se representa mediante dos vocales seguidas. La llamada “*i* herida” es una vocal alta central no redondeada. La *e* es más abierta que en español. Finalmente, el apóstrofe representa una glotalización de las vocales, comúnmente seguido de una rearticulación de la vocal precedente. En cuanto al acento escrito, este representa en todos los casos el acento fonético. La información sobre los fonemas y sus rasgos articulatorios se elaboró contrastando la información proporcionada por Casad (1984: 157), Casad (1988: 78) y De Jesús Serrano y Casad (1989: 173).

⁵ Tener animales domésticos.

⁶ He utilizado las abreviaturas {E} y {T} para indicar si los ejemplos que aparecen a lo largo de este trabajo provienen de elicitación o de textos, respectivamente. Algunos de ellos fueron encontrados en ambos tipos de fuentes, lo que se indica como {E, T}. Asimismo, cuando alguno de los ejemplos fue encontrado también en los trabajos de Casad y sus colaboradores, esto se indica mediante referencia directa a la fuente.

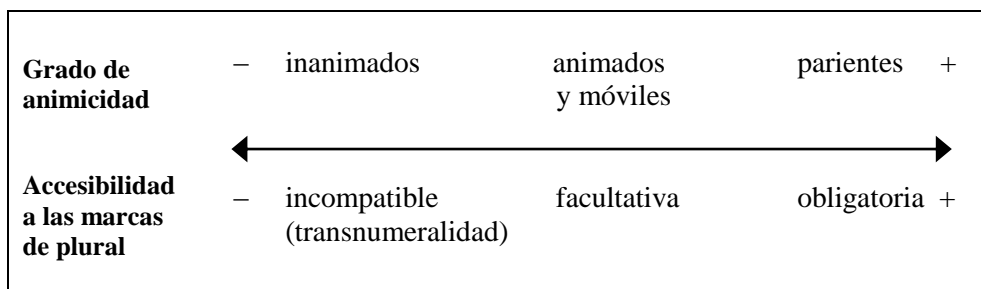


Figura 2. Comportamiento de los nombres del CJM con respecto a las marcas de plural nominal

Esta propuesta tiene importantes consecuencias para la caracterización del sistema clasificatorio del CJM y su ubicación en el continuo de técnicas de clasificación nominal, como veremos más adelante. En primer lugar, significa que la exhaustividad en la clasificación del inventario nominal no es total, sino que se limita a los nombres animados (en sentido amplio); en segundo lugar, implica una menor obligatoriedad en la aparición de las marcas de clase que en otros sistemas de clases nominales, como los de las lenguas bantúes e incluso el del huichol.

Una vez que nos situamos en el terreno de los nombres susceptibles de ser pluralizados (sea facultativa u obligatoriamente), el siguiente punto a considerar en el sistema de marcación de número nominal del CJM es la profusión de marcas de plural nominal con que cuenta este sistema. Casad (1984: 227-228) reporta una serie de once sufijos de plural que he podido confirmar en los datos reunidos para esta investigación, así como uno más no mencionado por este autor: el sufijo *-i*. Asimismo –como menciona también Casad (*ib.*)–, algunos nombres se pluralizan mediante supletivismo y algunos otros mediante cambio de acento. En (2) se muestran las marcas de plural del CJM documentadas hasta ahora (primero se muestra la serie de sufijos, mientras que los dos últimos casos ejemplifican la pluralización mediante supletivismo y cambio de acento, respectivamente).

- | | |
|------------------------------|-------------------------------|
| (2) Niyíá'akwa- mwa'a | “Mis abuelas” {E} |
| Haixá'a- ka | “Avispas emborrachadoras” {E} |
| Tyahkwá- si | “Comejenes” {E} |
| Aatyé- tsi | “Piojos” {E} |
| Tátsu'u- ri | “Conejos” {E} |
| Tahtúwaany- i | “Gobernadores” {E} |

Cha'atsáa-tye	“Iguanas” {E}
Tukuurúu-se	“Búhos” {E}
Beh-tsé	“Urracas” {E, Casad 1984: 227}
Bíitsi'i-ki	“Chapulines” {E, T, Casad 1984: 424}
Kánya'a-xi	“Borregos” {E, T}
Xa'irú-h	“Moscas” {E, Casad 1984: 228}
Tyébi / tyáitye	“Persona/s” {E, T, Casad 1984: 177}
Bíixki / biixkí	“Zopilote/s” {E}

La siguiente característica del sistema de marcación de número nominal del CJM a comentar está relacionada ya propiamente con la propuesta de la que parte este artículo: las marcas de plural nominal constituyen en realidad los exponentes de un sistema clasificatorio ligado estrechamente a la expresión de la categoría número. Este sistema de marcación de plural cuenta con los dos requisitos básicos para ser considerado un sistema de este tipo: por una parte, establece una clasificación de una parte del inventario nominal en la que intervienen criterios semánticos (por mínimos que puedan ser); por otra, las clases se asocian con exponentes formales (marcas de clase) que coaparecen con los sustantivos e indican a cuál de las clases pertenece cada uno de ellos.⁷

Como es sabido, existen diversas técnicas clasificatorias (es decir, tipos de sistemas clasificatorios) entre las lenguas del mundo, tales como clasificadores verbales, clasificación por artículos, clasificadores numerales y clases nominales. La propuesta de este trabajo es que el sistema del CJM pertenece a la técnica de clases nominales. En el siguiente apartado

⁷ Cabe aclarar que, aunque el cambio de acento constituye en CJM un mecanismo para marcar plural nominal, en este trabajo no se considera una marca de clase. En algunos nombres, el cambio de acento ocurre como una modificación concomitante a la aparición de los sufijos de plural. Tal es el caso, por ejemplo, de *xá'iru* / *xa'irú-tye* ('mosca/s'). Casad (1984: 227) observa que es muy probable que el origen del cambio de acento como recurso para marcar plural en CJM se halle en esta modificación concomitante: en algunos casos, el solo cambio de acento sería suficiente para indicar el plural del nombre sin necesidad de usar además el sufijo de plural (*xá'iru*, por ejemplo, puede pluralizarse como *xa'irú*, sin agregar el sufijo de plural). Esta idea se refuerza si consideramos que, de los seis nombres pluralizados mediante cambio de acento que he encontrado, cuatro se pluralizan también mediante sufijación y presentan el mencionado rasgo concomitante. De esta manera, más que una marca de clase, el cambio de acento parece funcionar como un mecanismo sustitutivo o alternativo a la sufijación para formar el plural nominal. Sobre un fenómeno parecido en huichol, véase Iturrioz, Gómez, Ramírez y Leal (1986: 314-318 y 350).

presentaré brevemente las razones para argumentar a favor de esta propuesta, antes de pasar al análisis de la motivación semántica de las clases.

5. El sistema clasificatorio del CJM en el continuo de técnicas de clasificación nominal

En los trabajos panorámicos sobre clasificación nominal se propone, por lo general, que las distintas técnicas clasificatorias sean ordenadas en un continuo (ver, por ejemplo, Serzisko 1981; Seiler 1986; Grinevald 2000; Aikhenvald 2006 y 2008; Senft 2007). En el marco de la lingüística operacional, en el que se realizó una de las primeras propuestas al respecto, el continuo de técnicas clasificatorias se puede entender como una escala de gramaticalidad, con un polo de máxima autonomía con respecto a las reglas gramaticales y otro de máxima restrictividad o sujeción a ellas. La posición que las técnicas ocupan en esta escala se determina por el distinto grado de gramaticalidad que muestran unas con respecto a otras. Dentro de esta propuesta, se considera además que el continuo de técnicas de clasificación nominal se conecta con un continuo más amplio, llamado “dimensión de APREHENSIÓN”, que aglutina en general técnicas de aprehensión o individuación lingüística de objetos, y que se compone de un extremo de máxima predicatividad y otro de máxima indicatividad (Serzisko 1981: 122; Iturrioz 1986: 37-39; Iturrioz, Gómez, Ramírez y Leal 1986: 321-323; Seiler 1986: 20-23).

Para otros autores, el continuo se plantea de manera similar pero proponen que las técnicas varían entre un polo de máxima lexicalidad y otro de máxima gramaticalidad (Grinevald 2000: 1016; Senft 2007: 678-9; Aikhenvald 2008: 3-4).

Si bien existen diferencias entre los autores en cuanto a las técnicas que son reconocidas (e incluso en la manera de clasificarlas), en todos los trabajos revisados se reconocen las técnicas que nos interesan para este trabajo (clasificadores numerales, clases nominales y género), y la posición que ocupan en el continuo de técnicas clasificatorias es prácticamente la misma en todos ellos.⁸

⁸ Es importante decir que en algunos trabajos no se hace una distinción entre clases nominales y géneros, agrupando ambas técnicas en una sola (Dixon 1982 y 1986; Heine 1982; Corbett 1991; Aikhenvald 2008). Sin embargo, en este trabajo he adoptado la consideración de que se trata en realidad de dos técnicas distintas, tal como se argumenta en otros trabajos, como en Serzisko (1981), Iturrioz, Gómez, Ramírez y Leal (1986) y

En la Figura 3 se representan las dos propuestas antes mencionadas para ordenar en un continuo las técnicas clasificatorias, enfocándonos únicamente en las técnicas de clasificadores numerales, clases nominales y género.

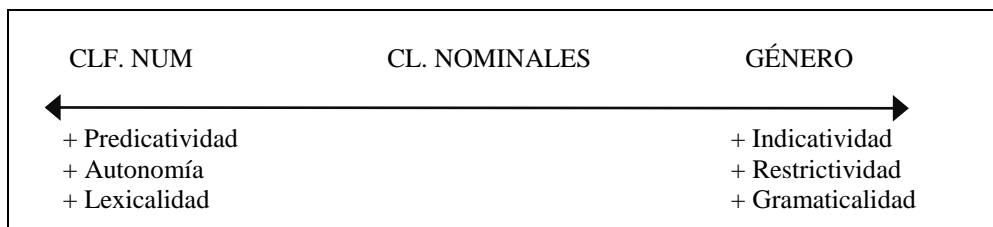


Figura 3. Continuo de técnicas de clasificación nominal (solo se presentan las técnicas que más interesan para el presente trabajo)

La manera en que se determina la posición que cada una de las técnicas ocupa en este continuo es observando su comportamiento con respecto a una serie de parámetros o criterios de comparación.

A continuación comentaré brevemente el comportamiento del sistema clasificatorio del CJM en relación con cada uno de estos parámetros con el fin de determinar su posición en dicho continuo. Trataré de mostrar que el sistema del CJM presenta algunos de los rasgos típicos de la técnica de clases nominales pero también muestra algunas características que lo alejan de esta técnica en dirección a la técnica contigua de clasificadores numerales. Para establecer esta comparación, tomaré como punto de referencia la caracterización de las ya mencionadas técnicas de clasificadores numerales, clases nominales y género en los trabajos que he consultado, así como la descripción del sistema de clases nominales del huichol –tal como se presenta, sobre todo, en Iturrioz, Gómez, Ramírez y Leal (1986)–, el cual presenta rasgos muy parecidos al del CJM, aunque con algunas diferencias importantes, como veremos.

Comenzaré comentando los parámetros con respecto a los cuales el CJM y el huichol muestran los valores típicos de la técnica de clases nominales:

- **Estatus gramatical de las marcas de clase.** Las marcas del CJM y el huichol consisten en un conjunto cerrado de afijos con un fuerte carácter gramatical (si bien en CJM una de las clases se marca mediante supleti-

Grinevald (2000). Para un resumen de las diferencias entre clases nominales y géneros expuestas en estos trabajos ver Parra (2011: 90-93).

vismo). En este sentido, los sistemas de ambas lenguas presentan los rasgos típicos de las clases nominales y los géneros en relación con este parámetro, y contrastan con los sistemas de clasificadores numerales, en los que las marcas de clase tienden a consistir en conjuntos abiertos o semi-abiertos de carácter léxico (Dixon 1982: 216-8; Iturrioz, Gómez, Ramírez y Leal 1986: 322; Corbett 1991: 136; Aikhenvald 2008: 20-21, 98; Senft 2007: 679-681).

- **Grado de vinculación morfológica entre el nombre y las marcas de clase.** En CJM y huichol las marcas muestran un alto grado de vinculación morfológica con los nombres clasificados, puesto que estas se añaden directamente a los nombres. Así, con respecto a este criterio los sistemas de ambas lenguas muestran también el comportamiento característico de la técnica de clases nominales. Asimismo, esto los distingue, por una parte, de los sistemas de género, en los que las marcas de clase suelen presentar un mayor grado de vinculación con los nombres, pues tienden a ocurrir como morfemas fusionados a la raíz; por otra parte, se distinguen también de los clasificadores numerales en que estos suelen realizarse como formas libres y, en todo caso, nunca forman una unidad morfológica con el nombre al que clasifican (Serzisko 1981: 95-102; Dixon 1982: 216 y 1986: 106; Seiler 1986: 99; Grinevald 2000: 1019; Senft 2007: 681).
- **Número de clases.** Tanto el número de clases del CJM como el del huichol se encuentran dentro del rango considerado típico para los sistemas de clases nominales, con trece y siete respectivamente. De acuerdo con los trabajos revisados, estos sistemas suelen presentar entre cinco y veinte clases, mientras que lo común en los sistemas de género es encontrar dos o tres y, en los de clasificadores numerales, entre cincuenta y cien o incluso más (Dixon 1982: 215 y 1986: 106; Serzisko 1981: 95 y 103-104; Seiler 1986: 114; Grinevald 2000: 1019-1021; Lehman 2002: 118).
- **Criterios de asignación de los nombres a las clases.** La adscripción de los nombres a las clases se rige por dos principios generales que se encuentran en distinta medida en todas las técnicas: la asignación semántica y la mecánica. Mientras que en la técnica de clasificadores numerales tiende a predominar la asignación semántica y en la de género la asignación mecánica, puede decirse que la técnica de clases nominales se encuentra a medio camino entre ambas, en una especie de “punto de equilibrio” entre los dos criterios (Serzisko 1981: 104 y 106; Grinevald

2000: 1019). Tanto en huichol como en CJM encontramos una situación parecida a esta última, pues ambos principios operan de manera decisiva en la asignación de los nombres a las clases. Con respecto al CJM, abordaremos este punto más adelante en la sección 6.

- **Variabilidad.** Este criterio –llamado también “potencial de reclasificación de los nombres”– se refiere a la posibilidad que presentan algunos nombres de ser clasificados secundaria o temporalmente en una clase distinta de aquella a la que pertenecen de manera primaria. En la técnica de clasificadores numerales la variabilidad tiende a ser alta, mientras que en las de clases nominales y género ocurre de manera mucho más limitada (Serzisko 1981: 107 y 110; Dixon 1982: 213-214, 217-218, 229 y 1986: 106-107; Seiler 1986: 99; Corbett 1991: 136; Lehmann 2002: 123; Aikhenvald 2006: 466 y 2008: 98). Tanto en huichol como en CJM se presentan fenómenos de variabilidad pero su ocurrencia se halla dentro de los límites típicos de las clases nominales. Algunos casos de variabilidad en huichol pueden verse, por ejemplo, en Iturrioz, Gómez, Ramírez y Leal (1986) e Iturrioz (2006). Los ejemplos (4) y (13), que aparecen en la sección 6, pueden entenderse como casos de variabilidad en CJM.
- **Potencial derivativo de las marcas de clase.** Este criterio se refiere a la capacidad que tienen las marcas de clase para funcionar como morfemas derivativos. El potencial derivativo tiende a ser alto en la técnica de clasificadores numerales y bajo en las técnicas de clases nominales y género. (Serzisko 1981: 110-111; Iturrioz, Gómez, Ramírez y Leal 1986: 325) Aunque podría discutirse si algunos casos de variabilidad en el sistema del CJM constituyen casos de derivación (sobre todo algunos nombres asignados primariamente a la clase SUPLETIVISMO y secundariamente a *-MWA'A*), no he encontrado aún así un potencial derivativo significativo en las marcas de este sistema, por lo que puede decirse que, con respecto a este parámetro, el CJM se mantiene en el rango típico de los sistemas de clases nominales. Lo mismo se reporta en el caso del huichol. (Iturrioz, Gómez, Ramírez y Leal 1986: 338-339)

Me parece que el comportamiento del sistema clasificatorio del CJM en relación con los parámetros mencionados hasta ahora aporta elementos suficientes para ubicarlo dentro de la técnica de clases nominales, al igual que el sistema del huichol. Sin embargo, como dijimos antes, el sistema del CJM presenta también algunos rasgos que lo alejan de los sistemas

considerados prototípicos al interior de esta técnica, y lo sitúan en una posición más cercana a la técnica contigua de clasificadores numerales. Esta es una situación que también comparte con el sistema de clases nominales del huichol, si bien, como veremos, el sistema del CJM presenta un mayor número de “desfases” con respecto a la técnica de clases nominales en dirección al polo de mayor predicatividad/lexicalidad.

A continuación revisaremos brevemente los parámetros con respecto a los cuales los sistemas clasificatorios del CJM y el huichol no presentan el comportamiento típico de la técnica de clases nominales. Comenzaré con los parámetros en los que los sistemas de ambas lenguas presentan rasgos similares y continuaré con aquellos en los que aparecen comportamientos que los distinguen:

- **Relación de las marcas de clase con la expresión de la cuantificación.** Dentro de la lingüística operacional, este es uno de los parámetros más importantes con respecto a los cuales varían las técnicas de APREHENSIÓN. Con respecto a las técnicas que nos ocupan, los clasificadores numerales suelen aparecer en el contexto de una cuantificación explícita, asociada a cuantificadores y numerales; los exponentes de las clases nominales, por su parte, se relacionan con la expresión de la categoría número, y se considera además un rasgo típico el hecho de que los exponentes se presenten tanto en la opción de singular como en la de plural (Serzisko 1981: 95, 100; Dixon 1982: 168-169; Heine 1982: 196-198, 214; Seiler 1986: 115-118; Aikhenvald 2000: 1040). Tanto en CJM como en huichol encontramos una situación interesante en relación con este punto, pues, si bien los sistemas de ambas lenguas se relacionan con la categoría número, las marcas de clase aparecen ligadas únicamente al número plural (en el caso del huichol, ver Iturrioz, Gómez, Ramírez y Leal 1986). En este sentido, podría considerarse que el contexto de aparición de las marcas de clase del CJM y el huichol es más específico y, por ello mismo, menos gramaticalizado, lo cual implica un alejamiento de la técnica de clases nominales en dirección a la zona de clasificadores numerales.
- **Concordancia de las marcas de clase.** Es común que en los sistemas de clases nominales y de género las marcas de clase no sólo aparezcan en los nombres clasificados, sino que se repitan en otros constituyentes de la frase nominal o de la oración; en otras palabras, las marcas de clase sirven para establecer relaciones de concordancia entre diversos constituyentes

(al nivel de la frase nominal o de la oración). Los clasificadores numerales, en cambio, nunca muestran concordancia (referencias a ambos puntos se encuentran en Serzisko 1981: 94-96; Dixon 1982: 160, 162, 167, 216 y 1986: 106-107; Heine 1982: 190; Seiler 1986: 113; Corbett 1991: 136-137; Grinevald 2000: 1019; Aikhenvald 2000: 1031-103, 2006: 463 y 2008: 20-22, 98; Senft 2007: 680). En cuanto a las marcas de clase del CJM y del huichol, estas no muestran concordancia, sino que sólo aparecen en los nombres clasificados. De nueva cuenta, este hecho aleja al CJM y al huichol del prototipo de la técnica de clases nominales y lo acerca a la técnica de clasificadores numerales.

- **Exhaustividad del sistema clasificatorio.** La exhaustividad se refiere a qué tanto un sistema clasificatorio abarca (clasifica) el inventario nominal de la lengua en la que se presenta. Suele considerarse que en los sistemas de clases nominales y de género la exhaustividad es alta (total o casi total), mientras que en los de clasificadores numerales es mucho menor, pues una buena cantidad de nombres nunca toma un clasificador: estos nombres están, por decirlo así, “fuera” del sistema de clasificación (sobre este criterio ver Serzisko 1981: 93, 96-97; Dixon 1982: 160, 213-214, 217-218 y 1986: 105-106; Seiler 1986: 114; Aikhenvald 2000: 1031, 2006: 463, 466 y 2008: 98; Senft 2007: 679). Los sistemas del CJM y el huichol muestran comportamientos diferenciados con respecto a este parámetro: mientras que el sistema del huichol presenta una exhaustividad alta, abarcando tanto nombres animados como inanimados, el sistema del CJM tiene una exhaustividad mucho más reducida, pues solo abarca los nombres animados. Este es un punto importante pues muestra una primera diferencia entre los sistemas del huichol y el CJM: el primero mantiene el rasgo típico de la técnica de clases nominales pero el segundo muestra, una vez más, un desfase con respecto a los valores típicos de esta técnica y un acercamiento a los valores de la técnica de clasificadores numerales.
- **Facultatividad de las marcas de clase.** Este criterio se refiere al grado de facultatividad –o, a la inversa, de obligatoriedad– que muestran las marcas con respecto a los contextos morfosintácticos en los cuales se presentan. Se considera que en los sistemas de clases nominales y de género la obligatoriedad tiende a ser alta, mientras que en los sistemas de clasificadores numerales suele presentarse una mayor facultatividad en general (Dixon 1982: 160, 163 y 1986: 105, 108; Seiler 1986: 98, 116; Lehmann 2002: 55, 125, 127; Aikhenvald 2008: 20-21, 100). En CJM y

huichol encontramos de nuevo una situación distinta a la que es común en los sistemas de clases nominales y más cercana a la que se presenta en los clasificadores numerales. En huichol, las marcas de clase son obligatorias para los nombres animados pero facultativas (e infrecuentes) para los inanimados (Gómez 1999: 76; Iturrioz 2006: 110, 118): en este sentido, muestra un grado de facultatividad más cercano a la técnica de clasificadores numerales que a la de clases nominales. En CJM, además de que los nombres inanimados nunca llevan marcas de clase, como dijimos antes, en los nombres animados las marcas de clase son facultativas (aunque frecuentes) y sólo parecen ser obligatorias con los términos de parentesco. De esta manera, el grado de facultatividad de las marcas de clase es mayor en CJM que en huichol. Así, si el criterio de facultatividad aleja al huichol de la técnica de clases nominales en dirección a la zona de clasificadores numerales, puede decirse que al CJM lo aleja aún más en la misma dirección.

De acuerdo con la revisión anterior, resulta claro que tanto el sistema de clases nominales del huichol como el del CJM se encuentran “desfasados”, por decirlo así, de la técnica de clases nominales con respecto a algunos de los rasgos típicos de esta técnica, y que esto los coloca –en comparación con sistemas de clases nominales considerados prototípicos, como los de las lenguas bantúes– en una posición más cercana a la zona de clasificadores numerales. Asimismo, resulta claro que el sistema del CJM muestra todavía más “desfases” con respecto a dichos rasgos, lo cual lo ubica en una posición todavía más alejada que la del huichol en relación con la técnica de clases nominales y aún más cercana, por tanto, a la técnica de clasificadores numerales. Podemos representar esta situación mediante la Figura 4, en la que se muestran entre paréntesis las lenguas bantúes como ejemplos de lenguas con sistemas de clases nominales considerados prototípicos, mientras que a su izquierda aparecen el huichol y el cora en posiciones sucesivamente alejadas de dichos sistemas en dirección a la técnica de clasificadores numerales.

prototipo” es el que resultó más adecuado para abordar la estructura semántica de las clases del CJM, como veremos. Este mecanismo implica que algunas clases tienen la estructura de una categoría abierta, es decir, que tienen límites difusos, y que al interior de estas pueden distinguirse unos miembros (nombres) centrales o prototípicos y otros periféricos. En este mecanismo, la adscripción de los nombres puede deberse a que estos presentan los rasgos semánticos típicamente asociados a la clase receptora, aunque algunos otros nombres que carecen de ellos se pueden incluir también por semejanzas de distintos tipos con los nombres centrales. Podemos ejemplificar este mecanismo siguiendo con clase *roy-* del garo: a ella se encuentra asignada la palabra para ‘plátano’, a pesar de que su referente no es un objeto redondo; sin embargo, su adscripción a esta clase se debe a su asociación con las demás frutas, que sí tienen una forma redondeada y pertenecen por tanto a esta clase; de manera que ‘plátano’ entra en la clase *roy-* como un miembro no prototípico, que comparte el rasgo ‘fruta’ con una parte de los nombres prototípicos (Dixon 1982: 229).

Por otra parte, para este trabajo es importante también la distinción –propuesta por Iturrioz, Gómez, Ramírez y Leal (1986)– entre rasgos estrictamente semánticos y rasgos pragmáticos como componentes diferenciados de la motivación semántica de las clases. De acuerdo con estos autores, los rasgos semánticos son rasgos con un alto grado de predicatividad, es decir, que proporcionan información inherente al referente y se basan en la actividad lógico-racional. Los rasgos pragmáticos, en cambio, presentan un alto grado de indicatividad: proporcionan información no inherente al referente, sino relativa a la manera en que el individuo o la colectividad se relaciona con él, y tienen como base la actividad práctico-accional. Los mencionados autores establecen que en el sistema de clases nominales del huichol se presentan ambos tipos de rasgos de manera complementaria. La propuesta de este trabajo es que esta misma situación se presenta en el sistema clasificatorio del CJM, en el cual encontramos tanto rasgos semánticos (en sentido estricto) como pragmáticos.

Finalmente, el análisis que presento no se limita a observar la motivación semántica de las clases de manera aislada, sino que explora las relaciones que existen entre ellas. La propuesta es que, al igual que ocurre en huichol, en CJM al menos una parte de las clases pueden ser ordenadas en un continuo de empatía o cercanía al ego, en el que cada una de ellas representa una posición particular en este continuo.

Comenzaremos analizando la motivación semántica de cada una de las clases, y después nos enfocaremos en las relaciones que estas tienen entre sí.

Clase *-MWA'A*

La clase *-MWA'A* es en la que se observa una mayor transparencia semántica: todos los términos de parentesco que he encontrado están asignados a ella.¹⁰ Así, el rasgo pragmático [+parentesco] desempeña sin duda un papel central en la motivación semántica de esta clase. Cabe mencionar que los términos de parentesco adscritos a *-MWA'A* abarcan tanto el parentesco “natural” o inherente como el contraído ritual o políticamente.¹¹ En (3) se muestran algunos ejemplos.

(3) Nya-kĩná-mwa'a. POS1SG-esposo-PL “Mis esposos” {E}	Nya-tu'urúh-mwa'a. POS1SG-bisabuelo-PL “Mis bisabuelos(as)” {E}
Nyi-náana-mwa'a. POS1SG-madre-PL “Mis madres” {E}	Nyi-yáuh-mwa'a. POS1SG-hijo(a)-PL “Mis hijos(as)” {E, T, Casad 1984: 228}
Nyi-yá'akwa-mwa'a. POS1SG-abuela-PL “Mis abuelas” {E, Casad 1984: 228}	Nyi-yaaxúh-mwa'a. POS1SG-abuelo/nieto(a)-PL “Mis abuelos/Mis nietos(as)” {E, T,

En relación con la clase *-MWA'A* ocurren algunos fenómenos de asignación secundaria y doble marcación de plural que confirman la relevancia de la idea de parentesco para esta clase. En (4) se muestra un caso de asignación secundaria. Como puede observarse, *hiíta'a* es la forma singular para ‘mujer’, y su pluralización se realiza mediante un término supletivo: *húuka*. Sin embargo, vemos también que la forma *hiíta'a* adquiere el significado de ‘cuñada’ cuando aparece como el término poseído en construcciones posesivas. Cuando esto ocurre, la pluralización de *hiíta'a* no se realiza mediante supletivismo, sino mediante la sufijación de *-mwa'a* a la

¹⁰ Los términos de parentesco coras comúnmente se presentan como elementos poseídos en frases nominales o construcciones oracionales posesivas. Al parecer, los términos de parentesco son tratados en cora como una posesión inalienable.

¹¹ Sobre las relaciones de parentesco entre los coras pueden consultarse Weitlaner (1945) y Magriñá (2002: 263-311).

forma singular. De este modo, mientras que la marca de clase primaria de *hiíta'a* es SUPLETIVISMO (*húuka*), cuando adopta el significado de ‘cuñada’ en construcciones posesivas se asigna secundariamente a la clase *-MWA'A*, pues funciona, en este caso, como un término de parentesco.

(4) Hiíta'a. mujer.sg “Mujer” {E, T, Casad 1984: 228}	Húuka. mujer.PL “Mujeres” {E, T, Casad 1984: 228}
Nye-hiíta'a. POS1SG-mujer “Mi cuñada” {E}	Nye-hiíta'a-mwa'a. POS1SG-mujer-PL “Mis cuñadas” {E}

En (5-7) podemos observar algunos casos de doble marcación de plural. En (5) tenemos la forma singular *básta'a* (‘hombre mayor’) y su pluralización mediante la forma supletiva *báuhsi* (‘hombres mayores’). Cuando la primera de estas formas se utiliza en una construcción posesiva –en cuyo caso adopta la forma *básta'ara'a*– adquiere entonces el significado de ‘padre’ o ‘madre’ (pierde el rasgo [+varón]). Al pluralizar esta construcción aparece la forma supletiva plural *báuhsi* pero, además, se añade el sufijo *-mwa'a*, pues se trata ahora de un término de parentesco, y la expresión resultante alude al padre y a la madre.¹²

(5) Básta'a. hombre.mayor.sg “Hombre mayor” {E, T, Casad 1984: 228}	Báuhsi. hombre.mayor.PL “Hombres mayores” {E, T, Casad, <i>ib.</i> }
Nya-básta'ara'a. POS1SG-persona.mayor.sg “Mi papá/Mi mamá” {E}	Nya-báuhsi-mwa'a. POS1SG-persona.mayor.PL-PL “Mis papás” {E, T}

En (6) se muestra un caso parecido: *pá'ari'i* significa ‘niño’ y *tí'irú* constituye su contraparte supletiva plural. Sin embargo, la forma singular puede adoptar el significado de ‘hijo’ si se usa en construcciones posesivas –en este caso adopta la forma *pé'eri*. Al pluralizar una construcción de este tipo, aparece la forma supletiva de plural *tí'irú* pero, además, se agrega el sufijo *-mwa'a* como marca de clase adicional.

¹² Cuando el morfema posesivo es de primera persona plural, la frase suele adquirir otros sentidos, que comentaré más adelante.

(6) Pá'ari'i. niño/a.SG "Niño/a" {E, T, Casad 1984: 228}	Ti'iríi. niño/a.PL "Niños/as" {E, T, Casad 1984: 228}
Nye-pé'eri. POS1SG-niño/a.SG "Mi hijo/a" {E}	Nya-ti'iríi-mwa'a. POS1SG-niño/a.PL-PL "Mis hijos/as" {E, T}

Otro ejemplo lo tenemos en (7). *Tyébi* es la forma singular para 'persona'. Su pluralización se realiza mediante el término supletivo *tyáitye* ('personas'). Esta última forma puede usarse como el elemento poseído en una construcción posesiva para referirse a la familia y, una vez más, debe añadirse el sufijo *-mwa'a*, pues se trata ahora de un término de parentesco (en este caso, no se utiliza la forma singular, *tyébi*, en construcciones posesivas para referirse a los familiares de manera individual).¹³

(7) Tyébi. persona.SG "Persona" {E, T}	Tyáitye. persona.PL "Personas" {E, T}	Nye-tyáitye-stya-mwa'a. POS1SG-persona.PL-?-PL "Mi familia" {E, T}
----------------------------------------------	---------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------

Como puede verse, en los ejemplos (5-7) el sufijo *-mwa'a* no constituye solo una marca redundante de plural, sino que su presencia se halla asociada a la idea de parentesco que se expresa en los sustantivos aludidos en estos casos.

Los préstamos del español asignados a la clase *-MWA'A* aportan evidencia adicional del papel nuclear de la idea de parentesco con respecto a esta clase. De los seis préstamos encontrados hasta ahora, cinco de ellos, como puede verse en (8), se refieren al sistema de compadrazgo adoptado por los coras –y adaptado a su sistema ritual (Jáuregui 2004: 31).

(8) Nya-padríinu-stya-mwa'a. POS1SG-padrino-?-PL "Mis padrinos" {E}	Nya-madríina-stya-mwa'a. POS1SG-madrina-?-PL "Mis madrinas" {E}
---------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------

¹³ Algunos de los nombres que se pluralizan con *-mwa'a* añaden entre la raíz nominal y esta marca una serie de sufijos, tales como *-stya*, *-tya*, *-nyi*, *-tsi*, y la secuencia *-ri-stya*, como se verá en algunos de los ejemplos citados. Casad (1984: 209, 228-9) interpreta estos sufijos como partículas de un sistema reverencial básico. Sin embargo, la propuesta de Casad, aunque interesante, no se ajusta del todo a los datos que he reunido –como puede verse en Parra (2011: 54-64)–, por lo que no la he adoptado. Sin embargo, no estoy en condiciones de proponer una lectura alternativa. Por esta razón, en este trabajo glosé estos sufijos mediante el símbolo "??", que indica que el significado o la función de estas marcas es para mí aún incierto.

Nya-kumpwáari-stya-mwa'a.
POS1SG-compadre-?-PL
“Mis compadres” {E}

Nya-kumwáari-stya-mwa'a.
POS1SG-comadre-?-PL
“Mis comadres” {E, Casad 1984: 209}

Nye-'iháadu-mwa'a.
POS1SG-ahijado/a-PL
“Mis ahijados/as” {E}

El otro préstamo encontrado en *-MWA'A* es la palabra para ‘amigo’, como se muestra en (9). Este préstamo, a diferencia de los anteriores, no designa parientes propiamente. Sin embargo, su inclusión en esta clase se debe seguramente a una asociación por semejanza con los parientes, en la cual es fundamental la idea de empatía o cercanía al ego: desde este punto de vista, los amigos son semejantes a los parientes, “se parecen” a ellos. De acuerdo con esta lectura, podríamos decir que los términos de parentesco constituyen el prototipo o núcleo semántico de la clase y que los ‘amigos’ se encuentran en ella por la semejanza que muestran con el prototipo en relación con la idea de cercanía al ego.¹⁴

(9) Nya-amíiku-stya-mwa'a.
POS1SG-amigo-?-PL
“Mis amigos” {E}

Este no es el único fenómeno en la clase *-MWA'A* que puede explicarse a partir de la operatividad del criterio de empatía o cercanía al ego. Dijimos antes que el término *báuhsi* (‘personas mayores’), como se muestra en (10), sirve para referirse a los ‘padres’ cuando aparece como el término poseído en construcciones posesivas, y que, en estos casos, debe adoptar el sufijo *-mwa'a* como marcador adicional de plural. Sin embargo, cuando la marca de posesión que acompaña a la raíz *báuhsi* es la de primera persona de plural (*ta-*), la frase resultante, *tabáuhsimwa'a*, si bien puede hacer referencia a los padres, alude por lo común a los antepasados o ancestros de la comunidad cora en general, y también puede usarse para referirse a determinadas instancias de autoridad tradicional cora, compuestas por personas mayores.

(10) Nya-báuhsi-mwa'a.
POS1SG-persona.mayor.PL-PL
“Mis papás” {E, T}

Ta-báuhsi-mwa'a.
POS1PL-persona.mayor.PL-PL
“Nuestros ancestros” {E, T}

¹⁴ Como veremos, la idea de empatía o cercanía al ego se presenta en todas las clases para las que se logró realizar una hipótesis sobre su motivación semántica.

Lo que interesa resaltar aquí es que, a pesar de que algunos de los referentes que cubre *tabáuhsimwa'a* pueden no consistir en parientes propiamente, aún así se trata en todos los casos de personas cercanas al ego que están asociadas a la clase *-MWA'A*, lo que pone en evidencia, una vez más, que la semántica de esta clase no sólo está conformada por el rasgo [+parentesco], sino también por el criterio de un alto grado de cercanía al ego.

Un caso similar ocurre con la forma *nyeiwá'amwa'a* que, como se muestra en (11), tiene el significado general de ‘mis parientes’, pero también puede adoptar significados más específicos, como ‘mis primos’, ‘mis sobrinos’ o ‘mis hermanos’. Sin embargo, es común que este término se utilice también para llamar a los amigos cercanos. En uno de los relatos coras revisados para este trabajo, la frase aparece incluso con el significado de ‘mis compañeros (de guerra)’ (Díaz Flores 1945: 23).

- (11) Nye-iwá'a-mwa'a.
 POS1SG-pariente-PL
 “Mis parientes” {E, T, Casad 1984: 236}

Como podemos ver, si bien el rasgo [+parentesco] es fundamental para establecer la configuración semántica de la clase, los fenómenos de inclusión de términos y de significados no prototípicos, como los comentados en (9-11), parecen ocurrir debido a la operatividad del criterio de una alta cercanía al ego, lo que muestra que también constituye una parte importante de la semántica de la clase *-MWA'A*.

Por otro lado, resulta significativo no haber encontrado nombres de animales asignados a la clase *-MWA'A*. No obstante, es interesante constatar que en una variante del cora distinta a la del CJM, la de La Mesa del Nayar (CMN), algunos nombres de animales domésticos pueden adscribirse secundariamente a esta clase, como se muestra en los ejemplos de (12).

- | | |
|------------------------|----------------------|
| (12) Ne-tuíxu-sta-mwa. | Ne-wáaka-si-ste-mwa. |
| POS1SG-puerco-?-PL | POS1SG-vaca-PL-?-PL |
| “Mis puercos” {CMN, E} | “Mis vacas” {CMN, E} |

Este fenómeno no es común en la variante de Jesús María, aunque algunos hablantes han señalado que en dicha variante es posible, si bien poco usual, la forma *nyetuístyamwa'a* que aparece en (13), como alternativa a la forma más común *nyetuístyete*.

(13) Nye-tuíxu-tye.
POS1SG-puerco-PL
“Mis puercos” {E}

Nye-tuíxu-stya-mwa’a.
POS1SG-puerco-?-PL
“Mis puercos” {E}

Me parece que estos hechos refuerzan una vez más la idea de una alta cercanía al ego ligada a la clase *-MWA’A*. El que estos nombres puedan ser pluralizados mediante *-mwa’a* parece implicar la expresión de afecto hacia sus referentes, así como un ascenso de los mismos en la escala de cercanía al ego.¹⁵

A pesar de estos fenómenos, no he encontrado nombres de animales que se encuentren asignados de manera primaria a la clase *-MWA’A* del CJM. De este modo, al igual que ocurre con el rasgo pragmático [+parentesco], el rasgo semántico [+humano] parece perfilarse como un rasgo también relevante para esta clase.

Resumiendo, podemos decir que la clase *-MWA’A* tiene la estructura de una categoría abierta, en la que se puede distinguir un núcleo de nombres definidos por los rasgos [+parentesco] y [+humano]. El nombre *amúiku* (‘amigo’) se encuentra asignado a ella por semejanza con los nombres del núcleo, mediando, sobre todo, el criterio de empatía o cercanía al ego. Los casos de asignación secundaria, doble marcación de plural, préstamos y extensiones de significado confirman, como hemos visto, la operatividad de dicho criterio como constituyente fundamental de la motivación semántica de la clase.

Clase *-KA*

Según los datos que he reunido, este sufijo es muy poco productivo. Solo he encontrado tres nombres en los que interviene como marcador de plural, los cuales se muestran en (14). Los primeros dos casos fueron encontrados en textos y el tercero mediante elicitación.¹⁶

¹⁵ Es interesante constatar que este mismo fenómeno ocurre en huichol, en el que es posible añadir al marcador de clase primario de los nombres de animales domésticos el sufijo *-ma* (propio de los términos de parentesco), para indicar afecto hacia los referentes. (Iturrioz, Gómez, Ramírez y Leal 1986: 327)

¹⁶ En los casos de las frases *jákua mawata’stetaka* y *ruyaujmua’aca*, se conserva en la primera línea la escritura original de los textos en las que fueron encontradas; en la segunda línea aparece la expresión con la segmentación morfológica que propongo y se conserva aún la escritura original; en la tercera línea se adapta la expresión a la ortografía utilizada en este trabajo y se mantiene la segmentación morfológica; en la cuarta y quinta

(14) Jákuwa mawataʼítestaka.
 Jákuwa mawa-taʼíte-sta-ka.
 Háahkwa mahwa-tyáítie-stya-ka.
 antiguo ?-persona.PL-?-PL
 “Las antiguas gentes” {T: Díaz Flores 1945: 12, 19}

Ruyaujmuaʼaca.
 Ru-yauj-muaʼa-ca.
 Ru-yáuh-mwaʼa-ka.
 POS3SG-hijo-PL-PL
 “Sus hijos” {T: Cánare Medina 1986: 41}

Haixáʼa-ka.
 avispa.emborrachadora-PL
 “Avispas emborrachadoras” {E}

En los dos primeros casos, *-ka* aparece como un marcador de plural que se añade adicionalmente a las marcas de plural primarias de estos nombres: mientras que el término para ‘personas’ aparece ya pluralizado mediante supletivismo (*tyáítie*), el término *ruyáuh* (‘su hijo’) se encuentra también ya pluralizado mediante la marca *-mwaʼa*, típica como vimos antes de los términos de parentesco.

En el primer caso, este hecho nos ayuda a analizar la motivación semántica asociada al sufijo *-ka*, pues el significado habitual del término *tyáítie* (‘personas’) se ve alterado en favor de un significado que implica un ascenso en la escala de cercanía al ego, al referirse mediante este a los antepasados. Como vimos antes, algo similar ocurre con estos y otros nombres asignados a la clase SUPLETIVISMO cuando son pluralizados adicionalmente con el sufijo *-mwaʼa* para hacer referencia a los parientes (ver casos 5-7).

Otros hechos en los ejemplos de (14) apuntan también a una asociación de *-ka* con un alto grado de empatía: por una parte, el segundo ejemplo, *ruyáuhmwaʼaka*, también designa personas cercanas al ego; por otra, es notable que *-ka* co-ocurra en los dos casos comentados con *-mwaʼa* y el supletivismo, que constituyen dos de las marcas de clase que expresan un mayor grado de cercanía al ego.

líneas se presentan la glosa y la traducción, respectivamente. Las traducciones son también de los textos originales.

En relación con esta idea, es interesante echar una mirada a los nombres pluralizados con *-ka* que Preuss encontró en los textos en cora que recogió, a principios del siglo XX, en las comunidades de Jesús María y San Francisco (Preuss 1932: 19-21), algunos de los cuales se presentan en (15).¹⁷

(15) Rutirĩkastamo.

Ru-tirĩ-ka-sta-moa.

Ru-ti'irĩ-ka-stya-mwa'a.

POS3SG-niño.PL-PL-?-PL

“Ihre (der Erdgöttin) Kinder” [Sus hijos (de la diosa de la tierra)]

Taváuxsimoaka.

Ta-váuxsi-moa-ka.

Ta-báuhsi-mwa'a-ka.

POS1PL-persona.mayor.PL-PL-PL

“Unsere Alten (Vorfahren)” [Nuestros ancianos (ancestros)]

Váuxiteaka(ri).

Váuxi-te-a-ka(-ri).

Báuhsi-tye-a-ka(-ri).

persona.mayor.PL-PL-?-PL(-PL)

“Die verstorbenen Alten” [Los ancianos muertos]

Kiwākari.

Kiwā-ka-ri.

Kiwá-ka-ri.

guía.del.baile-PL-PL

“Die Führer des Tanzes (es sind immer 2)” [Los guías del baile
(siempre son dos)]

¹⁷ La información que aparece en las líneas de cada ejemplo sigue el mismo patrón que en los casos de (14); las traducciones al alemán aparecen en la misma obra de Preuss (1932: 19-21). Es importante aclarar que Preuss no hace distinción entre el sufijo de plural *-ka* que estamos comentando y su homófono, el sufijo derivativo *-ka*, que sirve para derivar nombres gentilicios a partir de topónimos (este último sufijo añade al gentilicio el rasgo de ‘plural’, y de allí parece provenir en parte la confusión con su homófono). En Parra (2011: 129-133) tampoco hice esta distinción, y analicé ambos sufijos como uno mismo. Sin embargo, me parece importante señalar que el análisis posterior de los datos reunidos apoya más la idea de que estos sufijos son distintos: uno de índole más gramatical y otro con un carácter más léxico (derivativo). Por esta razón, no cito los ejemplos de Preuss que son en realidad gentilicios derivados mediante *-ka*, y he excluido del análisis de la clase-*KA* todos los que por mi parte había encontrado.

Como podemos observar, las expresiones de (15) aluden también, al igual que las anteriormente comentadas en (14), a personas o entidades cercanas al ego: ‘hijos de la diosa de la tierra’, ‘nuestros ancianos’, ‘los ancianos muertos’, ‘guías del baile’. En los primeros tres casos tenemos nuevamente nombres pluralizados primariamente mediante supletivismo *-ti’irí* (‘niños’) y *báuhsi* (‘personas mayores’)—, que adquieren en estas expresiones significados que implican una mayor cercanía al ego, en cuya configuración intervienen las marcas adicionales con que están pluralizados, entre ellas *-mwa’a* y *-ka*.

Me gustaría citar por último dos ejemplos adicionales de pluralización con *-ka* que, si bien provienen de otras variantes del cora, refuerzan la idea de la asociación de esta marca con términos que aluden a personas o entidades cercanas al ego. Estos ejemplos se muestran en (16). El primer caso lo proporcionó un hablante de la variante del cora de Santa Teresa al elicítarse el nombre en singular y en plural para ‘comadre’. El segundo ejemplo es el término habitual para ‘familia’ en cora de San Francisco, *nyechákarimwa’aka*, que podría traducirse como ‘los habitantes de mi casa’.

- | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>(16) Nya-kumwáari.
 POS1SG-comadre
 “Mi comadre” {CST, E}</p> <p>Nye-chá-ka-ri-mwa’a-ka.
 POS1SG-casa-GENT.PL-?-PL-PL
 “Mi familia” {CSF, E}</p> | <p>Nya-kumwáari-mwa’a-ka.
 POS1SG-comadre-PL-PL
 “Mis comadres” {CST, E}</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Si bien los datos relativos a la clase *-KA* no son muchos, aún así se pueden plantear algunas ideas sobre su posible motivación semántica. En primer lugar, parece significativo que solo se encontró un nombre de animal que formara el plural con *-ka* y que, en cambio, predominaran los nombres de persona. De acuerdo con esto, parece claro que, al igual que ocurre con la clase *-MWA’A*, el rasgo [+humano] es relevante para esta clase. Asimismo, los dos nombres de humanos encontrados en textos designan personas cercanas al ego: ‘las antiguas gentes’ e ‘hijos’, por lo que, al parecer, un alto grado de cercanía al ego es también un rasgo importante de esta clase. Ambas ideas se ven reforzadas si consideramos los datos proporcionados por Preuss, así como los ejemplos del cora de Santa Teresa y San Francisco. Además, es también significativo que en la mayoría de los ejemplos citados *-ka* aparece junto con alguna otra marca de clase, y que por lo regular estas marcas son-

mwa'a y el supletivismo, en las que tanto el rasgo [+humano] como la idea de una alta cercanía al ego son fundamentales. Al parecer, pues, se trata de una clase en la que son importantes el rasgo [+humano] y un alto grado de cercanía al ego, si bien menor que en el caso de la clase *-MWA'A*.

El supletivismo como clase

Al igual que ocurre en otras lenguas yutoaztecas (Hill y Hill 2000), en cora existe un grupo de nombres que se pluraliza mediante supletivismo. Podría parecer extraño proponer que estos nombres constituyan una clase nominal, puesto que este recurso no forma parte de los mecanismos más usuales de marcación de clase en los sistemas de clases nominales y, además, en el caso del CJM, es diferente a las otras marcas de clase, que consisten en una serie de sufijos. Sin embargo, como afirma Dixon, es posible que el supletivismo constituya una marca de clase en algunas lenguas, en las que “a noun class can be marked by internal change in a stem” (Dixon 1982: 216). De manera, pues, que desde el punto de vista formal, el supletivismo puede constituir –como de hecho constituye en algunas lenguas– una marca de clase.

Desde el punto de vista semántico, los nombres coras pluralizados mediante supletivismo muestran también las características de una clase, ya que su motivación semántica es muy clara: con excepción de uno, todos los nombres en esta clase son nombres de humanos, como puede verse en (17).

- | | |
|----------------------------|-------------------------------------------------|
| (17) Básta'a / Báuhsi | “Hombre/s mayor/es” {E, T, Casad 1984: 228} |
| Tyáata'a / Tyétyaka | “Hombre/s” {E, T, Casad 1984: 228} |
| Hííta'a / Húuka | “Mujer/es” {E, T, Casad 1984: 228} |
| Pá'ari'i / Tĩ'iríi | “Niño(a)/s” {E, T, Casad 1984: 228} |
| Tyébi / Tyáitye | “Persona/s” {E, T} |
| Bástakira'i / Báuhsikira'i | “Anciano/s” {E, T, Casad 1984: 228} |
| Tyamwéih / Tyámwa | “Muchacho(a)/s” {E, Casad 1984: 228} |
| Kíi ~ Kíitsi / Yá'amwa | “Animal/es doméstico/s” {E, T, Casad 1984: 236} |

El único nombre que no comparte el rasgo [+humano], como puede observarse, es *kíi ~ kíitsi / yá'amwa*, el nombre genérico para los animales domésticos. Sin embargo, me parece que su pertenencia a esta clase puede explicarse a partir de su relación con los otros nombres desde el punto de vista pragmático de la cercanía al ego: desde esta perspectiva, los animales domésticos son los animales más “cercaños” a los humanos. De acuerdo con

esto, la adscripción de *kíi ~ kíitsi / yá'amwa* a la clase del SUPLETIVISMO se debe a una asociación por empatía con los otros nombres. En huichol, por ejemplo, el nombre genérico para los animales domésticos está asignado a la clase *-MA*, típica de los términos de parentesco y en la que se presenta el mayor grado de cercanía al ego (Iturrioz, Gómez, Ramírez y Leal 1986: 327). En el caso del CJM, la adscripción de *kíi ~ kíitsi / yá'amwa* al SUPLETIVISMO sugiere también que el rasgo semántico [+humano] está fuertemente asociado a la idea de cercanía al ego y que, por tanto, no sólo los rasgos pragmáticos están asociados a esta idea, sino también los rasgos estrictamente semánticos. Adelantándonos un poco, no parece casual que las clases en las que el rasgo [+humano] muestra una mayor relevancia (*-MWA'A*, *-KA* y SUPLETIVISMO) sean también las que muestran un mayor grado de cercanía al ego y que, a la inversa, conforme el rasgo [+humano] va perdiendo relevancia en las clases siguientes –y adquiriéndola el rasgo [+animal]–, como veremos, va disminuyendo también el grado de empatía o cercanía al ego.

Clase *-SI*

La mayor parte de los nombres adscritos a esta clase designan animales domésticos. En otras palabras, combinan el rasgo semántico [+animal] con el rasgo pragmático [+domesticidad]. Los nombres con estos dos rasgos parecen constituir el núcleo de la clase, como se muestra en (18).

(18) Púuye-si	“Bueyes” {E, Casad 1988: 80}
Kawáayu'u-si	“Caballos” {Casad 1988: 80} (-se) ¹⁸
Káura-si	“Chivos” {E, T, Casad 1984: 256}
Túuru'u-si	“Toros” {Casad 1988: 80} (-se)
Bakíiya-si	“Vaquillas” {Casad 1988: 80}
Wáaka-si	“Vacas” {E, T, Casad 1988: 80}
Yéewa-si	“Yeguas” {E, Casad 1988: 80}

Es interesante que todos estos nombres sean préstamos del español. Esto podría hacer pensar que en realidad se trata de una clase para préstamos que designan animales. Sin embargo, la distribución misma de los préstamos en las otras clases indica que esto no es así, ya que en varias de ellas hay

¹⁸ Como dijimos en la sección 3, en algunos casos los nombres están asignados de manera primaria a dos o más clases. Cuando esto ocurre, se muestra entre paréntesis la(s) marca(s) con la(s) que también es posible pluralizarlos. Al parecer, actualmente hay una preferencia de la marca *-se* sobre *-si* para pluralizar los nombres *kawáayu'u* y *túuru'u*.

préstamos que designan distintos tipos de animales, tanto domésticos como silvestres. Una vez rechazada la hipótesis anterior, resulta claro que la motivación semántica de esta clase consiste, como dijimos, en que la mayor parte de los nombres asignados a ella presentan los rasgos complementarios [+animal] y [+doméstico]. Me parece que la razón de que estos nombres sean préstamos se debe más bien a que muchos de los animales domésticos que actualmente forman parte del ámbito socioeconómico cora fueron traídos por los españoles a América, por lo que sus nombres se tomaron directamente de la lengua española, tal como indica Casad (1988: 79-80).¹⁹

En (19) se muestran los nombres encontrados en la clase *-SI* que se alejan del mencionado núcleo y para los cuales no he encontrado una motivación semántica.²⁰

- | | |
|---------------|----------------------------------|
| (19) Túukì-si | “Camarones” {E, Casad 1984: 426} |
| Tyahkwá-si | “Comejenes” {E} |
| Aìhkí-si | “Hormigas esqueles” {E} |
| Hí’i-si | “Ojos” {E, T, Casad 1984: 227} |

Como puede verse, a diferencia de las clases comentadas anteriormente, en la clase *-SI* aparece el rasgo [+animal] como un rasgo relevante, mientras que el rasgo [+humano] pasa a un segundo plano. Esto no significa que el rasgo [+animal] sea suficiente para explicar la motivación semántica del núcleo de la clase. Al rasgo semántico [+animal] se aúna, como dijimos antes, el rasgo pragmático [+domesticidad].

¹⁹ Cabe decir que en huichol hay una clase que, en parte, es similar a esta: la clase *-RI*, cuyo núcleo está constituido, también, por “los nombres de los animales más integrados en la vida doméstica” (Iturrioz, Gómez, Ramírez y Leal 1986: 331), tales como *tsíkì* (‘perro’), *mìstu* (‘gato’), *púxu* (‘burro’), *wákana* (‘gallina’), *tuíxu* (‘puerco’), *tsípu* (‘chivo’), *pátu* (‘pato’), *gánso* (‘ganso’) (*ib.*).

²⁰ En el caso de *túukisi* (‘camarones’), sin embargo, es interesante considerar algunos aspectos acerca de la relación entre este animal y los coras. Por una parte, se trata de una tradicional e importante fuente de alimento; por otra, de acuerdo con la tradición, los coras tienen que negociar con ciertas divinidades la abundancia y disponibilidad de este alimento, por lo que tienen que realizar ofrendas de este animal a dichas divinidades. Si bien no se trata de un animal doméstico en el sentido de los aludidos por los nombres nucleares, podría pensarse que mantiene con ellos una relación de semejanza por tratarse de un animal que no sólo se “toma” del medio, sino que su disponibilidad depende directamente de las gestiones que realicen los coras para ello.

Clase -*TSI*

Como se observa en (20), la mayoría de los nombres en la clase -*TSI* designan insectos considerados dañinos o molestos, que suelen presentarse en el espacio doméstico pero que –a diferencia de los animales designados por los nombres nucleares de -*SI*– no se sujetan al control humano. De este modo, desde el punto de vista semántico, encontramos en estos nombres los rasgos [+animal] y [+insecto]. Desde el punto de vista pragmático hallamos los rasgos complementarios [+doméstico], por un lado, y [+dañino] o [+molesto], por otro. Los nombres con estos rasgos parecen constituir el núcleo de la clase.²¹

- (20) Tu'ukáh-tsi “Arañas” {E, Casad 1984: 227} (-*se* / -*tse*)
Mwaatyé-tsi “Garrapatas” {E}
Xá'ana-tsi “Liendres” {E}
Uná-tsi “Mosquitos” {E, Casad 1984: 227}
Aatyé-tsi “Piojos” {E}
Wáaxka'i-tsi “Piojos güeros” {E} (-*tse*)
Tyaapí-tsi “Pulgas” {E}
Aarú-tsi “Tábanos” {E}

En (21) se muestra el único nombre que he encontrado asignado a la clase -*TSI* que, al parecer, no comparte los rasgos pragmáticos de los anteriores y para el que no he encontrado una motivación semántica; este nombre designa a un pequeño pez que habita en los ríos de la región cora y que se conoce en español como “pega”, “chupavida” o “cuchara”.

- (21) Kuutyé-tsi “Pega, chupavida o cuchara” {E}

Es significativo que tampoco en esta clase haya nombres de humanos asignados de manera primaria. El rasgo [+animal] adquiere aquí también una

²¹ Es interesante que, también en este caso, hay en huichol una clase similar a esta, marcada asimismo mediante un sufijo -*tsi*. Según Iturrioz, Gómez, Ramírez y Leal (1986: 332), en dicha clase se encuentran en general nombres de animales (no solo insectos) considerados dañinos o peligrosos y que no se ajustan al control humano. Si bien estos autores distinguen en esta clase varios grupos de nombres de acuerdo a las características de sus referentes, el núcleo de la clase está constituido por “visitantes indeseados, es decir por animales nocivos que vienen a instalarse dentro del ámbito doméstico: pulgas, piojos, liendres, ratas, etc.” (*ib.*). Es probable que también la clase -*TSI* del CJM incluyera antiguamente no sólo nombres de insectos sino de animales en general con los rasgos pragmáticos [+dañino], [+peligroso] o [+molesto] (ver Parra 2011: 151-153).

relevancia mucho mayor que en las otras clases, y el rasgo [+humano] pasa a segundo término.²²

Clase *-RI*

La mayor parte de los nombres en la clase *-RI* son nombres de animales silvestres. Estos nombres, los cuales se muestran en (22), parecen constituir el núcleo de la clase.

(22) Hítxau-ri	“Aradores” {E}
Káhtsa’i-ri	“Ardillas” {E}
Xíye’e-ri	“Armadillos” {E}
Tsíhka’a-ri	“Avispas” {E}
Tyáxu’a-ri	“Chinches grandes” {E} (- <i>tye</i>)
Háaxa’a-ri	“Caimanes” {E, T}
Sau-rí-tye	“Codornices” {E}
Tátsu’u-ri	“Conejos” {E}
Waabé’e-ri	“Coyotes” {E, Casad 1984: 227}
Waabíxki-ri	“Golondrinas” {E} (- <i>tye</i> / - <i>se</i> / - <i>tse</i>)
Húutse’e-ri	“Osos” {E}
Kííya’u-ri	“Tipo de hormiga” {E}
Xáye’e-ri	“Víbora de cascabel” {E}

Como podemos observar, los nombres nucleares de esta clase comparten con los nombres nucleares de las clases *-SI* y *-TSI* el rasgo semántico [+animal]. La diferencia entre *-RI* y estas clases no se encuentra en el nivel de los rasgos estrictamente semánticos sino, más bien, en el plano pragmático. Mientras que en *-SI* encontramos animales domésticos con los que se convive cotidianamente, en *-TSI* tenemos insectos que suelen presentarse en los

²² En cuanto a los nombres de humanos, sólo se encontró un caso de doble marcación de plural asociado a esta clase. Ocasionalmente, a la forma supletiva de plural *ti’irú* (‘niños’), que vimos en (17), se añade el sufijo *-tsi* como marcador adicional de plural: en otras palabras, la forma singular de ‘niño’ es *pá’ari’i* (niño.SG), la forma plural es *ti’irú* (niño.PL), pero esta forma suele aparecer como *ti’irú-tsi* (niño.PL-PL). Evidentemente, la relación de *pá’ari’i* / *ti’irú* con los nombres nucleares de *-TSI* no se halla en el nivel de los rasgos estrictamente semánticos. Sin embargo, es posible que la relación se establezca a nivel pragmático: al igual que ocurre con las entidades designadas por los nombres nucleares, el comportamiento de los niños escapa frecuentemente al control que se intenta establecer sobre ellos; de esta manera, podría pensarse que es este rasgo pragmático el que liga a los ‘niños’ con los nombres nucleares de la clase.

espacios domésticos pero que no son bienvenidos o son considerados intrusos. En *-RI*, en cambio, se trata en general de animales alejados de la esfera doméstica, que pueden ser sentidos como distantes debido a diversos factores, como su fiereza, el hecho de ser escurridizos o el poco contacto que se tiene con ellos. En los nombres adscritos a *-RI* observamos, pues, un mayor alejamiento de la esfera doméstica con respecto a los nombres adscritos a *-SI* y *-TSI*.²³

Sólo encontré un nombre que no se ajusta del todo a los nombres nucleares, pues, a diferencia de estos, es el único que presenta el rasgo semántico [+humano]: se trata del etnónimo para ‘huicholes’, que aparece en (23).

(23) Bíixa’a-ri “Huicholes” {E, T}

Para explicar la inclusión de *bíixa’ari* en la clase *-RI*, podría pensarse que la idea de distancia se presenta también en este caso si se considera que designa a un grupo étnico distinto al cora.²⁴ De este modo, la relación de *bíixa’ari* con los nombres nucleares se encontraría sobre todo en el plano pragmático.

Clase -I

La asignación de los nombres a la clase *-I* no parece responder a un criterio semántico, sino a uno mecánico de índole fonológica (Serzisko 1981: 104-106). Como se muestra en (24), los nombres adscritos a esta clase –la mayoría préstamos del español, algunos poco integrados desde el punto de vista fonológico– tienen en común el hecho de terminar la raíz con la consonante /n/. Este parece ser el rasgo que determina su pertenencia a la clase. Al pluralizarse mediante el sufijo *-i*, las raíces parecen sufrir un fenómeno de modificación concomitante: la consonante final se realiza como [n^y]; en algunas de las raíces se alarga además la vocal final como una

²³ Es interesante notar que algo similar ocurre en huichol con la clase *-TSIXI*. En esta clase, la idea de distancia se presenta también de manera notable, aunque debido en parte a factores distintos a los encontrados en la clase *-RI* del cora. Como indican Iturrioz, Gómez, Ramírez y Leal (1986: 333), en huichol puede distinguirse un grupo de “animales especialmente distantes (dañinos, feroces)” (*ib.*), tales como *kapúra* (‘cobra’), *’iráwe* (‘lobo’), *’ipá* (‘zorrillo’), *máye* (‘león’), *waaritsi* (‘avispa, enjambre’), *muráka* (‘avispa’).

²⁴ Es probable que en el pasado el nombre para designar a los tepehuanos (*wákiri* / *wákiri-se*) también estuviera en la clase *-RI*. Mientras que en CJM la forma singular de este nombre es *wákiri* y se pluraliza mediante el sufijo *-se*, en el vocabulario del cora meseño de McMahon y Aiton (1959: 99) este nombre aparece en singular como *wáki* (‘tepehuano’) y en plural, precisamente, como *wáki-ri* (‘tepehuanos’).

segunda modificación concomitante (no así en los casos de *sinturiúun*, *simwáruun* y *kamiúun*, en los que esta vocal ya es alargada).

- | | |
|-------------------------------|-------------------------------|
| (24) Simwáruun / Simwáruuny-i | “Animal/es indómito/s” {E} |
| Kamiúun / Kamiúuny-i | “Camión / Camiones” {E} |
| Sinturiúun / Sinturiúuny-i | “Centurión / Centuriones” {E} |
| Tahtúwan / Tahtúwaany-i | “Gobernador/es” {E} |
| Chapalón / Chapalóony-i | “Mariposa/s” {E} |
| Pichón / Pichóony-i | “Pichón / Pichones” {E} |
| Delfín / Delfíiny-i | “Delfín / Delfines” {E} |
| Tiburón / Tiburóony-i | “Tiburón / Tiburones” {E} |
| Abión / Abióony-i | “Avión / Aviones” {E} |

Tampoco en el caso de esta clase la motivación (mecánica) parece ser absoluta, pues en los datos recolectados aparecen los nombres que se muestran en (25), los cuales terminan en /n/ pero no forman el plural mediante el sufijo *-i*:

- | | |
|---------------------------|---------------------------|
| (25) Rutínin / Rutínin-se | “Paloma/s arroyera/s” {E} |
| Cháhkan / Chahká-tye | “Espíritu/s” {E} |
| Xáhkan / Xahká-tye | “Huérfano/s” {E} |

Asimismo, en la clase *-I* se encuentran los casos de (26), que parecen no ajustarse a la regla de adscripción fonológica de esta clase. Sin embargo, en el caso de *habalíi*, que es un claro préstamo del español, es posible que este se haya integrado con /n/ final al momento de su introducción en CJM, por lo que se asignó a la clase *-I*; con el tiempo, la forma singular habría perdido este fonema final, mientras que en la forma plural este se habría mantenido –adoptando como en los casos de (24) la forma [n^y]– debido, precisamente, a la presencia de la marca *-i*.

- | | |
|-----------------------|---------------------------|
| (26) Huées / Huées-i | “Juez / Jueces” {E} |
| Habalíi / Habalíiny-i | “Jabalín / Jabalines” {E} |

Clases *-TYE* y *-SE*

Estas son las clases a las que se adscribe la mayoría de los sustantivos. En ellas se ubica la mayor parte de los nombres de animales, tanto silvestres como domésticos, así como una buena parte de insectos como los que aparecen en *-TSI*, sin que parezca haber una clara motivación para asignar estos nombres a una u otra de las dos clases. Asimismo, estas clases parecen

ser indiferentes o neutrales con respecto al criterio pragmático de cercanía al ego.²⁵ En (27) se muestran algunos ejemplos de nombres asignados a la clase *-TYE* y en (28) a la clase *-SE*.

(27) Nubíru-tye	“Bueyes” {E}
Míixtyu-tye	“Gatos” {E}
Mwáatsu-tye	“Mulas” {E, Casad 1988: 80}
Xumwá-tye	“Avispas” {T}
Tyaxká-tye	“Alacranes” {E, Casad 1984: 227}
Hai-tyé	“Hormigas bravas” {E}
Mwahyé-tye	“Leones” {E, T, Casad 1984: 167, 281}
Hahrí-tye	“Lombrices” {E, T}
We’i-tyé	“Bagres” {E, T, Casad 1984: 291}
Ya’uxú-tye	“Tlacuaches” {E}
Mwaxá-tye	“Venados” {E, T}
(28) Bisáaru’u-se	“Becerros” {E}
Tyakwáara’i-se	“Gallinas” {E}
Tu’uká-se	“Arañas” {E} (- <i>tsi</i> / - <i>tse</i>)
Mwarabí-se	“Cucarachas” {E}
Kirimí-se	“Gorgojos” {E}
Tyaakú-se	“Sapos” {E, T}
Mwaaríh-se	“Tortugas” {E, Casad 1984: 166, 415}
Tukuurúu-se	“Búhos” {E}
Xíipu’u-se	“Caracoles” {E}
Kuhurú-se	“Luciérnagas” {E}
Átsipu’u-se	“Mariposas” {E}

La única diferencia entre *-TYE* y *-SE* parece consistir en que la segunda es una clase más abierta para nombres de humanos. En (29) aparecen los nombres de humanos que he encontrado en *-TYE* y en (30) los que están asignados a *-SE*.

(29) Korapéño-tye	“Corapeños” {E}
Wá’atame-tye	“Curanderos” {E}
Xahká-tye	“Huérfanos” {E}
(30) Ukaríh-se	“Ancianas” {E}
Unyákai-se	“Bebés” {E}

²⁵ Una neutralidad similar con respecto a este criterio ocurre en huichol con la clase *-TE* (Iturrioz, Gómez, Ramírez y Leal 1986).

Náayeri-se	“Coras” {E}
Náwa’ari-se	“Ladrones” {E} (-h)
Múuru’u-se	“Moros (jinetes rituales)” {T, Casad 1988: 102}
Nyaapwéih-se	“Mestizos” {E, Casad 1984: 289}
Pwaarí-se	“Padres (sacerdotes)” {E}
Xantaarú-se	“Soldados” {E}
Wáakiri-se	“Tepehuanos” {E, T}
Tì’iríi-se	“Niños/as” {E} ²⁶

La clase *-TYE*, en cambio, parece ser una clase más abierta para nombres que designan entidades animadas pero no propiamente humanas o animales. En (31) se muestran los nombres con estas características: se trata de tres nombres de móviles (*káarru*, *tratóor* y *tróoka*), cuatro nombres de seres míticos (*sáantu*, *tyákwa*, *cháhkan* y *tiyáaru*), los nombres para ‘difunto’ y ‘estrella’, así como el nombre para ‘huevo’.

(31) Káarru-tye	“Carros” {E}
Tratóor-tye	“Tractores” {E}
Tróoka-tye	“Trocas” {E}
Sáantu-tye	“Santos” {E, T, Casad 1988: 102}
Tyahkwáa-tye	“Divinidades” {E}
Chahká-tye	“Espíritus” {E}
Tiyáaru-tye	“Diablos” {E} (-se)
Mìichí-tye	“Difuntos” {E, T}
Xu’urabé-tye	“Estrellas” {E}
Tya’u-tyé	“Huevos” {E, T, Casad 1984: 187, 333}

El análisis de los préstamos no nos dice mucho acerca de la motivación semántica de *-TYE* y *-SE*. En ambas clases hay préstamos de animales domésticos (algunos de los que hay en *-SE* están asignados también a *-SI*). En *-SE* no he encontrado préstamos de animales silvestres y en *-TYE* sólo he encontrado uno bien establecido: *páatu*. En *-SE* encontramos dos préstamos que designan humanos (*múuru’u-se* ‘moros’ y *pwaarí-se* ‘padres, sacerdotes’), y posiblemente *xantaaru* (‘soldado’) también lo sea. Esto sólo confirma que esta clase está más abierta que *-TYE* a admitir nombres con el rasgo [+humano]. El hecho de que los nombres de móviles *káarru*, *tróoka* y

²⁶ Es común que la forma supletiva de plural *tì’iríi* se marque adicionalmente con los sufijos *-se* y *-tsi*. El caso de la marcación con *-tsi* se comentó antes.

tratóor se encuentren en *-TYE* sólo nos dice que son asignados a una de las clases más productivas y con menor motivación semántica. *Tiyáaru* y *sáantu* son los únicos préstamos de seres míticos que encontré. Su distribución tampoco indica una diferencia entre *-TYE* y *-SE*, pues si bien el segundo se encuentra sólo en *-TYE*, el primero se halla asignado a las dos clases.

En resumen, las clases *-TYE* y *-SE* son las clases más productivas y a las que se halla asignada la mayor parte de los nombres. Parecen ser neutrales con respecto a los rasgos pragmáticos y al criterio general de cercanía al ego, y sólo se distinguen en que *-SE*, al parecer, está más abierta que *-TYE* para admitir nombres de humanos.

Clases *-TSE*, *-KI*, *-H* y *-XI*

Las clases *-TSE*, *-KI*, *-H* y *-XI* son las menos productivas. Dado el reducido número de sustantivos que he encontrado adscritos a ellas, resulta inviable por ahora hacer un análisis de su posible motivación semántica.²⁷ En (32) se muestran los nombres asignados a estas clases.

(32) Waabíxki-tse	“Golondrinas” {E} (- <i>tye</i> / - <i>se</i> / - <i>ri</i>)
Wáaxka’i-tse	“Piojos güeros” {E} (- <i>tsi</i>)
Beh-tsé	“Urracas” {E, Casad 1984: 227}
Tú’uka-tse	“Arañas” {Casad 1984: 167} (- <i>se</i> / - <i>tsi</i> / c.a.) ²⁸
Tsí’i-ki	“Perros” {E, Casad 1984: 227, 383, 426}
Bíitsi’i-ki	“Chapulines” {E, T, Casad 1984: 424}
Xa’irú-h	“Moscas” {E, Casad 1984: 228} (- <i>tye</i> / c.a.)
Náwa’ari-h	“Ladrones” {E, Casad 1984: 227} (- <i>se</i>)
Kánya’a-xi	“Borregos” {E, T}

²⁷ Cabe decir que esta situación no es extraña en los sistemas de clases nominales, en los que suelen encontrarse clases marginales o poco productivas. En huichol, por ejemplo, la clase *-RIIXI* tiene sólo unos cuantos nombres adscritos a ella y su motivación semántica no es clara. Iturrioz, Gómez, Ramírez y Leal (1986: 318, 333) la describen como una clase marginal e improductiva. Aikhenvald (2000: 1034) menciona los casos de los sistemas de clases nominales de las lenguas tsova-tush y archi (ambas de la familia caucásica del norte), la primera de las cuales tiene una clase con cuatro sustantivos adscritos a ella, mientras que la segunda tiene una clase con sólo dos nombres.

²⁸ La abreviatura c.a. indica “cambio de acento”. Aunque dijimos que en este trabajo no se considera el cambio de acento como una marca de clase (ver nota 6), aun así se indica cuando un nombre puede formar el plural mediante este mecanismo, según los datos recogidos.

6.1. Distribución de los rasgos semánticos y pragmáticos

Como hemos visto, sólo para algunas de las clases se logró establecer una propuesta sobre su motivación semántica. Según el análisis realizado, en la estructura semántica de estas se hallan involucrados tanto rasgos de carácter estrictamente semántico como rasgos de carácter pragmático. En cuanto a los primeros, los más relevantes en el sistema de clases parecen ser los rasgos ‘humano’ y ‘animal’, los cuales se presentan como [+humano] y [-animal] en los nombres nucleares de *-MWA’A*, *-KA* y SUPLETIVISMO y, a la inversa, como [-humano] y [+animal] en los nombres nucleares de *-SI*, *-TSI* y *-RI*. Además de estos rasgos, sólo en la clase *-TSI* aparece [+insecto] como un rasgo relevante. Las clases *-TYE* y *-SE* admiten por igual nombres de animales, y sólo en *-SE* el rasgo [+humano] parece ser un rasgo relevante.

En el caso de los rasgos pragmáticos encontramos una mayor dispersión. En las clases *-MWA’A* y *-KA* se presenta el rasgo [+parentesco], si bien en la primera es más importante que en la segunda. En el núcleo semántico del SUPLETIVISMO no parece tener mucha relevancia ningún rasgo pragmático en específico (esto no evita que, aún así, la clase esté asociada a un alto grado de cercanía al ego, como vimos). En *-SI*, *-TSI* y *-RI* se presenta el rasgo ‘domesticidad’ como un rasgo importante: en *-SI* y *-TSI* se presenta de manera positiva, como [+domesticidad]; en *-TSI* se combina además con los rasgos [+dañino] o [+molesto], lo cual marca la diferencia entre las dos clases; podría decirse que en la clase *-RI*, en cambio, este rasgo se presenta negativamente, como [-domesticidad]. Por su parte, *-TYE* y *-SE* parecen ser neutrales o indiferentes con respecto a los rasgos pragmáticos.

6.2. Organización de las clases de acuerdo al criterio de empatía o cercanía al ego

La estructura semántica de cada clase se puede entender, pues, como una configuración específica y complementaria de rasgos semánticos y pragmáticos. Sin embargo, a esto hay que añadir el criterio general de empatía o cercanía al ego, que al parecer opera en la mayor parte de las clases principales (excepto en *-TYE*, *-SE* e *-I*), y a partir del cual se pueden explicar algunos fenómenos de adscripción por semejanza con los nombres prototípicos de las distintas clases. De este modo, las clases se pueden ordenar en una escala de mayor a menor cercanía al ego. En el extremo de mayor empatía se hallan las clases cuyos nombres nucleares comparten el rasgo [+humano]. Dentro de estas, la clase con un mayor grado de empatía es -

MWA'Á, en la que se encuentran los nombres de persona más cercanos al ego: parientes, ‘amigos’, ‘antepasados’, ‘compañeros’, ‘autoridades tradicionales’. La clase *-KA* seguiría a *-MWA'Á*, pues, como hemos visto, se asocia con diversos nombres que designan también personas cercanas al ego (incluyendo los reportados por Preuss), aunque tal vez de una manera menos sistemática que *-MWA'Á*. La clase del SUPLETIVISMO seguiría a *-KA*, pues, si bien sus nombres nucleares no parecen estar marcados por algún rasgo pragmático, todos comparten el rasgo [+humano] que, como hemos visto, está asociado a un alto grado de empatía; además, es este hecho el que parece atraer al nombre genérico para animales domésticos.

En las siguientes clases el rasgo [+humano] deja de ser relevante y los nombres nucleares adquieren el rasgo [+animal]. En *-SI* encontramos los nombres de animales más integrados en la vida doméstica y con los que se convive cotidianamente. En *-TSI* están asignados nombres de animales que, aunque suelen aparecer en el espacio doméstico, son considerados molestos o dañinos y escapan al control humano. En *-RI*, finalmente, se encuentran los nombres de animales más alejados de la esfera doméstica, silvestres, y que incluso pueden ser peligrosos. En la Figura 5 se representa el ordenamiento de las clases que hemos propuesto, de acuerdo a su relación con el criterio de cercanía al ego.

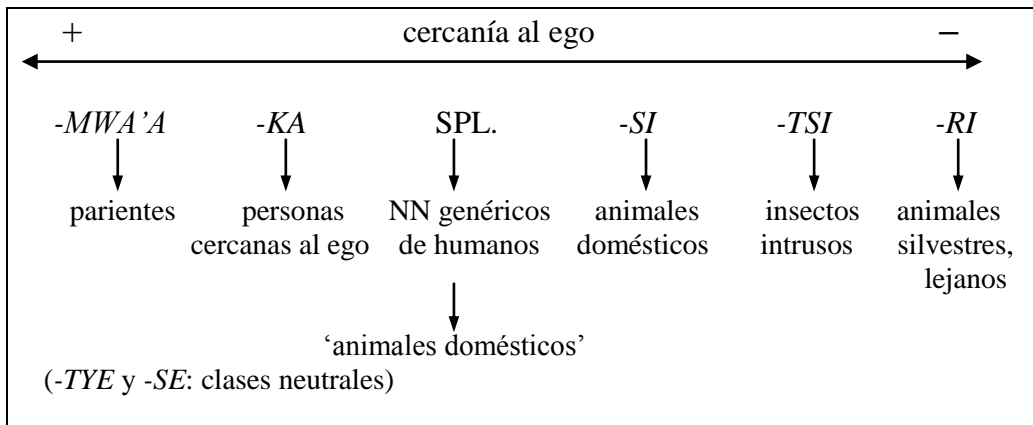


Figura 5. Organización de las clases nominales del CJM de acuerdo al criterio de la cercanía al ego

7. Conclusiones

Hemos visto que el sistema clasificatorio del CJM presenta algunos de los rasgos típicos de la técnica de clases nominales. Asimismo, vimos que presenta otros rasgos que lo alejan de esta técnica en dirección a la técnica de clasificadores numerales, es decir, en dirección al polo de mayor predicatividad/lexicalidad en la escala de técnicas de clasificación nominal. De este modo, el sistema clasificatorio del CJM se plantea como un sistema no prototípico al interior de la técnica de clases nominales, el cual se ubica en una posición aún más cercana que la del huichol a la técnica contigua de clasificadores numerales.

En cuanto al análisis de la motivación semántica de las clases, hemos visto que dos de ellas son las que concentran la mayor parte de los nombres encontrados, y que no parecen tener una motivación semántica clara. Asimismo, vimos que cuatro de las clases son muy poco productivas, con una cantidad reducida de nombres asignados a ellas (de uno a tres), por lo que es difícil establecer una hipótesis sobre su motivación semántica (si es que la hubiera).

Sin embargo, encontramos seis clases para las que fue posible establecer propuestas acerca de su motivación semántica.²⁹ Se encontró que estas clases presentan en general la estructura de una categoría abierta, en la que se puede distinguir un grupo de nombres nucleares que comparten los mismos rasgos, así como algunos nombres que no se ajustan del todo a dicho núcleo. En algunos casos, la adscripción de los nombres no nucleares puede explicarse a partir de las relaciones de semejanza que establecen con los nombres nucleares, aunque también hay casos para los que no fue posible encontrar semejanzas de este tipo (probablemente existen, pero es posible que se deban a aspectos de la cultura cora que por ahora escapan al análisis

²⁹ Los nombres pluralizables documentados para este trabajo se distribuyen entre las clases nominales de la siguiente forma (primero se muestra el número total de nombres adscritos de manera primaria a cada clase y, enseguida, se indica cuántos de esos nombres tienen doble o múltiple adscripción, es decir, que están asignados de manera primaria también a otras clases; en este conteo no se toman en cuenta los fenómenos de asignación secundaria y doble marcación de plural): *-TYE*: 78/10; *-SE*: 64/13; *-MWA'A*: 28/0; *-KA*: 1/0; SUPLETIVISMO: 8/0; *-SI*: 11/2; *-TSI*: 11/2; *-RI*: 14/2; *-I*: 11/0; *-TSE*: 4/3; *-KI*: 2/0; *-H*: 2/2; *-XI*: 1/0. Aunque el cambio de acento no se consideró en este trabajo como una marca de clase, cabe decir que, de los nombres encontrados, seis forman el plural mediante este mecanismo y, de estos, cuatro se hallan adscritos a alguna de las clases y dos no están asignados a ninguna de ellas (se pluralizan sólo mediante cambio de acento).

realizado; es por esta razón que no se postuló que la adscripción de estos nombres se deba simplemente a asignación mecánica por convención).

Asimismo, encontramos que en la motivación semántica de estas clases operan tanto rasgos semánticos (predicativos) como pragmáticos (indicativos), los cuales se combinan de manera específica para establecer la configuración semántica de cada una de las clases. Los rasgos semánticos más importantes para el sistema en general son ‘humano’ y ‘animal’ –y, para una de las clases, ‘insecto’–, mientras que los pragmáticos son ‘parentesco’ y ‘domesticidad’ y, en alguna medida, ‘dañino’ y ‘molesto’. Por otra parte, vimos también que una parte de la estructura semántica de las clases responde a la operatividad del criterio general de empatía. Este criterio, de carácter pragmático, parece presentarse en todas las clases para las que se logró realizar una propuesta sobre su motivación semántica y establece puntos de relación entre ellas. De este modo, las clases se pueden ordenar en un continuo de acuerdo al criterio de mayor o menor empatía o cercanía al ego.

Finalmente, si bien en el sistema de clases nominales del CJM se encuentran presentes los dos principios de semanticidad (predicatividad) y pragmaticidad (indicatividad), es el principio de pragmaticidad el que parece predominar, pues el criterio de cercanía al ego, que es el criterio a partir del cual se establece el continuo entre las clases y el que facilita varios de los fenómenos que le dan dinamismo al sistema (como asignación no prototípica, doble marcación de plural, asignación secundaria y extensiones semánticas en *-MWA'A*), es de carácter pragmático. De este modo, podríamos decir que la motivación semántica en el sistema de clases nominales del CJM se fundamenta sobre todo en una reflexión de carácter práctico-accional sobre el contexto, lo cual, de acuerdo con Iturrioz, Gómez, Ramírez y Leal (1986: 323-324), es una característica común en la técnica de clases nominales.

8. Referencias bibliográficas

- Aikhenvald, Alexandra Yurievna 2000 “Gender and noun class”, en Geert Booij, Christian Lehmann, Joachim Mugdan y Stavros Skopeteas (eds.), *Morphologie. Morphology. Ein internationales Handbuch zur Flexion und Wortbildung. An International Handbook on Inflection and Word-Formation*, vol. 2, Berlin/New York, Walter de Gruyter, 1031-1045.
- Aikhenvald, Alexandra Yurievna 2006 “Classifiers and Noun Classes: Semantics”, en Keith Brown (ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 2ª edición, Oxford, Elsevier, 463-471.
- Aikhenvald, Alexandra Yurievna 2008 *Classifiers. A typology of noun categorization devices*, Oxford, Oxford University Press.
- Cánare Medina, Aurelio 1986 *Nain xu cü'üxüjra'ani. Todos ustedes van a croar. Un cuento folklórico en el idioma cora de Jesús María, Nayarit y en español*, México, D.F.: Instituto Lingüístico de Verano (serie Ü mej mejmi'i tyi'imuaritacara'a. Lo que ellos contaban hace mucho, Libro no. 4).
- Casad, Eugene 1984 “Cora”, en Ronald Wayne Langacker (ed.), *Studies in Uto-Aztecan Grammar. Vol. 4: Southern Uto-Aztecan Grammatical Sketches*, Dallas, Summer Institute of Linguistics/University of Texas at Arlington, 152-459.
- Casad, Eugene 1988 “Post-conquest influences on Cora (Uto-Aztecan)”, en William Shipley (ed.), *In Honor of Mary Haas: from the Haas Festival Conference on Native American Linguistics*, Berlin/New York/Amsterdam, Mouton de Gruyter, 77-136.
- Celestino Laureano, Juan 1977 *Cu xu'u yee jacacuaxa'a. Parece que tiene la boca bien abierta. Un cuento folklórico en el idioma cora de El Nayar y en español*, México, D.F., Instituto Lingüístico de Verano/Secretaría de Educación Pública (serie Ü mej mejmi'i tyi'imuaritacara'a. Lo que ellos contaban hace mucho, Libro no. 1).
- Celestino Laureano, Juan 1994/2004 *I 'nayeri nyuka. Lengua cora. Nayarit. Segundo grado*, México, Secretaría de Educación Pública (4ª reimpresión).
- Celestino Laureano, Juan 1994/2009 *Twa 'nyuka i naayeri. Lengua cora. Nayarit. Primer grado*, México, Secretaría de Educación Pública (10ª reimpresión).
- Corbett, Greville 1991 *Gender*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Corbett, Greville 2000 *Number*, Cambridge, Cambridge University Press.
- De Jesús Serrano, Fidel 1986 *Tyau huajirüüpen, niyaacuari'i. Vamos a columpiarnos, abuelita. Un cuento folklórico en el idioma cora de Jesús María, Nayarit y en español*, México, D.F., Instituto Lingüístico de Verano (serie Ü mej mejmi'i tyi'imuaritacara'a. Lo que ellos contaban hace mucho, Libro no. 3).
- De Jesús Serrano, Fidel y Eugene Casad 1989 "Cuento de los dos hermanos", *Tlalocan. Revista de fuentes para el conocimiento de las culturas indígenas de México* XI, 173-178.
- De La Cruz Chávez, Casiano 1997/2007 *I'nayeri nyuka. Lengua cora. Nayarit. Tercer grado*, México, Secretaría de Educación Pública (7ª reimpresión).
- De La Cruz Zeferino, Martín 1984 *¡Ne'icua yee! ¡Tengo hambre! Un cuento folklórico en el idioma cora de Jesús María, Nayarit y en español*, México, D.F., Instituto Lingüístico de Verano (serie Ü mej mejmi'i tyi'imuaritacara'a. Lo que ellos contaban hace mucho, Libro no. 2).
- Díaz Flores, Raymundo 1945 *Textos en idioma cora*, México, Escuela Nacional de Antropología (Publicación no. 3, introducción de Robert Hayward Barlow).
- Dixon, Robert Malcolm Ward 1982 "Nominal classification", en Robert Malcolm Ward Dixon, *Where have all adjectives gone? and others essays in Semantics and Syntax*, Berlin/New York/Amsterdam, Mouton, 157-233.
- Dixon, Robert Malcolm Ward 1986 "Noun classes and noun classification in typological perspective", en Colette Craig (ed.), *Noun classes and categorization*, Amsterdam, John Benjamins, 105-112.
- Fowler, Catherine 2009 "Uto-Aztecán Languages", en Keith Brown y Sarah Ogilvie (eds.), *Concise Encyclopedia of Languages of the World*, Oxford, Elsevier, 1139-1142.
- Gómez, Aniceto 1935 "Estudios gramaticales de la lengua cora que se habla en el territorio de Tepic", *Investigaciones Lingüísticas*, no. 3, 80-142 (introducción de José Cornejo Franco).
- Gómez López, Paula 1999 *Huichol de San Andrés Cohamiata, Jalisco*, México, El Colegio de México.
- Grinevald, Colette 2000 "Classifiers", en Geert Booij, Christian Lehmann, Joachim Mugdan y Stavros Skopeteas (eds.), *Morphologie. Morphology. Ein internationales Handbuch zur Flexion und*

- Wortbildung. An International Handbook on Inflection and Word-Formation*, vol. 2, Berlin/New York, Walter de Gruyter, 1016-1031.
- Heine, Bernd 1982 “African noun class systems”, en Hansjakob Seiler y Christian Lehmann (eds.), *Apprehension. Das sprachliche Erfassen von Gegenständen. Vol. 1: Bereich und Ordnung der Phänomene*, Tübingen, Gunter Narr, 189-216.
- Hill, Jane H. y Kenneth C. Hill 2000 “Marked and Unmarked Plural Nouns in Uto-Aztecan”, en Eugene Casad y Thomas Leslie Willet (eds.), *Uto-Aztecan: structural, temporal and geographic perspectives. Papers in memory of Wick R. Miller by the Friends of Uto-Aztecan*, Hermosillo, Sonora, Universidad de Sonora, 241-275.
- Instituto Lingüístico de Verano y Secretaría de Educación Pública (eds.) 1976 *Cuaderno de trabajo cora. Primera parte*, 2ª edición, México, D.F., Instituto Lingüístico de Verano/Secretaría de Educación Pública.
- Instituto Lingüístico de Verano y Secretaría de Educación Pública (eds.) 1976a *Cuaderno de trabajo cora. Segunda parte*, 2ª edición, México, D.F., Instituto Lingüístico de Verano/Secretaría de Educación Pública.
- Instituto Lingüístico de Verano y Secretaría de Educación Pública (eds.) 1977 *Ja'ij tü ye'i rü'ü tyijiraaruuren ü chuej. Cómo se debe mejorar la tierra. Manual de conservación en idioma cora de El Nayar y en español*, México, D.F., Instituto Lingüístico de Verano/Secretaría de Educación Pública (Libro no. 1, trad. de Eusebio Zeferino Enríquez, Juan Celestino Laureano y Santos de Jesús Rosas).
- Instituto Lingüístico de Verano y Secretaría de Educación Pública (eds.) 1977a *Ja'ij tü ye'i tyijihuaaurünye'en ü chuej. Cómo se debe cuidar la tierra. Manual de conservación en idioma cora de El Nayar y en español*, México, D.F., Instituto Lingüístico de Verano/Secretaría de Educación Pública (Libro no. 2, trad. de Eusebio Zeferino Enríquez, Juan Celestino Laureano y Santos de Jesús Rosas).
- Instituto Lingüístico de Verano y Secretaría de Educación Pública (eds.) 1977b *Ja'ij tü ye'i tyijiraataijcha'axü'ün ü jüri jetze. Cómo hacer terrazas en las montañas. Manual de conservación en idioma cora de El Nayar y en español*, México, D.F., Instituto Lingüístico de Verano/Secretaría de Educación Pública (Libro no. 3, trad. de Eusebio Zeferino Enríquez, Juan Celestino Laureano y Santos de Jesús Rosas).
- Instituto Lingüístico de Verano y Secretaría de Educación Pública (eds.) 1977c *Ja'ij tü ye'i tyi'ivaiüüre'e ü nasi, ajta tyihua'achuita ü ya'amuaatye. Cómo usar la ceniza y el estiércol de los animales*

- domésticos. Manual de conservación en idioma cora de El Nayar y en español*, México, D.F., Instituto Lingüístico de Verano/Secretaría de Educación Pública (Libro no. 4, trad. de Juan Celestino Laureano, Santos de Jesús Rosas y Rodrigo Sabaz).
- Instituto Lingüístico de Verano y Secretaría de Educación Pública (eds.) 1977d *Ja'ij tü ye'i tyi'ivaüüre'e ü xaüiri tü tyi'ipe'enyi. Cómo sirve la basura vegetal podrida. Manual de conservación en idioma cora de El Nayar y en español*, México, D.F., Instituto Lingüístico de Verano/Secretaría de Educación Pública (Libro no. 5, traducción de Juan Celestino Laureano, Santos de Jesús Rosas y Rodrigo Sabaz).
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía 2010, *Censo Nacional de Población y Vivienda 2010*. Datos en línea en <http://www.inegi.gob.mx>
- Iturrioz Leza, José Luis 1986 “Las variables como técnica de individuación. Sobre las relaciones entre los lenguajes formales y los naturales”, *Tiempos de Ciencia*, 3, 31-40.
- Iturrioz Leza, José Luis 2004 “Comentarios de Wilhelm von Humboldt sobre la lengua cora”, en Ignacio Guzmán Betancourt, Pilar Máynez y Ascensión Hernández de León-Portilla (coords.), *De historiografía lingüística e historia de las lenguas*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/Siglo XXI, 187-201.
- Iturrioz Leza, José Luis 2006 “El número gramatical en huichol desde una perspectiva tipológica”, *Lingüística Mexicana* III, 2, 105-125.
- Iturrioz Leza, José Luis, Paula Gómez López, Rritákame Ramírez de la Cruz y Silvia Leal Carretero 1986 “Individuación en huichol I: morfología y semántica de las clases nominales”, *Función* 1, 2, 309-354.
- Jáuregui, Jesús 2004 *Coras*, México, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas/Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Lehmann, Christian 2002 *Thoughts on grammaticalization*, 2ª edición, Erfurt, Universität Erfurt (ASSIDUE, 9).
- Magriñá, Laura 2002 *Los coras entre 1531 y 1722. ¿Indios de guerra o indios de paz?*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Instituto Nacional de Antropología e Historia/Universidad de Guadalajara.
- McMahon, Ambrosio y María Aiton de McMahon 1959 *Vocabulario cora*, México, D.F., Instituto Lingüístico de Verano/Secretaría de Educación Pública (Serie de Vocabularios Indígenas Mariano Silva y Aceves, no. 2, cora y español).

- Ortega, Joseph de 1732 *Vocabulario en lengua castellana y cora*, México, Herederos de la Viuda de Francisco Rodríguez Lupercio.
- Parra Gutiérrez, Rodrigo 2011 *El sistema de clases nominales del cora mariteco: un análisis de la motivación semántica de las clases*, tesis de maestría, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- Pimentel, Francisco 1860 “Notas [al *Vocabulario en lengua castellana y cora*, de Joseph de Ortega]”, *Boletín de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística*, 1ª época, tomo VIII, 603-605.
- Preuss, Konrad Theodor 1932 “Grammatik der Cora-Sprache”, *International Journal of American Linguistics* VII, 1/2, 1-84.
- Seiler, Hansjakob 1986 *Apprehension: Language, Object, and Order*, Part III, *The Universal Dimension of Apprehension*, Tübingen, Gunter Narr (Language Universals Series, vol. 1).
- Senft, Gunter 2007 “Nominal Classification”, en Dirk Geeraerts y Hubert Cuyckens (eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, Oxford, Oxford University Press, 676-696.
- Serzisko, Fritz 1981 “Gender, Noun Class, and Numeral Classification: a Scale of Classificatory Techniques”, *Arbeiten des Kölner Universalien-Projekts (akup)* 40, 93-126.
- Valiñas Coalla, Leopoldo 2000 “Lo que la lingüística yutoazteca podría aportar en la reconstrucción histórica del Norte de México”, en Marie-Hareti Hers, José Luis Mirafuentes, María de los Dolores Soto y Miguel Vallebuena (eds.), *Nómadas y sedentarios en el Norte de México. Homenaje a Beatriz Braniff*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 175-205.
- Vázquez Soto, Verónica 1994 “Los conceptos de propiedad en cora: modificación, predicación y marcación de número”, en Carolyn MacKay y Verónica Vázquez Soto (eds.), *Investigaciones lingüísticas en Mesoamérica*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 148-181.
- Vázquez Soto, Verónica 1996 “El participante no-sujeto en cora: orden de palabras, codificación y marcación de número”, en Zarina Estrada Fernández, Max Figueroa Esteva y Gerardo López Cruz (eds.), *III Encuentro de Lingüística en el Noroeste. Tomo I. Lenguas indígenas*, vol. 2, Hermosillo, Sonora, Universidad de Sonora, 533-554.
- Vázquez Soto, Verónica 2000 “Morphology and syllable weight in cora: the case of the absolutive *-ti*”, en Eugene Casad y Thomas Leslie Willet (eds.), *Uto-Aztecan: structural, temporal and geographic perspectives*.

- Papers in memory of Wick R. Miller by the Friends of Uto-Aztecan*,
Hermosillo, Sonora, Universidad de Sonora, 105-122.
- Vázquez Soto, Verónica, Juan Flores y Isabel de Jesús López 2009 “‘El Ray’
Una probadita de la narrativa y la gramática del cora meseño”,
*Tlalocan. Revista de fuentes para el conocimiento de las culturas
indígenas de México* XVI, 169-214.
- Weitlaner, Roberto J. 1945 *Parentesco y compadrazgo cora*, México,
Escuela Nacional de Antropología (Publicación no. 4).
- Zavala Maldonado, Roberto 1990 *Los sistemas clasificatorios en el kanjobal
de San Miguel Acatán (acateco)*, *Función*, 5, 9-10.

9. Abreviaturas

1	primera persona
3	tercera persona
ACUS	acusativo
c.a.	cambio de acento
CJM	cora de jesús maría
CL.	clases
CLF.NUM	clasificadores numerales
CMN	cora de mesa del nayar
CSF	cora de san francisco
CST	cora de santa teresa
DET	determinante
E	elicitación
GENT	gentilicio
O	objeto
PL	plural
POS	posesivo
SG	singular
SUJ	sujeto
T	texto
?	glosa indeterminada

Análisis pragmático-textual de los tiempos verbales en un corpus oral

Beatriz Elizabeth Molina Gómez¹

Índice

1. Introducción	133
2. El tiempo desde el nivel oracional	133
2.1 Las formas verbales como deícticos temporales	134
2.2 La teoría de los vectores	139
3. De la oración al texto: el tiempo como organizador textual	143
3.1 El concepto de texto	144
3.2 La textualidad	144
3.2.1 Textualidad narrativa	145
3.2.2 Textualidad descriptiva	147
3.3 El carácter heterogéneo de los textos	147
3.4 Funciones de los tiempos en el nivel textual	148
3.4.1 Figura y fondo	148
3.4.2 La función de contraste	151
3.5 Planos textuales	151
4. Análisis del corpus	152
4.1 Características del corpus	152
4.2 Funciones de los tiempos en el CMEA	153
4.2.1 Contraste, planos textuales y clases narrativas	154
4.2.2 Recuerdo y apropiación sígnica	158
4.2.3 Voces narrativas y planos textuales	161

¹ Cursó la Licenciatura en Literatura y Lingüística en la Universidad Autónoma de San Nicolás de Hidalgo y la Maestría en Lingüística en la Universidad de Guadalajara. Este trabajo es un resumen de su tesis de maestría.

5. Conclusiones	163
6. Referencias bibliográficas	165

1. Introducción

La presente investigación es un acercamiento a las formas verbales a partir de su funcionamiento en el nivel textual. Si preguntamos a cualquier hablante de español cuál es la diferencia entre *quiero* y *quería*, probablemente responderá que el primero se refiere a *este momento*, es decir, el momento de la enunciación, mientras que el segundo se refiere a algo que sucedió en el pasado. Sin embargo, una mínima observación de lo que hacemos cuando usamos los verbos conjugados en cualquiera de los tiempos verbales de que disponemos nos permite poner en duda tal afirmación. En una llamada a un consultorio médico para hacer una cita, por ejemplo, una buena manera de expresar el objetivo es “Quería hacer una cita para mañana”, cuando la afirmación anterior predice una forma de presente: *quiero* en este momento, en el momento que hago la llamada.

La cuestión es que esta idea del tiempo extralingüístico codificado de manera unívoca y transparente a través de los verbos persiste no sólo en la conciencia lingüística del hablante, sino que, con aparatos teóricos más o menos sofisticados se desliza a los estudios gramaticales.

El propósito de este estudio es, a partir del análisis de textos reales, emitidos en situaciones concretas por hablantes concretos, describir las funciones de los tiempos verbales sin asignarles de antemano una única función y sin aislarlos del texto y contexto en que se emiten.

Esta propuesta se articula a partir de dos ejes: 1) la idea de que las categorías gramaticales son polifuncionales y 2) el texto entendido como el espacio comunicativo en que se despliegan las funciones de cualquier categoría gramatical. En el caso de los tiempos verbales, en nuestra propuesta se considera como una de sus funciones la organización del texto, contribuyendo a la creación de planos textuales a partir de diferentes operaciones, por lo cual es indispensable aclarar que las funciones de los verbos no pueden establecerse aislándolos del resto del texto ni de las intenciones comunicativas de los hablantes.

2. El tiempo desde el nivel oracional

Las teorías más extendidas acerca del tiempo verbal (en gramáticas, libros de texto, manuales de enseñanza de lengua) están claramente limitadas al nivel oracional. Esto significa que sus explicaciones se derivan de análisis de oraciones aisladas y sólo manteniéndose en ese nivel resultan explicativas. Sin embargo, si tratamos de entender a partir de esas explicaciones cómo se

combinan los tiempos en un texto o cómo se usa una determinada forma verbal en los discursos reales, nos encontraremos con enormes divergencias entre la descripción en el marco de la oración y la descripción desde la perspectiva comunicativa más amplia y real. Los gramáticos se han dado cuenta de estas diferencias, por supuesto, y recurren a diversas estrategias para acomodar los fenómenos lingüísticos a la teoría previamente establecida. En los siguientes apartados veremos dos acercamientos a los tiempos verbales que tienen en común el estar limitados al nivel oracional: los verbos como deícticos temporales y la teoría de los vectores.

2.1 Las formas verbales como deícticos temporales

La mayoría de las gramáticas coinciden en que las formas verbales codifican el tiempo extralingüístico y establecen las relaciones temporales en dos grupos a partir de su relación con el momento de la enunciación. Las relaciones así expresadas son: *anterioridad*, *simultaneidad* y *posterioridad* y pueden ser en un primer nivel asociadas directamente con el momento de la enunciación o bien, un tiempo puede funcionar como referente de otro, que a su vez tiene como eje el momento de la enunciación. Los primeros se conocen como *tiempos absolutos* y los segundos como *tiempos relativos*. En esto coinciden prácticamente sin ninguna diferencia: Moreno de Alba (1985), Gili Gaya (1989), Hernández Alonso (1996), Alcina y Blecua (1998) y RAE (2009).

Al no haber diferencias significativas entre dichos autores, presentaremos como síntesis lo que encontramos en la *Nueva gramática de la lengua española*, de la RAE. Ahí se define el tiempo gramatical como “una categoría DEÍCTICA, por tanto, REFERENCIAL [...]. Las informaciones temporales permiten localizar –directa o indirectamente– los acontecimientos en relación con el momento en que se habla” (RAE 2009: 1674; énfasis en el original).

La relación con el momento de la enunciación puede darse, como decíamos más arriba, directa o indirectamente: “el tiempo gramatical orienta los eventos respecto del momento de la enunciación, pero también puede orientarlos en relación con otros puntos, que, a su vez, se miden desde aquel” (RAE 2009: 1674).

Según la RAE, el carácter referencial de los tiempos verbales implica que el hablante sea capaz de ubicar el referente temporal de una expresión, aun cuando esta información no sea explícita. El tipo de información ausente que la RAE está considerando, puede deducirse a partir de la explicación del ejemplo *Luis miraba por la ventana* que, se afirma, podría completarse

como: *A las 14:30 del día 14 de junio, Luis miraba por la ventana* (RAE 2009: 1674). La Academia reconoce que información como esta es poco frecuente en los textos y así, afirma que

la identificación de las expresiones referenciales y de los tiempos verbales con los que aquellas se relacionan, debe ser llevada a cabo supliendo informaciones que el contexto sintáctico o la situación del momento del habla no proporcionan de manera inmediata, pero que el análisis gramatical debe dilucidar. (RAE 2009: 1674)

Claramente, para la RAE lo que está codificado en los tiempos verbales es el tiempo extralingüístico, de la misma forma que, según se afirma, lo está en los “grupos adverbiales, preposicionales e incluso nominales” cuya información semántica debe ser compatible, en términos temporales, con la de las formas verbales a las que acompañan, como en los ejemplos que ahí se proporcionan: *Llegó ayer, Llegará mañana o Había muerto hacía dos años*. Aunque también se afirma: “esta compatibilidad está condicionada por diversos factores gramaticales y está sujeta, además, a cierta variación dialectal” (RAE 2009: 1674-1675). Sobre la manera en que la RAE trata estos casos y la variación en cuanto a los tiempos verbales volveremos más adelante.

Para la RAE, las relaciones de *anterioridad, posterioridad y simultaneidad* que se expresan a través de los tiempos verbales funcionan como correlatos gramaticales de los conceptos físicos de *pasado, futuro y presente* (RAE 2009: 1675). Sin embargo, reconoce que señalar estos conceptos físicos no es la función principal de los tiempos, según se aprecia en la siguiente cita:

Aun así, es importante resaltar que la gramática de los tiempos no se deduce tanto de las correspondencias entra las oraciones y los posibles estados de cosas actuales, acaecidos o venideros, como del anclaje de las formas verbales, es decir, de la vinculación que estas deben establecer con puntos temporales diversos, lo que les otorga las interpretaciones que adquieren. (RAE 2009: 1675)

De esta manera se resalta el carácter relacional de los tiempos por encima del puramente referencial, aunque, como enseguida veremos, es necesario valorar el tipo de relaciones que se reconocen y el grado de dependencia de éstas con respecto a los valores referenciales.

El proceder habitual en las gramáticas para explicar el funcionamiento de los tiempos verbales consiste en presentar una caracterización general del tiempo gramatical. Después, presentan definiciones para cada tiempo, que obviamente se ajustan a la definición general previamente dada, para enseguida enlistar los usos de cada tiempo, cuya relación con las definiciones es poco clara, tanto que algunos son simplemente considerados “casos especiales” (ver, por ejemplo, Moreno de Alba 1985), al no poder demostrar su relación con las definiciones supuestamente básicas.

Ejemplificaremos lo anterior con la explicación de la RAE para el presente de indicativo. La definición general de tiempo gramatical no es necesario repetirla, basta recordar que se considera una categoría déictica. La definición específica de presente queda enunciada como sigue: “el presente expresa la coincidencia de la situación designada con el acto verbal en que se emite el enunciado”, y nos da el ejemplo de *El delantero sale al terreno de juego*, “dicho en el momento en que se produce ese suceso” (RAE 2009: 1709). Sin embargo, la RAE reconoce que esta es una interpretación poco común del presente “sobre todo porque el punto de enunciación es, en sentido estricto, un instante, mientras que los hechos o los estados de las cosas que se expresan con este tiempo verbal no tienen por qué ser momentáneos” (RAE 2009: 1709). Con esta afirmación, pareciera que la única objeción que podría hacerse a esta definición de presente es el carácter puntual que se le atribuye, pero que la función referencial sigue siendo fundamental. A pesar de esto, la RAE dedica las siguientes páginas a un inventario de “usos comunes” del presente, en el que varios de los usos enlistados se alejan del carácter referencial. A continuación, en el cuadro 1 se sintetiza dicho inventario.

Presente	Características	Ejemplo
Genérico o generalizador	Introduce propiedades o estados característicos de personas o cosas	El músculo <u>necesita</u> que la insulina facilite el transporte de la glucosa
Continuo, actual o ampliado	Se interpreta déicticamente en relación con el momento del habla, pero no es momentáneo	Pero claro, él <u>necesita</u> justificarse con este asunto de la madre
Habitual o cíclico	Alude a situaciones repetidas	Se <u>levanta</u> muy temprano, <u>medita</u> , <u>desayuna</u> , <u>lee</u> los diarios, <u>recibe</u> a sus ministros [...]

Caracterizador o descriptivo	Muestra propiedades de las personas y cosas	La ventana <u>da</u> a un patio casi negro
Gnómico	Enuncia verdades atemporales o universales	El hombre <u>es</u> mortal
Histórico	Traslada el punto del habla a un momento del pasado	En ese momento [Carlos] Gomes <u>comparte</u> los escenarios con Verdi, Bellini, Boito, Ponchielli y Wagner [...]. Después <u>compone</u> Fosca [...]
De sucesos recientes o de pasado inmediato	Se usa para expresar hechos acaecidos en un cierto punto del pasado cercano al momento del habla, así como para hacer referencia al resultado de estos	Mi hija me <u>explica</u> en su carta que tuvieron algunos problemas con la casa
Narrativo	Es empleado como recurso estilístico en las narraciones para describir hechos pasados que se desean mostrar como si fueran actuales	Ayer mismo me <u>dio</u> un horroroso susto [...] Pues <u>llego</u> a casa, <u>entro</u> en el corral y me <u>dice</u> Eulogia que el capitán se había ido [...]
Prospectivo o futuro	Alude a hechos posteriores al momento de la enunciación	Me <u>voy</u> dentro de tres meses. Se lo digo para tranquilizarla
De mandato o deóntico	Aparece en declaraciones que se interpretan como órdenes, instrucciones, sugerencias, peticiones	Tú <u>vas</u> y le <u>dices</u> que te lo regaló Fulana

Cuadro 1. Los usos del presente según la RAE (2009: 1709-1721)

Estas clasificaciones, vistas con detenimiento, tienen más que ver con el tipo de textualidad en el que aparece el presente, con la intención comunicativa y con el contexto de emisión que con referencias temporales. Por ejemplo, podemos preguntarnos qué elementos permiten establecer la distinción entre presente histórico y presente narrativo o entre presente gnómico y presente habitual. Evidentemente, para poder identificar cada uno de estos presentes es indispensable ubicarlos en el texto en que aparecen, tal como hace la propia RAE (aunque esto no implica que se haya reconocido la importancia de los factores textuales).

Así, nos queda el problema de que, al no reconocer el verdadero carácter (textual y pragmático) que de hecho subyace a estas clasificaciones, los resultados son asistemáticos, pues, por un lado, se toma como base un valor y sin justificación se le asigna el carácter de fundamental, mientras se relega los otros valores como “derivados” o “secundarios” o “usos”, sin explicar cuál es la relación que guardan todos estos valores con la función de la que supuestamente se derivan.

De esta manera, y con los propios ejemplos de la RAE, podemos afirmar que los tiempos verbales no sólo y no siempre tienen como valor principal el deíctico ni como función principal la de ordenar los hechos a partir del momento de la enunciación en relaciones de anterioridad, simultaneidad y posterioridad. No negamos que puedan tener estos valores, lo que negamos es que haya fundamentos para asumir que son valores únicos y fundamentales. Como se ve en el Cuadro 1, el presente no sólo puede cubrir todo el espectro temporal y expresar cualquiera de las tres relaciones ya mencionadas (anterioridad, simultaneidad y posterioridad), sino además puede caracterizar, generalizar, narrar, etc., operaciones que ya no es posible derivar de una manera tan simple de valores referenciales o relacionales, sino que obligan a recurrir al texto para reconocer y entender el papel que los tiempos representan.

Podría argumentarse que la amplitud de valores del presente se debe a que éste, al ser un término no marcado en cuanto a tiempo, puede considerarse como no-tiempo y por eso extender sus posibilidades hasta los dominios del pasado y el futuro, pero las otras formas temporales tampoco tienen una única función, correspondiente al cien por ciento con anterioridad y posterioridad. La propia RAE (2009: 1735-1777), reconoce, por ejemplo, los valores de *experiencia*, de *sucesos recientes*, *evidencial narrativo* etc., para el pretérito perfecto compuesto; *anticipativo*, *existencial*, etc. para el pretérito perfecto simple y diversos valores modales para el imperfecto y para el futuro.

De esta manera queda claro que las posturas teóricas que engloban los tiempos en una categoría deíctica que codifica tiempo, pronto deben recurrir a criterios ajenos a los que se derivarían de esta definición para poder explicar todas las posibilidades expresivas de los tiempos, con lo que su propia definición de la categoría pierde fuerza explicativa.

2.2 La teoría de los vectores

Al menos en apariencia, la teoría de los vectores podría considerarse como una visión más coherente y sistemática que la anterior, sobre todo debido a los intentos de formalización de sus conceptos y por su insistencia en desligar la explicación de la categoría lingüística de tiempo de cualquier rasgo ontológico. Sin embargo, como veremos a lo largo de este apartado, ambas posturas no son tan radicalmente distintas como podría pensarse.

En la teoría de los vectores se descarta el tiempo gramatical como categoría ligada a funciones puramente referenciales como señalar el presente, el pasado y el futuro. En su lugar, se considera que la explicación más adecuada para los tiempos verbales es aquella que los vincula con una función de ordenación de eventos y de las relaciones entre estos, con tres posibilidades: anterioridad, simultaneidad y posterioridad con respecto a un punto de referencia, que puede o no ser el momento del habla. En esto coinciden Reichenbach (1947), Bull (1971) y sus seguidores Acero (1990) y Rojo (1990):

La temporalidad lingüística (no sólo, pues, la verbal) es una categoría gramatical déctica mediante la cual se expresa la orientación de una situación, bien con respecto a un punto central, bien con respecto a otro punto que, a su vez, está directa o indirectamente orientado con respecto al origen (Rojo 1990: 25-26).

Esta idea del tiempo como magnitud vectorial, es decir, como orientador de una dirección con respecto a un punto de referencia, lo distingue del tiempo extralingüístico, que se caracteriza por ser una magnitud escalar. (Bull 1971:16) Esta distinción se basa en que las magnitudes escalares son bidireccionales, pero nuestra percepción del tiempo no lo es.

Esta propuesta, condensada en una serie fórmulas, busca explicar los tiempos verbales no como codificación del tiempo, sino de la dirección hacia donde se orienta un evento, visto desde un determinado eje:

Any act of observation at an axis of orientation (symbol: P) may be considered to have direction. The observer may focus upon a simultaneous event (zero direction), upon an event anterior to P (minus direction) or upon an event posterior to P (plus direction). (Bull 1971: 14)

Para ilustrar lo anterior revisaremos la explicación del pretérito pluscuamperfecto del español que encontramos en Bull (1971) y en Rojo (1999), ya que además es útil para mostrar los límites de la teoría de vectores, así como de la propuesta de Reichenbach (1947), que aunque no hablaba de vectores, podemos considerar como antecedente de esta teoría.

Para Rojo y Veiga (1999: 2877-2878), el pluscuamperfecto se caracteriza por expresar “una relación temporal de anterioridad a una referencia que, a su vez, es anterior al origen” y su fórmula se expresa como sigue: ((O-V) -V)) donde O = origen, como en el ejemplo 1:

(1) Me comunicaron que habían salido de París.

(O-V)----- (-V)

Es importante resaltar que en la teoría de vectores se reconoce que es inevitable recurrir al menos parcialmente a textos, sobre todo en el trabajo de Reichenbach (1947), quien insiste en que para entender el funcionamiento de ciertas de formas verbales es necesario recurrir por lo menos a un segmento del texto, dado que es imposible determinar, a partir de la oración aislada, los ejes a partir de los cuales se organiza:

From a sentence like ‘Peter had gone’ we see that the time order expressed in the tense does not concern one event, but two events, whose positions are determined with respect to the point of speech [...] In an individual sentence like the one given it is not clear which time point is used as the point of reference (Reichenbach 1947: 288).

Sin embargo, no debemos perder de vista que, aunque se recurra a textos o fragmentos de textos, no se está reconociendo una función textual de los tiempos, sino que únicamente se reconoce la necesidad de recurrir a segmentos mayores a la oración (y en general los ejemplos se limitan a oraciones compuestas) para determinar el significado de una forma verbal.

Otro problema es que las relaciones que se reconocen son sólo entre eventos ordenados a partir de los ejes propuestos. Así, si tratamos de aplicar las explicaciones anteriores a un pluscuamperfecto como el del ejemplo (2) siguiente, tomado de una entrevista del corpus de esta investigación,² nos encontramos con varios problemas:

² Corpus Michoacano del Español Actual, en adelante CMEA (v. § 4.1 para más detalles).

(2) A: Nos había comentado de: Álvaro Ochoa que también estaba haciendo un: trabajo.

JV: Álvaro es que después (.) es que el contacto con Aarón Hernan—con Aarón Pérez Martínez fue a través de Álvaro.

Primero, habría que identificar el evento anterior con respecto al cual el pluscuamperfecto *había comentado* se orienta a su vez en relación de anterioridad. Considerando que se trata del inicio de la intervención de A, podemos descartar una forma verbal en la oración inmediatamente anterior, como se comprueba si ampliamos el segmento hasta justo antes de la intervención de A, como se muestra en (2b):

(2b) JV: [...] yo creo que por ahí un trabajo con ese con ese con ese enfoque podría ser un trabajo de mucha de mucha de mucha valía y si ustedes este lo hacen pues se van a sacar la lotería ((risas))

A: nos había comentado de: Álvaro Ochoa que también estaba haciendo un: trabajo

JV: Álvaro es que después (.) es que el contacto con Aarón Hernan—con Aarón Pérez Martínez fue a través de Álvaro.

La intervención de A en realidad busca retomar un tema tratado al inicio de la entrevista. En este caso, no hay un referente temporal, en el sentido que se propone en la teoría de vectores, con el cual se pueda relacionar al pluscuamperfecto. El referente es, en todo caso, un *segmento textual*, un comentario anterior no tan fácilmente delimitable ni sujeto a un eje temporal, sino al desarrollo mismo del texto, y para aclarar tal referencia de poco serviría recurrir a una fórmula vectorial.

La distinción entre usos rectos y usos dislocados que propone Rojo (1999) o entre usos sistémicos y no sistémicos de Bull (1971), tampoco ayuda a entender qué papel juega esta forma verbal en el discurso, como se verá enseguida.

Tales distinciones tienen su origen en el hecho de que las fórmulas propuestas en esta teoría son útiles para un número limitado de casos, vistos siempre desde la perspectiva oracional. La existencia de numerosos casos que no se ajustan a la teoría lleva a los autores a separar las realizaciones de las formas verbales en dos grupos: funciones sistémicas y funciones no sistémicas, según Bull (1971) y usos rectos y usos dislocados, según Rojo y Veiga (1999). En el caso de Bull, no se ofrece una explicación de lo que

sucede con las funciones no sistémicas, pero se puede deducir que simplemente no se ajustan a las fórmulas de los vectores.

Por su parte, Rojo y Veiga intentan una justificación para la distinción entre usos *rectos* y usos *dislocados*. Los primeros son los que no muestran ninguna divergencia con las fórmulas vectoriales previstas por la teoría. Los usos dislocados, en cambio, se caracterizan por indicar:

Una alteración en el significado temporal expresado por cada forma respecto del que constituye su uso recto, con la consecuencia de que el cambio de contenido temporal viene acompañado también de un cambio en el contenido modal determinado por la adición al valor indicativo o subjuntivo de algún nuevo matiz modal ajeno a la base nocional en que se funda la oposición entre los dos modos señalados. (Rojo y Veiga 1999: 2913)

Esta alteración se lleva a cabo mediante la sustitución o supresión del valor vectorial correspondiente al uso recto de una forma determinada. Por ejemplo, si sustituimos el valor de posterioridad por el de simultaneidad en una forma de futuro simple, obtendremos un valor de presente más una carga modal de probabilidad. Así se explica, según Rojo y Veiga (1999: 2913), una oración como: *En estos momentos serán las cuatro*.

Evidentemente, algo falta en esta explicación, pues la sustitución de la que hablan los autores no implica cambio alguno en la forma verbal. Así lo reconocen, y afirman que el matiz modal de las formas dislocadas se expresa “por las mismas formas que se encargan de los correspondientes usos rectos, por lo que sólo indicaciones contextuales podrán permitir captar este matiz modal”. (Rojo y Veiga 1999: 2914) Es decir, aquí los autores reconocen que en la forma verbal no hay cambio, sino que hay que recurrir a otros elementos textuales para captar la intención comunicativa.

Esta explicación, por supuesto, dista de ser satisfactoria y nos lleva a una par de preguntas. Primero, ¿por qué basar la explicación de una operación lingüística justo en el elemento (el verbo) que, aislado, no posee ninguna evidencia de que dicha operación se haya llevado a cabo? y, en segundo lugar, si se ha identificado que la interacción entre el contexto y las formas verbales es parte del significado verbal, ¿por qué sólo se le reconoce en las formas dislocadas, no-sistémicas o como sea que se les llame?

La respuesta probablemente está en la concepción misma que se tiene de la lengua y que podría resumirse en dos aspectos:

1. Se parte de la dicotomía *lengua/habla*, en la que *lengua* es un sistema cerrado e independiente de factores contextuales.
2. El nivel máximo en el que operan estas teorías es la oración, por lo que no se tienen en cuenta los factores textuales involucrados en el funcionamiento de las categorías gramaticales.

Esta concepción, como vimos, es en esencia la misma que encontrábamos en la RAE y no nos ofrece una explicación satisfactoria de las funciones de los tiempos verbales.

3. De la oración al texto: el tiempo como organizador textual

En su obra titulada *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*, Harald Weinrich apunta que la sola dimensión paradigmática de las formas verbales es insuficiente para explicar su funcionamiento: “los tiempos se combinan en estructuras no sólo paradigmáticas, sino también sintagmáticas, distribuyéndose en la oración y en el texto según un orden necesario y determinado” (Weinrich 1974: 51-52). El problema está, como veremos más adelante, en detectar cuál es ese orden “necesario y determinado”.

En Weinrich (1974: 61-83) encontramos también una distinción importante entre las formas temporales y su distribución textual. Por un lado, tenemos los tiempos del *mundo comentado* y, por otro, los tiempos del *mundo narrado*. El primero se refiere a situaciones comunicativas que se caracterizan por describir un estado de cosas. Para el segundo, las situaciones estarían caracterizadas por la narración de un suceso. Lo más interesante aquí es que el autor propone ya una relación entre tiempo y tipo de texto y resalta el papel fundamental de los tiempos en la configuración del mismo: “así pues, hay que entender los tiempos del mundo relatado como señales lingüísticas según las cuales el contenido de la comunicación lingüística que lleva consigo ha de ser entendido como relato” (Weinrich 1974: 67). Pasamos así de las funciones de los tiempos como simples deícticos temporales a una función de organización textual.

En Fleischman (1985) encontramos esta postura expresada más explícitamente:

The function of tense forms IN NARRATIVE is frequently not the basic tense function of locating events relative to the moment of speech (or an alternative reference point); tense oppositions also function pragmatically in organizing narrative discourse. (Fleischman 1985: 852, énfasis en el original)

Estos enfoques, como se verá, resultan más útiles y explicativos para entender todas las posibilidades significativas y funcionales de las formas verbales, que de ninguna manera se restringen ni al nivel oracional ni a la codificación del tiempo extralingüístico.

3.1 El concepto de texto

La perspectiva que aquí adoptaremos para analizar la función de los tiempos verbales requiere algunas precisiones en cuanto a la concepción de texto. Partimos del concepto de texto como un “acontecimiento comunicativo” (Beaugrande y Dressler 1997: 35), pero no sólo es eso. El texto es también la unidad comunicativa fundamental, desde la cual deben entenderse las categorías gramaticales, pues sólo en el texto despliegan toda la gama de significados y funciones que poseen, es decir, todas las posibilidades de variación que están contenidas en cualquier elemento de la lengua. Al mismo tiempo, al constituir el texto una unidad cuyos elementos establecen relaciones de cohesión y coherencia, para entender los valores de cualquier elemento textual es necesario ponerlo en relación con los demás elementos del texto, así como con la intención comunicativa que los rige. Así, el valor de un presente, un pretérito o de cualquier forma verbal está determinado no sólo por sus cualidades gramaticales inherentes, sino también y en la misma medida por las cualidades que el texto requiere que despliegue.

3.2 La textualidad

Un aspecto de la textualidad muy discutido y en el que todavía no se ha llegado a una explicación satisfactoria es si los textos pueden agruparse en *tipos* según sus características formales, funcionales o atendiendo a las posibles combinaciones de ambas. Una de las principales dificultades para hacerlo es que establecer un tipo implica necesariamente una abstracción, un ideal de texto con el que generalmente los textos reales no concuerdan.

En su artículo de 1987, “Cuestiones fundamentales de tipología textual”, Horst Isenberg hace una revisión crítica de las propuestas tipológicas existentes, y en su explicación, parte de una primera distinción que resulta útil tomar en cuenta para esta investigación: la diferencia entre *clase de texto* y *tipo de texto*. La primera se define como:

Toda forma de texto cuyas características pueden fijarse mediante la descripción de determinadas propiedades, no válidas para todos los textos,

independientemente de si estas propiedades pueden concebirse teóricamente y de qué manera, dentro del marco de una tipología textual (Isenberg 1987: 101).

Por su parte, *tipo de texto* implica “una forma específica de texto, descrita y definida dentro del marco de la tipología textual”. Así, “todo tipo de texto es [...] al mismo tiempo también una clase de texto pero no a la inversa” (Isenberg 1987: 101). Clases de texto serían entonces el diálogo, las instrucciones de uso, una descripción, una conversación en la cena, etc., y es el concepto que retomaremos más adelante, no así el de *tipo de texto*, puesto que, como veremos, dadas las características de los textos que conforman el corpus, resulta más pertinente hablar de una *textualidad* predominante en los diferentes segmentos textuales, en donde dicha textualidad predominante normalmente aparece ligada de manera intrincada con otros tipos de textualidad.

3.2.1 Textualidad narrativa

En este punto resulta indispensable detenernos en un estudio pionero en cuanto al análisis lingüístico de la narración: el llevado a cabo por Labov y Waletzky en 1968 bajo el título de “Narrative analysis”. En nuestro caso, partiremos también de la reelaboración de esta primera propuesta que Labov lleva a cabo en 1972 en su artículo “The transformation of experience in narrative syntax”.

Antes que nada, es necesario hacer algunas aclaraciones con respecto a la metodología a través de la cual se tuvo acceso a las narraciones analizadas por Labov y Waletzky. Las narraciones son solicitadas expresamente por el entrevistador a partir de la pregunta: “Were you ever in a situation where you were in serious danger of being killed, where you said to yourself —‘This is it?’”. (Labov y Waletzky 1968). Mediante este procedimiento se establece claramente el tema de la narración, de manera que, a diferencia de las narraciones que conforman el corpus de nuestra investigación, hay ciertas restricciones que pudieran en cierta medida propiciar la similitud en la estructura de las todas las narraciones recogidas por Labov.

Para Labov, la narración puede definirse como “one method of recapitulating past experience by matching a verbal sequence of clauses to the sequence of events which (it is inferred) actually occurred” (Labov 1972: 359-60). El rasgo que define la narración es que hay un orden temporal de los

hechos, lo cual le da un carácter reversible: “If narrative clauses are reversed, the inferred temporal sequence of the original semantic interpretation is altered: *I punched this boy/and he punched me* instead of *This boy punched me/and I punched him*”. (Labov 1972: 360).

Si al alterar el orden de las oraciones no hay consecuencia en la interpretación semántica de los hechos, entonces no se trata propiamente de una narración. Es en este punto donde el autor distingue, por ejemplo, entre la referencia a eventos generales y la narración de los hechos. (Labov 1972: 361) Pero la referencia a hechos de distinta naturaleza a los narrativos tiene un papel auxiliar en la narración. Partiendo de esta idea, Labov propone una estructura general para la narración, donde algunos elementos son típicamente auxiliares, mientras otros sí son propiamente narrativos (Labov 1972: 363):

1. Resumen (*abstract*). Normalmente se ubica al inicio de la narración y condensa el punto principal de la misma.
2. Orientación (*orientation*). También situada al inicio de la narración, proporciona la información necesaria para identificar el tiempo, lugar, personajes, etc. involucrados en la narración.
3. Nudo (*complicating action*). Es la narración propiamente que, como vimos, está constituida por una secuencia de hechos.
4. Evaluación (*evaluation*). Se puede entender como la razón de ser de la narración, lo que hace que el evento sea reportable; es el punto en el que se detiene Labov y a cuyo análisis nos referiremos más adelante.
5. Resultado o resolución (*result or resolution*). Es la terminación de la secuencia de eventos que constituye el nudo.
6. Coda (*coda*). Se encuentra al final de la narración y su función es “cerrar la brecha” que separa la narración de la situación actual compartida por el narrador y su audiencia.

Aunque en el estudio llevado a cabo por Labov y Waletzky el objetivo principal no es explicar las funciones de los tiempos verbales, sino las características generales de las narraciones orales, buena parte de su argumentación está sustentada en la distribución de los tiempos verbales en los diferentes segmentos de las narraciones. Así, según sus resultados, será más probable encontrar formas de presente, futuro y verbos modales en las partes no narrativas, especialmente en la evaluación, mientras que en las partes narrativas encontraremos abundantes pretéritos.

3.2.2 Textualidad descriptiva

En comparación con los textos narrativos y su carácter secuencial, la relación entre los elementos presentes en la descripción no exige un orden temporal. Así, Eberenz, en su estudio acerca de los tiempos verbales y su función textual, considera que la característica fundamental de la descripción es que permite representar segmentos de la realidad en una relación espacial y no en secuencia temporal:

Beschreibungen werden im Gegensatz zur Erzählung mit ihrer zeitlichen Abfolge oft als räumliche Darstellungen von Wirklichkeitsausschnitten definiert. (Eberenz 1981:189)

Dado que su función es establecer representaciones de objetos y situaciones, en la textualidad descriptiva “es previsible que se dé una elevada frecuencia de aparición de relaciones conceptuales de atribución de características, de estados, de ejemplificación y de especificación”, así como “alta densidad de modificadores y complementos” (Beaugrande y Dressler 1997: 252).

Existe además una discusión acerca de si la descripción tiene un carácter autónomo o si es siempre un elemento secundario de otros tipos de textos, como la narración o la argumentación (Eberenz 1981: 189). En realidad, como hemos visto, esta discusión es derivada de la insistencia en encontrar tipos textuales puros, pero si consideramos que en los textos reales conviven diversos tipos de textualidad, lo importante será establecer cuál es la función de cada uno de estos tipos en la configuración textual y cómo se “reparten” los recursos lingüísticos para lograr los propósitos comunicativos.

3.3 El carácter heterogéneo de los textos

Como hemos venido señalando, los textos que conforman el corpus de esta investigación tienen una textualidad heterogénea, de manera que podemos encontrar diversos cruces entre segmentos predominantemente narrativos, o predominantemente descriptivos, pero lo más importante es que conforman una unidad textual y que cada parte, con sus propias características, contribuye a dar textura al texto y a su vez es determinada por los otros segmentos, sea cual sea su naturaleza tipológica. Cómo enfrentarse a este carácter heterogéneo de los textos es, como vimos, un problema desde la tipología textual, pero visto desde otra perspectiva podemos considerar que la confluencia de distintos tipos de textualidad es un recurso más con el que cuenta el hablante

para organizar los distintos tipos de información que quiere transmitir, así como para dotar de distintos grados de profundidad a la estructura textual.

Justamente, en los textos que conforman nuestro corpus, la textualidad narrativa aparece siempre enlazada (no sólo enmarcada) con segmentos descriptivos, como en el ejemplo 4, donde resulta muy difícil establecer qué es narración y qué es descripción, dado que funcionalmente la descripción de, por ejemplo, el paisaje de Tierra Caliente, es más un acercamiento a un momento de la narración –como si se detuviera en el recuerdo de los objetos y las situaciones–y no sólo nos sitúa en un escenario o nos pone al tanto de las características de los elementos de la narración:

1	y: todavía me acuerdo así exactamente de las gotas y de las cascadas tales
2	porque aparte <u>tenían</u> nombres diferentes y <u>había</u> unas pus bueno que <u>eran</u>
3	naturales y otras: hechas ya en el concepto de un jardín botánico no↑ pero bueno
4	<u>habiendo crecido</u> pues en todas estas sonoridades (.) y: m: pues de niño <u>haber</u>
5	<u>estado</u> en el monte y escuchando el viento de los árboles y (.) y luego en Tierra
6	Caliente todas las chicharras y todo este sonido más así em: caliente de estos
7	lugares que que casi arden no↑ así en Apatzingan Huetamo y estas regiones (.)
9	pues siempre me <u>causó</u> como una fascinación toda esta abundancia sonora no↑

Fragmento 1

Los casos como este son frecuentes en el corpus que analizamos, así que partiremos de la idea de que la interacción entre los diferentes tipos de textualidad será fundamental para entender cómo se configura el texto y, en consecuencia, para entender el papel de los tiempos verbales.

3.4 Funciones de los tiempos en el nivel textual

En los siguientes apartados revisaremos algunas de las propuestas más importantes que asocian los tiempos con funciones textuales como figura y fondo (Hopper 1979), planos textuales y contraste o *tense-switching* (Fleischman 1990), que se suman a la ya comentada propuesta de Weinrich (1974) de *mundo narrado* y *mundo comentado*.

3.4.1 Figura y fondo

Dentro de las propuestas que vinculan los tiempos verbales con funciones textuales, una de las más difundidas ha sido sin duda la que destaca la

contribución de los tiempos a la creación de un *fondo* y una *figura*. Hopper (1979) explica esta relación como sigue:

It is evidently a universal of narrative discourse that in any extended text an overt distinction is made between the language of the actual story line and the language of supportive material which does not itself narrate the main events. I refer to the former [...] as FOREGROUND and the latter as BACKGROUND. (Hopper 1979: 213)

En su propuesta, Hopper asigna a los tiempos verbales, específicamente al perfecto y al imperfecto, funciones relacionadas con la creación de figura y fondo en el texto, mismas que se sintetizan en el cuadro 2:

PERFECTIVO	IMPERFECTIVO
Secuencia cronológica	Simultaneidad o traslape cronológico de la situación C con el evento A y/o B
Visión del evento como un todo cuya completitud es un prerequisite necesario para un evento subsecuente	Visión de una situación o suceso cuya completitud no es un prerequisite necesario para un suceso subsecuente
Identidad del sujeto dentro de cada episodio discreto	Frecuentes cambios de sujeto
Distribución no-marcada del foco en la oración, con presuposición del sujeto y aserción en el verbo y sus complementos inmediatos (u otro foco no-marcado)	Distribución marcada del foco, por ejemplo, foco sujeto, foco instrumental, foco en la oración adverbial
Tópicos humanos	Variedad de tópicos, incluyendo fenómenos naturales
Eventos dinámicos	Situaciones descriptivas, estáticas
Figura. Evento indispensable para la narración	Fondo. Estado o situación necesarios para comprender motivos, actitudes, etc.
Real	Irreal

Cuadro 2. Comparación de pretérito perfecto e imperfecto según Hopper (1979)

En esta comparación podemos observar varios puntos de coincidencia entre la propuesta de Hopper y la caracterización de las narraciones de Labov y

Waletzky (1968). En primer lugar, coinciden en su concepto de narración, cuya principal característica es la secuencialidad de eventos. En segundo lugar, coinciden en asignar una distribución específica a las formas verbales, en una oposición binaria: narrativo/no narrativo; figura/fondo, etc. El problema con esta interpretación es que, como veremos más adelante, este tipo de divisiones sólo se ajustan a ciertos tipos de textos con textualidad muy homogénea y alto grado de planificación, como los textos literarios o sujetos a controles metodológicos, como las narraciones obtenidas por Labov y Waletzky (1968).

Una autora que cuestiona de manera muy acertada esta visión binaria de los fenómenos lingüísticos es Suzanne Fleischman, cuyo estudio se basa en textos literarios, pero de fuerte raíz oral, como son los cantares de gesta medievales. La obra a la que nos referimos, titulada *Tense and narrativity* (1990), es una propuesta interesante acerca de las relaciones entre el tiempo y el texto, sobre todo el capítulo 6, titulado “Textual functions”, donde realiza un análisis de las relaciones entre la configuración temporal, tanto morfológica (tiempo, modo, aspecto) como sintáctica (hipotaxis y parataxis), y la estructura textual.

La parte medular de dicho capítulo es acerca del papel del tiempo y el aspecto en las narraciones para organizar la información y crear cohesión. Partiendo de la teoría de figura/fondo, Fleischman (1990: 168-169) sostiene que, para narrar cualquier evento, el hablante debe organizar los hechos (no necesariamente de acuerdo a una linealidad temporal) y seleccionar, de entre todos los datos disponibles, cuáles son prominentes y cuáles secundarios, así como las estrategias que usará para hacerlo saber a su audiencia:

The need to indicate relative saliency (of events, participants, settings, etc.) appears to be a universal linguistic agenda in connected discourse. To carry out this agenda languages mobilize a variety of grammatical oppositions whose basic (REFERENTIAL) functions are often quite different. (Fleischman 1990: 169, versales en el original)

Sin embargo, Fleischman se separa de las propuestas anteriores al afirmar que “a continuum approach to information saliency is more consonant with the linguistic data than a simple binary distinction of foreground vs. background” (1990: 169). Esta idea de flexibilidad de las propiedades de figura y fondo resulta más útil para el análisis, pues evita caer en simplificaciones excesivas al limitar de antemano las relaciones y las funciones de

los tiempos en el corpus, pre-asignando funciones de figura o de fondo a tal o cual forma verbal.

3.4.2 La función de contraste

En consonancia con el punto que tratábamos en la sección anterior, frecuentemente se afirma –con la propuesta de Labov y Waletzky como punto de apoyo– que la secuencia de hechos en un orden temporal constituye la figura del texto narrativo y que la descripción será el material de soporte, es decir, el fondo. Pero nuevamente Fleischman matiza esta afirmación: “nor is the foreground-background contrast necessarily synonymous with the distinction between events and description” (Fleischman 1990: 170). En su lugar, parte de la idea de que una estrategia importante para hacer notar la prominencia de cierta información es el contraste. Específicamente en relación a los tiempos verbales, Fleischman reconoce esta estrategia en la alternancia entre un tiempo y otro (*tense switching*). De esta manera, la autora presenta diversos ejemplos de su corpus en los que el cambio de un tiempo a otro (de presente a pretérito perfecto, por ejemplo), coincide con la introducción de información nueva y, por tanto, prominente.

3.5 Planos textuales

A partir de lo que hemos revisado en las diferentes propuestas, podemos considerar que un texto posee:

- a) Distintos tipos de textualidad
- b) Distintos grados de prominencia en la información
- c) Operaciones textuales y elementos polifuncionales para marcar a) y b).
- d)

Lo que nos permite distinguir esta textura, esta profundidad que tiene el texto son los diferentes recursos que en él se despliegan. A la concurrencia de recursos con una intención específica en el texto le llamaremos *plano textual*. Es decir, que un plano textual permite al receptor enfocar ciertos aspectos, ciertas características de la información con respecto a otros tipos de información presentes en el texto y establecer la función que desempeña en el texto, entendido este como:

Un todo parcial que consiste en una jerarquía de todos parciales o de unidades de sentido menos largas. Existen entre esas unidades de

sentido o todos parciales relaciones y transiciones específicas que dirigen nuestra recepción por lo general de manera correcta. Con esta jerarquía de unidades significativas coincide una jerarquía de señales que nos permiten reconocer el orden que existe en el texto. (Raible 2004: 13)

Es en ese sentido que consideramos los tiempos verbales como parte de esas señales textuales que organizan el texto, lo dotan de relieve, al mismo tiempo que configuran y relacionan los distintos tipos de textualidad para crear una unidad.

4. Análisis del corpus

A partir de los aspectos en los apartados anteriores, a continuación presentaremos nuestra propuesta de análisis, cuya articulación se establece en los siguientes ejes:

- a) La contribución de los tiempos verbales a la configuración de diversos planos textuales.
- b) La contribución de la pragmática discursiva a la constitución del significado de los tiempos verbales.
- c) La operación de contraste como estrategia fundamental para cumplir la intención comunicativa que subyace en el texto.

De esta manera pretendemos, por un lado, subrayar la importancia del texto para la correcta interpretación de los valores verbales y, por otro lado, señalar el papel que los tiempos verbales desempeñan en la configuración textual, que finalmente sólo son distintas perspectivas desde las cuales se aborda la complejidad del texto.

4.1 Características del corpus

Como se ha venido señalando, uno de los puntos en que esta investigación se separa de las propuestas revisadas (Weinrich 1974; Eberenz 1985; Fleischman 1990) es la naturaleza del corpus de trabajo. En los estudios mencionados, se analizan principalmente textos literarios, con algunas referencias a otros textos como es el caso de Eberenz (1985), que incluye en su corpus entrevistas con escritores.

Los textos utilizados en esta investigación fueron tomados del CORPUS MICHOACANO DEL ESPAÑOL ACTUAL (CMEA)³, obtenido principalmente de programas de radio y televisión transmitidos en vivo, así como de eventos públicos de diversa índole, todos en distintas ciudades del estado de Michoacán. El CMEA se encuentra en constante actualización y cuenta hasta el momento con aproximadamente 20 horas de grabación obtenidas en diversos ámbitos orales, que van desde la conversación espontánea, hasta el discurso político, transmisiones de radio y televisión, entre otros. Dicho corpus se encuentra disponible grabado y transcrito en formato digital. De este corpus se seleccionaron nueve grabaciones cuya duración promedio es de 30 minutos. Los criterios de selección fueron los siguientes:

1. Se consideraron los textos completos, pues sólo de esta manera se pueden observar las relaciones entre los distintos elementos que conforman el texto.
2. Todos los textos seleccionados entran en un rango de planificación media: son en su mayoría interacciones verbales transmitidas por radio, y van desde la entrevista informal, hasta conversaciones entre los radioescuchas y locutores, o bien entre las personas presentes en la cabina de radio, que en varios casos no son locutores profesionales.
3. Textualidad predominantemente narrativa. Todos los textos tienen en común que en grandes segmentos de los mismos la gente cuenta algo, pero a diferencia de las narraciones orales de Labov y Waletzky (1968), los temas de las narraciones son heterogéneos y menos dirigidos, al no ser obtenidos a partir de preguntas directas sino que surgen de manera natural en el curso del diálogo que se da entre los participantes.

Como corpus complementario se consideraron también un par de textos escritos aparecidos en la prensa, esto con el fin de mostrar que muy probablemente los principios que se proponen en esta investigación son susceptibles de aplicarse a esferas más amplias.

4.2 Funciones de los tiempos en el CMEA

En los siguientes apartados presentaremos una aproximación al rango de posibilidades significativas y funcionales de los tiempos verbales en los

³ Este corpus forma parte del proyecto CONACYT No. 00057446 “Fundamentos lingüísticos del análisis del discurso: el contexto y su manifestación textual”, dirigido por el Dr. Bernardo Enrique Pérez Álvarez, a quien agradezco me haya permitido el acceso a dicho corpus para esta investigación.

textos del CMEA, cuyos resultados creemos pueden extenderse a otros textos de características similares, pero lo más importante es que no pretendemos establecer valores fijos para los tiempos verbales, sino proponer que los tiempos verbales (y muy probablemente otras categorías gramaticales) operan bajo principios textuales y pragmáticos.

4.2.1 Contraste, planos textuales y clases narrativas

En §3.4 hemos esbozado ya algunos aspectos importantes acerca de la interacción entre diversos planos textuales y tipos de textualidad, así como de la función de contraste que parece ser fundamental para entender el amplio rango de acción de los tiempos verbales. En este apartado retomaremos estas ideas a partir de nuevos ejemplos en los que veremos la relación entre las formas verbales y diferentes tipos de textualidad, así como de *clases narrativas*. (Isenberg 1987)

En el siguiente ejemplo, tomado de un programa de radio, podemos apreciar las distintas estrategias discursivas y el papel de los tiempos verbales en la creación de las mismas, según las intenciones comunicativas de las participantes:

1	G: ahora fíjense hablábamos hace ratito de <i>Flashdance</i> que es una
2	innovadora mezcla (.) de rock and roll proponiendo nuevos estilos de baile
3	eso fue lo que causó tanto furor en: en esta: situación (.) recordarán que ella
4	<u>era</u> una persona que trabaja en una en una fábrica verdad↑ (.) qué <u>hacía</u> ↑
5	M: Ella trabaja en una fábrica <u>ponía</u> remaches y bueno <u>llegaba</u> me acuerdo
6	con su overol sus botas y sus guantes de trabajadora (.) ((risas)) o se(h)a
7	que- ah yo creo que ya sé por qué se metió al baile (.) a sacar el estrés

Fragmento 2

Como podemos observar, ambas participantes utilizan la misma estrategia para caracterizar y narrar al mismo tiempo. Por un lado, G (línea 3) inicia la narración del contenido de la película *Flashdance*, a la que hace referencia unas líneas arriba aludiendo al recuerdo de los radioescuchas; después, inicia con lo que en principio podría corresponder a la *orientación* de una narración en términos de Labov (1972), o la introducción al *mundo narrado*, según Weinrich (1974), a través del imperfectivo: *ella era una persona*. Sin embargo, y en contra de las predicciones de la concordancia de tiempos, la oración de relativo que le sigue está en presente: *que trabaja en una fábrica*.

Y luego, como invitación a que su interlocutora continúe, G regresa al imperfectivo con la pregunta *qué hacía*↑. La intervención de M respondiendo a la pregunta de G, tampoco corresponde a lo esperable desde la concordancia de tiempos: ante una pregunta en imperfectivo, se esperaría una respuesta también en imperfectivo. Sin embargo, M mantiene el presente *trabaja* aunque inmediatamente cambia a imperfectivo: *ponía remaches, llegaba*. Esto nos habla de una constante en la estrategia elegida por los hablantes para resumir el contenido de obras narrativas: la combinación de tiempos verbales nos indica que estamos ante una narración especial, en la que lo más importante no es el carácter secuencial de los hechos, sino poder crear (*recordar*, dice M en la línea 3) una especie de cuadro donde están ubicados los elementos más importantes de la historia, pero en donde se prescinde deliberadamente de elementos secundarios y del carácter secuencial de la narración prototípica.

El siguiente ejemplo del corpus complementario muestra de manera contundente el papel de los tiempos verbales en la configuración de tipos de textualidad. En este caso, ejemplifica lo que podríamos llamar la técnica narrativa de contar sueños, donde los tiempos verbales juegan un papel fundamental y, en este texto en particular, el contraste entre los tiempos es el único indicador del cambio de textualidad.

1	Uno de los primeros días del año una amiga me escribió para preguntarme cómo estaba
2	mi mamá, porque la había soñado. Me conmovió sentir lo buena amiga que era, pues
3	qué compenetrada conmigo no estaría que soñaba con mi mamá [...]
4	“¿Y qué soñó?”, me preguntó esa tarde mi mamá, cuando le comenté que aquella
5	amiga mía la había soñado la víspera. En mis visitas, aparte de acompañarla un rato,
6	más que sólo pretender entretenerla me propongo hacerla ejercitar la memoria, cuando
7	no intentar interesarla de nuevo en la vida y su insistencia. Le había contado de mi
8	amiga, que la recordaba tanto que la soñaba. “Yo también la recuerdo”, sonrió. Como
9	lo de haber sido soñada por, hasta cierto punto, una extraña, la sorprendió al grado de
10	hacerla levantar la vista, gesto notable ahora que mantiene permanentemente hundida
11	en el pecho la barbilla, temí que ella también, pues supongo que si me sucedió a mí le
12	habrá sucedido a mi amiga, hubiera percibido en la poco usual situación de
13	protagonizar un sueño ajeno, la más temida o la más esperada de las premoniciones.
14	Nos <u>encontrábamos</u> en el jardín de mi casa. Mi amiga me <u>pedía</u> ayuda para interpretar
15	un mapa. Yo le <u>contestaba</u> que <u>era</u> tan desorientada como ella, por lo que le <u>aconsejaba</u>
16	que mejor le preguntara a mi madre que, adormilada en su silla de ruedas, tomaba el
17	sol a nuestro lado. Con todo respeto (ella escribió “con temor reverencial”), la
18	soñadora se acercó entonces a mi mamá. Y cuando mi mamá desenrollaba el mapa con

19	el fin de orientar a mi amiga en su búsqueda, ocurría que de los pliegues y dobleces de
20	la cartografía, lo que salía no era ninguna ruta, con sus sentidos, contrasentidos y
21	sinsentidos, sino una bandada de pájaros que por lo visto habían estado sujetos y
22	que, al saberse libres, salían al aire volando [...]

Fragmento 3. Propiedad de un sueño⁴ (Bárbara Jacobs)

En este texto encontramos dos clases de textualidad narrativa: la que podríamos llamar narración anecdótica y dentro de esta, la narración de un sueño. Lo interesante de este texto es que no hay transición explícita entre una y otra clase narrativa. Si bien es cierto que la primera parte del texto anuncia la existencia de un sueño (líneas 1-13), lo cual nos prepara para su inminente narración, la estrategia mediante la cual nos damos cuenta como lectores que estamos ya en la narración del sueño es el cambio de los pretéritos perfecto e imperfecto alternándose para dejar el paso sólo al imperfecto a partir de la línea 14 y hasta que ha quedado establecido de manera clara (mas no explícita) que se trata de la narración de un sueño: “Nos encontrábamos en el jardín de mi casa. Mi amiga me pedía ayuda para interpretar un mapa. Yo le contestaba que era tan desorientada como ella, por lo que le aconsejaba que mejor le preguntara a mi madre...”. En cierta medida esta clase de narración es reconocible como la estrategia más común para la narración de sueños, lo que en principio concuerda con la caracterización de Hopper (1979) para el imperfecto como modo de lo *irreal*, pero vemos que, a diferencia de lo que afirma Hopper, no necesariamente se ajusta a la función de fondo, sino que, en este caso, es indicador de una clase especial de narración, la de un sueño.

En el siguiente ejemplo tenemos la narración de un radioescucha acerca de una estafa de la que fue víctima:

1	GG: Qué bueno dígame
2	GG: Este mira pues pasó el domingo (.) este que nos hablaron por teléfono según
3	esto que de tv azteca que nos <u>habíamos ganado</u> un premio de de cien mil pesos
4	GG: A ver fue el domingo
5	MA: Fue el domingo
6	GG: Le llamaron a su casa↑
7	MA: Ajá
8	GG: Usted dónde vive↑

⁴ Tomado de *La Jornada*, edición del 23 de enero de 2011.

9	MA: En: Ziracuaretiro
10	GG: Ziracuaretiro ajá
11	MA: y: este: y pus nos dijeron que teníamos que juntar diez puntos para poder
12	cobrar ese dinero y que de consistía en comprar dos tarjetas de quinientos pesos (.)
13	para este: teléfono celular y-
14	GG:[diez puntos↑
15	MA: Ajá
16	GG: ¿y cómo iba su- a conseguirse cada punto?
17	MA: O sea que: teníamos que comprar (.) m:: (.) invertir mil pesos
18	invertir mil pesos y:
19	GG: [cada mil pesos en tarjetas era un punto↑
20	MA: Cada: este tarjeta de quinientos pesos (.) eran cinco puntos
21	GG: Cinco puntos okay
22	MA: Ajá (.) y pus ahí tienes que pus sí le <u>metieron</u> a uno pues edá lo lo tarugo y
23	ahí va uno a comprar las tarjetas (.) y que la raspáramos y nos <u>pidió</u> el código de
24	tanto del crédito como el código de: de (XX) que tiene la las tarjetas (.) y luego nos
25	(.) dijeron que <u>teníamos</u>
26	GG: [sí:
27	MA: que íbamos a: a participar en el sorteo de una camioneta (.) y este: y que
28	<u>teníamos</u> que acumular otros ciertos puntos (.) entons <u>tuvimos</u> que invertir dos mil
29	quinientos puntos (.) en tarjetas también (.) y pues uno ingenuo las <u>compramos</u> y
30	pus con este: incluso <u>conseguimos</u> dinero (.) para poder comprar las tarjetas y:
31	<u>metimos</u> el dinero que teníamos y pus ahí está este: que esperando que nos <u>iban a</u>
32	<u>llamar</u> y sí nos <u>llamaron</u> nos pidieron los códigos y: este (.) y pus luego ya después
33	no nos <u>volvieron a hablar</u>
34	GG: mh y cuánto <u>gastó</u> ↑
35	MA: Dos- tres mil quinientos
36	GG: tres mil quinientos↑ a:y d i o s i t o
37	MA: [tres mil quinientos nos <u>estafaron</u> con tres mil quinientos [...]

Fragmento 4.

Aquí podemos distinguir tres planos textuales, cada uno con sus recursos y estrategias particulares:

- La cita indirecta de las instrucciones de los estafadores, introducido por *que* y codificado en imperfectivo: *O sea que: teníamos que comprar; que íbamos a: a participar en el sorteo de una camioneta.*
- La narración de los hechos llevados a cabo por las víctimas, en perfectivo: *entons tuvimos que invertir; las compramos.*

c. Lo que podríamos considerar como una especie de caracterización o atribución de ciertas conductas a las víctimas, en presente: *ahí va uno a comprar tarjetas; ahí está este: que esperando.*

Al igual que en los casos anteriores, el significado y función los tiempos verbales depende en este caso de la interacción entre los tres planos y de la intención comunicativa del emisor. Esto queda claro en el presente descrito en el inciso *c* que, a diferencia de las irrupciones de presente en las narraciones anteriores, en este caso caracteriza a los participantes sin dejar de ser narrativo. Esta interpretación se sustenta también en el cambio de sujeto: del nosotros que identifica a las víctimas en los otros segmentos, pasa a *uno* y a tercera persona, con lo que logra el efecto de mostrar sus acciones como generales, como las reacciones propias de la gente ante una situación de tal naturaleza.

4.2.2 Recuerdo y apropiación sónica

Los siguientes segmentos textuales que analizaremos son parte de una entrevista de 24 minutos en la que hay dos participantes: la entrevistadora (identificada como *L*) y el entrevistado, el músico Jorge Reyes. El tema principal de la entrevista es la aparición de un disco acerca del paisaje sonoro de Michoacán, por lo que gran parte del contenido de la entrevista se refiere al proceso de grabación y a las experiencias vividas por el músico durante la misma.

1	[...] de repente le <u>da</u> uno la vuelta <u>va</u> uno por diferentes lados y se <u>escucha</u>
2	diferente no↑ ahí en Santa Clara <u>hay</u> un martinete gigante que <u>es</u> así pues un
3	un martillo hidráulico gigantesco (.) que cuando <u>está</u> : <u>aplanando</u> una parte
4	metálica pus <u>es</u> un sonido impresionante <u>cimbra</u> la tierra no↑ <u>se siente</u> así un
5	grave que <u>sale</u> del piso pero al mismo tiempo <u>suenan</u> las tuercas los tornillos
6	entonces cuando uno <u>camina</u> alrededor de esta máquina <u>cambia</u> toda la
7	perspectiva y <u>sigue siendo</u> lo mismo no↑ pero entons <u>grabábamos</u> de
8	diferentes formas y al mismo tiempo que <u>había</u> un micrófono móvil que <u>está</u>
9	como ambulante girando desplazándose por diversos: lugares del del mismo
10	digamos del mismo objeto también <u>teníamos</u> micrófonos puestos desde otra
11	perspectiva en la entrada de una casa o una calle o simplemente puestos
12	hacia otra dirección entonces pues se <u>oyen</u> los perros que <u>pasan</u> por atrás
13	no↑ y todo esto lo <u>hicimos</u> para poderlo postproducir en surround en cinco
14	punto uno porque <u>tenemos</u> el disco estéreo que es el que <u>publicó</u> la
	Secretaría de Cultura pero para experiencias auditivas <u>tenemos</u> una versión

15	en surround que <u>es</u> en cinco punto uno que <u>es</u> un lado izquierdo un una
16	bocina en el centro una a la derecha atrás una izquierda y otra derecha y un
17	subbuffer entonces se <u>oye</u> mucho más cercano como a la realidad porque el
18	perro que <u>ladra</u> atrás sí <u>estaba</u> atrás y si se <u>va</u> para la derecha pus es porque
19	el perro <u>caminó</u> no porque nosotros le <u>movimos</u> a algún botón para simular
20	un desplazamiento no↑ entonces bueno <u>hay</u> todas estas diferentes técnicas
21	que: <u>son</u> fascinantes porque lo interesante además de este proyecto ya lo <u>han</u>
22	<u>estado</u> escuchando <u>es</u> que no <u>tiene</u> efectos artificiales pues no <u>hay</u>
23	reverberaciones de estudio no <u>hay</u> ningún tipo de manipulación ni de cambio
24	de: cambio de afinación ni de:: agregarle eco o de: hacerle:: cosas raras electrónicas sino que ni samples ni nada [...]

Fragmento 5.

En la parte inicial de este fragmento (de 1 a 6), vemos un ejemplo de narración-descripción: las formas verbales están en presente, pero evidentemente se trata de un presente atemporal y no coincidente con el momento de la enunciación. Sin embargo, entre los hechos que se describen sí hay una relación temporal, señalada a través de adverbios (*de repente*) y por los nexos entre las oraciones (*entonces, cuando*), lo que contribuye a darle un carácter narrativo. Podría decirse que la relación del emisor con los hechos es de observador. El primer cambio en el tiempo verbal que se da en este fragmento está en la línea 7, con el pretérito imperfecto *grabábamos*. La función de esta forma verbal es introducir otro plano, otro tipo de relación con los hechos y otro tipo de textualidad: la narración del proceso de grabación, en la que además el emisor se incluye como participante y ya no sólo como observador. Aunque no podemos afirmar que las formas verbales son las únicas causantes de este efecto, es evidente que hay consistencia entre el cambio de tiempo verbal y el cambio de textualidad y de relación con los hechos.

En la línea 12 hay un nuevo cambio, esta vez marcado temporalmente con el pretérito perfectivo *hicimos*, cuyo punto de referencia es el momento de la enunciación. Esta forma, junto con las formas de presente que le siguen, permite al emisor hacer la descripción de un estado de cosas, en este caso, la grabación. El siguiente cambio en la textualidad es interesante porque no hay cambio de tiempo. En la línea 15 aparece *se oye*, en presente de indicativo, es decir, aparentemente hay continuidad temporal con las formas de presente que le anteceden. Sin embargo, el *entonces* que le antecede podría ya ser una indicación de cambio de textualidad, que se concretiza en la línea 17 con el

contraste que hay entre *ladra* y *estaba*. Aquí, en unas cuantas líneas (de la 17 a la 19), se entrelazan dos planos textuales (las dos formas de relación con los hechos por parte del emisor de las que ya hablamos antes) distinguibles gracias a la alternancia en las formas verbales. Por un lado, podemos extraer las formas codificadas en presente de indicativo, que se refieren a la grabación como signo, como representación más o menos fija de la realidad:

se oye
el perro que ladra
se va para la derecha

Si ahora extraemos las formas de pretérito, podemos distinguir perfectamente el otro plano, que se refiere a los hechos de la grabación, pero de manera directa, es decir, cómo los vivió el emisor al momento de hacer la grabación:

[el perro] sí estaba
el perro caminó

Al igual que en los textos revisados en las secciones anteriores, la unidad textual de la entrevista como tal está dada por los diferentes tipos de textualidad que se entrelazan, y para poder clasificar un segmento como narrativo o descriptivo e identificar los elementos lingüísticos que lo constituyen como tal, es necesario ponerlo en relación con los otros tipos de textualidad que aparecen en el texto.

Asumiendo esta perspectiva, puede considerarse que a lo largo de la entrevista se van entrelazando tres tipos de textualidad que pueden distinguirse, en parte, gracias a las formas verbales que ahí aparecen, consideradas éstas siempre en función de las relaciones que se establecen a partir del texto y no de manera aislada. Desde una dimensión pragmática estos tres tipos de textualidad corresponden a su vez con tres distintos tratamientos o acercamientos a los hechos por parte del emisor:

1. Descripción (particularizar vs. caracterizar): descripción de hechos o procesos, caracterización de objetos, personas y lugares. Describe los hechos de manera referencial: lugares, proceso de grabación. El presente cumple una función de organización de estos hechos y el punto de referencia temporal es el momento de la enunciación.
2. Descripción-narración: a diferencia del anterior, el tratamiento de los hechos se da a través de una representación signíca como el recuerdo o la grabación (a través de la cual se puede referir a los lugares, sonidos y personajes pero de manera indirecta): las referencias temporales están organizadas en relación a este

proceso de apropiación sígnica y no en función referencial. Estos serían los casos en los que el presente de indicativo (el llamado presente histórico) no indica simultaneidad con el momento de la enunciación, sino que es la manifestación lingüística de una apropiación sígnica que el hablante hace de un hecho. En este caso, el hablante tendría también la posibilidad de presentar los hechos como algo que ya pasó y que él narra (y usar las formas de pretérito) o, a la manera de las descripciones, como algo atemporal, usando el presente como una estrategia de neutralización temporal y acercar así la narración a la descripción. Sin embargo, a diferencia de la descripción “pura”, como la señalada en el punto anterior, en este ha habido ya un proceso de apropiación sígnica por parte del hablante con respecto a los hechos.

3. Finalmente están las partes propiamente narrativas, en las que predomina el uso de pretéritos (perfectivo e imperfectivo) y que son también el resultado de una representación sígnica (su referencia no está en relación con la realidad, sino con el recuerdo, la memoria o la imaginación); sin embargo, a diferencia del anterior, en este caso sí hay un punto de referencia temporal que nos permite ubicar los hechos, de manera general, como anteriores al momento de la enunciación.

Lo interesante de esta interpretación es que sólo puede hacerse si tomamos en cuenta las relaciones al interior del texto y los contrastes que se van estableciendo entre las formas que ahí aparecen, es decir, no podemos establecer *a priori* cuándo el presente (o cualquier forma verbal) tiene tal o cual valor, sino que hay toda una serie de relaciones textuales que moldean el significado y la función de las formas verbales.

4.2.3 Voces narrativas y planos textuales

Finalmente, presentaremos un ejemplo aparecido en un periódico del estado de Jalisco, que nos permite confirmar que es a través de las operaciones textuales que se crea el significado de los elementos individuales y, al mismo tiempo, son estos elementos los que configuran el texto como tal y a través de las relaciones entre estos se crean estrategias que permiten entrelazar distintas voces narrativas que en conjunto crean un todo.

1	Ayer, elementos de la Policía Municipal <u>fueron</u> agredidos hasta con una granada en
2	la colonia Loma Bonita Residencial, sin embargo, esto <u>permitió</u> la captura de un
3	joven que presuntamente <u>está</u> vinculado con dos homicidios [...]
4	“Aproximadamente a las 10:45 minutos, la unidad P-4000 <u>realizaba</u> su recorrido
5	por Residencial Victoria y Loma Bonita. Detectan a dos personas en un Tsuru en
6	actitud sospechosa. <u>Iban</u> a baja velocidad y con los vidrios polarizados”, comentó

7	Aldo Méndez Salgado, director de la Policía de Zapopan. “ Tratan de interceptar al
8	vehículo, hacen el llamado del auto. Los dos sujetos que <u>iban</u> en el interior
9	responden con ráfagas de arma de fuego”.
10	Se <u>dió</u> entonces una persecución, pero los tripulantes del Tsuru <u>arrojaron</u> una
11	granada contra la patrulla que los <u>perseguía</u> , la cual al detonar, <u>hirió</u> a dos personas,
12	una mujer y un hombre, en las piernas. La mujer <u>iba</u> a la tienda a comprar birotos.
13	“ <u>Continuaron</u> por la calle Arenque y <u>subieron</u> por la calle Conchita, y en el cruce
14	con Perla, allí la unidad le sale de frente y los detiene , es por eso que el Tsuru
15	termina dando frente hacia la calle Perla, pero circulando por la calle Conchita”,
16	dijo el funcionario [...]

Fragmento 6.⁵

En este caso, es importante distinguir las dos voces narrativas que constituyen el texto. Por un lado está el redactor de la nota, quien establece el *resumen* y la *orientación* (siguiendo la terminología de Labov 1972) de la narración en las líneas 1-3. Aquí encontramos los perfectivos *fueron* y *permitió* en la parte de resumen y el presente *está* en la orientación. A partir de la línea 4 aparece el reporte de los hechos en discurso directo (muy probablemente se trate de la transcripción de una grabación, dado que estamos ante un texto periodístico) y es aquí donde encontramos algunos puntos interesantes. En primer lugar, tenemos una nueva orientación, esta vez en imperfectivo *realizaba* (cuyo sujeto es *la unidad*), que nos sitúa en el lugar de los hechos. Es interesante que en la siguiente línea haya un cambio de tiempo y de persona en el verbo y pasemos al presente, tercera persona plural *detectan* . Este cambio pone en evidencia la intención de crear un primer plano por parte del hablante, de manera que pasa de un sujeto *-humano* a un sujeto *+humano* y focaliza aún más el hecho a través del contraste con el imperfectivo anterior y con el que le sigue, que es información de fondo, más de tipo descriptivo (*iban a baja velocidad*) que narrativo. La estrategia se mantiene en las siguientes líneas que constituyen la cita. En la línea 10 termina la cita y retoma la narración el redactor de la nota, quien hace uso de una estrategia narrativa distinta a través de perfectivos para los hechos principales (*se dio una persecución, arrojaron una granada, etc.*) e imperfectivos para los secundarios (*iba a comprar birotos*). En la línea 13 se retoma el discurso citado, donde la estrategia ha variado pero el punto principal se mantiene: el presente funciona como el tiempo de la figura, de los hechos principales (*sale, detiene, termina*), y en este caso el contraste se

⁵ Ejemplo tomado de *Milenio Jalisco*, sábado 25 de junio de 2011.

establece con el perfecto (*continuaron, subieron*). Lo interesante aquí es que, más allá de los recursos gráficos como el uso de comillas para marcar la cita textual o las acotaciones que introduce el redactor de la nota, la distinción entre las voces narrativas es marcada también a través del uso de distintas estrategias narrativas, de manera que los planos textuales quedan claramente definidos. Podemos ver entonces una superposición de planos textuales, de figura y fondo en distintos niveles, de manera que la narración del reportero constituye un fondo para la narración presentada a través del discurso directo pero, a su vez, cada narración tiene su propio relieve y sus propias estrategias para marcarlo.

5. Conclusiones

A partir de lo dicho en los apartados anteriores, podemos afirmar que los tiempos verbales tienen una función que va más allá de la puramente déictica señalada por las gramáticas. Esta función es principalmente organizativa, pero no de un evento con respecto a otro o con respecto al tiempo externo, sino del entramado de información, intenciones y metas comunicativas que es el texto.

A partir del análisis de los textos que conforman el corpus de esta investigación hemos podido delinear las siguientes conclusiones:

- a) Los tiempos verbales contribuyen a la configuración de diversos planos textuales.
- b) El significado de los tiempos verbales no es estático ni está ligado de manera absoluta al tiempo externo.
- c) El contraste es la estrategia fundamental para cumplir la intención comunicativa que moldea al texto.

Revisemos brevemente algunos de los aspectos principales que sustentan tales conclusiones.

Con respecto a la primera conclusión, hemos visto que al ser el texto una unidad en la que se manifiestan distintos tipos de información gramatical, pragmática, intertextual etc., está dotado de diversos planos que nos permiten distinguir entre diferentes tipos de textualidad (narrativa y descriptiva, en nuestros ejemplos), información que es fondo e información que es figura y los diversos modos de acercamiento y presentación de los hechos por parte de los participantes del evento comunicativo. Es aquí donde podemos encontrar la base de la elección de una u otra forma verbal: tal elección está en función

del manejo global de los recursos lingüísticos en el texto, lo que nos lleva a la segunda conclusión: el significado de los tiempos verbales se adapta a las condiciones y necesidades del texto. Es decir, hemos visto, por ejemplo, que la aparición de distintos tipos de textualidad en un mismo texto no es producto de azar o desorganización, al contrario, es una estrategia discursiva que le permite al hablante, en el momento que lo considera pertinente, describir algún aspecto de una narración o explicar cómo es en la actualidad un lugar, una persona, o cualquier otro elemento acerca del cual está narrando hechos pasados. Es también a partir de este entramado de textualidades y recursos que los hablantes establecen distintos tipos de relación con la información: el uso de discurso citado, directo e indirecto (o cualquier proceso de apropiación signica, como el recuerdo, la descripción de objetos, etc.), son diferentes acercamientos y formas de presentación de los hechos por parte del hablante ante sus interlocutores, es decir, es siempre una elección sujeta a condiciones pragmáticas y es prueba del carácter textual y pragmático de los tiempos verbales, elementos centrales tanto del discurso citado como de la apropiación signica.

Otro aspecto importante es que al integrar distintos tipos de información en el texto se busca dotarlo de profundidad y, finalmente, hacerlo más comprensible o interesante. De esta manera, hemos visto que los tiempos verbales están a disposición del hablante (junto a otros recursos, por supuesto, como entonación, persona gramatical, marcadores discursivos, etc.) para establecer los distintos grados de prominencia en la información y crear así diferentes planos textuales, permitiendo a los participantes del evento comunicativo enfocar ciertos aspectos, contrastarlos y establecer su papel en la configuración global del texto. En este punto, confirmamos también que la oposición binaria de figura/fondo no resulta operativa para el análisis de textos, dado que puede haber oposiciones entre planos textuales múltiples, donde un *plano a* sirva de fondo para un *plano b* que es figura con respecto al *plano a*, pero fondo con respecto a un tercer plano-figura, *c*, lo cual confirma lo propuesto por Fleischman (1990:169) acerca de la necesidad de entender estas relaciones de prominencia de la información como un continuum y no de manera binaria.

Finalmente, esto nos permite señalar la tercera conclusión: la estrategia principal con la que se verifican las funciones verbales es el contraste. No hay significados inherentes e inamovibles: es el contraste, el paso de un tiempo a otro junto con otras marcas como el uso de adverbios, el cambio en la prosodia, etc., lo que permite reconocer el valor de una forma verbal

determinada. Como quedó demostrado a partir del análisis de los textos, funciones como clasificar, resaltar, ordenar, caracterizar, presentar la información como recuerdo, como cita, como experiencia o como producto de la imaginación o de un sueño, así como la distinción de las voces narrativas que constituyen un texto, no son inherentes a formas verbales específicas, sino que forman parte de las posibilidades que ofrece cualquier forma verbal puesta en relación con otras formas verbales (es decir, por contraste) y con todos los otros recursos que conforman el texto.

6. Referencias bibliográficas

- Acero, Juan José 1990 “Las ideas de Reichenbach acerca del tiempo verbal” en I. Bosque (ed.) *Tiempo y aspecto en español*, Madrid, Cátedra.
- Alcina, Juan/ Blecua, José M. 1975/1998 *Gramática española*, 10^o edición, Barcelona, Ariel.
- Bull, William 1960/1971 *Time, tense and the verb. A study in theoretical and applied linguistics, with particular attention to Spanish*, 4^o edición, Berkeley, University of California Press.
- Eberenz, Rolf 1981 *Tempus und Textkonstitution im Spanischen*. Tübingen, Gunter Narr.
- Fleischman, Suzanne 1985 “Discourse Functions of Tense-Aspect Oppositions in Narrative: Toward a Theory of Grounding”, *Linguistics* 23, 851-82.
- Fleischman, Suzanne 1990 *Tense And Narrativity. From Medieval Performance To Modern Fiction*. Austin, University of Texas Press.
- Gili Gaya, Samuel 1989 *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Vox.
- Hernández Alonso, César 1963 *Gramática funcional del español*. Madrid, Gredos.
- Hopper, Paul J. 1979 “Aspect and Foregrounding in Discourse”, en T. Givón, *Syntax and Semantics. Discourse and Syntax* 12. London/New York, Academic Press, 213-41.
- Isenberg, Horst 1987 “Cuestiones fundamentales de tipología textual”, en: E. Bernárdez. *Lingüística del texto*. Madrid: Arco/ Libros.

- Labov, William 1972 *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Labov, William/Waletzky, Joshua 1968 “Narrative analysis” en W. Labov *et al.* (comps.), *A study of the non-standard English of negro and Puerto Rican speakers in New York City*, Nueva York, Columbia University, 286-338.
- Moreno De Alba, José G. 1985 *Valores de las formas verbales en el español de México*, 2º edición, México, UNAM.
- RAE 2009 *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa.
- Raible, Wolfgang 2000/2004 “¿Qué es un texto?” *Función* 21-24, 9-29
- Reichenbach, Hans 1947 *Elements of Symbolic Logic*, New York, The Free Press/London, MacMillan.
- Rojo, Guillermo 1990 “Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español” en I. Bosque (ed.) *Tiempo y aspecto en español*, Madrid, Cátedra.
- Rojo, Guillermo/Veiga, Alexandre 1999 “El tiempo verbal. Los tiempos simples” en: Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. 2. Madrid, Espasa-Calpe, 2867-2934.
- Weinrich, Harald 1964/1974 *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*, Madrid, Gredos.

El infinitivo en francés y español: estudio contrastivo funcional

Sara Quintero Ramírez

Índice

1. Introducción	169
2. Rasgos generales de las formas no finitas	170
2.1. Las formas no finitas y la operación de nominalización	171
2.2 Rasgos generales del infinitivo	173
2.2.1 Rasgos verbales del infinitivo	174
2.2.2 Rasgos nominales del infinitivo	176
2.2.3 La naturaleza doble de un sintagma de infinitivo	177
2.3 Principales funciones del sintagma de infinitivo	179
2.3.1 Sintagmas de infinitivo como complementos verbales y cláusulas adverbiales	179
2.3.2 Sintagmas de infinitivo en función sujeto	188
2.3.3 Sintagmas de infinitivo como complementos de nombre y de adjetivo	188
2.3.4 Propositiones independientes de infinitivo	189
3. Metodología	191
3.1 Presentación del corpus	191
3.2 Criterios de selección	192
3.3 Modelo de análisis	193
4. Análisis de los <i>corpora</i> en español y francés	194
4.1 Funciones de los sintagmas de infinitivo al interior de la oración	195
4.1.1 Sintagmas de infinitivo en función de sujeto	196
4.1.2 Sintagmas de infinitivo en función de complemento directo	197
4.1.3 Sintagmas de infinitivo en función de complemento de régimen	200
4.1.4 Sintagmas de infinitivo como complementos del nombre	200

4.1.5 Sintagmas de infinitivo como complementos de adjetivo	202
4.2 Perífrasis verbales	203
4.3 Cláusulas de infinitivo con funciones de yunción	208
4.3.1 Cláusulas de infinitivo temporales	210
4.3.2 Cláusulas de infinitivo causales	211
4.3.3 Cláusulas de infinitivo finales	211
4.3.4 Cláusulas de infinitivo de inclusión o exclusión	212
4.3.5 Cláusulas de infinitivo concesivas	213
4.4 Construcciones de infinitivo independientes	213
4.4.1 Construcciones de infinitivo fragmentarias	214
4.4.2 Construcciones de infinitivo con funciones interrogativas y exclamativas	215
4.4.3 Construcciones de infinitivo con funciones yusivas	216
5. Conclusiones	217
6. Referencias bibliográficas	218

1. Introducción

El infinitivo es una forma no finita que ha sido objeto de múltiples estudios con base en diferentes perspectivas: morfológica, sintáctica, tipológica, pragmática y textual. Desde una perspectiva morfosintáctica, el infinitivo puede desempeñar una diversidad de funciones en diferentes lenguas, tales como funciones de complemento verbal, complemento sustantival, yunción de cláusulas, perífrasis verbales, etc. En este trabajo nos ocuparemos exclusivamente de aquellas funciones del infinitivo en español y francés. Lo anterior porque consideramos que si bien las funciones que despliegan los infinitivos en ambas lenguas son muy semejantes, sabemos que existen construcciones de infinitivo que resultan más recurrentes en una u otra. Así pues, nuestra labor será determinar cuáles son las funciones morfosintácticas más frecuentemente empleadas en cada lengua a partir de un corpus constituido de 20 textos escritos en cada una, esto es 40 textos en total. Lo anterior con la finalidad de establecer diferencias y similitudes respecto al funcionamiento morfosintáctico del infinitivo entre las dos lenguas antes aludidas.

Consideramos que un análisis contrastivo del infinitivo en francés y español desde una perspectiva morfosintáctica funcional podrá evidenciar la necesidad de incluir el estudio de esta forma no finita en los manuales de enseñanza tanto del español como del francés como lengua extranjera, pues hemos constatado que la mayoría de los manuales utilizados actualmente para la enseñanza de ambas lenguas obvian el estudio de este verboide, dejándolo como un aprendizaje implícito en los estudiantes a través de su simple presencia en la diversidad de textos auténticos y fabricados que deben trabajarse en los cursos de lengua.

Así pues, para lograr lo expuesto en los párrafos anteriores, consideramos conveniente partir de conceptos como formas finitas y no finitas para posteriormente, ubicar al infinitivo entre estas últimas, diferenciarlo de otras formas no finitas (gerundio y participio) y presentar sus rasgos característicos. A continuación, exponemos la metodología para llevar a cabo el presente estudio; en dicho apartado explicamos cómo están constituidos los *corpora* en ambas lenguas, los criterios que tuvimos en cuenta para su selección y la concepción de nuestro modelo de análisis. Posteriormente, nos dedicamos a analizar los dos *corpora* a fin de determinar las semejanzas y diferencias entre los infinitivos en francés y español. Por último, presentamos las conclusiones a las que hemos llegado mediante este estudio.

2. Rasgos generales de las formas no finitas

En primer lugar, nos parece significativo señalar de dónde surgen las formas no finitas. Para ello, es necesario comprender la distancia verbo-nombre como un continuo, entre cuyos polos existe un número considerable de instancias intermedias en las que precisamente se ubican las formas no finitas. Mientras una forma va perdiendo sus rasgos verbales o de finitud¹, se va volviendo más nominal, esto es menos finita o en otros términos, más “no finita”.

By definition, the opposition between verbs and converbs presupposes an opposition between finite and non finite (given the scale between aggregation and integration, one should better say: less finite) verb forms. This makes sense above all in many European languages where finite verbs are obligatorily marked as to person, number, tense, mood, aspect, diathesis, assertion. According to how many of these features are lost, a lot of ever more ‘nouny’ intermediate forms may come into existence. (Raible, 2001: 15)

Sasse (2001: 495) afirma que las formas no finitas se definen como categorías híbridas que combinan rasgos tanto verbales como nominales y por ello, no pueden ubicarse en una sola categoría léxica. En efecto, las formas no finitas usualmente desempeñan funciones sintácticas que pueden caracterizarse como atípicas de los verbos finitos. Por consiguiente, es muy comprensible que dichas formas no finitas se subdividan con base en las diferentes funciones que desempeñan.

Siguiendo con la clasificación que se hace en las gramáticas clásicas, algunos estudiosos como Porto Dapena (1989), Riegel *et al.* (1999), Raible (2001), Ylikoski (2003), Torterat (2006), entre otros, distinguen tres formas no finitas principales: a) el participio, forma no finita usada principalmente en función atributiva, b) el gerundio, utilizado esencialmente en función adverbial y c) el infinitivo, empleado especialmente en la función objeto en cláusulas de complemento. Al respecto, Iturrioz (2000: 99) menciona que si bien estas tres categorías están presentes en la mayoría de las lenguas europeas, los límites entre ellas no son fijos, ya que existe una notable variación tanto en el plano morfosintáctico como en el funcional.

¹ En las lenguas europeas dicha finitud se marca a través de los rasgos de persona, modo, número, tiempo, aspecto y diátesis. (Raible: 2001)

2.1. Las formas no finitas y la operación de nominalización

Iturrioz (2000) propone un análisis lingüístico respecto a la nominalización con el que integra diferentes niveles de organización de la actividad verbal, dichos niveles van desde la formación de palabras hasta llegar a la formación de macroestructuras textuales. Iturrioz (2000: 33) señala que “la nominalización es un hecho morfológico sintáctico y textual, semántico y pragmático, anclado en un sistema de esquemas preconstruidos que constituyen las tradiciones discursivas”.

Desde una perspectiva sintáctica, los nombres abstractos se analizan desde tres ángulos: a) conversión categorial (desde el punto de vista gramatical, podríamos hablar de nombres deverbativos), b) subcategorización (nombres abstractos frente a continuativos, colectivos, individuativos), c) relación con formas no finitas y construcciones sintácticas correspondientes. Sin embargo, es necesaria una cuarta perspectiva d) la función textual. En los ejemplos (1.a-1.d) se observa una relación entre ellos. Por una parte, existe la idea de una equivalencia semántica desde una perspectiva formalista. Por otra parte, existe la idea de que oraciones, formas no finitas y nombres abstractos se encargan de designar diferentes tipos de entidades tales como aserciones, proposiciones o estados de cosas, hechos, sucesos, etc.

(1.a) El Vaticano amenaza: “los curas pederastas serán excomulgados”.

(1.b) El Vaticano amenaza que los curas serán excomulgados.

(1.c) El Vaticano amenaza con excomulgar a los curas pederastas.

(1.d) El Vaticano amenaza con la excomunión de los curas pederastas.

(Iturrioz, 2000)

No hay razones lingüísticas para considerar las estructuras anteriores como entidades semánticas diferentes, pero tampoco para considerar que todas signifiquen lo mismo. Es necesario tomar en cuenta los procesos de creación de significado en la constitución de textos. La cuestión relevante consistirá entonces en preguntar cómo significa cada una de estas estructuras y no tanto qué significa.

Luego de analizar los ejemplos (1.a-1.d), nos podemos cuestionar ¿cuál es la utilidad de la nominalización a nivel textual? Al respecto Iturrioz (2000: 87 y ss.) comenta que la nominalización es una operación compleja que sirve para condensar información. Lo anterior sólo se explica a nivel del texto, ya que la nominalización se relaciona con la organización del mismo y se rige por principios pragmáticos que constituyen los tópicos del discurso. Con la

nominalización el verbo se ve despojado de sus rasgos temporales, modales y personales que constituyen la relación inmediata con la realidad, lo que permite una expresión sumamente conceptualizada.

Habiendo expuesto lo anterior, Iturrioz (2000: 101) propone una escala de técnicas de nominalización. En dicha escala se observa que mientras más nominal es una técnica hay más rasgos operacionales presentes como: a) la eliminación de la fuerza ilocutiva, b) la supresión de las categorías de tiempo, modo y aspecto, c) la pérdida de la rección verbal, e) la pérdida de la relacionalidad o número de complementos obligatorios, f) la disminución de la capacidad de expansión y g) la progresiva adopción de categorías nominales.

En la escala de nominalización propuesta por Iturrioz (2000) el autor presenta la jerarquía sintáctica que va desde las oraciones sustantivas con *that* (in.), *que* (es.), *dass* (al.), *to* (jap.), etc., pasando por las construcciones semipredicativas, esto es sintagmas de infinitivo y de gerundio hasta llegar al terreno léxico, es decir al de las palabras. Si bien los medios de nominalización se presentan en un número considerable de lenguas, las líneas demarcativas entre una técnica y otra no coinciden en la mayoría de los casos. En efecto, no se da una equivalencia exacta ni siquiera entre lenguas estrechamente emparentadas y que disponen además del mismo número de instancias dentro del continuo. Esto es precisamente lo que intentamos esclarecer en el caso específico de las construcciones semipredicativas con infinitivo en español y francés, tal como veremos más adelante.

En su estudio el autor concluye que la nominalización desempeña un papel protagónico en la organización del texto, específicamente en la cohesión y la coherencia. La nominalización debe verse, por ende, en el marco del texto y no de forma aislada y ha de considerarse una macrooperación en la que tanto la estructura retomada como la que retoma van cambiando a lo largo del texto, esto es que en el texto se pueden encontrar estructuras cada vez más nominalizadas de forma explícita.

Podemos concluir entonces que las estructuras semioracionales como gerundios, participios e infinitivos constituyen instancias intermedias entre el discurso concreto y el discurso abstracto. Con dichas formas no finitas, la nominalización no ha llegado a su culminación, pues estas formas todavía conservan ciertos rasgos verbales tales como la expresión del aspecto (fr. *faire* – *avoir fait*/ es. *hacer* – *haber hecho*), la voz (fr. en *aimant* – en *étant aimé*/ es. *amando* – *siendo amado*) y la capacidad de llevar argumentos y

adjuntos (fr. écrit le livre la *semaine dernière*/ es. *escrito el libro la semana pasada*).

2.2 Rasgos generales del infinitivo

Tal como hemos señalado anteriormente, nuestro trabajo se enfoca en elucidar los rasgos característicos del infinitivo en francés y español y más específicamente del sintagma de infinitivo. Empero, antes de exponer dichos rasgos, es importante retomar la explicación de Iturrioz (2000) respecto al gerundio, participio e infinitivo como formas que se ubican en una instancia intermedia en el continuo de verbalidad y nominalidad, de tal suerte que conservan algunos rasgos verbales, pero que a la vez han perdido otros.

Rémi-Giraud (1988: 28) se encarga de definir el infinitivo enfocándose esencialmente en los rasgos morfológicos verbales que ha conservado. De esta manera, lo concibe como una forma verbal morfológicamente reducida, que conserva sólo las categorías de aspecto y voz, pero pierde las de modo, tiempo y persona. En la misma línea explicativa, de acuerdo con Gawelko (2005), el infinitivo se puede definir según los rasgos verbales que conserva; de tal manera que en el marco de la morfología el infinitivo expresa las categorías de aspecto y voz, mientras que en el marco de la sintaxis presenta la posibilidad de combinarse con un auxiliar para formar tiempos compuestos así como el hecho de llevar adjuntos y argumentos.

Il (l'infinitif) s'approprie graduellement certaines particularités verbales telles que l'expression de l'aspect (fr. faire - avoir fait, pol. robic - zrobic), de la voix (fr. faire - être fait), la présence d'un objet (fr. lire un livre, cf. il lit un livre) et autres. Sa verbalité augmente avec la possibilité de se combiner avec un auxiliaire en formant des temps composés. (Gawelko, 2005: 133)

Las definiciones de Rémi-Giraud (1988) y Gawelko (2005) se circunscriben en el marco de las características verbales del infinitivo, sin ahondar mucho en sus rasgos nominales. Al respecto, García Negroni y Ramírez Gelbes (2009: 32) resaltan la doble pertenencia categorial del infinitivo, ya que como verbo acepta adjuntos y argumentos, esto es sujeto, complementos verbales de objeto directo e indirecto y una diversidad de circunstanciales, y como nombre tiene la posibilidad de hacerse acompañar por una serie de determinantes como artículos definidos, indefinidos, posesivos, demostrativos, sintagma preposicional y algunos adjetivos evaluativos.

Acompañado de determinantes nominales y complementos verbales, el infinitivo se constituye en sintagma y lleva a cabo funciones tanto nominales como verbales a nivel de la oración. Gawelko (2005: 137) menciona que una de las funciones sintácticas más comunes de los sintagmas de infinitivo es la de complemento de un verbo no modal en lenguas romances, así como en inglés, alemán y polaco. Esta función de complemento engloba muchas caras del sintagma de infinitivo, ya que éste puede desempeñar un rol de atributo, complemento directo, complemento de régimen, etc. No obstante, esta función no es la única desempeñada por los sintagmas de infinitivo, pues éstos también pueden realizar funciones verbales cuando se añan a un verbo auxiliar para conformar una perífrasis verbal y además, pueden figurar en ciertos pasajes textuales concretos para desempeñar funciones típicas del verbo finito, es decir sin necesitar de otro verbo que funja como pivote, tal es el caso de las construcciones infinitivas interrogativas, exclamativas, yusivas, enunciativas y narrativas.

2.2.1 Rasgos verbales del infinitivo

Como hemos señalado anteriormente, el infinitivo es una forma que se ubica en un trayecto intermedio entre la verbalidad y la nominalidad. Es por ello que consideramos conveniente exponer la relación del infinitivo respecto a los rasgos morfológicos verbales de diátesis, tiempo, aspecto, modo, persona y número.

La diátesis es una de las características esenciales del verbo y es una de las categorías que se mantienen en el infinitivo. Rémi-Giraud (1988: 68) afirma que la mayoría de las lenguas que conocen el infinitivo distinguen el infinitivo activo y el pasivo. Tesnière (1976: 730) por su parte, afirma que el griego, el latín, el francés, el inglés, el alemán, el hebreo y el turco son sólo algunas de las lenguas que tienen infinitivos activos y pasivos, tal como sucede en *lieben/ geliebt werden*, formas que en alemán designan la forma simple y la compuesta del infinitivo amar. Asimismo, en francés se observan infinitivos reflexivos como *se regarder*. Incluso en las lenguas que tienen diátesis causativa, el infinitivo presenta esta diátesis, como es el caso del hebreo en *haqtêl* que podría interpretarse en español como hacer matar.

Refiriéndose al aspecto, Tesnière (1976: 738) afirma que pese a carecer de tiempo, el infinitivo conserva de sus orígenes verbales el aspecto y ofrece ejemplos de algunas lenguas, en concreto del latín y el ruso. Afirma que ambas lenguas poseen un infinitivo imperfectivo (lat. *capere* – tomar, rus.

pisat' – escribir), y uno perfectivo (lat. cepisse – haber tomado, rus. napisat' – haber escrito).

En relación al tiempo, Rémi-Giraud (1988: 17) observa que el infinitivo es capaz de dar a conocer ciertos rasgos que, aunque no son específicamente temporales, sí están relacionados con el tiempo, en concreto con la consecución, que se encarga de expresar el orden en el cual suceden los procesos e indicar si son anteriores, posteriores o concomitantes unos respecto a otros. A través de un infinitivo perfectivo en francés (como *avoir fait*) sabemos que se expresa una acción anterior a otra que se encuentra en imperfectivo (como *faire*).

En cuanto al modo, el infinitivo tiene la facultad de asumir la expresión de ciertos matices modales. No obstante, dichas modalidades del infinitivo no son del infinitivo per se, sino que se adquieren gracias al contexto y algunas veces también al cotexto en el que se utilizan. Un ejemplo de lo anterior puede constituirlo el infinitivo yusivo, infinitivo que, como veremos en los próximos apartados, en ciertas situaciones de comunicación suele emplearse con modalidad imperativa para dar consejos, recomendaciones, órdenes, etc.

Partiendo de una perspectiva morfológica, el infinitivo carece de la categoría de persona en la gran mayoría de las lenguas², sin embargo, en el marco de la oración podemos ver que muchas ocasiones el infinitivo tiene otros medios para expresar dicha categoría. Por ejemplo, en algunas lenguas como el español, el inglés, el francés, el italiano, entre otras, si el sujeto de una oración de infinitivo no está expresado, se le atribuye automáticamente el sujeto del verbo regente, tal como se observa en (2) y (3), ejemplos en inglés e italiano en los que la tercera persona del singular (Boris y Lui respectivamente) es el sujeto tanto del verbo principal (*seems* y *si sentiva corrispondentemente*) como del infinitivo (*to dislike* y *dover ricorrere*)³. Por consiguiente, cuando el sujeto de la oración de infinitivo es diferente al del verbo regente, es indispensable expresarlo, como se hace en (4) y (5) en donde el sujeto del verbo principal (*entends* y *höre*) es la primera persona del singular (*Je* e *Ich*), pero el sujeto del infinitivo (*aboyer* y *singen*) es la tercera persona del plural en francés (*les chiens*) y del singular en alemán (*ihn*).

² No obstante, el portugués, el sardo y el gallego constituyen excepciones, pues presentan un infinitivo personal.

³ Podríamos señalar que es una elipsis obligatoria, característica de esta construcción, pues el infinitivo la provoca.

- (2) Boris seems to dislike vodka. (Noonan, 2007)
 (3) Si sentiva così depresso da dover ricorrere al cure di uno specialista. (Mayerthaler *et al.* 2001)
 (4) J'entends les chiens aboyer. (Rémi-Giraud, 1988)
 (5) Ich höre ihn singen. (Rémi-Giraud, 1988)

2.2.2 Rasgos nominales del infinitivo

En los apartados anteriores, hemos discutido sobre los rasgos verbales del infinitivo en diferentes lenguas. Nos parece relevante hablar de igual manera de sus características nominales. Es por lo anterior que consideramos conveniente recurrir a Gawelko (2005: 135) quien resalta algunos rasgos nominales que diferencian el infinitivo de las lenguas romances del infinitivo de otras lenguas.

De acuerdo con los resultados obtenidos en su estudio tipológico, los infinitivos del portugués, el italiano y el español permiten con mayor facilidad la operación de nominalización que los infinitivos de otras lenguas como es el caso del francés o del inglés. En (6) se observa un ejemplo con infinitivo acompañado de determinantes característicos del nombre, aunque también con complemento verbal. En español el infinitivo *beber* se hace anteceder del determinante posesivo *su* al igual que del determinante evaluativo *continuo*, pero también presenta un complemento de objeto directo (*cerveza*).

- (6) Su continuo beber cerveza. (Bosque, 1989)

Buridant (1990: 154) añade que la nominalización en el caso del francés contemporáneo es una operación a la que se recurre muy poco. Uno de los escasos ejemplos en los que el infinitivo se hace acompañar de algún determinante típico del nombre se observa en (7), en donde los infinitivos *boire* y *manger* son precedidos del determinante demostrativo *ce*, pero ambos infinitivos conservan la capacidad de presentar argumentos verbales, en ambos casos complementos de objeto directo (*le Sang de Christ* y *sa Viande* respectivamente).

- (7) Ce boire le Sang de Christ et ce manger sa Viande, c'est la Vérité, c'est l'Amour. (Seminario religioso, 2010; en Quintero, 2012)

En cuanto al alemán, Rémi-Giraud (1988: 55) afirma que una particularidad de esta lengua consiste en que la nominalización del infinitivo resulta mucho más elevada que en las lenguas romances, el ejemplo (8) muestra que un infinitivo nominalizado cualquiera como *Ueberschreiten* puede hacerse preceder del determinante definido neutro *das* y hacerse seguir del sintagma genitivo *der Geleise* para formar un solo sintagma que funge como sujeto del predicado nominal *ist verboten*.

(8) Das Ueberschreiten der Geleise ist verboten (Rémi-Giraud, 1988)

2.2.3 La naturaleza doble de un sintagma de infinitivo

En los ejemplos anteriores hemos visto que los sintagmas de infinitivo de lenguas como español, italiano, francés y alemán pueden acompañarse de determinantes típicos del nombre, como demostrativos, posesivos e incluso adjetivos evaluativos, pero además pueden llevar argumentos y adjuntos.⁴ Por consiguiente, estos infinitivos se consideran tanto dentro de la categoría nominal como de la verbal, pues la nominalidad no ha llegado a su culminación. Cabe señalar que los sintagmas de infinitivo en las diferentes lenguas pueden desempeñar diversos roles nominales, ya sea como sujetos, atributos, complementos verbales, complementos nominales, etc. Por lo anterior, el infinitivo es considerado como una categoría intermedia, esto es una forma con una doble naturaleza,⁵ aunque los rasgos verbales y nominales, como

⁴ Cabe señalar que en el inglés esto no es posible con el infinitivo: **This to think about you*. Gawlenko (2005) menciona que la operación de nominalización en el infinitivo no aparece en rumano, en inglés ni en polaco.

⁵ Rémi-Giraud (1988: 30) comenta que esta doble naturaleza del infinitivo puede comprenderse mejor si partimos de una gramática de dependencias que representa la frase como una jerarquía de constituyentes en la que cada uno de estos constituyentes establece o puede establecer una doble relación sintáctica: por una parte, como determinante con un constituyente de rango superior, que Rémi-Giraud define como función y por otra parte, como determinado con un constituyente de rango inferior, lo que ella llama construcción. Con base en la propuesta de la autora, el infinitivo tiene un funcionamiento sintáctico ambivalente, esto es que cuando forma un sintagma del cual él constituye el núcleo (lo que nosotros llamamos sintagma de infinitivo), por lo general se comporta como un verbo, esto es que puede tener complementos verbales e incluso sujeto. Sin embargo, el sintagma de infinitivo ya en el marco de la cadena de dependencias normalmente funciona como constituyente nominal (sujeto, atributo, complemento directo, complemento nominal, etc.). No obstante, como se verá en el apartado de las funciones del sintagma de infinitivo, lo

veremos más adelante, varían de una lengua a otra (Rémi-Giraud, 1988; Haspelmath, 1989; Mayerthaler *et al.*, 2001; Raible, 2001; etc.).

Mayerthaler *et al.* (2001:32) comentan que esta doble naturaleza nominal y verbal de los sintagmas infinitivos aparece claramente en italiano. En esta lengua encontramos construcciones infinitivas con cualidades nominales típicas como llevar adjetivo pospuesto y agente preposicional, tal como se observa en (9),⁶ e igualmente con cualidades verbales típicas como la posibilidad de llevar objeto directo y adverbio, como se aprecia en (10),⁷ o la posibilidad de llevar sujeto y tener forma compuesta, como en (11), en donde se observa que el infinitivo compuesto se constituye de uno de los auxiliares (*avere* o *essere*) y el participio pasado del verbo.

(9) L'avviarsi lento del treno.

(10) Il ricercare incessantemente la verità.

(11) L'aver Piero ricercato la verità/ L'essere Piero partito. (Salvi, 1982)

Así pues, el infinitivo puede presentar características tanto verbales como nominales. En efecto, estos dos rasgos no representan una dicotomía, sino más bien resultan complementarios, pues con frecuencia se encuentran construcciones en las que el infinitivo conserva la habilidad de llevar determinantes nominales sin perder la capacidad de llevar complementos típicos del verbo.

Podemos terminar este apartado recurriendo a una idea de Tesnière (1976: 715), quien reconoce que la naturaleza de los rasgos verbales conservados y los rasgos nominales desarrollados del infinitivo llegan a variar considerablemente de una lengua a otra, de tal manera que resulta casi imposible la creación de un prototipo de infinitivo susceptible de definirse rigurosamente por la presencia o ausencia de ciertas características verbales y nominales.

anterior resulta una afirmación muy general que presenta un sinnúmero de excepciones en las diferentes lenguas.

⁶ Igual que en otras lenguas romances como español, francés y portugués, el agente del infinitivo en estos casos se señala a través de la preposición *de* + *sintagma nominal*.

⁷ Igual que en español el infinitivo italiano puede ser precedido de artículo definido y puede llevar pospuesto un adverbio de modo y un complemento directo, algo que no es posible en otras lenguas como el francés.

2.3 Principales funciones del sintagma de infinitivo

Rémi-Giraud (1988) considera que, de acuerdo con su función en la oración, los sintagmas de infinitivo se emplean principalmente como objetos, esto es en cláusulas complemento. Con base en esta idea, Ylikoski (2003: 207) advierte que, sin entrar en detalles con las cláusulas correspondientes en las lenguas específicas, los infinitivos se emplean primariamente:

- a) como complementos de verbos manipulativos, desiderativos, modales y otros
- b) como complementos de adjetivos y
- c) como cláusulas adverbiales obligatorias y opcionales.

Por su parte, Haspelmath (1989: 298-299) amplía la perspectiva anterior y asevera que los infinitivos se emplean en diferentes tipos de cláusulas complemento, como complementos de verbos manipulativos (*ordenar, causar*), verbos desiderativos (*querer, preferir*), predicados modales (*poder, tener que*), predicados evaluativos (*[ser]interesante, esencial*), verbos de pensamiento (*pensar, creer*), verbos de comunicación (*decir*) y verbos de cognición (*saber*). Asimismo, este autor señala que el infinitivo también se utiliza en diversas cláusulas adverbiales tanto obligatorias como opcionales.

2.3.1 Sintagmas de infinitivo como complementos verbales y cláusulas adverbiales

Mayerthaler *et al.* (2001: 65) desarrollan aún más la perspectiva de Haspelmath, y con ayuda de listas de oraciones de prueba en nueve lenguas, detallan el rol del sintagma de infinitivo en función de complemento verbal en cada una de estas lenguas. Dicho estudio representa un corte transversal representativo del material estándar lingüístico actual. Las lenguas consideradas en su estudio son: portugués, español, francés, italiano, inglés, alemán, ruso, finés y griego. Mayerthaler *et al.* además parten de un esquema en el que presentan el infinitivo como predicado con operadores como *hacer, poder, deber, parecer*; con verbos de movimiento, intención, permiso, causalidad, percepción, aspectualidad, directividad, expectativa, promesa, disgusto, disculpa, manipulación, decepción, comunicación, aserción y conocimiento; finalmente toman en consideración el infinitivo en cláusulas adverbiales de finalidad, causa y modalidad así como las cláusulas de relativo. En el mismo esquema los autores toman en cuenta si la construcción con infinitivo existe en los contextos anteriores, y en caso de ser así, si ésta

resulta simplemente posible u obligatoria, de tal suerte que toma en cuenta si existe la posibilidad en cada una de estas lenguas de expresar lo mismo con construcciones finitas o si la construcción infinitiva representa la única opción.

Con base en el modelo anterior, los autores señalan que la máxima prominencia del infinitivo la presenta el portugués, pues en todas las construcciones del modelo el infinitivo es posible y en algunos casos es incluso la única opción disponible. Por ejemplo, los predicados con todos los verbos de movimiento, de intención y de percepción constituyen un medio perfecto para la presencia del infinitivo, ya que incluso la subordinación en estas construcciones ha sido extensivamente suprimida, de tal manera que la presencia del infinitivo en estas construcciones se vuelve obligatoria. Asimismo, el portugués representa la única lengua (de las nueve estudiadas) que tiene un infinitivo personal, es decir que el infinitivo portugués presenta flexión dependiendo de la persona a la que hace referencia. Este infinitivo personal se requiere en cláusulas adverbiales de causa, finalidad, temporalidad y condición, tal como se observa en los ejemplos (12-15).

(12) Estão zangados por termos ido ao cinema sem lhes dizer nada.

(13) Deram-nos dinheiro para lhes comprarmos os bilhetes.

(14) Depois de ela sair, o porteiro falou.

(15) A trabalhares assim, estragas os teus olhos. (Mayerthaler *et al.*, 2001)

En (12) podemos apreciar que la cláusula de infinitivo es introducida por la preposición *por* que sirve para señalar el valor de causa de dicha cláusula, posteriormente se encuentra un infinitivo en forma compuesta constituido por el auxiliar *ter* y el participio pasado *ido*; aquí es importante observar que el infinitivo del verbo auxiliar presenta la flexión *-mos* que hace referencia a la primera persona del plural; en esta construcción no coincide el sujeto del verbo principal (*estão*) que es la tercera persona del plural con el sujeto del infinitivo compuesto (*termos ido*) que es la primera persona del plural. En (13) se observa la cláusula de infinitivo introducida por la preposición *para* que expresa el valor de finalidad, enseguida se ubica el infinitivo *comprar* en forma simple, pero también con la flexión *-mos* que se refiere una vez más a la primera persona del plural, en este ejemplo podemos ver que el sujeto del verbo principal (*deram*) corresponde a la tercera persona del plural y con ello constatamos que el sujeto del verbo principal y el del infinitivo no coinciden tampoco en este caso. En (14) observamos la cláusula de infinitivo introducida por la preposición *depois* que tiene la función de expresar un

valor temporal de posterioridad respecto de la construcción con el verbo finito (*o porteiro falou*). El infinitivo de dicha cláusula es *sair* que en principio coincide con la forma del infinitivo no personal (*sair*), esta coincidencia entre el infinitivo personal y el no personal solamente sucede con la tercera persona del singular. Finalmente, en (15) contamos con una cláusula infinitiva introducida por la preposición *a* que denota un valor de manera, el infinitivo *trabalhar* presenta la terminación – *es* que se refiere a la segunda persona del singular, en este ejemplo el sujeto del verbo principal coincide con el del infinitivo.

Después del portugués, el grado de prominencia del infinitivo en las demás lenguas romances (español, italiano y francés) es muy semejante⁸, ya que comparten muchas características en cuanto a la obligatoriedad y posibilidad de emplear un infinitivo en los contextos ya comentados. De acuerdo con Gawelko, (2005: 144), a excepción del rumano, los contextos de uso del infinitivo en lenguas romances se diferencian relativamente poco. El rasgo característico del infinitivo romance lo constituye esencialmente la frecuencia de empleo que resulta más elevada que en inglés, alemán o incluso polaco. Un rasgo importante en todas las lenguas romances es que las construcciones infinitivas con verbos de intención resultan obligatorias cuando hay correferencia de sujeto entre el verbo principal y el infinitivo, esto se observa en los ejemplos (16-19).

(16) O Pedro quer comprar o livro.

(17) Pierre veut acheter le livre.

(18) Pedro quiere comprar el libro.

(19) Pietro vuole comprare il libro. (Quintero, 2011)

Otro rasgo general de las lenguas romances es la obligatoriedad del infinitivo en casos de auxiliares de posibilidad y de obligatoriedad (esto es verbos auxiliares – es. *poder*, por. *poder*, fr. *pouvoir*, it. *potere*; es. *deber*, por. *dever*, fr. *devoir*, it. *dovere*). Asimismo, otra característica importante de la sintaxis de lenguas romances es que el sintagma de infinitivo que se utiliza con verbos aspectuales necesita la presencia de una partícula: por. *começar a + infinitivo*, es. *acabar de + infinitivo*; fr. *commencer à + infinitivo*, it. *venire da + infinitivo*. (Rémi-Giraud, 1988; Mayerthaler *et al.*, 2001; Gawelko, 2005).

⁸ Aunque según Mayerthaler *et al.* (2001), el italiano posee menor prominencia que el francés y el español.

Ylikoski (2003: 214) argumenta que el infinitivo sin partícula en la mayoría de las lenguas romances ocurre como complemento de verbos modales como *poder*, *deber*, *querer*, etc. mientras que el infinitivo antecedido de partícula (fr. *de* y *à*, es. *de* y *a*, it. *di*, etc.) se utiliza como complemento de verbos como *cesar*, *aprender*, *comenzar*, etc. Las construcciones infinitivas adverbiales de temporalidad, finalidad, causa y manera (como *après + inf*, *à force de + inf*, *pour + inf* y *sans + inf* en francés) son construcciones que hacen uso de preposiciones o locuciones preposicionales para hacer referencia a sus significados adverbiales.

Los verbos de mandato como port. esp. *mandar*; fran. *ordonner*; it. *sollecitare*, etc. presentan rección infinitiva obligatoria en todas las lenguas romances. Asimismo, en francés e italiano el verbo decir (*dire*) con un significado yusivo necesita infinitivo con la preposición *de* (fr.)/*di* (it.) antepuesta, como se aprecia en (20) y (21). Esto no sucede ni en español ni en portugués, en cuyos casos se requiere una construcción con verbo finito, como se observa en (22) y (23).

(20) Je lui dis de lire le texte.

(21) Ti dico di leggere il testo.

(22) Te digo que leas el texto.

(23) Pedro disse ao Paolo que lesse o livro. (Quintero, 2011)

No obstante, es importante comentar que en algunas lenguas romances (español, francés, italiano y portugués, con excepción clara del rumano) se requiere una construcción con infinitivo cuando el significado de *decir* es realmente de comunicación, como se aprecia en los ejemplos (24-29) y hay una correferencia de sujeto entre el verbo de comunicación y el infinitivo. A diferencia de lo que sucede en lenguas romances, el inglés y el alemán no requieren infinitivo después de los verbos de comunicación, en su lugar necesitan verbo finito, como se observa en (28) y (29).

(24) Meu Pai era um homem sadio, robusto, que dizia não saber que coisa era uma dor de cabeça.

(25) Mon père était un homme sain, robuste qui disait ne pas savoir ce qu'était un mal de tête.

(26) Mi padre era un hombre sano, robusto, que decía no saber qué era un dolor de cabeza.

(27) Mio padre era un uomo sano, robusto, che diceva di non sapere cosa fosse un mal di testa

- (28) My father was a healthy man, and robust; he said he had never known what it was to have a headache.
- (29) Ein gesunder, robuster Mann, der nicht wusste, was Kopfschmerzen sind. (Gawelko, 2005)

Es importante observar en los ejemplos anteriores (24-26) que en portugués, francés y español el sintagma de infinitivo no necesita el uso de ninguna partícula, a diferencia de lo que sucede en italiano, en donde el sintagma infinitivo es precedido por *di*.

Mayerthaler *et al.* (2001: 72) nos hacen ver que el infinitivo en español comparte muchos rasgos con el infinitivo portugués, incluyendo construcciones temporales con la preposición *a* + el artículo definido (al + infinitivo en español/ ao + infinitivo en portugués), tal como advertimos en (30) y (31).

- (30) Al levantarnos este día comenzamos todos una nueva vida.
- (31) Ao chegarmos, vimo-los logo (Mayerthaler *et al.*, 2001)

En el caso del francés, Mayerthaler *et al.* (2001: 74) argumentan que el sintagma de infinitivo al igual que en español puede fungir como predicado en casi todos los contextos señalados en su esquema. Los verbos de satisfacción o insatisfacción rigen cláusulas infinitivas siempre y cuando haya correferencia del sujeto (32). No obstante, también existe la posibilidad de utilizar una subordinada con verbo finito en modo subjuntivo, tal como se observa en (33).

- (32) Pierre a regretté de ne pas avoir été à l'heure.
- (33) Pierre a regretté qu'il n'ait pas été à l'heure. (Mayerthaler *et al.*, 2001)

Las cláusulas adverbiales infinitivas de causa en francés y español presentan algunas características dignas de atención, ya que en francés el infinitivo debe aparecer en forma compuesta, como en (34); mientras que en español puede aparecer en forma simple o compuesta, como en (35).

- (34) Il a payé une amende pour avoir roulé trop vite. (Mayerthaler *et al.*, 2001)
- (35) Tuvo que pagar una multa por ir demasiado rápido/ Tuvo que pagar una multa por ha-ber ido demasiado rápido.

En italiano, la prominencia del infinitivo se encuentra un poco por debajo de la prominencia del infinitivo en francés y español (Mayerthaler *et al.*, 2001: *ibid.*). La diferencia reside en la obligatoriedad de las construcciones

infinitivas en caso de verbos de insatisfacción así como de verbos de decepción. Y es que el infinitivo en el contexto de los primeros sólo resulta posible, no obligatorio; mientras que en el caso de los verbos de decepción, la subordinación puede presentarse incluso en casos de correferencia del sujeto.

En inglés el grado de prominencia del infinitivo, según Mayerthaler *et al.* (2001: 76), es menor que en lenguas romances como portugués, español, francés e italiano. Lo más importante en inglés es que el infinitivo compite con la forma del gerundio *-ing*, que sin duda alguna se encuentra con mucha mayor frecuencia que el infinitivo en la mayoría de los contextos señalados anteriormente (esquema propuesto por Mayerthaler *et al.*). Esta peculiaridad morfosintáctica hace que las construcciones de infinitivo en la mayoría de los casos sean sólo posibles y no obligatorias como ocurre con gran parte de los contextos en las lenguas romances consideradas por el autor.

Ejemplos encontrados en los trabajos de Mayerthaler *et al.* (2001) y de Gawelko (2005) revelan que las cláusulas con gerundio en inglés se utilizan más comúnmente que las de infinitivo. Y es que el gerundio se emplea de forma general, mientras que el infinitivo sólo en ocasiones que pretenden presentar un significado específico. El ejemplo (36) es una construcción que presenta la prohibición de fumar de manera general, por ello emplea el gerundio (*smoking*); mientras que en (37) se utiliza la cláusula con infinitivo (*to smoke*), porque el contexto explicita el sujeto del infinitivo, en este caso a quién no se le permite fumar (*people*).

(36) Sorry, we don't allow smoking in the lecture room.

(37) We don't allow people to smoke here. (Swan, 1989)

Las construcciones infinitivas con verbos de percepción merecen atención, pues en inglés en casos no marcados se hace uso de la forma *-ing*, ya que la cláusula con infinitivo establece un significado restrictivo, como ya se ha comentado. En este respecto, Rémi-Giraud (1988: 38) nos hace observar cómo en otras lenguas como español, francés, italiano e incluso alemán, los verbos de percepción aceptan construcción con infinitivo⁹, lo que conocemos como *accusativus cum infinitivo*. En dichas construcciones el sujeto del infinitivo simultáneamente funge como objeto del verbo finito y se encuentra en acusativo.

⁹ De manera no marcada, a diferencia del inglés donde las cláusulas con infinitivo en este contexto resultan marcadas.

- (38) Ho sentito gli uccellini cantare. (Quintero, 2011)
 (39) Oigo a las aves cantar. (Quintero, 2011)
 (40) J'entends les chiens aboyer. (Rémi-Giraud, 1988)
 (41) Ich höre ihn singen. (Rémi-Giraud, 1988)
 (42) I heard them sing. (Rémi-Giraud, 1988)

Es importante observar a través de los ejemplos que en construcciones con los verbos de percepción los infinitivos no se hacen anteceder de ninguna partícula (fr. *de*, it. *di*, al. *zu*, es. *de* e in. *to*), mientras que con otros verbos, como se ha comentado anteriormente, dichas partículas resultan obligatorias, aunque hemos de resaltar que las reglas varían de una lengua a otra.

Rémi-Giraud (1988) y Turner (2000) nos hacen ver los contextos más relevantes en los que el infinitivo en inglés no debe llevar la partícula *to* y los contextos en los que dicha partícula resulta indispensable. Por una parte, algunos casos en los que el infinitivo inglés no lleva antecedita la partícula *to* son: a) después de verbos auxiliares como *will*, *can* y *should*; b) con verbos de percepción como *see*, *watch*, *hear*, *feel* y *sense*¹⁰; c) con verbos de permiso y de causatividad como *let*, *make*, *permit*; d) en construcciones interrogativas con la palabra *why* y e) con valor yusivo. Por su parte, el infinitivo con la partícula *to* se utiliza en más contextos: a) como sujeto: *To err is human*¹¹; b) después de una gran cantidad de verbos intransitivos¹² y c) después de objetos directos en muchos verbos transitivos: *You asked us to leave*.

En alemán Mayerthaler *et al.* (2001: 78) nos hacen observar cómo los verbos de comunicación como *sagen* rigen exclusivamente complementos finitos. Asimismo, no existe rección con infinitivo en construcciones con verbos epistémicos, pues en dichos casos los complementos con formas finitas son los únicos complementos posibles. En las cláusulas adverbiales, la causalidad se expresa exclusivamente a través de formas finitas, mediante la conjunción *weil*. Finalmente, los infinitivos relativos no son posibles en alemán.

Las construcciones infinitivas son obligatorias exclusivamente con verbos modales como *können* y *müssen* así como con verbos de movimiento

¹⁰ Tomando en consideración, como ya lo hemos señalado, que el gerundio se utiliza más a menudo que el infinitivo con estos verbos.

¹¹ Aunque el gerundio resulta más frecuente en el uso cotidiano.

¹² En algunos casos hay verbos que aceptan tanto infinitivo como gerundio, tal es el caso del verbo *to stop*. *I stopped to smoke/I stopped smoking*.

gehen, verbos causativos como lassen y verbos aspectuales como aufhören. Por último, los verbos intencionales rigen infinitivo de forma obligatoria, sólo cuando hay correferencia con el sujeto. En (43) observamos un infinitivo en construcción negativa con el verbo modal können, mientras que en (44) vemos un ejemplo de infinitivo con el verbo lassen. Hemos de resaltar que en ninguna de las dos construcciones el infinitivo es precedido de la partícula zu.

(43) Ich konnte nicht kommen.

(44) Laß ihn essen! (Mayerthaler *et al.*, 2001)

Mayerthaler *et al.* (2001: 80) señalan que la configuración para el ruso muestra claramente que la prominencia del infinitivo es considerablemente inferior que en las lenguas romances¹³ y las lenguas germánicas. Un rasgo interesante del ruso es que los verbos de movimiento, permiso, causatividad y el verbo *parecer* no toleran cláusula infinitiva. Tampoco aceptan cláusula infinitiva los verbos de decepción, comunicación, aserción y conocimiento. En cuanto a las cláusulas infinitivas adverbiales se refiere, las únicas cláusulas posibles son las de finalidad. Las construcciones relativas no son posibles con infinitivo.

No podemos omitir en el presente trabajo lo que sucede en lenguas como el finés, en las que existe más de una forma no finita que se considera infinitivo¹⁴. Algunos autores como Ylikoski (2003: 214) consideran que se trata de alomorfos de la categoría de infinitivo. Lo que tienen en común estos infinitivos es que se usan casi exclusivamente como complementos obligatorios de unos pocos verbos. Al respecto, Mayerthaler *et al.* (2001: 82)

¹³ Con excepción del rumano que es una lengua que en realidad permite pocas construcciones con infinitivo.

¹⁴ Raible (2001) menciona que los gramáticos comúnmente denominan estos infinitivos como I, II, III y IV. Todos ellos carecen de información modal. El infinitivo con más rasgos verbales es el infinitivo I, éste puede fungir en rol de objeto, sólo toma un caso, el traslativo: *Isä toi mansikoita syödä-kse-mme*. (El padre traía fresas para nosotros comerlas). El infinitivo II admite dos casos el inesivo y el instructivo. *Meidän kirjoitta-essa-mme hän luki sanomalehteä*. (Mientras estábamos escribiendo, él estaba leyendo el periódico). El infinitivo III siempre tiene marca de caso, los más frecuentes son: inesivo, elativo, ilativo, adesivo y abesivo. *Vain etukäteen vuokran maksa-ma-lla voi vuokrata huoneen*. (Sólo pagando la renta por adelantado puede uno rentar la habitación). Finalmente, el infinitivo IV es un lexema verbal con propiedades nominales. Está abierto a todos los sufijos de caso: *Hallituksen kukistu-minen olisi kohtalokasta*. (La caída del gobierno sería momentánea).

señalan que el infinitivo finés presenta un grado de prominencia muy bajo ya que se correlaciona con un alto grado de nominalización. A mayor grado de nominalización, menor grado de prominencia del infinitivo. Las construcciones obligatorias nominales dejan un espacio muy reducido para la presencia de las construcciones infinitivas en contextos predicativos. Las únicas construcciones de infinitivo posibles son con los verbos modales de permiso y obligación así como con los verbos de intencionalidad, en este último caso debe haber correferencia del sujeto.

Gawelko (2005) comenta que el rumano representa la excepción de las lenguas romances en lo que se refiere a las construcciones infinitivas como complementos verbales, pues mientras en otras lenguas romances como español, francés, italiano y portugués una construcción prototípica con infinitivo es aquella con los verbos modales, en rumano estos verbos requieren por lo general el empleo de un subjuntivo. Y es que en lugar de utilizar el infinitivo en rumano, se emplea usualmente una cláusula que contiene la preposición *să* + una construcción en modo subjuntivo. De tal manera que verbos de intención, conocimiento, causatividad y permiso introducen obligatoriamente la partícula *să* seguida de cláusulas subordinadas en subjuntivo. La excepción la constituye el verbo *poter*, en cuyos contextos se utiliza usualmente el infinitivo, como se observa en (45), construcción que podría traducirse al español como “podemos esperar”. Asimismo, el infinitivo en función sujeto, que también es frecuente en las lenguas romances antes mencionadas, no resulta nada común en rumano, aunque no imposible, pues en (46) se observa una construcción infinitiva en función sujeto.

(45) Putem să așteptăm.

(46) A rămîne aici sau a pleca era același lucru. (Gawelko, 2005)

Mayerthaler *et al.* (2001: 84) señalan que el griego representa el fondo de la depresión infinitiva, ya que no hay construcciones posibles con infinitivo. Incluso las cláusulas infinitivas tan típicas en otras lenguas con verbos de permiso, de obligación y de intención, en griego sólo aceptan cláusulas finitas, como se observa en el ejemplo (47), que podría traducirse literalmente al español como: (*determinante*) *Paul quiere que él (Paul) compre el libro*.

(47) O Paulos theli na agorasi to biblio. (Mayerthaler *et al.*, 2001)

2.3.2 Sintagmas de infinitivo en función sujeto

Además de aparecer en contextos como complementos verbales, los sintagmas de infinitivo también pueden figurar como sujetos de una oración en un gran número de lenguas. No obstante, Gawelko (2005:141) afirma que el sintagma de infinitivo en función sujeto a pesar de ser posible, definitivamente no es tan comúnmente encontrado en textos auténticos de las diferentes lenguas.

En (48-51) apreciamos ejemplos de sintagmas de infinitivo en español, italiano, portugués y francés desempeñando una función de sujeto, aunque como bien señala Gawelko, no resulta una función tan abundantemente empleada en el discurso cotidiano en dichas lenguas.

- (48) Renunciar a ella, perderla, no verla más, le parecía materialmente imposible, y el mero hecho de pensarlo le volvía loco.
- (49) Rinunciare a lei, perderla, non vederla più gli pareva cosa inverosimile, al solo pensarvi diventava folle di furore.
- (50) Renunciar a Lígia, perdê-la definitivamente, afigurava-se-lhe inteiramente impossível. Só de tal pensar estoirava-lhe o coração de raiva.
- (51) Renoncer à elle, la perdre ou ne plus la revoir lui paraissait impossible, à cette seule pensée, il fut pris de rage. (Gawelko, 2005)

En alemán e inglés es importante observar que los sintagmas de infinitivo son precedidos de las partículas *zu* y *to* respectivamente, como se aprecia en (52) y (53). Finalmente, en inglés ciertamente es posible encontrar el sintagma de infinitivo en función sujeto, como en (53), aunque definitivamente no representa una función común, tal como ya lo hemos señalado.

- (52) Auf Lygia zu verzichten, sie zu verlieren, sie nicht wiederzusehen, schien ihm unmöglich.
- (53) To take no account of oneself, but always to think well and highly of others is the highest wisdom and perfection. (Gawelko, 2005)

2.3.3 Sintagmas de infinitivo como complementos de nombre y de adjetivo

Otras dos funciones que puede desempeñar el sintagma de infinitivo son las de complemento del nombre y complemento del adjetivo, aunque no son tan comunes como las de complementos verbales. Gawelko (2005: 142) comenta

que estas funciones del infinitivo son muy fáciles de encontrar en lenguas germánicas y lenguas romances, incluyendo en rumano. El polaco parece más conservador al respecto. En (54) observamos un ejemplo de infinitivo que funge como complemento del sustantivo *désir*. En (55) se advierte una construcción lexicalizada conformada por el adjetivo *prêt + à + infinitivo*. Es importante comparar cómo en (54) la partícula de enlace entre el sustantivo y el infinitivo es *de*, mientras que en (55) entre el adjetivo y el infinitivo es *à*. En (56) encontramos un ejemplo en inglés en el que el infinitivo funge como complemento del adjetivo *hard*, la partícula de enlace entre el adjetivo y el infinitivo es *to*.

(54) Le *désir* de plaire.

(55) *Prêt à porter*.

(56) Hard to believe. (Quintero 2011)

2.3.4 Propositiones independientes de infinitivo

El infinitivo puede constituir solo o en relación a un sintagma nominal en posición de sujeto una proposición independiente, es decir una construcción predicativa que no necesita un verbo finito que funcione como pivote de dicha construcción. Rémi-Giraud (1988: 47 y ss.) muestra cuáles son las construcciones infinitivas independientes posibles en algunas lenguas como francés, inglés, alemán y griego.

En francés el infinitivo puede constituir una construcción independiente asertiva (57), exclamativa (58), interrogativa (59) y yusiva (60). En estos casos el infinitivo no es precedido de ninguna partícula, salvo el infinitivo de narración (57) que lleva la partícula *de*.

(57) Et moi de me débattre.

(58) Voir Naples et mourir!

(59) Comment dire non?

(60) Prendre un comprimé le matin. (Rémi-Giraud, 1988)

En inglés el infinitivo puede constituir una construcción independiente en contextos exclamativos (61) e interrogativos, después de la palabra *why* (62). Es importante señalar que en ninguno de estos dos casos el infinitivo es precedido de partícula.

(61) Fire upon their own people!

(62) Why not forgive him? (Rémi-Giraud, 1988)

En alemán el infinitivo puede constituir una construcción independiente en contextos exclamativos (63) y yusivos (64). En estos casos, observamos que el infinitivo no es precedido de la partícula *zu*. En la construcción exclamativa el constituyente nominal se encuentra en nominativo y actúa como el sujeto del infinitivo.

(63) Was! Ich dich belügen! Niemals!

(64) Das Fleisch durch den Wolf geben. (Rémi-Giraud, 1988)

En griego el infinitivo, al igual que en alemán, puede constituir una construcción independiente en contextos exclamativos (65) y yusivos (66).

(65) Emè patheîn tade.

(66) Hoîs mê pelazein. (Rémi-Giraud, 1988)

En italiano Barron (2000: 9) señala que el infinitivo se utiliza para expresar el imperativo, pero únicamente en su forma negativa para la segunda persona del singular. Cabe mencionar que la forma imperativa afirmativa es finita, como se observa en (67). En (68) se aprecia el uso del infinitivo antecedido de la negación (*non*) para señalar la forma negativa del imperativo en la segunda persona del singular.

(67) Vieni qua.

(68) Non venire. (Barron, 2000)

Asimismo, es conveniente señalar que el italiano, al igual que otras lenguas como el inglés, el francés y el español, hace uso del infinitivo para hacer recomendaciones o dar consejos en una diversidad de textos tanto gráficos como fónicos, esto es el infinitivo yusivo (69). En estos casos la construcción infinitiva puede considerarse dirigida tanto a una persona como a varias dependiendo de la situación de comunicación. Además del contexto yusivo, el infinitivo se puede utilizar en construcciones independientes interrogativas y exclamativas (70).

(69) Spegnere il motore in caso di sosta.

(70) Pensare che mi trattavi così male! (Barron, 2000)

En español, los contextos en los que pueden emplearse construcciones infinitivas independientes son el asertivo, como se observa en el ejemplo (71) ejemplo de un infinitivo enunciativo. Asimismo, puede encontrarse en construcciones interrogativas (72), exclamativas (73) y yusivas (74).

- (71) Buenas tardes, Juan Pablo, pues comentarles que además del empate, el partido estuvo muy aburrido. (Televisa Deportes, 2009; en Quintero, 2011)
- (72) ¿Qué hacer en estos casos? ¿Cómo actuar cuando nos enfrentamos a estas situaciones? (Aula Intercultural, 2005; en Quintero, 2011)
- (73) ¡Salir yo sin permiso, jamás! (<http://bellasparasiempre.wordpress.com>; en Quintero, 2011)
- (74) Leer con atención antes de contestar. (Examen de comprensión de lectura; en Quintero, 2011)

Finalmente, en portugués los contextos en los que el infinitivo puede figurar de forma independiente son el yusivo, como en (75) y el interrogativo, como en (76).

(75) Ficar aqui ou partir.

(76) Que fazer para ser-se um outro? (Gawelko, 2005)

3. Metodología

3.1 Presentación del corpus¹⁵

Luego de haber ofrecido un panorama general respecto al infinitivo y al sintagma de infinitivo desde una perspectiva interlingüística, nos parece conveniente exponer cómo se constituyeron los *corpora* para el presente estudio, cuáles fueron los criterios para su selección y cómo se concibió el modelo para su análisis.

Así pues, en nuestra investigación se consideraron 20 textos en español y otros 20 en francés. En lo referente al corpus en español, se seleccionaron primordialmente textos de prensa escrita, de los cuales nueve fueron artículos del periódico *Reforma*. Cada artículo fue tomado de una sección diferente: Nacional, Política, Negocios, Ciudad y Metrópoli, Cultura, Deportes, Gente, Interfase, y Empresas y Negocios; tres artículos fueron tomados de los tres suplementos que ofrece la misma editorial periodística: Encuentros (Cultura, Sociedad y Economía), Industria del Transporte (suplemento especial de Negocios) y Entremuros (Diseño y Acabados); un artículo fue tomado de la revista *Vanidades*; otro artículo se tomó de la revista *Muy Interesante* y un artículo más de la revista deportiva *Los Comentaristas de Deportv*. De igual

¹⁵ El presente corpus es una parte del corpus utilizado en Quintero (2012) y (2013), y ha sido complementado con otros textos para el presente artículo.

manera, se seleccionó un texto literario: el cuento *La Nostalgia de mi Coronel*, de Mariano Azuela; una pequeña biografía de Hernán Cortés, tomada del *Gran Diccionario Enciclopédico Ilustrado*; un fragmento de un libro técnico *Atrévete a Saber, Los Cambios Incomprendidos del Organon* de José Cruz Rubalcava; una receta de cocina extraída de *Cocina para Toda Ocasión* de Ana Rosa Méndez Peña y por último, un blog tomado de la página de Internet <http://loshijosdelfindelmundo.blogspot.mx>

En cuanto al corpus en francés, se seleccionaron nueve artículos del periódico *Le Monde* y del periódico *Le Matin*, al igual que el material en español, cada artículo fue tomado de una sección diferente: Nacional, París, Mundial, Europa, Guerra, Ecología y Geopolítica, Trabajo, Política, y Novedades; tres artículos se tomaron de tres suplementos que ofrece la Revista mensual *Le Français dans le Monde: Francophonies du Sud n° 1, 2, 3*; también se consideró un artículo de la revista *Marie Claire*, otro artículo de la revista *Sciences et Vie* y otro artículo de la revista deportiva *Onze*. Asimismo, se seleccionó un fragmento de texto literario: *Les Misérables* de Victor Hugo, también una pequeña biografía de Louis XIV extraída de *Le Petit Larousse 2002*, un fragmento de un libro técnico: *L'Homéopathie* de la editorial *Que sais-je?*, una receta de cocina tomada de *100 recettes de cuisine traditionnelle à la vapeur* de Marion Kaplan y finalmente, un blog tomado de la página de Internet: <http://chez-libellule.blogs.marieclaireidees.com>

3.2 Criterios de selección

A partir de lo anterior, se puede observar que para ambas lenguas se obtuvo el mismo número de textos, 20 en total. No obstante, hay ciertos aspectos que no son totalmente iguales, como que entre los *corpora* de ambas lenguas no se consideran las mismas secciones de los periódicos; sin embargo, se pensó que de tal manera, se presentaría una mayor riqueza a nivel temático.

Por otra parte, si bien el número de artículos tomados de prensa escrita es mayor comparado con el número de los demás géneros textuales, existe una razón: consideramos que la prensa escrita presenta un considerable número así como una gran variedad de construcciones infinitivas desempeñando diferentes funciones en el marco de la oración. De tal manera, dicho material constituye la base del estudio para dar a conocer primeramente las frecuencias de las construcciones de infinitivo en ambas lenguas; una vez establecidas las frecuencias, éstas sirven para saber cuáles son las construc-

ciones más empleadas tanto en francés como en español, así como para establecer diferencias y similitudes entre ambas lenguas.

3.3 Modelo de análisis

Luego de haber presentado cómo se constituyeron nuestros *corpora*, resulta necesario presentar cómo concebimos el modelo con base en el cual se llevó a cabo el análisis. Para proceder con el examen de los datos, decidimos partir de diferentes propuestas, dos de ellas hechas para el estudio del infinitivo en español y otras dos para el análisis del infinitivo en francés. Por un lado, tomamos en cuenta el diseño proporcionado por Arjona y Luna (1989) en su estudio sintáctico del infinitivo en el español hablado en la ciudad de México y aquél de Hernanz (1999) en el que describe de manera exhaustiva las diferentes funciones sintácticas desempeñadas por los sintagmas de infinitivo en español. Por otro lado, consideramos la propuesta de Rémi-Giraud (1988) en su estudio morfosintáctico del infinitivo en francés y aquélla de Turner (2000) en su estudio comparativo del infinitivo entre el francés y el inglés. Con base en las propuestas anteriores y complementando con las ideas de Gómez Torrego (1999), Fernández de Castro (1999), Raible (2001), Mayerthaler *et al.* (2001), Ylikoski (2003) y Gawelko (2005), observamos las diferentes funciones que desempeñaba el infinitivo en cada lengua y decidimos concebir un modelo de análisis que fuera aplicable a las dos lenguas que nos ocupan¹⁶. De tal suerte que decidimos clasificar los infinitivos de nuestros *corpora* de la siguiente manera:

- 1) Sintagma de infinitivo en el marco de la oración:
 - a) Función de sujeto
 - b) Función de complemento directo
 - c) Función de complemento de régimen
 - d) Función de complemento del nombre
 - e) Función de complemento del adjetivo
- 2) Infinitivos en construcciones perifrásticas
- 3) Cláusulas de infinitivo en función de yunción
 - a) Cláusulas de infinitivo de tiempo

¹⁶ El modelo de análisis que proponemos aquí es una suerte de síntesis de los modelos presentados en Quintero (2012) y (2013). El primero fue concebido para analizar los sintagmas de infinitivo desde una perspectiva oracional; mientras que el segundo fue creado para realizar el análisis de los sintagmas desde una perspectiva supraoracional.

- b) Cláusulas de infinitivo de causa
- c) Cláusulas de infinitivo de finalidad
- d) Cláusulas de infinitivo de inclusión o exclusión
- e) Cláusulas de infinitivo de concesión
- 4) Construcciones infinitivas independientes
 - a) Construcciones de infinitivo fragmentarias
 - b) Construcciones de infinitivo con funciones interrogativas y exclamativas
 - c) Construcciones de infinitivo con funciones yusivas

4. Análisis de los *corpora* en español y francés

En este apartado nos dedicamos a analizar los dos *corpora* desde una perspectiva morfosintáctica. En el corpus en español se encontraron 321 infinitivos en total; mientras que en el corpus en francés se registraron 394. En su gran mayoría los infinitivos de ambas lenguas se hicieron acompañar de complementos típicos del verbo, en específico de complementos de objeto directo y en muy pocas ocasiones algunos circunstanciales de lugar, manera y tiempo para constituirse en sintagmas de infinitivo. Los sintagmas de infinitivo que desempeñaron un rol en el marco de la oración fueron los más abundantes, pues en español se contabilizaron 130 sintagmas de infinitivo lo que representa el 40% del corpus en esta lengua; mientras que en francés se registraron 192 que equivale al 49% de este corpus. Enseguida, ubicamos los infinitivos en función perifrástica, ya que se observaron 102 (32%) perífrasis infinitivas en español y 104 (26%) en francés. A continuación, en función de yunción de cláusulas, se registraron 77 (24%) infinitivos en español y 76 (19%) en francés. Finalmente, en el rubro de construcciones independientes, encontramos únicamente 12 (4%) construcciones en español y 22 (6%) en francés. Lo anterior se ilustra mejor a través del siguiente esquema:

Sintagmas de infinitivo	Español	Francés
En función nominal en la oración	130/321 (40%)	192/394 (49%)
En perífrasis verbal	102/321 (32%)	104/394 (26%)
En función de yunción de cláusulas	77/321 (24%)	76/394 (19%)
En construcción independiente	12/321 (4%)	22/394 (6%)
Total	321/321 (100%)	394/394 (100%)

4.1 Funciones de los sintagmas de infinitivo al interior de la oración

Estudiosos del infinitivo como Bouzet (1982), Arjona y Luna (1989), Riegel *et al.* (1994), Denis y Sancier-Chateau (1994), Hernanz (1999), Turner (2000), Grevisse y Goose (2005) así como Gawelko (2005) proponen analizar los sintagmas de infinitivo de acuerdo con la función que desempeñan al interior de una oración. Con base en las propuestas de estos diferentes autores, el sintagma de infinitivo tanto en español como en francés puede desempeñar una función de sujeto, complemento directo, complemento de régimen, complemento del nombre y complemento del adjetivo.

En el corpus en español, encontramos 130 sintagmas de infinitivo desempeñándose con diferentes funciones en el marco de la oración. De las construcciones infinitivas que registramos en este apartado, las más frecuentes fueron las que fungieron como complemento de objeto directo, pues registramos 44 sintagmas de infinitivo en este rubro, lo que representa el 13.7% del corpus. Asimismo, encontramos 33 sintagmas de infinitivo como complementos del nombre que equivale al 10.3%; 29 en complemento de régimen que corresponde al 1.9%; 18 en función de sujeto, esto es 5.6% y por último, 6 sintagmas de infinitivo en función de complemento de adjetivo que corresponde apenas al 1.9% del corpus total.

En el corpus en francés, registramos un total de 192 sintagmas de infinitivo, de los cuales los más abundantes resultaron los sintagmas en función de complemento de régimen, pues se contabilizaron 65 infinitivos en este rubro, lo que equivale al 16.5% del corpus completo. Igualmente, contamos 52 sintagmas de infinitivo desempeñándose como complementos del nombre que corresponde al 13.2%; 29 sintagmas en función de complemento directo, esto es 7.4%; 24 en función de sujeto que representa el 6.1% y finalmente otros 22 como complemento del adjetivo que corresponde al 5.6%. Lo anterior se explica mejor mediante el esquema que presentamos a continuación:

Sintagmas de infinitivo	Español	Francés
En función sujeto	18/321 (5.6%)	24/394 (6.1%)
En función de complemento directo	44/321(13.7%)	29/394 (7.4%)
En función de complemento de régimen	29/321(9 %)	65/394 (16.5%)
En función de complemento de nombre	33/321(10.3%)	52/394 (13.2%)
En función de complemento de adjetivo	6/321 (1.9%)	22/394 (5.6%)
Total	130/321 (40.5%)	192/394 (48.7%)

4.1.1 Sintagmas de infinitivo en función de sujeto

Arjona y Luna (1989: 105-109) señalan que en español los infinitivos con función de sujeto pueden clasificarse en dos grandes apartados: a) sintagmas de infinitivo como sujetos de un predicado verbal y b) sintagmas de infinitivo como sujetos de un predicado nominal. En (77) observamos el ejemplo de dos infinitivos en función de sujeto, el primero es el infinitivo *utilizar* seguido del complemento de objeto directo *un aeropuerto* así como del complemento circunstancial de tiempo *fuera del horario normal de operación*. Todo el sintagma de infinitivo constituye el sujeto del predicado verbal *depende de la disposición del cliente...* El segundo infinitivo es *volver* que funge como sujeto del predicado nominal *es posible*.

(77) Utilizar un aeropuerto fuera del horario normal de operación depende de la disposición del cliente o del propietario de avión para pagar la cuota extra que solicitan, pero a veces ni así es posible volver. (Reforma, 2002)

En francés, Bouzet (1982: 225 y ss.) y Grevisse & Goose (2005: 1300) coinciden en agrupar los sintagmas de infinitivo con función sujeto en dos grandes apartados:

- a) los sintagmas que no necesitan la partícula *de* y
- b) aquellos sintagmas que sí la necesitan.

En el primer apartado proponen construcciones con verbos intransitivos como *paraître, sembler*¹⁷, etc. y construcciones impersonales como *il faut, il vaut mieux, mieux vaut + infinitif*. En el segundo apartado se encuentran construcciones también de carácter impersonal pero que requieren que la partícula *de* anteceda al sintagma de infinitivo, tal es el caso de *il suffit, il convient* o construcciones de tipo *être + adjectif + de + infinitif*. Turner (2000: 35 y ss.) propone también en este rubro construcciones que requieren la partícula *à* como en el caso de *Il reste + à + infinitif*. En (78) observamos una construcción con el verbo *falloir*, dicho verbo se hace preceder del pronombre *il* y es seguido del sintagma de infinitivo conformado del infinitivo *sélectionner* y el complemento de objeto directo *des fleurs très aromatiques et écloses du jour*.

(78) *Il faut aussi sélectionner des fleurs très aromatiques et écloses du jour.*
(Marie Claire, 2000)

Igualmente, para el francés cabe la misma clasificación que proponen Arjona y Luna (1989) para los sintagmas de infinitivo en función sujeto: a) sintagmas de predicado verbal y b) sintagmas de predicado nominal. Con base en las propuestas anteriores, encontramos 18 sintagmas de infinitivo en función sujeto en español y 24 en francés. En (79) observamos el sintagma de infinitivo, constituido por el infinitivo *imprimer*, el complemento de objeto directo *des textes* y el circunstancial de lugar *sur des fiches*, que constituye el sujeto del predicado nominal *est moins onéreux*. En (80) apreciamos otro sintagma de infinitivo, formado por el infinitivo *cuire* y el complemento circunstancial de manera *à la vapeur*, que funge como sujeto del predicado verbal *signifie ne pas ajouter...*

(79) Imprimer des textes sur des fiches est moins onéreux. (Francophonies du Sud, 2001)

(80) Cuire à la vapeur signifie ne pas ajouter de graisse à la cuisson. (Kaplan, 2000)

4.1.2 Sintagmas de infinitivo en función de complemento directo

Los sintagmas de infinitivo que desempeñan una función de complemento directo resultaron los más abundantes en el corpus en español con 44

¹⁷ Aunque se trata de construcciones poco frecuentes en la lengua francesa.

recurrencias; mientras que en el corpus en francés se ubicaron como los terceros más frecuentes detrás de los sintagmas en función de complemento de régimen y aquéllos en complemento del nombre.

Ahora bien, los sintagmas de infinitivo con esta función pueden dividirse en dos grandes apartados para Arjona y Luna (1989: 113 y ss.):

- a) construcciones infinitivas con concordancia de sujetos y
- b) construcciones infinitivas con discordancia de sujetos¹⁸. En el grupo de las construcciones con concordancia de sujetos encontramos en las dos lenguas que nos ocupan verbos de voluntad como en (81), verbos de entendimiento como en (82) y verbos de aseveración, caso de (83).

(81) Hay políticos que, (...), prefieren hacer que el barco naufrague. (Reforma, 2002)

(82) Un vrai règne, où il a su mordre quand son autorité était menacée. (Le Petit Larousse, 2002)

(83) En respuesta, el PRI difundió ayer un pronunciamiento en el que afirma estar en “total desacuerdo” con las expresiones del ex Presidente. (Reforma, 2002)

Ahora bien, en el rubro de los infinitivos con discordancia de sujetos encontramos construcciones con verbos de percepción sensible como en (84), verbos de mandato como en (85) y verbos permisivos como en (86).

(84) Sokoudijou Jean Rameau dit son espoir de voir cohabiter traditions et modernité. (Le Monde, 2002)

(85) Ajoutez les oignons et laissez cuire tout doucement jusqu’à ce qu’ils deviennent transparents. (Kaplan, 2000)

(86) Con un futbol más medido y cerebral, los universitarios dejaron atrás una semana de polémicas, para llevarse la victoria ante el Santos al son de 1-0, la cual les permitió afianzarse en el liderato del Grupo dos con 29

¹⁸ Con referencia a estas construcciones *verbo conjugado + infinitivo* con concordancia de sujetos, existen algunas controversias sobre si su función es perifrástica o de complemento directo. Nosotros coincidimos con Arjona y Luna (1989: 113) cuando en este último rubro consideran solamente las construcciones que cumplen con los siguientes requisitos: a) los verbos conjugados pueden aceptar en lugar del infinitivo un verbo conjugado, siempre que se efectúe el cambio de sujetos, b) estas construcciones pueden aceptar un complemento nominal en lugar del infinitivo, c) el sintagma de infinitivo puede sustituirse por el pronombre *lo* y d) la construcción no acepta la transformación pasiva.

puntos y ponerse a una unidad de su clasificación matemática.(Los Comentaristas de Deportv, 2002)

En este apartado, Hernanz (1999:2236 y ss.) afirma que las construcciones con discordancia de sujeto como los verbos de percepción sensible, de mandato y causativos tienen otro rasgo en común, éste consiste en que pueden regir y marcar como acusativo un sintagma nominal que por lo general es el agente del infinitivo en cuestión.¹⁹ No obstante, consideramos conveniente resaltar algunos rasgos diferenciales entre estos verbos. Los verbos de percepción sensible, a diferencia de los de mandato y los causativos en ambas lenguas, seleccionan un argumento único, éste puede ser un sintagma nominal (*oigo las campanas*), una cláusula con verbo finito antecedida por *que* (*vi que los niños jugaban*) o, tal como hemos dicho, un sintagma de infinitivo. Algunas ocasiones la selección entre estas dos últimas opciones puede ser libre (*je vois les enfants jouer/ je vois que les enfants jouent*). Así pues, *hacer* y los otros verbos causativos en español como *dejar* y *mandar*, se diferencian de los verbos de percepción en cuanto a la expresión del agente del infinitivo que además de manifestarse como acusativo puede incluso expresarse en forma de dativo (*Los hice temblar. Les hice pensar en sus problemas*). En francés Grevisse & Goose (2005: 1279) aseveran que el verbo *faire* por lo general expresa el agente del infinitivo mediante dativo (*Je ferai bâtir ma maison à cet architecte/ Je lui fais bâtir ma maison*), sin embargo, cuando el agente se expresa por pronombre personal algunas ocasiones puede ponerse en acusativo(*je l'avais fait jurer qu'il viendrait*). Por último, los sintagmas de infinitivo que son complementos de otros verbos que expresan causatividad en francés como *ordonner* u *obliger* no se consideran bajo el rubro de complemento directo, porque dichos verbos necesitan una preposición entre el verbo principal y el infinitivo (*je l'oblige à parler/ Il m'ordonne de lire*); por ello, estos infinitivos se consideran bajo el apartado de complemento de régimen.

¹⁹ Grevisse & Goose (1986: 1279) concuerdan con esa idea y señalan: “Lorsque l’infinitif se présente sans objet direct, son agent se met à l’accusatif.” Ejemplo de lo anterior es: *Je vois cet enfant obéir à ses parents/ Je le vois obéir*.

4.1.3 Sintagmas de infinitivo en función de complemento de régimen

Otra función que desempeñan los sintagmas de infinitivo es la de complemento de régimen de un verbo prepositivo. Estas construcciones resultaron las más abundantes en el corpus en francés, mientras que se ubicaron como las terceras más recurrentes en el corpus en español.

Hernanz (1999: 2279) señala que estos sintagmas pueden hacerse preceder de dos tipos de verbos de acuerdo con su estructura argumental. El primer tipo es el de los verbos que seleccionan un objeto único, evidentemente precedidos de una preposición (español: *aspirar a, avergonzarse de, confiar en, conformarse con*; francés: *se contenter de, songer à, garder à*, etc.) como se aprecia en (87). El segundo tipo está conformado por aquellos verbos que seleccionan dos argumentos, un complemento de objeto directo y el complemento precedido por la preposición (español: *animar a, ayudar a, condenar a, invitar a*; francés: *forcer à, inciter à, inviter à*, etc.) tal como vemos en (88). Como decíamos anteriormente, verbos causativos en francés como *forcer, obliger* y *contraindre* se construyen con la preposición *à + infinitif*, por ello se consideran bajo este apartado.

(87) “Nous avons songé à changer de nom pour symboliser le nouveau départ”, a déclaré Kaspar Villiger mercredi à l'assemblée générale de l'UBS. (Le Matin, 2010)

(88) Su padre siendo abogado de profesión, amaba el arte, (...), por lo que en su casa respiró siempre un ambiente cultural, ya que invitaba a grandes personalidades a convivir con ellos. (Encuentros, 2002)

Luego de revisar ejemplos propuestos por las gramáticas y los trabajos de los diferentes autores así como aquéllos de nuestros *corpora*, hemos observado que existe mayor variedad de preposiciones en español que en francés, pues mientras en español encontramos las preposiciones *a, de, en, con* y *por*; en francés sólo encontramos las preposiciones *à* y *de*.

4.1.4 Sintagmas de infinitivo como complementos del nombre

Una función más que pueden desplegar los sintagmas de infinitivo es la de complemento del nombre. En ambos *corpora* los sintagmas de infinitivo que fungieron como complementos del nombre resultaron los segundos más

asiduos. Es importante señalar que estos sintagmas de infinitivo pueden desempeñar diferentes funciones al interior de la oración, ya sea de sujeto, complemento directo, término de un verbo prepositivo, complemento circunstancial, entre otras.

En (89) observamos el sintagma de infinitivo *defender la capacidad de sus gobiernos...* que funge como complemento de los nombres *derecho y obligación*, la preposición de enlace es *de*; ambos nombres se hacen anteceder de los determinantes pronominales *el* y *la*. En (90) encontramos el sintagma de infinitivo *améliorer la qualité de l'enseignement de langue*, antecedido por el sintagma nominal conformado por el determinante *puissant* y el nombre *moyen*, la preposición de enlace es *de (d')*.

(89) El PRI advirtió además que los Gobernadores son socios por antonomasia del pacto federal, por lo que en esa calidad, tienen el derecho y la obligación de defender la capacidad de sus gobiernos para responder a las demandas ciudadanas de desarrollo y justicia social. (Reforma, 2010)

(90) Ce manque de manuels entrave la qualité de la formation, (...), puissant moyen d'améliorer la qualité de l'enseignement de langue. (Francophonies du Sud, 2001)

A fin de llevar a cabo esta función, se requiere en ambas lenguas de preposiciones de enlace. En francés las preposiciones se reducen a *à* y *de* en la mayoría de los casos, aunque en pocas ocasiones también puede aparecer *pour*. De acuerdo con Hernanz (1999: 2281), la preposición de enlace más común entre un sustantivo y el infinitivo en español es *de*. Sin embargo, cuando el sustantivo regente es deverbal y está relacionado con un verbo que selecciona complemento preposicional, entonces hay una fuerte tendencia a mantener la preposición asociada a dicho verbo (*invitación a, confianza en, preocupación por*, etc.). Evidentemente esto no siempre ocurre así, un ejemplo es el verbo *amenazar con* que en el caso del sustantivo, éste normalmente rige con la preposición *de* (*la amenaza de herir a alguien*). Grevisse & Goose (2005: 1303) explican que en algunos casos la construcción *nom + à + infinitif*, puede tener un valor pasivo, como en *maison à vendre* o *un texte facile à expliquer*. Sin embargo, esto no sucede sistemáticamente en todos los casos, pues hay construcciones ya lexicalizadas como *chambre à coucher* o *machine à coudre* que no tienen este valor pasivo, pues *à + infinitif* en estos dos últimos ejemplos designa la función que tiene el sustantivo antepuesto.

4.1.5 Sintagmas de infinitivo como complementos de adjetivo

Una última función que puede desempeñar el sintagma de infinitivo en el marco de la oración en las dos lenguas que nos ocupan de acuerdo con nuestro modelo de análisis es la de complemento de adjetivo. Los nexos que sirven de enlace varían en función del origen del adjetivo, aquéllos más habituales en español son *a* y *de*, pero tal como sucede con los sustantivos deverbales, si el adjetivo se deriva de un verbo que selecciona complemento preposicional, entonces la tendencia más general será la de mantener la preposición vinculada al verbo. En francés las preposiciones de enlace más comunes, tal como sucede con los sustantivos, son *à* y *de*, aunque en casos específicos también puede ser *pour*. Finalmente, cabe comentar que en ambas lenguas es posible encontrar algunos participios que corresponden por lo general a verbos de régimen preposicional y por consiguiente, mantienen la preposición asociada al verbo (esp.: *acostumbrado a*, *cansado de*, *interesado en*; fran.: *decidé de*, *obligé à*, *habitué à*). Al igual que en el caso de los sintagmas de infinitivo en complemento de nombre, los sintagmas de infinitivo en complemento adjetival pueden desempeñar diferentes funciones en la oración, a saber: sujeto, predicado nominal, complemento de objeto directo, complemento de régimen, etc.

En (91) observamos el ejemplo del infinitivo *participer* que es complemento del adjetivo *acusado*; la preposición de enlace entre infinitivo y adjetivo es *de*. En (92) observamos el infinitivo *se marier* que se enlaza con el adjetivo *âgées* a través de la preposición *pour*; todo esto a su vez forma parte de la construcción *à plusieurs élèves de la classe* que en conjunto constituye el complemento indirecto de la oración.

(91) Su hijo Martín, (...) intervino en la campaña de Argel; acusado de participar en la llamada Conjuración del Marqués del Valle fue desterrado a la Península, donde murió. (Gran Diccionario Enciclopédico Ilustrado, 1990)

(92) La décision à prendre se présentait à plusieurs élèves de la classe considérablement âgées pour se marier. (Francophonies, 2001)

Luego de exponer las funciones nominales que puede desempeñar el sintagma de infinitivo en el marco de la oración, hemos de señalar que los manuales de enseñanza de las dos lenguas que nos ocupan en este trabajo hacen poco o nulo énfasis en la mayoría de estas funciones, con excepción de

escasas construcciones con función de sujeto y otras pocas con función de complemento de objeto directo.

4.2 Perífrasis verbales

En los apartados anteriores nos hemos enfocado en las funciones típicamente nominales que pueden desempeñar los sintagmas de infinitivo en el marco de la oración. En este apartado nos dedicaremos a destacar la función que puede desempeñar el infinitivo en español y francés cuando se une a un verbo auxiliar del que obtiene los rasgos morfológicos de tiempo, número y persona para constituir así una perífrasis verbal. En nuestros *corpora*, observamos que en español se registraron 102 perífrasis de infinitivo que constituyen el 31.8% del corpus en dicha lengua, mientras que en francés se registraron 104 perífrasis que representan el 26.4% del corpus en lengua gala.

Gómez Torrego (1999: 3325) define la perífrasis verbal como la unión de un verbo auxiliar y un verbo auxiliado que conforma una unidad semántica, este segundo verbo normalmente es una forma no finita. Nosotros creemos conveniente señalar que existe cierta controversia sobre cuáles construcciones conformadas por *verbo conjugado* + *infinitivo* se consideran perífrasis y cuáles no, pues hay autores que ubican ciertas construcciones como perifrásticas, mientras que otros las ubican en el área de los complementos de objeto directo del verbo. El problema principal de dicha controversia reside principalmente en que a pesar de que los autores teóricamente concuerdan con los rasgos distintivos generales de las construcciones perifrásticas infinitivas, no siguen los parámetros elucidados por ellos mismos para ofrecer el listado de perífrasis. Lo anterior sucede en las dos lenguas que aquí nos ocupan. Así pues, en este apartado, nosotros destacamos en primer lugar lo que dicen los estudiosos de las perífrasis de infinitivo respecto a sus características esenciales, y posteriormente, presentamos las construcciones perifrásticas en las que coinciden los diferentes autores aquí considerados.

Rojo (1982: 501) afirma que las construcciones perifrásticas se distinguen de aquellas no-perifrásticas por tres rasgos principales:

- a) significación conjunta,
- b) unidad formal y
- c) unidad sintáctica.

La significación conjunta, la explica Rojo (*ibid.*) como la imposibilidad de separar los significados parciales de cada elemento de la perífrasis, cuestión

que sí es posible con las construcciones no-perifrásticas, pues éstas poseen una significación disyuntiva²⁰. La unidad formal se explica como la imposibilidad de presentar esta construcción de otra manera que no sea la de *forma finita + forma no-finita*²¹. Finalmente, la unidad sintáctica se entiende como el comportamiento en bloque ante transformaciones interrogativas y pasivas. El problema de estos tres rasgos es que en realidad no constituyen parámetros precisos para determinar las construcciones perifrásticas de infinitivo. En efecto, el primer y el segundo rasgos no aplican en muchas de las construcciones consideradas perifrásticas por la mayoría de los autores, pues perífrasis como *terminar de + infinitivo* o *comenzar a + infinitivo* tienen verbos auxiliares que conservan su significado pleno y que tienen la posibilidad de presentar otras construcciones sin verbo no finito (*terminar una tarea / comenzar la carrera*²²). Respecto a la unidad sintáctica, Gómez Torrego (1999: 3326 y ss.) proporciona una gama de rasgos sintácticos que sirven para reconocer las perífrasis como tales. Algunas de estas características son:

- a) el infinitivo de una construcción perifrástica no puede sustituirse por un sustantivo o un pronombre personal;
- b) el sintagma de infinitivo no puede sustituirse por el pronombre interrogativo *qué*;
- c) los complementos directos de la perífrasis no son seleccionados por el verbo auxiliar, sino más bien por el infinitivo.

Ciertamente estos rasgos sintácticos han sido parámetros importantes para la gran mayoría de los autores aquí considerados (Tresaco Belío, 1984; Denis y Sancier-Chateau, 1994; Riegel *et al.*, y Gómez Torrego, 1999). No obstante, Fernández de Castro (1999) propone una idea interesante que explica por qué algunas construcciones no obedecen a estos rasgos sintácticos, semánticos y formales elucidados por Rojo. Este autor explica que existe una gradación

²⁰ Al respecto, Gómez Torrego (*ibid.*) asevera que en el caso de perífrasis verbales hay un cierto desprendimiento semántico del verbo auxiliar a fin de formar dicha unidad semántica.

²¹ Algunas de estas construcciones pueden también presentar una preposición o un nexo entre el verbo auxiliar y el verbo principal.

²² La diferencia entre la construcción perifrástica y la no perifrástica con los verbos *comenzar* y *terminar* es que en la perífrasis los verbos presentan una preposición de enlace entre ellos y el infinitivo, mientras que en la segunda no requieren dicha preposición entre ellos y el complemento que es constituido por un sintagma nominal.

entre los diferentes auxiliares que pueden formar perífrasis verbales. En esta gradación sitúa primero a los verbos que no tienen la capacidad de funcionar autónomamente, es decir aquellos verbos que siempre necesitan la presencia de un verbo no finito para poder formar una construcción verbal. De acuerdo con Fernández de Castro, *solet* se encuentra en ese extremo de la gradación. A continuación, ubica otros verbos que pueden ser núcleos de oración por sí mismo, mas en construcciones con verbos no finitos invariablemente forman perífrasis, tal es la situación de *dejar de + inf.* Por último, localizamos aquellos verbos que mantienen su valor semántico pleno o casi pleno, ésta es la situación de verbos de movimiento, como *llegar a + inf.*

En cuanto a la clasificación de las perífrasis de infinitivo tanto en español como en francés, con base en los criterios lingüístico-funcionales que adopta la mayoría de los autores²³, se les agrupa en tres grandes apartados: a) perífrasis que afectan esencialmente el modo, b) perífrasis que expresan aspecto y c) perífrasis de tiempo.

En español Gómez Torrego en una primera obra (1988: 30-31) enumera treinta y dos perífrasis verbales, mientras que en una obra posterior (1999: 3327), sólo enumera veintisiete. Este autor distribuye estas construcciones en tres grandes grupos:

- a) perífrasis modales-temporales,
- b) perífrasis aspectuales-temporales y
- c) otras perífrasis, rubro dedicado a construcciones que no logra ubicar en los grupos anteriores, sobre todo porque llega a considerar casos que sitúa como fronterizos, pues sólo cumplen con alguno de los rasgos sintácticos antes comentados.

Por su parte, Fernández de Castro (1999: 148) propone un total de treinta y cuatro perífrasis que agrupa en cuatro apartados de acuerdo con el valor semántico provisto por el verbo auxiliar:

- a) modalización,
- b) gradación,
- c) disposición y
- d) cuantificación²⁴.

²³ Riegel *et al.*, (1994), Tresaco Belío (1984), Gómez Torrego (1999) y Llorente Vigil (1999).

²⁴ Fernández de Castro (1999) ubica las perífrasis bajo el rubro de gradación cuando responden a la pregunta ¿en qué parte del proceso se está en cada momento? Las perífrasis

Para la clasificación de los infinitivos de nuestro corpus en español, hemos considerado construcciones perifrásticas solamente aquéllas en las que coinciden estos dos autores, que son en total veintitrés: *acabar de, alcanzar a, cesar de, comenzar a, deber (de), dejar de, echar a, haber de (que), ir a, llegar a, parar de, poder, ponerse a, romper a, soler, tardar en, tener que, terminar de (por), venir a, volver a + inf.* En (93-95) observamos algunas perífrasis verbales en español, la primera es una perífrasis aspectual con valor incoativo, constituida por el auxiliar *empezar a* conjugado en pretérito de indicativo en tercera persona del singular y el infinitivo *pasearse*. La siguiente es una perífrasis verbal modal con valor de obligación, conformada por el auxiliar *deber* conjugado en futuro de indicativo en tercera persona del plural y el infinitivo *pagar*. La última es una perífrasis temporal con valor de futuro, ésta se encuentra constituida del auxiliar *ir a* conjugado en presente de indicativo en primera persona del singular y el infinitivo *insistir*.

- (93) Si ninguna persona tenía nombre, ella tampoco lo tenía y empezó a pasearse por las calles de Santiago como si un día estuviera en París, otro día en Londres y al día siguiente en Miami. (Vanidades, 2002)
- (94) Una reciente legislación del gobierno de España dictaminó que todos los sitios web de ese país relacionados con comercio electrónico deberán pagar impuestos. (Reforma, 2002)
- (95) Voy a insistir en el exhorto que presenté a la Cámara de Diputados. (Reforma, 2002)

En francés Denis y Sancier-Chateau (1994: 399-402) consideran sólo trece perífrasis verbales que ubican en cuatro grupos:

- a) temporales,
- b) aspectuales,
- c) modales y
- d) actanciales.

Por otra parte, son quince las perífrasis que Riegel *et al.*, (1994: 253-254) especifican en su gramática. Ellos las agrupan únicamente en:

de disposición responden a ¿en qué posición se sitúa una acción respecto a otras? Las perífrasis de cuantificación responden al cuestionamiento: ¿cómo se repite un hecho? Y finalmente, las perífrasis de modelización responden a ¿cómo se compromete el hablante con lo enunciado?

- a) aspectuales y
- b) modales.

Denis y Sancier-Château (1994) y Riegel *et al.* coinciden únicamente en ocho perífrasis verbales cuyos verbos auxiliares son: *aller*, *devoir*, *pouvoir*, *être en train de*, *commencer à*, *se mettre à*, *être sur le point de* y *finir de*. Para la clasificación de nuestro corpus en francés, nosotros hemos considerado como construcciones perifrásticas de infinitivo estas ocho construcciones. En (96-98) apreciamos tres perífrasis en francés, la primera es una perífrasis aspectual terminativa que está formada por el auxiliar *finir par* conjugado en presente de indicativo en tercera persona del singular y el infinitivo *épuiser*. La siguiente es una perífrasis modal de obligación conformada por el verbo auxiliar *devoir* conjugado en condicional presente en tercera persona del singular, seguido del infinitivo *être*. La última es una perífrasis temporal de futuro constituida por el auxiliar *aller* conjugado en presente de indicativo en tercera persona del plural y el infinitivo *influencer*.

- (96) Cette longue suite de guerres finit par épuiser la France. (Le Petit Larousse 2002)
- (97) Un des temps forts du sommet dans la capitale ghanéenne devrait être le face à face entre le président ivoirien Laurent Gbagbo et son homologue du Burkina Faso, Blaise Compaoré.(Le Monde, 2002)
- (98) Ces différences vont influencer la vitesse à laquelle les élèves progresseront dans leur acquisition de la langue française. (Francophonies du Sud, 2001)

Con lo anterior, hemos de decir que estamos conscientes de la complejidad que implica el circunscribir el concepto de perífrasis verbal, pues tal como señala Gómez Torrego (1988 y 1999), existen muchos casos un tanto fronterizos entre las perífrasis verbales y otras construcciones que parecerían iguales, pero que en realidad tienen un comportamiento sintáctico diferente. Lo que nos permiten concluir los autores que hemos considerado para este apartado es que las perífrasis verbales de infinitivo resultan mucho más variadas en español que en francés, pues mientras Fernández de Castro (1999) y Gómez Torrego (1988) consideran más de treinta perífrasis en español, Denis y Sancier Chateau (1994) así como Riegel *et al.* (1994) consideran apenas trece y quince perífrasis de infinitivo en francés respectivamente.

Cabe señalar que las perífrasis verbales constituyen uno de los pocos temas que sí llegan a trabajarse en los manuales de enseñanza tanto del español como del francés como lengua extranjera. No obstante, dichos manuales no hacen mucho énfasis en el tema de los clíticos que suelen estar presentes muy a menudo en este tipo de construcciones y que suelen ocasionar problemas en los aprendientes de ambas lenguas.

4.3 Cláusulas de infinitivo con funciones de yunción

En los apartados anteriores hemos visto cómo los infinitivos pueden desempeñar una diversidad de funciones nominales como sintagmas al interior de la oración o hacerse anteceder de un verbo auxiliar para formar una perífrasis verbal. En este apartado veremos que existen también algunos sintagmas de infinitivo precedidos de preposiciones o locuciones preposicionales que se utilizan por los hablantes de español y francés para ir integrando cláusulas. En este apartado, en el corpus en español encontramos 77 cláusulas de infinitivo desempeñando funciones de yunción, esto es el 24%; mientras que en el corpus en francés registramos 76 cláusulas que representan el 19.3%.

Para hablar de la operación de yunción, Raible (1992 y 2001) propone un continuo entre cuyos polos ubica la agregación y la integración. A lo largo de dicho continuo sitúa diferentes técnicas. Estas técnicas que van desde el polo de la agregación hasta el de la integración son:

- a) unión de dos cláusulas en forma asindética,
- b) yunción por recuperación de la parte anterior,
- c) coordinación,
- d) subordinación,
- e) uso de participios y gerundios,
- f) estructuras prepositivas que rigen infinitivos o sintagmas nominales,
- g) preposiciones simples y
- h) roles actanciales.

Raible (2001) nos advierte que los términos de integración y agregación incluyen construcciones que términos como coordinación y subordinación dejarían fuera. Por ello, consideramos que la nomenclatura de Raible resulta mucho más adecuada que aquella que sólo utiliza términos como coordinación y subordinación, ya que Raible no confunde forma con función. Cabe hacer hincapié en este punto, porque hay algunos autores como Arjona

y Luna (1989), Porto Dapena (1989), Hernanz (1999), Turner (2000), entre otros que hablan de subordinación en casos como: Quiero que te vayas de aquí/ Quiero salir de aquí, ubicando en el mismo plano de función y estructura la cláusula con verbo finito que aquella con infinitivo: que te vayas de aquí y salir de aquí, confundiendo ambos niveles. Y es que algunas cláusulas de infinitivo podrán cumplir con la misma función que un sintagma nominal o incluso que una cláusula con verbo finito, pero no por ello podrán ubicarse en el mismo plano de la estructura.

En (99) se advierte un ejemplo en el que dos cláusulas se unen simplemente por mera yuxtaposición, sin que haya un conector explícito que especifique la relación entre dichas cláusulas, este ejemplo se encuentra en el polo de la agregación. Por el contrario, en (100) observamos un ejemplo que se encuentra más cerca del polo de la integración, en dicho ejemplo las cláusulas han llegado a fundirse a tal grado que forman una sola oración y a ésta incluso pueden añadirse otras cláusulas.

(99) Ce forestier a été mis dehors. Il était malade.

(100) La maladie du forestier l'a mis dehors. (Quintero, 2011)

Entre las técnicas de yunción que tienden más hacia el polo de la integración, se encuentran las técnicas en las que se emplean los infinitivos junto con algunas preposiciones o locuciones preposicionales. De tal manera, estos sintagmas de infinitivo pueden servir para ir integrando cláusulas y presentar una diversidad de valores tanto en español como en francés. Dichos valores pueden ser: temporalidad, causa, finalidad, inclusión o exclusión y concesión.

En español las cláusulas más recurrentes en nuestro corpus fueron las de finalidad, pues registramos 49 cláusulas con este valor, lo que equivale al 15.3% del corpus total. Enseguida, se ubicaron las cláusulas de causa con 11 recurrencias, lo que representa el 3.4%. A continuación, situamos las de tiempo con 8, esto es 2.5%. Luego, localizamos las de modo con 5 frecuencias, que corresponde al 1.6%. Finalmente, las concesivas con apenas 4 recurrencias, que representa el 1.3%.

En francés las cláusulas infinitivas más frecuentes también resultaron ser las de finalidad con 46 recurrencias que corresponde a 11.7% del corpus. En segundo lugar, localizamos las cláusulas de tiempo con 14 frecuencias que representa el 3.6%. En tercer lugar, situamos las cláusulas de modo con 9, esto es 2.3%. En cuarto lugar, las cláusulas de causa con 4, que significa el

1%. Por último, ubicamos las concesivas con sólo 3 registros, lo que equivale al 0.8%.

Cláusulas de infinitivo	Español	Francés
Finales	49/321 (15.3%)	46/394 (11.7%)
Causales	11/321 (3.4%)	4/394 (1%)
Temporales	8/321 (2.5%)	14/394 (3.6%)
Modales	5/321 (1.6%)	9/394 (2.3%)
Concesivas	4/321 (1.3%)	3/394 (0.8%)
Total	77/321 (24.1%)	76/394 (19.5%)

4.3.1 Cláusulas de infinitivo temporales

Las cláusulas de infinitivo con función temporal denotan, según la RAE (1973:3.21.3), el tiempo en que se verifica lo significado en la oración principal, como se observa en (101) y (102). Si contrastamos los nexos que permiten un verbo flexionado y los que admiten un sintagma de infinitivo, descubrimos que estos últimos son poco numerosos. Los nexos más comunes que anteceden al sintagma de infinitivo en español son las preposiciones *al*, *hasta* y *tras*, así como las locuciones preposicionales *antes de*, *después de* y *luego de*. En francés los nexos son menos cuantiosos todavía, pues sólo registramos: *après*, *avant de*, *au moment de* y *jusqu'à*.

Vale la pena comentar que en francés el nexo *après* exige por lo general la presencia de un infinitivo compuesto y no un infinitivo simple, tal como se aprecia en (101) (*avoir raté*), esto sucede por su carácter retrospectivo, pues se trata de una acción anterior a la acción expresada en la principal. A diferencia de lo que sucede en francés, en español el nexo *después de* acepta tanto un infinitivo simple como uno compuesto. En (102) encontramos el infinitivo simple *reiterar*.

(101) **Après** avoir raté la sortie du communisme, Gorbatchev critique la Russie actuelle. (Le Monde, 2002)

(102) **Después de** reiterar la convocatoria a realizar una nueva Convención Nacional Hacendaria, el tricolor ratificó su voluntad de diálogo con

Mandatarios, legisladores, Alcaldes y partidos políticos (...) (Reforma, 2002)

4.3.2 Cláusulas de infinitivo causales

Las cláusulas de infinitivo con valor causal expresan la causa del evento contenido en la oración principal. Una vez más si comparamos la variedad de nexos que pueden encabezar este tipo de construcciones con verbo flexionado, los nexos empleados en español con sintagma de infinitivo se reducen básicamente a dos preposiciones: *por* y *de* y las locuciones *a causa de*, *a fuerza de*, *a base de* y *gracias a*. En francés también se utilizan comúnmente dos preposiciones *pour* y *de*, así como las locuciones *à cause de*, *à force de*, *à base de*, *en raison de*, *sous prétexte de* y *grâce à*. Tanto en español como en francés cabe la posibilidad de emplear la forma compuesta del infinitivo a fin de marcar la anterioridad de la cláusula causal respecto a la de la oración principal. No obstante, en nuestros *corpora*, los infinitivos se registraron todos en su forma simple, tal como se aprecia en los ejemplos (103) y (104). En (103) ubicamos dos sintagmas de infinitivo en forma negativa anteceditos de la preposición *por*. En (104) apreciamos un sintagma de infinitivo precedido de la locución preposicional *à force de*.

(103) La Ley de Aviación Civil establece una multa de 100 a 2 mil salarios mínimos por no llevar a bordo las pólizas de seguro, y de 200 mil salarios mínimos por no llevar el certificado de aeronavegabilidad.(Reforma, 2002)

(104) Dès que j'ai émergé de ma léthargie post-hospitalière, j'ai suis allée dans mon armoire à trésors pour en ressortir un modèle tout prêt: j'avais même acheté les fils. Il manquait le déclic et le temps. Et je crois qu'à force de travailler, j'avais perdu l'envie de me lancer dans quoique ce soit de compliqué. (<http://chez-libellule.blogs.marieclaireidees.com>)

4.3.3 Cláusulas de infinitivo finales

Estas construcciones se dedican a exponer la intención que despliega la acción en el marco de la oración principal; dicha intención tiene un carácter prospectivo. Los nexos que anteceden estos sintagmas en español son las preposiciones *a*, *para* y *por*, así como las locuciones *a fin de*, *con miras a*, *con el fin de*, *con la finalidad de*, *con el objeto de*, *con el propósito de*, *con la intención de* y *con la idea de*. En francés las preposiciones más frecuentes

son à y pour, y locuciones como *afin de*, *avec le but de*, *avec la finalité de*, *avec l'objet de*, *avec l'intention de*, *de façon à*, *de manière à*, *de crainte de*, *de peur de*, *en vue de*, *histoire de*. En (105) encontramos un sintagma de infinitivo precedido de la locución *con el propósito de*. En (106) contamos con dos sintagmas de infinitivo (*comprendre une vie éventuelle... préparer une future exploration...*) que se encuentran precedidos de la preposición *pour*.

- (105) Mutilar el suelo de conservación ecológica de la sierra de Santa Catarina con el propósito de legalizar asentamientos irregulares es otra razón para que la federación retire al Gobierno capitalino la administración de las áreas naturales protegidas (...) (Reforma, 2002)
- (106) La découverte d'eau liquide pourrait s'avérer stratégique pour comprendre une éventuelle vie passée et préparer une future exploration habitée sur Mars, dans la mesure où l'eau est l'une des conditions sine qua non de la vie telle que nous la connaissons. (Le Monde, 2011)

4.3.4 Cláusulas de infinitivo de inclusión o exclusión

En su propuesta de valores semánticos desplegados por las técnicas de integración a través de preposiciones y locuciones preposicionales con sintagma de infinitivo, Raible (2001) expone los valores de inclusión y exclusión. En este apartado el nexo más frecuente en español es la preposición *sin* y las locuciones *además de* y *a excepción de*. En francés los nexos más empleados son la preposición *sans* y las locuciones *en plus de* y *à défaut de*. En (107) se aprecia un ejemplo en español en el que el sintagma de infinitivo se encuentra precedido de la preposición *sin*. En (108) se observa un sintagma de infinitivo en francés que se hace anteceder de la locución *sans*. Cabe señalar que en el ejemplo en español la cláusula de exclusión se ubica antes de la cláusula principal, mientras que en francés dicha cláusula se sitúa después de la principal.

- (107) El camarada soldado no es gente de mala entraña. Sólo quiere terminar bien su cátedra. Sin darle tiempo a que se reponga le atiza una serie de puntapiés y bofetadas hasta que lo deja en el extremo de la jaula. (Azuela, 1937)
- (108) Ils incriminent les apprenants qui refuseraient d'apprendre, sans remettre en cause leur enseignement. (Francophonies du Sud, 2001)

4.3.5 Cláusulas de infinitivo concesivas

Por último, en este apartado de yunción, los sintagmas de infinitivo pueden hacerse anteceder de diversos nexos para expresar un valor de concesión. Para realizar esta labor, las preposiciones que más comúnmente preceden al sintagma de infinitivo son *con*, *sin* y *para*, así como las locuciones *pese a* y *a pesar de*, esta última locución empleada en el ejemplo (109). En francés, los nexos concesivos que permiten la presencia de un sintagma de infinitivo son *en dépit de*, *au lieu de*, *au risque de* y *quitte à*, nexo empleado en el ejemplo (110).

(109) El ex candidato no compareció ante la prensa, a pesar de haber ganado las elecciones. (Reforma, 2002)

(110) Il veut entourer les réformes de toutes les garanties légales, quitte à en ralentir le rythme. (Le Monde, 2002)

Con base en lo que hemos elucidado en este apartado, podemos observar que los sintagmas de infinitivo precedidos del abanico de nexos ya expuesto constituyen una técnica de yunción significativa que es capaz de desplegar significados de temporalidad, causa, finalidad, inclusión, exclusión y concesión. Asimismo, es importante señalar que esta diversidad de funciones del infinitivo resulta uno de los temas ausentes casi por completo en los manuales de enseñanza del español y francés como lengua extranjera y por consiguiente, en las clases de ambas lenguas.

4.4 Construcciones de infinitivo independientes

En los apartados anteriores hemos visto sintagmas de infinitivo en funciones nominales en el marco de la oración, infinitivos en construcciones perifrásticas y cláusulas de infinitivo que desempeñan funciones de yunción. En este apartado veremos que existen también algunas construcciones con infinitivos que figuran como predicados sin necesidad de un verbo pivote. Hernanz (1999: 2333) comenta que se trata de un conjunto variado de infinitivos que desde la perspectiva oracional, se considera *independiente*, pero desde una perspectiva supraoracional, se trata sólo de una supuesta independencia, como lo demuestra el hecho de que algunos sintagmas de infinitivo dependen del cotexto y el contexto en el que se encuentran para poder tener sentido.

Los infinitivos que podemos agrupar bajo el rubro de independencia oracional pero de dependencia textual son: a) *infinitivos fragmentarios*²⁵, b) *infinitivos con funciones interrogativas*, c) *infinitivos con funciones exclamativas* y finalmente d) *infinitivos con funciones yusivas*. Con base en esta clasificación, encontramos 12 construcciones infinitivas independientes en el corpus en español, lo que representa el 3.8% del corpus; mientras que registramos 22 construcciones infinitivas independientes en el corpus en francés que corresponde al 5.6%. En español registramos 2 (0.6%) construcciones fragmentarias, 4 (1.3%) interrogativas y 6 (1.9%) yusivas. En francés contamos 2 (0.5%) construcciones fragmentarias, 9 (2.3%) interrogativas/exclamativas y 11 (2.8%) yusivas.

Construcciones de infinitivo	Español	Francés
Fragmentarias	2/321 (0.6%)	2/394 (0.5%)
Interrogativas y exclamativas	4/321 (1.3%)	9/394 (2.3%)
Yusivas	6/321 (1.9%)	11/394 (2.8%)
Total	12/321 (3.8%)	22/394 (5.6%)

4.4.1 Construcciones de infinitivo fragmentarias

Existen algunos infinitivos que, como comenta Hernanz (1999: 2333), resultan confusos si no se tiene en cuenta el cotexto inmediato anterior. El nombre que les designa la autora es el de infinitivos *fragmentarios* porque cuando en el texto dialógico, en especial aquél que está constituido de pregunta y respuesta, el sintagma de infinitivo tiene la tarea de retomar lo que se ha dicho anteriormente en la pregunta, tal como se advierte en (111).

(111) Pero, ¿tenía usted ya algo en mente? – Sí, claro, al regreso, continuar con el diseño del resto de los muebles. (Entremuros, 2002)

Si bien los autores de gramáticas y monografías sobre el infinitivo en francés no exponen nada respecto a este tipo de construcciones, nosotros contamos con el ejemplo (112) en el que apreciamos dos construcciones infinitivas de este tipo.

²⁵ Denominación que les asigna Hernanz (1999: 2333).

(112) -Comment en sortir?

-Repos physique et repos mental sont indispensables. Dormir ou rester assise si possible au soleil avec un livre pas compliqué, qui ne soit pas pour le travail. (<http://chez-libellule.blogs.marieclaireidees.com>)

4.4.2 Construcciones de infinitivo con funciones interrogativas y exclamativas

Otros sintagmas de infinitivo independientes en las dos lenguas que nos ocupan son aquellos que presentan una función de exclamación o interrogación. Muchas ocasiones estas exclamaciones o interrogaciones se pueden interpretar como generales, pero también pueden llevar un sujeto específico.

Tal como sucede con las construcciones anteriores, éstas dependen del contexto anterior, pues se rigen por un predicado que se encuentra con anterioridad en el texto y que por cuestiones de cohesión se elide precisamente en el marco de dichas construcciones. De tal suerte que ejemplos como (113) necesitan incrustarse en un texto específico para ser comprensibles.

(113) ¿Sobrevivir a qué?

Así pues, el ejemplo anterior podría, según Escandell (1987: 84), resultar *extraño* de manera aislada. Por consiguiente, dicha construcción infinitiva necesita incluirse en una situación discursiva como las de (114) a fin de tener sentido.

(114) Manitonquat nos citó un pensamiento que nos dejó pensando mucho: “Only tribes will survive” – Sólo las tribus van a sobrevivir – ¿Cuáles tribus? ¿Sobrevivir a qué? (115) Todas las experiencias que hemos conocido, en el núcleo de su existencia buscan algo fundamental, volver a la comunidad. (<http://loshijosdelfindelmundo.blogspot.mx>)

Otro punto importante que expone Escandell (1987: 88) es la situación del sujeto del sintagma de infinitivo. Y es que oraciones como “¿*Decírselo ahora?*” (115-117), que propone la misma autora, presentan un sintagma de infinitivo sin ningún sujeto expresado, que fuera del marco del texto no puede recuperarse. Es por ello que las interrogaciones infinitivas no se encuentran al inicio de un diálogo, sino que habitualmente son réplicas de un

enunciado previo. Es precisamente dicho enunciado precedente el que nos permite recuperar el sujeto de manera cotextual.

(116) -Díselo ahora

-¿Decíselo [yo] ahora?

(117) -Se lo voy a decir ahora

-¿Decíselo [tú] ahora?

(118) -Van a ir a decírselo ahora

-¿Decíselo [ellos] ahora? (Escandell, 1987)

Los sintagmas de infinitivo exclamativos se explican en el mismo marco de las construcciones con modalidad interrogativa, tal como se aprecia en el ejemplo (118) que presenta una exclamación que está relacionada con el resto de todo el cotexto anterior, pues la exclamación resulta ser la razón por la cual se expone a lo largo del texto cómo lograr platillos con flores comestibles.

(119) Offrir aux Parisiens toqués des bouquets la chance de devenir des chefs de la cuisine fleurie!(Marie Claire, 2000)

4.4.3 Construcciones de infinitivo con funciones yusivas

Otros sintagmas de infinitivo que se ubican en las construcciones independientes son aquéllos con funciones yusivas; éstos se emplean en textos específicos como prescripciones médicas, recetas de cocina, manuales de instrucciones, etc. para que el receptor espere las indicaciones y las lleve a cabo (Kabatek, 2008: 203). En (119) y (120) apreciamos dos ejemplos de construcciones infinitivas yusivas, la primera en español y la segunda en francés. Ambas construcciones fueron empleadas en recetas de cocina a fin de indicar a los receptores de dichos textos el procedimiento a seguir en la preparación de platillos específicos.

(120) Combinar en un tazón el queso, huevos, sal, pimienta, nuez moscada y crema, revolviendo fuertemente con el batidor de globo. (Kaplan, 2000)

(121) S'assurer que la variété des fleurs dont on dispose est comestible. (Marie Claire, 2000)

Tal como comentábamos en el apartado de yunción de cláusulas, este apartado de construcciones independientes también constituye uno de los temas menos estudiados en los manuales de lengua extranjera tanto del español como del francés.

5. Conclusiones

En el presente trabajo de investigación hemos visto que el infinitivo en francés y español tiene un abanico de rasgos en común, pues en ambas lenguas existe la posibilidad por parte del infinitivo de aunarse a un verbo finito que funja como auxiliar y así constituir una perífrasis verbal. Igualmente, el infinitivo tanto en español como en francés puede llevar determinantes típicos del nombre y complementos típicos del verbo para constituirse en sintagma, aunque en nuestro corpus observamos que los complementos verbales son mucho más comunes. Una vez conformado el sintagma de infinitivo, éste puede desplegar diferentes funciones en el marco de la oración, a saber: sujeto, complemento de objeto directo, complemento de régimen, complemento de nombre y complemento de adjetivo. De igual manera, el infinitivo de las dos lenguas tiene la capacidad de hacerse preceder de preposiciones y locuciones preposicionales para llevar a cabo una técnica de yunción de cláusulas desplegando una diversidad de significados, tales como tiempo, causa, inclusión, exclusión, finalidad, condición y concesión. Por último, en el apartado de los rasgos comunes, observamos que el infinitivo en francés y español es capaz de figurar como construcción independiente aparente, esto es sin la presencia de un verbo finito que funja como pivote de la oración, aunque en el marco del texto dichas construcciones dependan del cotexto y el contexto en el que se utilizan. Entre las construcciones infinitivas que destacan en ambas lenguas encontramos: infinitivos con funciones interrogativas, exclamativas, yusivas e infinitivos fragmentarios.

A pesar de las características que comparten los infinitivos en francés y español, a lo largo de esta investigación nos hemos percatado de algunas diferencias que despliega el infinitivo en las dos lenguas. Si bien en ambas existen perífrasis verbales de infinitivo, hemos visto que estudiosos del tema²⁶ nos hacen constatar que existen más construcciones perifrásticas de infinitivo en español que en francés. Algunas de las pocas perífrasis que coinciden en las dos lenguas son: fr. *aller + inf.*, es. *ir a + inf.*; fr. *devoir + inf.*, es. *deber/ tener que + inf.*; fr. *pouvoir + inf.*, es. *poder + inf.*; fr. *commencer à + inf.*, es. *comenzar a + inf.*, y fr. *finir de + inf.*, es. *terminar de + inf.* Asimismo, hemos dicho que tanto los infinitivos en español como en

²⁶ Rojo (1982), Denis y Sancier-Château (1994), Riegel *et al.* (1994), Gómez Torrego (1999), Fernández de Castro (1999) y Tresaco Belío (2003).

francés pueden hacerse acompañar de preposiciones o locuciones preposicionales para constituir una técnica de yunción de cláusulas; sin embargo, los nexos en español resultan más variados que aquéllos que suelen emplearse en francés. Igualmente, en el marco de las diferencias, hemos de señalar que las construcciones infinitivas fragmentarias se utilizan en ambas lenguas, aunque no se tenga explicaciones de ellas en gramáticas francesas. Consideramos, por lo tanto, que es importante que gramáticas descriptivas y monografías del infinitivo en francés las incluyan en sus elucidaciones.

Por último, nos resta señalar que el abanico de funciones morfosintácticas que despliega el infinitivo en francés y español que hemos examinado en el presente trabajo evidencia la necesidad de que el infinitivo, y más precisamente el sintagma de infinitivo, aparezca en los manuales de enseñanza de español y francés como lengua extranjera como tema relevante a fin de que los estudiantes de estas lenguas puedan comprender el uso que pueden darle a dicho sintagma en una diversidad de contextos.

6. Referencias bibliográficas

- Arjona Iglesias, Marina y Elizabeth Luna Traill 1989 *El infinitivo en el español hablado de la Ciudad de México*. México, UNAM.
- Barron, Julia 2000 “The morphosyntactic correlates of finiteness”. Butt, Miriam and Tracy Holloway King (eds.) *Proceedings of the LFG00 Conference University of California, Berkeley*, CSLI Publication.
- Bouzet, Jean 1982 *Grammaire espagnole*. París: Belin.
- Bosque, Ignacio 1989: *Las categorías gramaticales. Relaciones y diferencias*. Madrid, Gredos.
- Buridant, Claude 1990 “L’infinitif dans les langues romanes et las langues germaniques: essai d’approche typologique”. En Bechert, Bernini y Buridant (eds.) *Toward a typology of European languages. Empirical approaches to Language Typology*, 8. Pp. 141-163.
- Denis y Sancier Chateau 1994 *Grammaire du français*. Paris, Hachette
- Escandell Vidal, María Victoria 1987 “La interrogación en el infinitivo como réplica”. *Epos. Revista de filología*, 3:81-96.

- Fernández de Castro, Félix 1999 *Las perífrasis verbales en el español actual*. Madrid Gredos.
- García Negroni, María Martha y Silvia Ramírez Gelbes 2009 “Construcciones de infinitivo y semántica argumentativa”. *Cad.Est.Ling., Campinas*, 51(1): 31-48.
- Gawelko, Marek 2005 “Quelques particularités de l’infinitif en espagnol et en portugais”. *Estudios Hispánicos* 13:167-176.
- Gómez Torrego, Leonardo 1988 *Perífrasis verbales*. Madrid, Arco Libros.
- Gómez Torrego, Leonardo 1999 “Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales de infinitivo”. Bosque y Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa, pp. 3323-3389.
- Grevisse, Maurice y André Goose 2005 *Le bon usage. Grammaire française*. Bruxelles, De Boek & Larcier.
- Haspelmath, Martin 1989 “From Purposive to infinitive - A universal path of grammaticization”. *Lingüística Histórica* 10: 287-310.
- Hernanz, M. Lluïsa 1999 “El infinitivo”. Bosque y Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa, pp. 2197-2356.
- Iturrioz Leza, José Luis 2000 *Diversas aproximaciones a la nominalización. De las abstracciones a las macrooperaciones textuales*. FUNCIÓN 21-24: 31-140.
- Kabatek, Johannes 2008 “En primer lugar, agradecer – wie sich ‘ungrammatische’ Infinitive in die spanische Grammatik schleichen”. Stark, Schmidt-Riese & Eva Stoll (eds.) *Romanische Syntax im Wandel*, pp. 197-208.
- Llorente Vigil, Covadonga 1999 *Las perífrasis verbales*. España, Colegio de España.
- Mayerthaler, Willi, Günther Fliedl y Christian Winkler 2001 *Infinitivprominenz in Europäischen Sprachen*. Alemania: Projektbericht. Tübingen, Narr.

- Porto Dapena, José Álvaro 1989 *Tiempos y formas no personales del verbo*. Madrid, Arco Libros.
- Quintero Ramírez, Sara 2011 *Factores pragmático-textuales de los infinitivos en francés y español: infinitivo enunciativo e infinitif de narration*. Tesis de doctorado sin publicar. Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- Quintero Ramírez, Sara 2012: “Análisis contrastivo del infinitivo en español y en francés desde una perspectiva morfosintáctica”. *Lengua y Habla* 16, pp. 150-171.
- Quintero Ramírez, Sara 2013: “Análisis contrastivo del infinitivo en español y francés desde una perspectiva supraoracional”. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura* 23(1): 105-126.
- Raible, Wolfgang 1992 *Junktion. Eine Dimension der Sprache und ihre Realisierungsformen zwischen Aggregation und Integration*. Heidelberg, Winter.
- Raible, Wolfgang 2001 “Linking Clauses”. Martin Haspelmath *et al.* (eds.) *Language Typology and Language Universals - Sprachtypologie und sprachliche Universalien - La Typologie des langues et les universaux linguistiques*. Berlín, de Gruyter, pp. 590-617.
- Rémi-Giraud, Sylvianne 1988 *L’infinitif*. Francia, Presses Universitaires de Lyon.
- Riegel, Martin *et al.* 1994 *Grammaire méthodique du français*. Paris, Presses Universitaires Françaises.
- Rojo, G. 1982 “Aportaciones al estudio de la auxiliaridad”. *Actas del IV Congreso Internacional de Hispanistas II*, Salamanca, pp. 499-508.
- Salvi, Giampaolo 1982 “L’infinito con l’articolo e la struttura del SN”. *Rivista di Grammatica Generativa* 7: 197-225.
- Sasse, Hans-Jürgen 2001 “Scales between nouniness and verbiness”. Martin Haspelmath *et al.* (eds.) *Language Typology and Language Universals - Sprachtypologie und sprachliche Universalien - La Typologie des*

- langues et les universaux linguistiques. An International Handbook.* Berlín, de Gruyter, pp. 495-509.
- Swan, Michel 1989 *Practical English Usage*. Oxford, Oxford University Press.
- Tresaco Belío, María Pilar 2003 “Las perífrasis verbales modales de infinitivo: del español al francés”. Ignacio Iñarrea Las y María Jesús Salinero Cascante (coords.) *El texto como encrucijada: estudios franceses y francófonos* 2: 465-476.
- Tesnière, Lucien 1976 *Elementos de la sintaxis estructural*. Madrid, Gredos.
- Torterat, Frédéric 2006 “L’infinitif et le gérondif en tant que formes verbales”. http://halshs.archivesouvertes.fr/docs/00/08/73/03/PDF/INFINITIF_ET_GERONDIF.pdf
- Turner, Nigel 2000 *Linguistique contrastive et traduction, étude contrastive de l’infinitif en français et en anglais*. Paris, Ophrys.
- Ylikoski, Jussi 2003 “Defining non-finites: action nominals, converbs and infinitives”. *SKY Journal of Linguistics* 16: 2003.

Influencia del input en la adquisición temprana de nombres y verbos en español¹

Karina Rengifo Mattos

Índice

1. Introducción	225
2. La oposición <i>nombre-verbo</i> : entre los determinantes cognitivos, las características tipológicas de las lenguas y la influencia del input materno ...	228
2.1 El enfoque cognoscitivista: sobre el desarrollo cognitivo y la percepción de los referentes de nombres y verbos	229
2.2 El enfoque lingüístico: sobre la estructura lingüística de las lenguas y su influencia en la adquisición temprana de nombres y verbos	234
2.3 Factores relacionados con el input: entre la interacción social y la cultura.	242
2.4 Estudios sobre la producción léxica temprana en español	244
3. Metodología de análisis	246
3.1 Formación del corpus	246
3.2 Elementos de análisis	247
4. Resultados	251
4.1 Frecuencia de producción N y V	251
4.1.1 Producción infantil de N y V	251
4.1.2 Producción adulta de N y V	253
4.1.3 Relación entre la producción infantil y la adulta de N y V	254

¹ La presente es una versión abreviada y revisada de la tesis de maestría del mismo nombre, presentada en enero de 2010, en el marco del programa Maestría en Lingüística Aplicada del Departamento de Lenguas Indígenas de la Universidad de Guadalajara.

4.2 Enunciados con N y V en posición final	257
4.3 Enunciados en el input que incitan a la producción infantil de N y V	257
4.4 Resumen de resultados	258
5. Discusión	259
5.1 Sobre la relación entre la producción infantil y adulta	259
5.2 Sobre los enunciados con N y V en posición final	262
5.3 Patrones interactivos y su influencia en la producción infantil	264
5.4 El uso de las emisiones lingüísticas como componente del input	266
6. Conclusiones	268
7. Referencias bibliográficas	271

1. Introducción

Investigaciones sobre la adquisición del inglés y otras lenguas de la familia indoeuropea han reportado que los nombres de objetos (N) son aprendidos por los niños más tempranamente que los verbos (V) y plantean la existencia de una predisposición cognitiva que explica la preferencia nominal infantil.

Desde una perspectiva explicativa distinta, otros estudios que observaron la adquisición de lenguas no europeas encontraron que es la estructura lingüística de la lengua materna un factor determinante para dicha predisposición.

¿Qué sucede en el caso del español? Jackson-Maldonado *et al.* (1993), Gallego y López-Ornat (2005), Casart e Iribarren (2007) y Jackson-Maldonado *et al.* (2011) reportan una preferencia infantil por la producción nominal. ¿Cómo se podría explicar dicha tendencia? Observemos los siguientes diálogos:

Edad: 1; 06, 05

Tramo 1

M: (Enseñándole una piñata) ¿Cómo se llama?

D: Iyata [=piñata].

M: Piñata.

M: La piñata de Pachi. Piñata.

Tramo 5

D: Puma umba [=?]. Ía [=mira], bom bom ba, bum bum bumba [=?].

M: ¿Bomba? ¿Dónde hay bombas?

D: REP: Bomba.

M: Yo no veo las bombas, dónde están. Yo veo la piñata.

D: REP: (Con voz muy baja) Piyata [=piñata].

¿Por qué D produce mayormente nombres en los dos eventos lingüísticos anteriores en los que interactúa con M? ¿Es una predisposición cognitiva la que determina que D repita distintos nombres tales como *piñata* y *bomba*?

Comparando ambos tramos se observa que en ambas situaciones suceden por lo menos tres cosas:

- 1) M, después de mostrar una piñata a D, le pregunta *¿cómo se llama?*, solicitud a la cual el niño responde.

- 2) M, después de que el niño responde a su pregunta, repite *piñata* en tres ocasiones seguidas en el primer tramo, y vuelve a mencionar la palabra *piñata* en una ocasión más en el segundo tramo. Además, M repite en tres ocasiones la palabra *bomba*, la cual ella reproduce en un intento de comprender lo que dice D.
- 3) M, (en el segundo tramo) produce en dos ocasiones enunciados a partir de los cuales el niño repite la última palabra, haciendo eco de lo que ella dice.

A partir de tales consideraciones se podría preguntar si es posible interpretar la adquisición del léxico temprano, y más específicamente, la adquisición de nombres y verbos, sólo bajo la perspectiva de una predisposición cognitiva o de la estructura de la lengua. O quizá es en la misma interacción con M donde se podría encontrar razones de la producción infantil de palabras tales como *piñata* y *bomba*.

Lo que se observa es que M y lo que ella dice juega un papel muy importante en la producción lingüística infantil: preguntas tales como *¿cómo se llama?*, la repetición constante de un ítem léxico y las construcciones gramaticales presentadas a D que le permiten hacer eco de la palabra que se encuentra en la posición final del enunciado, coadyuvan a la producción de nombres. Entonces, la pregunta ya no sólo se centra en torno a las restricciones cognitivas del niño o a la estructura de la lengua que está aprendiendo—factores que sin duda alguna juegan un papel importante en la adquisición del lenguaje—, sino que se coloca en torno a las emisiones y actitudes de los cuidadores en la interacción con los niños, las cuales posibilitan y/o determinan dicha tendencia. Entonces, parece importante preguntar en qué medida algunos factores del input ejercen influencia sobre la producción de nombres y verbos en el léxico temprano.

Tomo como supuesto que el input lingüístico al que está expuesto el niño tiene alguna influencia sobre sus producciones tempranas, es decir, sobre los ítems léxicos que él reproduce primariamente, y que contribuyen a que en castellano exista una mayor producción infantil de nombres. Una mirada hacia el input puede proporcionar, entonces, algunas pistas sobre los factores que convergen y que influyen o codeterminan dicha tendencia en la producción. Pero no pretendo atribuir a un sólo factor la tendencia constatada en la adquisición del léxico temprano, sino que se trata de un conjunto de factores que confluyen para dar cuenta de dicho proceso. Por esta razón, en la presente investigación se analizó, a partir de un estudio de caso, en qué

medida los siguientes factores del input intervienen en la producción temprana infantil de N y V:

1. Una alta frecuencia de nombres en la producción adulta.
2. Una alta frecuencia de enunciados dirigidos al niño con un nombre en posición final.
3. Una alta frecuencia de construcciones que incitan al niño a producir un mayor número de nombres que verbos: preguntas, repeticiones.

Para establecer la relación entre el input y las producciones infantiles se realizó un análisis cuantitativo de:

4. La frecuencia de producción infantil de N y V;
5. La frecuencia de producción adulta de N y V;
6. Los enunciados producidos por los adultos que presentan un N y un V en posición final; y
7. Las construcciones que incitan a que el niño produzca N y V, tales como *¿cómo se llama?*, *¿qué es esto?*, repeticiones, etc.

La frecuencia de producción adulta de N y V proporciona pistas sobre la influencia que tiene la constitución tipológica específica de la lengua. Al ser el español una lengua PRO-DROP cuya morfología verbal permite codificar los argumentos léxicos del verbo, se esperaría un mayor número de ítems verbales tanto en la producción adulta como en la infantil, a diferencia de lo que ocurre en inglés o alemán. Sin embargo, se encontró una mayor producción de N que de V en el léxico infantil, lo que resulta interesante contrastar con las producciones adultas.

La frecuencia de producción de enunciados con N o V en posición final² también proporciona una pista sobre la influencia de la estructura gramatical del español.

² Slobin (1973: 191-192) propone un principio operativo-cognitivo de organización y almacenamiento del lenguaje, a partir de la comparación en la adquisición de varias lenguas: los niños en desarrollo lingüístico ponen atención al final de palabra. Esto significa que las partes finales de las palabras son perceptualmente salientes y que los niños presentan una capacidad para manejar las formas finales de las palabras y su posterior producción, lo que implica que los elementos lingüísticos que se presentan al final de la palabra (sufijos o postposiciones) son más tempranamente adquiridos que los que se presentan en posición inicial. Al aplicar este universal lingüístico al ámbito del enunciado, la unidad lingüística

Las emisiones adultas que solicitan la producción infantil de N o V dan cuenta de la focalización sobre determinado tipo de referente que pudieran promover los padres –“culturas centradas en el objeto” o “culturas centradas en la acción” (Choi y Gopnik 1993); lenguas y culturas “nominales-reificantes” y lenguas “verbalizantes” que se centran en los procesos y resultados (Iturrioz 2007)–, así como del tipo de interacción que establecen los adultos con el niño.

La presente investigación no intenta negar la importancia que tiene el desarrollo cognitivo en el proceso de adquisición del lenguaje, más bien se pretende evaluar el peso del input en dicho proceso. Por ello, la investigación se realizó enfocada a la interacción de distintos factores; pienso que las propiedades estructurales específicas de la lengua materna y las prácticas en las que se encuentran inmersos los niños en sus relaciones comunicativas, interactúan en el proceso de adquisición. Hay que analizar por separado la estructura de la lengua y los hábitos discursivos, que dependen también de factores culturales, hay culturas discursivas o comunicativas.

2. La oposición *nombre-verbo*: entre los determinantes cognitivos, las características tipológicas de las lenguas y la influencia del input materno

Dentro de la línea constructivista³ sobre la adquisición del lenguaje se encuentran dos perspectivas explicativas que se contraponen: el enfoque *cognoscitivista* y el enfoque *lingüístico-tipológico*. (De León 1998: 150; De León y Rojas 2001: 22)

En el debate sobre la adquisición de nombres y verbos en las etapas tempranas de la adquisición del lenguaje, el enfoque cognoscitivista plantea que la adquisición temprana de nombres y verbos está mediada por ciertas *predisposiciones cognitivas* del ser humano para aprender palabras que codifican contenidos con referentes concretos. Investigaciones realizadas desde esta propuesta sobre las primeras producciones léxicas de niños que aprenden lenguas no europeas mostraron que los verbos, que implican la

que se encuentra al final de enunciado sería también perceptualmente saliente, por lo que se esperaría que ese elemento se adquiriera más tempranamente.

³ Aquí se sigue el uso que hacen del término De León y Rojas (2001:19), asociándolo a todas aquellas propuestas teóricas sobre la adquisición del lenguaje que consideran el desarrollo del conocimiento lingüístico como una coparticipación e interacción entre el organismo y el entorno.

“compleja” codificación de relaciones entre entidades, pueden ser aprendidas también en etapas tempranas. Mientras este enfoque cognoscitivista propone la preeminencia de la “simplicidad conceptual” de las palabras como determinante en la sucesión de adquisición de N y V, el enfoque lingüístico plantea la influencia de las características estructurales de cada lengua en la adquisición categorial y en el desarrollo lingüístico en general.

Enriqueciendo este debate, se encuentran investigaciones que han planteado la posibilidad de que otros factores, además de los ya mencionados, puedan intervenir en la adquisición de N y V: la frecuencia de producción, patrones interactivos, patrones de enseñanza de la lengua, repetición adulta de las producciones infantiles, retroalimentación (*feedback*) correctiva, etc. Tales factores son parte de lo que en la literatura sobre adquisición han llamado el input materno.

2.1. El enfoque cognoscitivista: sobre el desarrollo cognitivo y la percepción de los referentes de nombres y verbos

En términos generales, este enfoque plantea que ciertos principios operativos son condición necesaria para el desarrollo del lenguaje, y se manifiestan como mecanismos de procesamiento, organización y almacenamiento de información.⁴ El objetivo de este enfoque es encontrar un orden común en la adquisición de las diferentes características de las lenguas (Slobin 1973) y establecer una posible secuencia universal de adquisición de las estructuras lingüísticas. Entre los trabajos que se insertan en esta línea de investigación encontramos a Slobin (1973) (ver De León y Rojas 2001: 22).

A partir de los estudios de Nelson (1973), Gentner (1978) efectúa uno de los estudios pioneros que plantean la oposición nombre-verbo en la adquisición, y que representa la base del enfoque cognoscitivista sobre este tema. La autora afirma que los verbos se adquieren más lentamente que los nombres debido a que existe una diferencia en la complejidad del tipo de significado que codifican ambos términos. Los nombres refieren entidades del mundo real (significado referencial) y los verbos codifican relaciones entre entidades (significado relacional): por ejemplo, el verbo *give* pone en relación tres elementos lexicales (el agente, el objeto y el receptor). Además, los verbos pondrían en relación nociones abstractas que no estarían situadas en el mundo concreto, tales como causa o posesión. Esta complejidad que

⁴ Para una mayor explicación sobre este punto, ver Slobin (1973).

encierra el significado relacional de los verbos es la razón por la cual los verbos se adquieren más lentamente que los nombres. Entonces, para Gentner los significados de las palabras serán aprendidos en función de su complejidad semántica.

Siguiendo esta misma línea de reflexión, Gentner (1982) desarrolla la “Teoría de Particiones Naturales”, la cual es una versión desarrollada de su propuesta de 1978. Menciona que: a) entre términos nominales y términos predicativos (verbos y preposiciones) existe una distinción perceptual-conceptual preexistente: mientras que los primeros codifican conceptos concretos (personas y objetos), los segundos codifican conceptos de actividad, cambio de estado o relaciones causales; b) dada la naturaleza de los conceptos que codifican los distintos tipos de términos, la categoría de los nombres es conceptualmente más simple o más básica que los verbos, incluso, que otros términos predicativos (Gentner 1982: 301-302), debido a que los referentes de los nominales son más concretos, más tangibles y altamente imaginativos (p. 321). Esta hipótesis plantea que en el flujo de la experiencia se presentan diversos conjuntos de percepciones altamente cohesivos, que son universalmente conceptualizadas como objetos y que tienden a ser lexicalizadas como nombres a través de todas las lenguas. Así, los primeros conceptos que son lexicalizados son estos objetos preindividuos cognitivamente. En este contexto teórico, Gentner (1982) compara la adquisición temprana de nombres y verbos en 6 lenguas distintas: inglés, alemán, turco, japonés, kaluli, mandarín. En todas ellas encuentra que los niños producen un mayor número de nombres que de verbos. Sin embargo, los datos de las lenguas que investigó los obtuvo de maneras muy diversas. Mientras que para el caso del inglés los datos fueron obtenidos a partir de sus propias observaciones, para las otras lenguas, se recogieron a partir de una serie de métodos indirectos: reportes retrospectivos, diarios y muestras de transcripciones elaboradas en otras investigaciones. Dicha discrepancia en los métodos de recolección dificulta la tarea de comparación translingüística.

Una versión revisada de esta propuesta es la de Gentner y Boroditsky (2001), donde se plantea que la forma en que los seres humanos organizan el mundo dentro de conceptos semánticos es a partir de una suerte de “división de dominio” (Gentner y Boroditsky 2001: 215-216) desde la cual es ordenada la experiencia perceptual. Esta organización se produciría a partir de dos dominios desde los cuales los conceptos son lexicalizados: el *cognitivo* y el *lingüístico*. Según los autores, el dominio cognitivo lexicaliza los nombres, mientras que el lingüístico lexicaliza los verbos y las preposiciones. Es por

ello que la clase léxica *nombre* será más constante entre las lenguas –en términos de significado semántico–; en cambio, las clases léxicas *preposición* y *verbo* son más versátiles –con significados variables entre las lenguas– dado que dependen más de las características tipológicas de cada lengua. La propuesta es que ambos dominios determinan el desarrollo léxico, pero en diferentes *grados* para los diferentes tipos de palabras.

En general, el enfoque planteado por Gentner parte del supuesto de que el aprendizaje de la lengua se basa en una operación ostensiva de etiquetación de referentes: el niño en desarrollo lingüístico tendría que buscar los referentes a los cuales tendría que “adherir” los términos que escucha en su entorno lingüístico, por ello el referente verbal es difícil de aprehender ya que el niño tendría que “encontrar” a cuál de los eventos de su alrededor va a aplicar la etiqueta escuchada. Al ser el referente verbal (evento o acción) “fugaz”, temporalmente transitorio, se convierte en una tarea más compleja de procesar en términos cognitivos.

Hay que destacar que la hipótesis de la “complejidad conceptual” se desarrolló para explicar un fenómeno observado en estudios empíricos de adquisición centrados en el inglés y con posterioridad se generaliza al ámbito de otras lenguas y de sus patrones de adquisición. La tesis del *noun bias*⁵ desató un gran interés teórico sobre la adquisición de nombres y verbos, y se realizaron diversas investigaciones que siguieron esta línea de reflexión. Por ejemplo, Bates *et al.* (1994) realizaron un estudio con 1803 niños hablantes de inglés con edades entre los 0;8 y los 2;6 utilizando el reporte paterno *MacArthur Communicative Development Inventories (CDI)*. Los autores encuentran un predominio nominal con el 55% de la producción total, sobre el 15% de producción de términos predicativos. Sin embargo, también reportan variación en el desarrollo individual de los niños estudiados demostrando gran diferenciación de los momentos iniciales del desarrollo lingüístico, en el ritmo de crecimiento en muchos de los aspectos del lenguaje temprano y la comunicación, y por último, variación estilística. Dichas variaciones, según los autores, dependen del desarrollo cognitivo individual de cada niño y concluyen que la edad no es un criterio fiable para comparar el desarrollo lingüístico de los niños. Estas grandes diferencias individuales en el desarrollo del lenguaje niegan la idea de que el desarrollo infantil del lenguaje sigue una misma agenda de maduración individual.

⁵ Traducido como “predominio inicial de los sustantivos” (Casart e Iribarren 2007:42) o “preferencia nominal”. (Jackson et al. 2011: 27)

Caselli *et al.* (1995) compararon la producción léxica de 659 niños hablantes de inglés y 195 niños hablantes de italiano entre los 8 y los 16 meses de edad encontrando un dominio en la producción de nombres en los niños aprendices del inglés y del italiano –lenguas que presentan grandes contrastes en lo relativo a la construcción oracional y a la flexión verbal–. Utilizando también el método de reporte parental, observan que en el inglés, el rígido orden de palabras, el sujeto obligatorio y el uso de pronombres “plenos” (*full pronouns*), coloca al verbo en algún lugar en medio de la oración, donde es más “difícil” de entender y “difícil” de recordar por los niños. Por el contrario, observan que los verbos son muy notables en italiano, y especialmente numerosos en el discurso dirigido a los niños pequeños, además de que presentan algunas características lingüísticas que permiten una gran producción de verbos en el input (la omisión del sujeto de la oración, que puede estar codificado en el verbo, el uso de pronombres clíticos, etc.). A pesar de dichas diferencias en la construcción oracional de ambas lenguas, los autores concluyen que la secuencia en el desarrollo de nombres y verbos no puede ser revertida por razones de la tipología de la lengua y niegan que exista una influencia del input en el desarrollo lingüístico infantil, ya que para ellos existiría alguna disposición en el niño que responde de manera diferente a los sustantivos y a los verbos. (Caselli *et al.* 1995) Debido a que se mantiene la secuencia de adquisición nombre-verbo en estas dos lenguas, los autores concluyen que dicha secuencia puede ser un universal del desarrollo lingüístico. Al ser los verbos y otros términos de relación poco comunes en las 100 primeras palabras, los autores determinaron, siguiendo los estudios de Gentner (1982), que sus significados son difíciles de entender por los niños antes de que tengan conocimiento firme de los referentes de los que se habla en el discurso. De ahí la secuencia universal propuesta por los autores con respecto a la adquisición de las categorías léxicas es (Caselli *et al.* 1995):

rutinas → referencia → predicación

Desde una perspectiva también cognoscitivista, Smiley y Huttenlocher (1995) analizan en su estudio la naturaleza de los conceptos tempranos para identificar el orden de emergencia de los significados de las palabras de los niños. A diferencia de los otros estudios, éste analiza el orden de aparición de las clases de palabras en los niños desde que estos producen su primera producción significativa. Para los autores, los significados que le asignan los niños a las palabras pueden reflejar 1) el desarrollo conceptual de los niños;

2) las formas en que los padres utilizan las palabras; 3) ambos factores. En particular examinan el grado de correspondencia del uso de los niños y el uso de los padres de las palabras para eventos, objetos y personas en el periodo de una palabra y en el periodo temprano de palabra múltiple. Aunque encuentran que tanto el uso que hacen los padres de las palabras como el desarrollo conceptual-cognitivo de los niños juegan papeles importantes en la adquisición léxica, es este último factor, expresado en el orden de adquisición y la naturaleza del significado de la palabra, el determinante más fuerte en la adquisición del lenguaje.

Bassano *et al.* (1998) investiga las variaciones en el desarrollo lingüístico y estilístico individual para el caso del francés y compara sus resultados con los de Bates *et al.* (1994) en el caso del inglés. Los datos analizados en el estudio de Bassano *et al.* (1998) fueron obtenidos de dos formas: de las producciones lingüísticas naturales de una niña entre el 1;2 y los 2;6 y los datos obtenidos de manera transversal de dos grupos compuesto por 12 niños cada uno, de 1;8 y 2;6. Con respecto al desarrollo del léxico, encuentra que los nombres fueron predominantes hasta los 20 meses de edad y decrecen en producción con el tiempo mientras que los términos predicativos se incrementan. Aunque la investigación no niega una posible influencia de la estructura lingüística y cultural de las lenguas determinadas (Bassano *et al.* 1998: 526), los autores le dan el peso a una tendencia de organización conceptual debido a que, siguiendo la línea explicativa de Bates *et al.* (1998), la variabilidad en el desarrollo lingüístico y estilístico depende del desarrollo cognitivo de cada niño en particular.

Uno de los estudios que propondría una suerte de interacción entre el factor cognitivo y el lingüístico es el de Bassano (2000), quien encontró en su estudio longitudinal sobre la adquisición de nombres y verbos en un periodo entre el 1;2 y los 2;6 años de edad, una mayor producción de nombres en francés tanto en tipos como ocurrencias hasta el 1;8. Alrededor de los dos años, encuentra que los nombres y los verbos se igualan en su producción en número de tipos y los nombres sobrepasan a los verbos en ocurrencias. Además, encontró que algunos verbos ya son producidos en francés entre el 1;2 y el 1;3 de edad y que algunos verbos son muy frecuentes alrededor del 1;8. Plantea a partir de estos resultados (y los reportados por Bates *et al.* 1994 y Caselli *et al.* 1995 para el inglés y el italiano respectivamente) que la asincronía N-V puede ser un patrón extendido a las lenguas indoeuropeas (Bassano 2000: 549) pero que tal fenómeno no excluye algún patrón particular específico de cada lengua (p. 550). Argumenta que el aspecto concep-

tual (semántico) y el gramatical son factores determinantes que interactúan en la adquisición de nombres y verbos. Menciona que la función referencial de los nombres se origina en dos fuentes principales: la identificación de individuos animados por un lado, y la identificación de objetos y clases de objetos por el otro (p. 550). Con respecto a los verbos, encontró que esta clase estaba conformada no solamente por verbos de acción concreta, sino por “verbos situacionales” conformados por imperativos que codifican demandas de atención, por verbos que forman parte de “formulas” y verbos modales. A partir de estas reflexiones, el autor da más peso a la tesis cognoscitivista, ya que menciona que el dominio de los verbos de acción es más complejo y diversificado conceptualmente que el de los nombres concretos. Con respecto a la gramaticalización, Bassano encuentra que también la complejidad gramatical del sistema verbal del francés (que codifica modo y tiempo) determina el retraso en el desarrollo de la producción verbal infantil (p. 553).

Hay que hacer notar que la mayoría de estas investigaciones fueron efectuadas a partir de reportes paternos y no de la observación directa, como lo hace notar Bassano (2000). Es posible que el tipo de recolección de datos tenga efectos metodológicos en los resultados, como ya lo menciona Jackson-Maldonado *et al.* (2011: 28).

Las investigaciones antes descritas postularían entonces, una “secuencia universal” en el desarrollo de nombres y verbos (Caselli *et al.* 1995), afirmación que originó una controversia teórica a la cual reaccionaron algunos estudiosos de la adquisición de lenguas no europeas. De hecho, Tomasello & Merriman (1995: 6-7) identifican a la tesis cognoscitivista como impulsora del amplio interés sobre el estudio de los nombres que se produjo en los años 70’s y 80’s.

2.2. El enfoque lingüístico: sobre la estructura lingüística de las lenguas y su influencia en la adquisición temprana de nombres y verbos

A partir de investigaciones sobre adquisición de lenguas no europeas y del fortalecimiento de las teorías tipológicas, los trabajos orientados en esta línea plantean de forma general que las estructuras lingüísticas específicas de las lenguas juegan un papel muy importante en la adquisición del lenguaje.

El supuesto de la precedencia del nombre con respecto al verbo en el desarrollo del vocabulario temprano fue cuestionado por las investigaciones

sobre la diversidad de las palabras que adquieren los niños (Bloom *et al.* 1993), así como por aquellas sobre la adquisición del léxico temprano en coreano (Choi y Gopnik 1993; 1995a; 1995b), chino mandarín (Tardif 1996; Tardif *et al.* 1997; Tardif y Gelman 1998), tzeltal (Brown 1998a), tzotzil (De León 1998), huichol (Gómez 2007), ch'ol (De León 2007) entre otras lenguas. En dichos estudios se ha señalado que las afirmaciones sobre la adquisición tardía del verbo se fundamentan en la gramática particular del inglés (Choi y Gopnik 1993: 97), la cual exige como obligatorios el nombre de los sujetos y objetos en la construcción de las oraciones, razón por la cual en esta lengua es necesario la explicitación léxica de los argumentos verbales. En contraste, dichas investigaciones encuentran que las lenguas con palabra verbal rica en marcación de argumentos pueden omitirlos y favorecer con ello la adquisición del léxico verbal. Además, Iturrioz (1998) hace notar que las primeras palabras no son de una categoría ni de la otra, sino elementos de un discurso pragmático.

Uno de los primeros trabajos que forman parte de esta línea de argumentación es el de Goldfield (1993). Aunque este trabajo se encuentra entre aquellos que estudian la relación del input con la producción infantil, llama la atención sobre el hecho de que algunos factores pertenecientes a la tipología del inglés junto con los patrones interactivos entre cuidadores y niños y los factores contextuales, pueden favorecer la mayor producción de nombres en esta lengua. En este sentido, Goldfield analiza la producción temprana de nombres y verbos tanto en el habla infantil como en el habla dirigida a niños. Por un lado, menciona que tanto la transparencia morfológica del nombre en inglés como el orden de constituyentes (SVO)⁶ influyen en la percepción de los términos nominales en inglés. Por otro lado, menciona que el tipo de contexto y las interacciones lingüísticas que tienen las madres con sus hijos, también favorecen la preferencia nominal. A partir de estas consideraciones, el autor encuentra que:

- 1) la frecuencia de nombres y verbos producidos tanto por los niños como por los adultos varía según el contexto: hay más tipos y ocurrencias de nombres durante el juego con juguetes y más tipos y ocurrencias de verbos durante el juego sin juguetes
- 2) los nombres aparecen en mayor cantidad que los verbos en enunciados cortos en el habla dirigida al niño y en oraciones en posición final

⁶ Lo cual permite que muchos nombres se presenten en posición final de enunciado.

- 3) los nombres presentan muy pocas flexiones con respecto de los verbos que aparecerían en sus formas conjugadas
- 4) las madres incitan a los niños a que produzcan más nombres que verbos.

Con estos resultados, Goldfield (1993) amplía la discusión sobre otros factores, además del cognitivo, como determinantes en la adquisición de nombres.

Siguiendo la misma línea de discusión que plantea Goldfield (1993), Choi y Gopnik (1993, 1995a y b), muestran a partir de un estudio longitudinal de nueve niños hablantes de coreano de los 14 a 22 meses de edad, que 6 de ellos experimentan un desarrollo más temprano de verbos que de nombres. Proponen dos distintas explicaciones para tal fenómeno:

- 1) La tipología misma del coreano permite omitir el sujeto y objeto de la oración mientras que el verbo es obligatorio (Choi y Gopnik 1993:97; 1995a: 501 y 1995b: 67) y puede ocurrir como una oración completa. Además, por ser el coreano una lengua SOV, permite presentar los verbos en posición prominente en el enunciado. (Choi y Gopnik 1995a:501)
- 2) Los distintos estilos comunicativos y de interacción con los niños, entre los cuidadores hablantes del inglés y hablantes de coreano (1993: 97): los autores encontraron que las madres coreanas utilizaban más verbos que nombres en sus emisiones a diferencia de las madres hablantes de inglés, lo cual explican a partir de la posibilidad de elisión del sujeto del coreano. También encontraron que las madres hablantes de esta lengua producían más enunciados orientados a la descripción de la acción realizada (*what are you doing?* o *you put the car in the garage*) que las madres hablantes de inglés, las cuales producían más enunciados orientados a producir nombres con referentes concretos (*what is it?* o *that is a ball*). (Choi y Gopnik 1993;1995a)

Manteniendo la misma línea de investigación de Choi y Gopnik para el coreano, Tardif (1996) investiga la producción temprana de nombres y verbos en 10 niños hablantes de chino mandarín de 22 meses de edad. Revisa también los resultados que reporta Gentner (1982) sobre chino mandarín y encontró, a diferencia de este estudio, que los niños produjeron más verbos o palabras de acción que nombres o etiquetas de objeto en su habla espontánea, cuestionando los datos presentados por Gentner (1982), así como la universalidad de la preferencia nominal en las etapas tempranas. Además, el estudio explora algunos factores del input aparte del tipológico-lingüístico, tales

como factores pragmáticos y socioculturales en el aprendizaje de las palabras tempranas, como por ejemplo la poca elicitación de nombres de objeto por parte de las madres hablantes de mandarín a diferencia de las madres hablantes de inglés.

Como se puede advertir, los estudios que privilegiaron las estructuras lingüísticas de las lenguas sobre el desarrollo cognitivo o que los pusieron a la par, también identificaron que algunos factores componentes del input referidos más al ámbito pragmático e incluso al ambiente cultural podrían ser determinantes de tal desarrollo temprano. En este sentido, Tardif, Shatz y Nigles (1997), al igual que Goldfield (1993), examinaron el habla del cuidador para determinar la relación que existe con la producción infantil de nombres y verbos en niños hablantes de inglés, chino mandarín e italiano en etapa temprana. Retoman para su análisis cuatro aspectos del *input*, los cuales ya habían sido revisados de manera superficial por Gentner (1982), y estudiados de manera más profunda por Goldfield (1993) para el inglés. De esos cuatro factores dos pertenecen estrictamente a la estructura lingüística, y los otros, a dominios pragmáticos y culturales:

- 1) frecuencia de producción
- 2) posición final en el enunciado
- 3) transparencia morfológica y
- 4) uso pragmático del lenguaje.

En dicho estudio los autores encontraron, al igual que Goldfield (1993), que los cuidadores hablantes de inglés “acentúan” más los nombres que los verbos –por la posición final de enunciado que ocupan, por tener pocas marcas morfológicas en el nombre y por las frecuentes preguntas sobre los objetos (p. 560)–, mientras que los hablantes de mandarín enfatizan más los verbos que los nombres –por la mayor cantidad de verbos producidos tanto en tipos como en ocurrencias, por la posición final del enunciado que ocupan y por tener poca variación morfológica con respecto a los nombres (p. 560)–. Con respecto al italiano, encuentran que los cuidadores tendían a enfatizar más los nombres (principalmente por tener pocas marcas morfológicas en el nombre a diferencia del verbo y por tener un gran número de preguntas sobre los objetos), acercándose más a la naturaleza del input inglés. Por su parte, Tardif y Gelman (1998) proponen, a partir de un estudio comparativo entre niños hablantes de inglés y mandarín, que tanto las estructuras lingüísticas como el contexto pragmático en el cual se produce el aprendizaje de la

lengua interactúan en la adquisición temprana (p. 27). Analizaron la producción de 48 niños y sus cuidadores (24 hablantes de inglés y 24 hablantes de mandarín) en tres diferentes contextos pragmáticos:

- 1) observando libros con ilustraciones –en el cual se esperaba más producción de nombres en ambas lenguas
- 2) jugando con juguetes mecánicos –en el cual se esperaba una mayor producción de verbos y
- 3) jugando con juguetes comunes –en el cual se esperaba una producción similar de nombres y verbos.

Reportan un amplio efecto del contexto en la producción lingüística de los niños ya que encontraron más nombres que verbos en el contexto de observación de libros que en el contexto de juego con juguetes. Aunque comparando ambas lenguas y contextos, los niños hablantes de inglés produjeron más nombres que verbos y los hablantes de mandarín presentaron más verbos que nombres. A partir de estos datos los autores plantean que una combinación de factores del input –características formales de la lengua, patrones culturales de uso (Tardif, Shatz y Nigles 1997) y contexto pragmático– pudiera influir en el desarrollo temprano de nombres y verbos. (Tardif y Gelman 1998: 36)

Complementando sus estudios previos, Choi (2000) comparó el habla dirigida a los niños en inglés y coreano en dos contextos distintos: lectura de libros e interacción con juguetes. Su análisis indicó que en el contexto correspondiente a la lectura de libros, tanto las madres hablantes de inglés como las madres hablantes de coreano produjeron mayor cantidad de sustantivos que de verbos. En cambio, en el contexto de la interacción con juguetes, las madres hablantes de inglés continuaban produciendo mayor número de nombres, mientras que las madres coreanas emplearon mayor número de verbos.

Kim *et al.* (2000), usando diarios maternos y listas de cotejo, investigaron la producción temprana de niños hablantes de inglés y coreano con el fin de comparar los resultados con aquellos obtenidos por los trabajos comparativos sobre inglés y coreano llevados a cabo por Choi y Gopnik años antes. También analizaron la relación entre el input y las producciones infantiles bajo 4 aspectos: la frecuencia de producción, la posición final de enunciado, la transparencia morfológica y el estilo de interacción entre los cuidadores y los niños. Encontraron que tanto los niños coreanos como los niños hablantes

de inglés produjeron más nombres que verbos, sin embargo, los niños hablantes de coreano produjeron muchos más verbos que los hablantes de inglés. Encontraron además, en consonancia con las investigaciones de Choi y Gopnik (1993; 1995a y 1995b), que los niños coreanos escuchan mucho más verbos que nombres de sus cuidadores. Sin embargo, a partir de las producciones de los niños hablantes de coreano, llegan a la conclusión de que la preferencia nominal mostrada por estos niños es congruente con la hipótesis cognoscitivista y mencionan que el crecimiento y la composición del léxico infantil temprano está multideterminada por una interacción entre las propias capacidades cognitivas de los niños y los factores del input. (Kim *et al.* 2000: 249)

Otra serie de estudios que se introducen en esta discusión y que defienden la influencia de la especificidad de la estructura lingüística en la adquisición, son los que versan sobre algunas lenguas indígenas de México. Penélope Brown (1998a) en su estudio sobre el tzeltal encontró que inicialmente los nombres y los verbos emergen a la par en esa lengua, en proporciones aproximadamente equivalentes, pero los nuevos tipos verbales rápidamente sobrepasan a los nominales entre los 23 y 24 meses de edad (1998a: 130). Las razones de este fenómeno, menciona Brown (1998a), refieren a la tipología misma de la lengua, la cual permite elipsis nominal ya que el nombre puede ser codificado en el verbo. Además, la mayoría de las veces el verbo, con sus marcas morfológicas obligatorias (de sus argumentos verbales, de aspecto, etc.), conforma el enunciado entero (1998a: 130). Estas características tipológicas de la lengua, nos dice la autora, elevan el porcentaje de verbos en el habla. En términos generales, Brown concluye que la morfología nominal del tzeltal es una morfología rica en marcadores morfológicos, lo cual coloca en un mismo nivel de complejidad la captación de los nombres y los verbos para los niños que empiezan su desarrollo lingüístico.

De León (1998) en su estudio sobre el tzotzil también encuentra que en etapas tempranas los niños hablantes de esta lengua presentan una preferencia verbal al igual que los hablantes del tzeltal. A partir del análisis de la producción temprana de dos niñas entre los 18 y 24 meses de edad aproximadamente, la autora encuentra que son dos los posibles factores que podrían influir en este fenómeno: 1) el tipológico-lingüístico; y 2) el de interacción cultural. Con respecto al tipológico lingüístico, la autora menciona que al igual que tzeltal, el tzotzil es una lengua ergativa con un orden de palabra VOS. Es obligatoria la marcación de persona en los verbos

principales y sus argumentos verbales también son marcados obligatoriamente por afijos. Además, los verbos pueden conformar por sí mismos una oración bien formada. Estas características lingüísticas permiten un alto grado de elipsis nominal, lo que deriva en una baja producción nominal (p. 152-153). Con respecto a la interacción cultural, la autora menciona que hay una gran atención a eventos por parte de los niños, ya que en las rutinas interactivas (como en los juegos) a los niños pequeños se les dirige preguntas retóricas en donde el verbo está en posición final (p. 160).

Por su parte, Gómez (2007) encuentra, a partir de un estudio longitudinal de una niña entre los 16 y los 24 meses de edad, que para el caso del huichol también hay una mayor producción tanto en tipos como en ocurrencias, de palabras relacionales (que codifican acciones y eventos) que de palabras referenciales (que codifican nombres de objetos). La autora identifica varios factores lingüísticos que permiten una mayor producción infantil de verbos en las emisiones tempranas:

- 1) el orden de constituyentes de la oración básica (SOV) que coloca al verbo en posición prominente (p. 104)
- 2) los nombres pueden fungir como núcleo del predicado sin derivación ya que pueden asumir funciones predicativas muy fácilmente, lo cual eleva el número de términos predicativos en las emisiones (p. 104-105)
- 3) las palabras que expresan cualidades y propiedades pertenecen a la categoría sintáctica de los verbos (p. 105)
- 4) la polisíntesis verbal que presenta el huichol permite la codificación de información (sobre partes del cuerpo u objetos) sobre los argumentos en prefijos verbales y a menudo hace innecesarios la presencia de los nominales correspondientes (p. 105-106).

Estos factores lingüísticos tienen una fuerte relación con la clase de palabra que será adquirida de forma temprana por los niños hablantes de huichol.

En un trabajo reciente De León (2007) investiga el desarrollo de nombres y verbos en el cho'ol, una lengua maya hablada en Chiapas, México. En la producción de un niño de 1;10 de edad y en el input de su cuidador, encuentra una alta frecuencia de verbos en esta etapa temprana. Encuentra tres factores de influencia:

- 1) la estructura de la lengua
- 2) el input adulto y
- 3) el contexto cultural de adquisición.

Con respecto a la estructura de la lengua, menciona la autora que el cho'ol es una lengua con ergatividad escindida con un orden de constituyentes VOS. Los argumentos verbales son codificados en el verbo a través de afijos pronominales obligatorios, lo cual hace que no sea obligatoria su mención en el enunciado y el verbo pueda formar una oración completa (p. 89). Con respecto al input adulto, la autora señala que existe una posible razón discursiva de la alta frecuencia en la producción de verbos en el cho'ol. Menciona que esta lengua presenta una “estructura argumental preferida” (PAS) en la cual sólo un argumento por verbo es expresado abiertamente (típicamente se expresa el objeto del transitivo o el sujeto del intransitivo), por lo que puede haber una alta elisión de argumentos en las enunciaciones del cho'ol (p. 90). Con respecto al contexto cultural, la autora encuentra que los niños hablantes de cho'ol dirigen su atención muy fuertemente a los eventos ya que en las sesiones de juego, pelea, alimentación, las producciones verbales son eminentemente referidas a las acciones y eventos que están teniendo lugar en el momento. (De León 2007: 92-93)

Aunque algunos de los trabajos que han dirigido su atención sobre las estructuras específicas de las lenguas también han tomado en cuenta otros factores que pertenecen al ámbito de lo pragmático (al uso determinado que se le da convencionalmente a la lengua en la interacción cotidiana) y de lo cultural (aspecto que puede determinar ciertas actitudes lingüísticas),⁷ se puede enlistar los factores específicamente tipológicos de la siguiente manera:

1. Transparencia morfológica de las clases léxicas, la cual puede facilitar la percepción-segmentación de las raíces léxicas por los niños y su consecutiva adquisición-producción.
2. El orden de constituyentes que presentan las lenguas y que pueden colocar a alguna clase léxica (nombre o verbo) en posición prominente –siguiendo las observaciones de Slobin (1973). (ver la nota al pie 1)
3. La codificación de los argumentos verbales en el mismo verbo –ya sea por la flexión de persona y por los pronombres clíticos de objeto (como en el caso del italiano y español), o por la marcación de absoluto/ergativo (como en el caso del teltal, tzotzil y cho'ol)–, lo cual puede favorecer una menor producción de nombres en el habla.

⁷ Tal es el caso de Goldfield (1993), Choi y Gopnik (1993; 1995a; 1995b), Tardif (1996), Tardif, Shatz y Nigles (1997), Tardif y Gelman, 1998, De León 1998; 2007.

4. La posibilidad de codificar en el verbo algún tipo de información relativa a propiedades de los argumentos como en el caso del huichol (“polisíntesis verbal”, Gómez 2007).
5. La capacidad de algunas clases léxicas para fungir como núcleo del predicado sin derivación, como es el caso del nombre y el adjetivo en el huichol, lo cual eleva la posible producción verbal.
6. Las palabras que expresan cualidades y propiedades pertenecen a la categoría de los verbos, como en el caso del huichol.

2.3. Factores relacionados con el input: entre la interacción social y la cultura

Como se mencionó líneas arriba, en la literatura especializada los autores insisten en que hay otros factores que intervienen en la adquisición del léxico temprano además de los factores pertenecientes al desarrollo cognitivo del niño o a la estructura lingüística de la lengua que este aprende. Ya líneas arriba mencioné que los estudios que se enfocan en los factores lingüísticos, también han analizado aquellos que se insertan en los ámbitos de lo pragmático y cultural. A manera de recuento, se enlistan tales factores para analizarlos de forma separada:

1. Frecuencia de producción de una clase léxica en el habla del cuidador. Este factor se encuentra entre lo lingüístico y lo cultural, ya que, como lo han hecho notar los investigadores, una posible razón por la cual una clase léxica puede tener una elevada realización tanto en el habla adulta como en la infantil es por un factor estructural que solicite como obligatorios el sujeto de la oración –con respecto al nombre en el caso del inglés–, o que permita la codificación de los argumentos léxicos en el verbo con la subsecuente elisión de estos –como en el caso del español o italiano o incluso, en el caso del tzeltal, tzotzil y cho’ol. O porque en una clase léxica se puede codificar alguna información específica que haga innecesaria la aparición de otra –como en el caso del verbo en coreano o huichol. Pero también puede sugerir que existe una focalización de la atención sobre algún referente en particular (ya sea sobre los objetos o bien sobre las acciones o eventos), lo cual llevaría a una producción elevada de ciertos ítems léxicos. Dicha atención puede estar influenciada por razones socioculturales como lo hace notar Tardif *et al.* (1997:561) e Iturrioz

- (2007), o por la particular concepción sobre la enseñanza de la lengua que pueda tener el cuidador.
2. El contexto pragmático en el que se producen los intercambios lingüísticos entre los cuidadores y los niños. En los estudios que han analizado este factor, se entiende por “contexto pragmático” la situación (el escenario) en el que está teniendo lugar el intercambio lingüístico entre cuidadores y niños. Como lo hacen notar Goldfield (1993), Tardif y Gelman (1998) y Choi (2000), un contexto saturado de estímulos visuales consistentes en imágenes u objetos (como la observación de un libro con ilustraciones) elevaría la producción infantil y adulta de nombres, por ejemplo.
 3. Promoción y elicitación por parte de los cuidadores de alguna clase léxica específica, provocado por el contexto pragmático o por “preferencias” culturales. Como lo hacen notar algunos de los estudios arriba mencionados (Goldfield 1993; Choi y Gopnik 1993; Tardif *et al.* 1997; etc.), algunos padres solicitan a través de construcciones enunciativas específicas la producción de determinadas clases léxicas (como *what is it?* para el caso de los nombres o *what are you doing?* para el caso de los verbos). Esto puede determinar el aprendizaje temprano de esas palabras específicas. Además, como llama la atención Tomasello (1995), esto mismo puede llevar al uso de una “entrada canónica” para presentar nuevos lexemas a los niños: para el caso del inglés, no existe una entrada canónica para introducir nuevos verbos (no se usa la expresión *esto es correr*) como la hay para los nombres (*esto es una cuchara*). La forma más frecuente en que los verbos se introducen en esta lengua es como parte de un comando (por ejemplo, *ecoge los juguetes*) o en referencia a una inminente o posible acción planificada (por ejemplo, *vamos a ponerte un suéter o ¿quieres levantarte?*). (Tomasello 1995: 120)
 4. Patrones discursivos. Penélope Brown (1998b) encontró que en el caso del tzeltal, lengua en la que el verbo es difícilmente accesible perceptualmente por su alta afijación, el patrón de repetición dialógico en esta lengua, que consiste en la convención discursiva de repetir la palabra o palabras que son más importantes desde el punto de vista del significado, facilita en los niños tzeltales la adquisición del verbo (1998b: 143).
 5. Las rutinas interactivas diarias en las que están inmersos los niños. Como lo hace notar De León (1998 y 2007), el tipo de relación que tiene el niño con su entorno social y con su entorno físico puede determinar la producción de una clase léxica determinada. Culturalmente, una comunidad lingüística puede insertar a sus niños en algunas rutinas diarias (juegos,

hábitos de la familia o de la comunidad, etc.) que tienen como efecto la utilización de formas específicas de intercambio lingüístico por parte de los padres. Por ejemplo, dirigir constantemente la conducta de un niño (a través de solicitudes, demandas o advertencias) o interrumpir acciones peligrosas, pueden derivar en el uso de determinadas formas lingüísticas (tales como imperativos) con una subsecuente atención a eventos. (De León 2007: 92) Por otro lado, dirigir la atención del niño a los objetos de su entorno (*mira la vaca*) o describirlos (*éstos son los panes*), como mencionan Jackson-Maldonado *et al.* (2011: 42) también puede tener una influencia nominal en la producción infantil de nombres.

6. Distinciones de género. Jackson-Maldonado *et al.* (2011: 49) hacen notar que las madres hablan más a los niños que a las niñas, aunque cabe mencionar que no profundizan en el efecto que podría tener la distinción de género en la producción de N y V.

Como se puede observar, los elementos considerados como parte del input son elementos de muy diversa índole que mantienen una compleja relación entre sí: desde factores pragmáticos hasta factores de interacción social y cultural. El hecho de que en la literatura sobre adquisición se relacionen frecuentemente factores lingüísticos con factores interaccionales, culturales, discursivos, como constituyentes del input, lleva a la necesidad de realizar una revisión teórica sobre los elementos que conforman el input lingüístico. Lo cual se complejiza si se tiene en cuenta que los factores propiamente estructurales actúan a través del input.

2.4. Estudios sobre la producción léxica temprana en español

En Jackson-Maldonado *et al.* (1993) se estudió el repertorio léxico de 328 niños. A partir del *Inventario del Desarrollo de Habilidades Comunicativas MacArthur* encontraron una correspondencia con los datos reportados para el inglés, es decir, un mayor número de sustantivos que de otra clase de palabras: 45% aproximadamente de elementos eran nominales y un 23% aproximadamente de elementos eran verbales.

Años después, Gallego y López-Ornat (2005) realizan un trabajo más sobre composición léxica infantil a partir de un inventario léxico. En este trabajo, que se dirige al análisis del crecimiento del vocabulario en 413 niños, 175 de 8 a 15 meses y 238 de 16 a 30 meses, los autores encontraron que los nombres sobrepasan el 50 % del vocabulario aproximadamente. Los predi-

cados pasan de entre un 5 % y un 10% en los vocabularios más pequeños hasta un 22 % en los vocabularios más extensos.

Ambos trabajos –tanto Jackson-Maldonado *et al.* (1993) como Gallego y López-Ornat (2005)– son trabajos descriptivos y no explicativos. Casart e Iribarren (2007), por su parte, realizan un primer intento de relacionar el input materno con la producción temprana de N y V. En este trabajo las autoras analizaron la producción léxica de niños y sus cuidadores a partir de 3 muestras tomadas de la base de datos CHILDS. A partir del análisis de los tipos y las ocurrencias de las producciones infantil y adulta, encontraron que en las etapas tempranas ambas producciones no se corresponden, ya que mientras en la producción infantil las autoras encontraron más N que V tanto en tipos como en ocurrencias, en la producción adulta encontraron más V que N. Por lo anterior concluyen que la producción léxica infantil temprana no se relaciona con el input materno en el caso del español. Sin embargo, este trabajo sólo toma en cuenta la frecuencia de producción del input, suponiendo que es el único factor componente o analizable de éste y el único que pudiera tener relación con la producción infantil.

Un trabajo más reciente sobre la relación input-producción infantil en español es el de Jackson-Maldonado *et al.* (2011). En esta investigación se hace un llamado de atención importante sobre la discrepancia entre los resultados reportados por los distintos estudios que se han ocupado de la producción temprana de nombres y verbos. Las investigadoras mencionan que dicha discordancia entre los resultados reportados, incluso por estudios efectuados en la misma lengua, se debe a la diferencia de métodos elegidos para la contabilización de nombres y verbos. En dicho contexto teórico, las autoras trabajan este tema con el objetivo de efectuar una comparación con el trabajo de Jackson-Maldonado *et al.* (1993), el cual se efectuó a partir de un reporte materno como señalamos líneas arriba. Las autoras exploran no sólo la frecuencia de producción del input, sino algunos otros factores que posiblemente influyan en la producción temprana en esta lengua. Analizan no sólo la diferencia entre tipos y ocurrencias de verbos y sustantivos en el habla infantil, sino que también investigan si las producciones se relacionan con distintos aspectos tales como las funciones del habla materna, la frecuencia de producción de nombres-verbos y las diferencias de género. Compararon dos grupos de participantes por su lugar de residencia y contacto con otra lengua: un grupo de niños y sus madres monolingües residentes de la Ciudad de México y otro grupo que forma parte de una comunidad mexicana que vive en los Estados Unidos. Encontraron, con respecto a las funciones del

input que las madres usaron más emisiones para guiar la actividad de sus hijos que funciones mostrativas (que describían sus actos o los nombres de los objetos). Por otro lado, cuando solicitaban una respuesta verbal, las madres producían construcciones que solicitaban que los niños nombraran objetos y rara vez les pidieron que se expresaran respecto de una actividad. Cuando el objetivo era la producción de palabras ésta se enfocaba hacia la producción de un sustantivo, mientras que la petición de actividades implicaba respuestas no-verbales. Con respecto a la frecuencia de producción, los niños produjeron más tipos y ocurrencias de nombres, y las madres más tipos de nombres y más ocurrencias de verbos. Por último, con respecto a los contrastes por género las madres tuvieron más emisiones dirigidas a los niños, pero las niñas hablaron más que los niños. Es importante mencionar que en esta investigación, aunque las autoras trabajaron sobre la interacción espontánea entre las madres y sus hijos, los escenarios en que esta interacción tuvo lugar fueron planeados como lo refieren las mismas autoras –en las instalaciones de la Universidad de Querétaro. Las madres y sus hijos sólo interactuaron en rutinas de juego, usando diversos juguetes tales como una granja con animales, una casa con muñecos y muebles, comida y herramientas.

3. Metodología de análisis

3.1. Formación del corpus

Se intentó formar un corpus con emisiones espontáneas para realizar un análisis de la interacción cotidiana entre cuidadores y niño en situaciones “naturales”.⁸ En este contexto tiene lugar la presente investigación, que exhibe una diferencia metodológica en la recopilación de los datos con

⁸ Me refiero con esto a que las situaciones de grabación no fueron planeadas previamente, ni se crearon escenarios especiales de grabación para inducir las producciones del niño, sino que se intentó grabarlo en las rutinas diarias: sesiones de juego, baño, comida, visitas de amigos, en el trabajo de los padres, etc. Es inevitable que dada una situación de grabación exista una predisposición de los cuidadores a realizar su mejor esfuerzo lingüístico ante la cámara e inducir a que el niño diga lo que ha aprendido, sin embargo, pienso que podría salvarse dicha dificultad debido a que los momentos y escenarios de grabación fueron seleccionados por los mismos padres a partir de sus rutinas cotidianas.

respecto a otras investigaciones que ya se han efectuado previamente para el español.⁹

El corpus fue formado a partir de la videograbación de Darío (Pachi) durante seis meses consecutivos: de los 18 meses a los 24 meses de edad. Las grabaciones se efectuaron una vez por semana con una duración de 30 minutos cada una. Algunas de ellas fueron efectuadas por la autora, pero la mayoría fueron realizadas por los propios padres. Casi todas las grabaciones fueron en el hogar de Darío, aunque algunas de ellas fueron en el parque, la casa de la abuelita o en el lugar de trabajo de los padres. La interpretación de los datos fue realizada con la ayuda de los padres, quienes sugerían una “traducción” de las emisiones del niño cuando era necesario.

3.2. Elementos de análisis

Partiendo del presupuesto de que hay una relación positiva entre el input y las producciones infantiles, se analizaron tanto las producciones infantiles como las producciones adultas con el objetivo de encontrar aspectos en los que dicha relación sea evidente.

Con respecto a las emisiones infantiles se contabilizó la frecuencia de producción de nombres (N) y verbos (V) tanto en tipos como en ocurrencias. Debido a que los niños en etapa temprana no han adquirido aún la gramática adulta¹⁰ se tomó como criterio de clasificación la lengua meta. Así, los nombres y los verbos se identificaron categorialmente de acuerdo a las

⁹ Ver la propuesta metodológica de Jackson-Maldonado *et al.* (1993), Gallego y López-Ornat (2005), Casart e Iribarren (2007) y Jackson-Maldonado *et al.* (2011).

¹⁰ Tomasello (1992) llama la atención sobre la dificultad que representa considerar que las emisiones tempranas pertenezcan a una categoría gramatical adulta, ya que la mayoría de las veces las palabras infantiles no “existen” por sí solas sino “unidas” al contexto en las que se producen. (Tomasello 1992: 10) Tomasello (2000: 61) Menciona además que las emisiones tempranas de los niños no necesariamente se corresponden con la de los adultos. Caselli *et al.* (1995) también afirma que las producciones infantiles tempranas son usadas en formas que muchas veces no corresponden a los patrones adultos. Bassano (2000) menciona que los N y V que los niños pequeños producen tempranamente no pueden ser asignados a tales categorías ya que no presentan las características gramaticales que tienen dichas clases de palabras. Rojas (2002) por su parte, previene sobre la grave falta metodológica que representa pasar por alto la no correspondencia entre la gramática adulta y la infantil. Así mismo, Iturrioz (1998) advierte que en las etapas tempranas de adquisición del lenguaje puede haber una indistinción no sólo categorial, sino también funcional en las emisiones de los niños.

formas adultas o formas meta.¹¹ (Rojas 2002) Además, los N y los V sólo se identificaron a partir de la semejanza a la forma adulta que presentan dejando de lado la función que cumplen en la emisión.

Criterios de identificación de Nombres:

- a) Se contabilizaron sólo las producciones espontáneas del niño y no se incluyeron las repeticiones tipo eco, ya que se intenta recoger aquellos elementos de la lengua que el niño ya utiliza.
- b) Se contabilizaron por separado los N propios y los N de parentesco.¹² Se tomaron como N propios aquellos que hacen referencia a personas (Ani, Krisha), animales (Schubert), programas de televisión (*High Five, Lazy Town*), canciones (*Pin Pon, Cucú la rana*), lugares (*Centro Magno*). Se toman como N de parentesco aquellos nombres comunes que se refieren a los familiares (*mamá, papá, hijo*, etc.). Se incluyen como N a los nombres comunes que refieren a objetos (*piñata, cubo*), a referentes abstractos (años, sueño), actividades (*baño, juego*). Dicha clasificación responde a la necesidad de distinguir las funciones discursivas que cumplen tanto el nombre propio como el de parentesco (específicamente los términos *mamá y papá*) a diferencia de los nombres básicos, ya que los dos primeros generalmente funcionan como vocativos.
- c) Debido a que el estudio sólo se dirige a las categorías formales N y V independientemente de la función que presentan, no se tomaron en cuenta las onomatopeyas *miau* y *guagua* como nombres a pesar de que en la mayoría de las ocasiones hacían referencia claramente al animal y se encontraban precedidos de un artículo definido o indefinido, e incluso de un determinante: *el miau, este miau*.
- d) No se contabilizaron los N que aparecen en el contexto de una canción, por ejemplo *pin pon es un muñeco...* debido a que no están motivados por un objetivo comunicativo, el niño las repite mientras

¹¹ Aquí seguiremos el punto de vista de Rojas (2002: 23) quien utiliza los términos *metas nominales* y *metas verbales*.

¹² Casart e Iribarren (2007) no toman en cuenta los N propios ni los N de parentesco en su conteo de nombres por su uso apelativo y por no presentar una función referencial. Por esa razón, en la presente investigación se decidió contabilizarlos por separado para observar si es que tienen algún efecto numérico en el conteo global de nombres.

está realizando alguna actividad, evocando las canciones que escucha en la guardería o en casa.

Criterios de identificación de Verbos:

- a) Al igual que en el caso de N, sólo se contabilizaron las producciones espontáneas del niño y no se incluyeron las repeticiones tipo eco.
- b) Se contabilizaron por separado los V interactivos¹³ y V copulativos. Como verbos interactivos se tomaron aquellas formas verbales que no denotan acciones, sino que se usan para llamar la atención del interlocutor (*oye* o *mira*¹⁴), apurar la acción de éste (*ándale*), o responder a un llamado (*mande*).¹⁵ Se tomaron como verbos copulativos a los verbos *ser* y *estar* cuando unían dos elementos nominales: “esa es una pluma” o un nominal con sus atributos: “el Schubert está loco”. Cuando el verbo *estar* aparecía en su función predicativa locativa (“¿Dónde está Pachi?”) sí se tomó en cuenta como ocurrencia verbal. Se tomaron como V básicos aquellos que denotan acciones (*correr*, *brincar*) y estados (*saber*, *querer*, *tener*).
- c) Las perífrasis verbales se contabilizaron como un solo verbo (vamos a jugar, voy a traer, etc.).
- d) No se incluyeron en el conteo los participios pasados ni en su función de complemento del nombre (“huevos revueltos”) – ya que en este contexto se presenta como adjetivo– ni como atributo de los verbos *ser* y *estar* (“el trabajo está terminado”, “el Pachi es bien volado”).
- e) Al igual que en el caso de los N no se contabilizaron los V que aparecen en el contexto de una canción, debido a que son repeticiones tipo eco: “dale, dale, dale, no pierdas el tino...”.

¹³ Al igual que con las subcategorías N propios y N de parentesco, se contabilizó por separado los verbos interactivos ya que no designan plenamente una acción o evento, sino que presentan una función pragmática como reguladores de la conducta. Casart e Iribarren (2007) no los toman en cuenta en su conteo como parte de los verbos.

¹⁴ Pons 1988: 216, llama a este tipo de palabras “apelativos”.

¹⁵ También son llamados “marcadores conversacionales” (Ver la clasificación que proponen Martín y Portolés 1999) o “marcadores interactivos” (ver la clasificación propuesta por Cortés y Camacho 2005: 144).

Con respecto a las emisiones adultas se analizaron los siguientes tres aspectos:

- 1) La frecuencia de producción de N y V.
- 2) Los enunciados con N y V en posición final o prominente.
- 3) Los enunciados que incitan a la producción infantil de N o V.

Los criterios de clasificación para los nombres y verbos adultos fueron los mismos que se siguieron en la clasificación infantil: también se contabilizaron por separado los N propios y de parentesco y los V interactivos y copulativos. En lo referente a los aspectos dos y tres se siguieron los siguientes criterios de clasificación y conteo:

Criterios de identificación de los enunciados con N y V en posición final:

- a) El enunciado se tomó como unidad en la identificación de construcciones con N o V en posición final.
- b) Los elementos que se tomaron como criterios de delimitación del enunciado son la pausa y la curva de entonación. Se tomó como enunciado aquella emisión lingüística que está delimitada por una pausa y una curva de entonación descendente, y se dejó de lado el cambio de emisor como criterio de enunciado como lo propone Escandel Vidal (1996). Así por ejemplo en:

Tramo 2:

M: Te voy a doblar el pantalón. Pues es que lo traes todo mojado. Ay hijo.
Te voy a tener que traer otro pantalón.

Se contaron cuatro enunciados ya que los signos de puntuación se colocaron en la transcripción de los datos cuando el hablante realiza una pausa y baja su entonación:

1. Te voy a doblar el pantalón
2. Pues es que lo traes todo mojado
3. Ay hijo
4. Te voy a traer otro pantalón.

- c) Se contabilizaron sólo aquellos enunciados que presentan un N básico o un V básico (ver los incisos b de los criterios de clasificación de los N y los V) en posición final de enunciado ya que presentan la función más prototípica de la categoría, a saber, la referencia a objetos y la referencia a acciones respectivamente.

Criterios de identificación de construcciones que inducen a la producción de N o V infantil:

- a) Se tomaron como emisiones que inducen la producción de N aquéllas que claramente solicitaban que la respuesta del niño fuera un N (por ejemplo: “¿Qué es esto?”; “¿cómo se llama esto?”; “¿qué estás comiendo?”, etc.).
- b) Se tomaron como emisiones que inducen la producción de V aquéllas que claramente solicitaban que la respuesta del niño hiciera referencia a las acciones realizadas (por ejemplo: “¿Qué estás haciendo?”, “¿Qué hiciste en la escuela?”, etc.).
- c) Se contaron por separado las construcciones que permitían como respuesta tanto la producción de nombres como la de verbos (por ejemplo: “¿Qué quieres?”), ya que dichas emisiones no parecen inducir la producción de una categoría en particular.

4. Resultados

4.1. Frecuencia de producción de N y V

4.1.1. Producción Infantil de N y V

Se encontró, en concordancia con otros estudios sobre adquisición léxica en español (Jackson-Maldonado *et al.* 1993; Carlos Gallego y Susana López-Ornat 2005; Casart e Iribarren 2007), que en esta etapa de adquisición temprana la producción de N fue mayor que la producción de V, tanto en tipos como ocurrencias (tabla 1).

Tabla 1. Producción infantil global de N y V

Categoría	Tipos		Ocurrencias	
N	253	(75%)	1596	(60%)
V	86	(25%)	1074	(40%)
Total	339	(100%)	2670	(100%)

Al separar del conteo global las subcategorías N de parentesco, N propios, V interactivos y V copulativos, se observa que la tendencia se mantiene hacia la mayor producción de nombres, tanto en tipos como en ocurrencias (tabla 2).

Tabla 2. Porcentaje de N y V básicos

Categoría	Tipos		Ocurrencias	
N	176	(69%)	792	(56%)
V	82	(31%)	616	(44%)
Total	258	(100%)	1408	(100%)

Con respecto a las subcategorías de N, el conjunto de los N de parentesco que produce Darío está conformado por sólo 2 elementos: *mamá* y *papá*. Sin embargo presentan muchas ocurrencias: estos dos elementos representan el 20% de las ocurrencias totales que el niño produce (tabla 3). Los N propios por otro lado, representan tanto en tipos como en ocurrencias el 30% de la producción total.

Tabla 3. Porcentaje por subcategorías de N

Categoría	Tipos		Ocurrencias	
N parentesco	2	(.7%)	316	(20%)
N propios	75	(30%)	488	(30%)
N básicos	176	(69.3%)	792	(50%)
Total	253	(100%)	1596	(100%)

En lo que respecta a las subcategorías de V, los interactivos están conformados sólo por dos elementos: *a ver* y *mira*. De manera semejante a lo que ocurre con los N de parentesco, los V interactivos presentan un porcentaje elevado, ya que constituyen el 40% en la producción global de ocurrencias de V. Los V copulativos en cambio (sólo *ser* y *estar* en este caso) no tienen una presencia insignificante con respecto al total global de las producciones: 2% en tipos y 3% en ocurrencias.

Tabla 4. Porcentaje por subcategorías de V

Categoría	Tipos		Ocurrencias	
V interactivos	2	(2%)	425	(40%)
V copulativos	2	(2%)	33	(3%)
V básicos	82	(96%)	616	(57%)
Total	86	(100%)	1074	(100%)

4.1.2. Producción adulta de N y V

La producción global de los nombres en el input fue mayor sólo en tipos pero no en ocurrencias (tabla 5): los nombres representan en tipos el 70% de la producción total con respecto a los verbos, los cuales representan el 30%. En cambio, en ocurrencias los nombres representan el 40% de la producción total, mientras que los verbos representan el 60%.

Tabla 5. Producción adulta global de N y V

Categoría	Tipos		Ocurrencias	
N	606	(70%)	4368	(40%)
V	265	(30%)	6604	(60%)
Total	871	(100%)	10972	(100%)

Al separar del conteo global las subcategorías de nombres y verbos se puede observar que se mantiene la tendencia anterior, es decir, los N sólo presentan una superioridad porcentual en tipos pero no en ocurrencias (tabla 6).

Tabla 6. Producción de N y V básicos

Categoría	Tipos		Ocurrencias	
N	484	(65%)	2623	(34%)
V	261	(35%)	5095	(66%)
Total	745	(100%)	7718	(100%)

Con respecto a las subcategorías de nombres, el conjunto de los N de parentesco en el input está conformado por sólo 4 elementos: *mamá*, *papá*, *hijo* y *abuelita* y representa en ocurrencias sólo el 6% de los nombres totales.

Los N propios por otro lado, representan en tipos el 19.4% de la producción total de N y en ocurrencias el 34%.

Tabla 7. Porcentaje por subcategorías de N en el input

Categoría	Tipos		Ocurrencias	
	N parentesco	4	(.6%)	277
N propios	118	(19.4 %)	1468	(34%)
N básicos	484	(80%)	2623	(60%)
Total	606	(100%)	4368	(100%)

En lo que respecta a las subcategorías de V, los interactivos están conformados sólo por cinco elementos: *a ver*, *mira*, *mande*, *ándale* y *oye*, y constituyen el 14% de la producción total de ocurrencias de V. Los V copulativos en cambio (sólo *ser* y *estar* en este caso) tienen una presencia insignificante con respecto al total global de las producciones en tipos (1%) y una presencia del 9% en ocurrencias.

Tabla 8. Porcentaje por subcategoría de V en el input

Categoría	Tipos		Ocurrencias	
	V interactivos	5	(2%)	916
V copulativos	2	(1%)	594	(9%)
V básicos	261	(97%)	5095	(77%)
Total	268	(100%)	6605	(100%)

4.1.3. Relación entre la producción infantil y adulta de N y V

A diferencia del estudio de Casart e Iribarren (2007), en estos datos se encontró que, con respecto a la producción de los tipos, tanto la producción adulta como la infantil presentan un predominio de N (tabla 9).

Tabla 9. Contraste entre la producción infantil y la adulta

Categoría	Producción Infantil		Producción Adulta	
	Tipos	Ocurrencias	Tipos	Ocurrencias
N (básicos)	69%	56%	65%	34%
V (básicos)	31%	44%	35%	66%

Sin embargo, en lo que respecta a las ocurrencias, la producción adulta muestra una mayor frecuencia de V que de N, a diferencia de lo que presenta la producción infantil.

A partir de los datos anteriores se puede concluir que la relación entre la producción temprana infantil y la producción adulta es parcial, ya que sólo se presenta en lo que respecta a los tipos (tabla 9). Los porcentajes de las ocurrencias de ambas producciones son claramente opuestos, lo que significa que, con respecto a las ocurrencias, el niño produce un porcentaje mayor de N indistintamente del input que recibe.

Con respecto a las subcategorías de N se observa que en los nombres de parentesco la producción adulta y la infantil presentan porcentajes cercanos en tipos pero no en ocurrencias (tabla 10). Se tiene que el niño produce en ocurrencias una mayor cantidad de N de parentesco independientemente del input que recibe, lo que significa que para Darío los N de parentesco son más relevantes pragmáticamente que para los padres, lo que resulta obvio por la función vocativa que presentan.

Los nombres propios a su vez, presentan en tipos una diferencia del 10% entre la producción adulta y la infantil, es decir, una ligero contraste (tabla 10). Con respecto a las ocurrencias de los nombres propios, los porcentajes entre la producción infantil y adulta son más cercanos aún (tabla 10). Lo que se observa entonces es que con respecto a los nombres propios es que hay una relación cercana entre la producción infantil y la producción adulta.

A partir de lo anterior se puede concluir que también para la producción de las subcategorías de N la coincidencia entre la producción en el input y la producción infantil es parcial.

Tabla 10. Contraste entre la producción infantil y adulta de las subcategorías de N

	N parentesco		N propios	
	Tipos	Ocur.	Tipos	Ocur.
Prod. Infantil	.7%	20%	30%	30%
Prod. Adulta	.6%	6%	19.4%	34%

Con respecto a las subcategorías de V se observa que en los verbos interactivos la producción adulta y la infantil presentan porcentajes cercanos en tipos pero no en ocurrencias (tabla 11). Lo anterior significa que en la producción infantil los interactivos tienen una presencia muy importante con

respecto a la producción total de los V, lo que no sucede con la producción adulta.

Los verbos copulativos a su vez, presentan en tipos y en ocurrencias porcentajes cercanos (tabla 11). Tenemos en esta subcategoría una relación estrecha entre ambas producciones.

De la misma manera que en la producción de N y V básicos y de las subcategorías de N, podemos concluir que la relación entre la producción infantil y adulta de las subcategorías de V es parcial.

Tabla 11. Contraste entre la producción infantil y adulta de las subcategorías de V

	V interactivos		V copulativos	
	Tipos	Ocur.	Tipos	Ocur.
Prod. Infantil	2%	40%	2%	3%
Prod. Adulta	5%	14%	1%	9%

Ahora bien, es importante hacer dos señalamientos con respecto a la producción de las subcategorías de N y V:

1. A pesar de que los N de parentesco están compuestos sólo por 2 elementos, tienen una presencia del 20% de la producción total de ocurrencias en las emisiones del niño (Tabla 3): *mamá* y *papá* son los dos N que más produce Darío. El porcentaje resulta importante para la producción total de los N si atendemos al número de elementos que componen esta subcategoría.
2. Se presenta una situación similar en los V interactivos, ya que están compuestos por sólo dos elementos (a *ver* y *mira*) y tienen una presencia del 40% de la producción total infantil de ocurrencias (Tabla 4). Este porcentaje resulta importante si se toma en cuenta el número de elementos que componen esta subcategoría.

Los señalamientos anteriores sugieren que, tanto para la producción total de las ocurrencias de N como para la producción total de las ocurrencias de V, las subcategorías N de parentesco y V interactivos, tienen una importancia muy grande (se profundizará más sobre este punto en el apartado de Discusión).

4.2. Enunciados con N y V en posición final

Con respecto a los enunciados producidos en el input con N y V en posición final se encontró un número ligeramente mayor de construcciones con V en posición final (tabla 12). Como se puede observar la ligera diferencia entre los dos tipos de construcciones es de sólo del 8%.

Tabla 12. Construcciones adultas con N y V en posición final

Construcciones con N en posición final	Construcciones con V en posición final	TOTAL
1549	1837	3386
46%	54%	100%

A pesar de que la diferencia no es significativa en términos cuantitativos, resulta importante si se atiende al hecho de que *no* son las construcciones con N en posición final las que prevalecen en la producción adulta como se esperaría a partir de las consideraciones de Slobin (ver nota al pie número 1).

Al comparar los porcentajes de la producción infantil de N y de V —donde el número de N es mayor que el número de V tanto en tipos como en ocurrencias (ver tabla 2)— y la producción adulta de construcciones con N y V en posición final, parecería que no existe una relación entre ambas producciones. Lo anterior significa que el niño emite un número mayor de N independientemente de la categoría que se presente en posición final de enunciado en el *input*.

4.3. Enunciados en el input que incitan a la producción infantil de N y V

El porcentaje de las emisiones producidas por los cuidadores que solicitan la producción infantil de N fue claramente mayor que el porcentaje de las que solicitan la producción infantil de V (tabla 13).

Al observar los enunciados del input encontramos que además de aquellas emisiones que solicitaban un N o V como respuesta de la producción infantil, se presentaban algunas emisiones que permitían como respuesta tanto un N como un V. Dichos enunciados sólo representan el 3% del total de las emisiones.

Tabla 13. Total de emisiones que inducen a la producción de N y V

Enunciados que inducen a la producción de N	Enunciados que inducen a la producción de V	Enunciados que permiten un N o V como respuesta	TOTAL
308	108	10	426
72%	25%	3%	100%

En estos datos se puede observar una correspondencia entre la mayor producción infantil de N y el porcentaje de enunciados del input que incitan a la producción infantil de N. Parecería que este aspecto del input sí presenta una relación más estrecha con la producción infantil.

4.4. Resumen de resultados

A partir de los resultados se observa un predominio de las producciones infantiles de N, tanto en tipos como en ocurrencias. Se advierte además que en lo concerniente a la subcategoría de N de parentesco, a pesar de estar compuesta por dos elementos, presenta un importante número de ocurrencias (el 20% del total). De igual manera se observa que la subcategoría de V interactivos, es decir, aquellos verbos que tienen una función apelativa o de petición (*mira y a ver*), presenta un 40% de las ocurrencias infantiles del total de V, a pesar de estar compuesta por sólo dos tipos diferentes, evidenciando la importancia que tienen para la producción total de V en el desarrollo infantil. En el caso del input, se tiene que sólo en tipos la producción de N es mayor a la de V, ya que hay un notable predominio de V en las ocurrencias.

Al comparar los porcentajes de la producción infantil y la adulta en lo que se refiere a los tipos se encontró que ambas producciones se relacionan. En cambio, en la producción de ocurrencias se advierte que los porcentajes de la producción infantil y el input se alejan ya que en éste se observó un porcentaje notablemente mayor de V en comparación a la producción infantil. Se advierte así, un predominio de V en las expresiones lingüísticas de los adultos cuando se dirigen a Darío, mientras que éste produce un mayor número de N. A partir de lo anterior se puede concluir que existe una relación parcial entre la frecuencia de producción de N y de V del input y la producción infantil.

Los resultados de la producción adulta de enunciados con N o V en posición final muestran un porcentaje ligeramente mayor de los enunciados

con V en posición final, en contra de las predicciones iniciales del presente trabajo según las cuales se esperaba una superioridad numérica significativa de los enunciados con N en posición final. Al comparar estos resultados con la producción infantil de N y V se advierte que no existe una correspondencia entre el elemento que ocupa la posición final prominente del enunciado en las producciones del input y la preferencia infantil por la producción de N.

Con respecto a los resultados de los enunciados adultos que incitan a la producción infantil de N o de V, se tiene un mayor porcentaje de aquellos enunciados que incitan a la producción de N. Si comparamos estos resultados con la producción infantil de N y de V se puede decir que este factor del input sí tiene una relación con el predominio de N en el léxico temprano infantil.

Los datos parecen mostrar entonces, que para este caso, ni la frecuencia de producción en el input, ni la posición perceptualmente prominente que ocupan los elementos lingüísticos en el enunciado tienen relación directa con la preferencia infantil por la producción de N en el léxico temprano. Parece ser que lo que determina dicha preferencia es cierto conjunto de patrones interactivos entre los adultos y el niño, los cuales se pueden identificar en las emisiones que ellos utilizan para dirigir la atención del niño hacia los objetos de su alrededor. Las preguntas directivas que realizan los cuidadores –a saber, *¿qué es esto?*, *¿cómo se llama?*, *cuál es su nombre?*, etc.– parecen ser el factor del input más determinante de la preferencia infantil de N.

5. Discusión

5.1. Sobre la relación entre la producción infantil y adulta

Los resultados obtenidos coinciden con otros estudios sobre adquisición del español que también han encontrado una mayor producción de V en el habla dirigida al niño (ver Casart e Iribarren 2007; Jackson-Maldonado *et al.* 2011). La gran cantidad de ocurrencias de V en la producción paterna puede ser explicada por la posibilidad del español de codificar los argumentos léxicos en el verbo como ya lo advirtieron Rojas (2002), Jackson-Maldonado *et al.* (2011), y como lo señalan Caselli *et al.* (1995) para el caso del italiano. A causa de dicha característica lingüística del español se esperaba una mayor producción de V en los datos infantiles al igual que sucedió en el habla adulta. Pero parece que este factor no es determinante para las producciones infantiles como lo es en el caso de otras lenguas. De León (1998:166) reporta que el tzotzil también presenta la posibilidad de codificar los argumentos

léxicos en el verbo, factor que para esta lengua, parecería tener –junto con otros factores– una relación más estrecha con la producción infantil.

A diferencia de lo que argumenta Caselli *et al.* (1995) –a saber, que a pesar de las características del verbo en italiano (codificación del sujeto de la oración en el verbo, el uso de pronombres clíticos, etc.) los niños muestran una preferencia de N en el léxico temprano, razón por la que plantea que el input no tiene influencia directa en la producción del léxico temprano infantil–, en la presente investigación sí se encontró cierta coincidencia entre el input y la producción infantil, específicamente en ciertos patrones de interacción entre los adultos y el niño, que propician que Darío produzca una mayor cantidad de nombres. Se observa que la solicitud de nombres por parte de los padres (considerando que el input no sólo está conformado por la frecuencia de producción de tipos y ocurrencias) puede influir en la producción infantil. También resulta difícil sostener con los autores que la aparición temprana de N con respecto a V podría ser una secuencia universal en el desarrollo léxico infantil, no solo porque estudios en lenguas como el tzotzil y el huichol representan un contraargumento a dicha tesis (ver De León 1998; y Gómez 2007), sino porque ignoran que otros factores del input podrían influir en el caso de otras lenguas.

Otros autores han afirmado también que no es “tan determinante” el input al cual está expuesto el niño en las etapas tempranas, tal es el caso de Casart e Iribarren (2007: 62) y Caselli *et al.* (1995) quienes sólo toman en cuenta la frecuencia de producción como parte constitutiva del input.

Además, parece significativo señalar que aunque no hay una relación absoluta entre la producción adulta y la infantil en cuanto a la producción de ocurrencias, sí parece haberla en el plano de la función pragmática de las categorías N y V, ya que son aquellos elementos lingüísticos que presentan dicha función, los que tienen mayor frecuencia en ambas producciones. Así, por ejemplo los nombres que presentan un número mayor de ocurrencia en la producción total infantil son los N de parentesco *mamá* y *papá* con 189 y 127 ocurrencias. En cuanto a los verbos, los que tienen mayor ocurrencia en la producción total son *mira* y *a ver*, el primero con 371 ocurrencias y el segundo con 54. Al observar la naturaleza de estos elementos lingüísticos, a saber, nombres y verbos cuya función discursiva es apelativa, se podría argumentar, en contraste con la propuesta de Gentner (1982), que los términos lingüísticos adquiridos más tempranamente son aquéllos que están relacionados con la interacción comunicativa y no aquéllos con referentes concretos que implicarían una “simplicidad conceptual”. Parece entonces que

el niño adquiere más rápido aquellos elementos lingüísticos que son pragmáticamente más relevantes para su comunicación. Así, en tanto que *mamá*, *papá*, *mira* y *a ver* son necesarios para la interacción comunicativa del niño, los produce en un mayor número. Estas mismas consideraciones aplicarían con respecto al orden de emergencia de las categorías que plantean Smiley y Huttenlocher (1995: 54), ya que parecería difícil sostener junto con los autores que el orden de adquisición de las palabras responda sólo a la categoría de conceptos más básicos. Aunque para el caso del español es viable afirmar que el nombre de objeto se adquiere primariamente, al observar que en otras lenguas hay otros elementos léxicos que se desarrollan tan tempranamente como los nombres de objeto para las lenguas indoeuropeas, se puede pensar que este orden no únicamente depende de la categoría de objetos más básico y que el rol que juegan las emisiones con funciones pragmáticas en el desarrollo lingüístico quizá tenga una gran importancia. Es muy cuestionable sostener que los niños producen tempranamente la palabra *mamá* porque ya son capaces de identificar a la persona *mamá*. En cambio, afirmar que el niño descubre un “efecto” sobre la acción de los cuidadores (en este caso de la madre) cuando emite esa palabra parece más viable.

En el input por otra parte, los N que presentan más ocurrencias en la producción total son los de parentesco: *mamá* con 134 y los N propios *Pachi*, *Darío* y *Karina* con 431, 210 y 131 ocurrencias respectivamente. Con respecto a los verbos, los que tienen más ocurrencias son *mirar* con 346 ocurrencias y *a ver* con 340 ocurrencias; y los V básicos *decir* con 365 y *hacer* con 316 ocurrencias. Se puede apreciar entonces, que la relación entre la producción infantil y la adulta consiste en que el niño aprende el uso que los padres les dan a los elementos lingüísticos, tal como lo señala Tomasello (2000 y 2001). Aunque los elementos no sean los mismos en ambas producciones, ya que Darío produce más *mamá* y *papá* y los padres producen más *Darío* y *Pachi*, que son las formas con las que llaman a su hijo, es la función vocativa la que el niño aprende al usar los N propios y de parentesco.

A partir de lo anterior, se podría concluir lo siguiente:

1. La motivación infantil sobre la adquisición del lenguaje es en su mayoría una motivación funcional. (T. Givón 1985: 1017)
2. Es el uso que los adultos hacen de las emisiones lo que el niño intenta reproducir.

3. Es la importancia pragmática de las emisiones más que su frecuencia de uso (y más que las percepciones que lexicalizan los términos) la que interviene de manera significativa en la adquisición temprana.

5.2. Sobre los enunciados con N y V en posición final

Es significativo que a pesar de que los resultados muestran un porcentaje ligeramente mayor de los enunciados con V en posición final en el input, el niño no presentó una mayor producción de V como se esperaba. Además, se observa que en algunos casos en los que la producción materna tenía eco en la producción infantil, Darío no reproducía los V que se encontraban en posición final de enunciado:

Tramo 5

M: Sí, mientras platica con Karina, pláticale de la guardería. De la tortuga, pláticale.

D: Tutula, tutula [=tortuga].

Tramo 6

M: Oye ¿entonces ya los guardamos?, ¿ya no quieres jugar con éstos o qué?... Tan bien chidos. No no te lo comas, no se come, fuchi. No se come.

D: REP: Puchi [=fuchi].

M: Fuchi.

Tramo 66

P: ¿Cómo se pide? Sentar por favor papá.

D: REP: Papá.

P: Siéntame por favor dí.

D: REP: Sente.

P: Por favor.

D: REP: For favor.

También es interesante señalar que a diferencia del estudio de Goldfield sobre la adquisición del inglés, arriba citado, en el que se encuentra que no sólo es mayor la producción de enunciados con N en posición final, sino que

también es mayor la producción de enunciados cortos¹⁶ conformados por nombres, en esta investigación se encontró una mayor producción de enunciados cortos constituidos por verbos (ver tabla 14). Así, enunciados directivos tales como *baila, fijate, vente, súbete*, son especialmente frecuentes en la producción materna. Llama la atención que no sean precisamente estos verbos los que tengan mayor frecuencia de aparición en la producción del niño como quedó señalado en 5.1. Resulta interesante señalar además, con respecto a estos enunciados cortos compuestos por V, que la mayor producción que presentan con respecto a la producción adulta de enunciados cortos compuestos por N, podría dar cuenta de la naturaleza directiva de las emisiones del input, lo cual concuerda de alguna manera con las afirmaciones de Tomasello (1995: 120) sobre la manera no ostensiva en que se les presentan los verbos a los niños pequeños en contraste con lo que sucede con los nombres.

Tabla 14. Enunciados cortos compuestos por N y V

E. cortos N	E. cortos V	TOTAL
447	763	1210
38%	62%	100%

Continuando con el análisis de los aspectos lingüísticos, se podría pensar siguiendo a Goldfield (1993: 95) que la transparencia morfológica puede ser una razón que confluya en la preferencia infantil temprana de N. Dicho autor muestra que el hecho de que en el inglés los verbos ocurran con mayor flexión que los nombres y que exista una mayor irregularidad en los verbos, puede influir en la fácil percepción del nombre. Esta característica lingüística podría ser aplicable para el caso del español ya que también presenta una mayor flexión verbal con respecto de los nombres: los N que se producen en el input, aunque siempre presentan género y número, se presentan en menor medida con los sufijos de diminutivo o aumentativo que podrían “cubrir” la raíz del nombre y dificultar su percepción. Pero al considerar que este factor no es significativo en el tzotzil, en donde a pesar de la alta sufijación verbal,

¹⁶ Considerados por el autor como especialmente salientes ya que están compuestos de una o dos palabras, razón que favorecería la percepción de dichos enunciados.

los niños producen más verbos, es más viable pensar que el peso del input se encuentra en otros factores.

Entonces, para este caso de estudio, ni la posición final en el enunciado, ni los enunciados cortos parecerían influir en la alta producción de nombres.

5.3. Patrones interactivos y su influencia en la producción infantil

Es claro que se encontró una tendencia muy marcada de los padres a incitar al niño a la producción de N ya que los resultados muestran un número significativamente mayor de construcciones que estimulan la producción de dicho elemento lingüístico, como ya se comentó en el apartado de resultados. Es interesante señalar que al observar las expresiones que el niño proporcionaba a aquellas peticiones paternas que permitían tanto un N como un V como respuesta, se encontró que Darío no se decantaba por una sola clase de respuesta, es decir, no siempre respondía con un N, como se esperaría de existir alguna predisposición cognitiva que lo condujera a preferir la producción de N, sino que también respondía con un V como lo muestran las respuestas a aquellas preguntas que podían ser contestadas tanto con un N como con un V (*¿qué quieres?*):

Tramo 42

P: ¿Qué quieres?

D: (Pidiendo que le den la cámara de video) Ten [=dame/enséñame].

P: Mira te voy a enseñar, ¿ya viste? Hola, mira eres tú.

Tramo 114

P: Aguas te caes te caes te caes. (Se baja de la silla e intenta tomar la mochila de los carritos) ¿Qué quieres ahí?

D: E saco [=lo? saco/ sacar], mamá pa má (llora) papá, e sacó [=lo? saco].

P: ¿Qué? Lo sacaste, ya lo sacaste mira.

Tramo 180

D: Mamá, mamáaa.

M: ¿Qué quieres? ¿Qué se le ofrece? Sí dime sí dime ¿qué necesitas?

D: Pones.

M: ¿Qué?

D: Am Biana [=a Rihanna].

M: ¿Te pongo a Rihanna?

D: Sí.

Lo anterior podría significar que Darío no presenta una preferencia para producir N ya que por sí solo en estos contextos puede producir tanto un N como un V, y que la elicitación que hacen los adultos sobre la producción de N juega un papel muy importante en la producción infantil. Sin embargo, tendríamos que analizar las respuestas dadas por el niño con respecto a las construcciones que solicitan un V como respuesta, para poder fortalecer esta afirmación, ya que si dichas respuestas están conformadas mayormente por N entonces cabría la posibilidad de que la preferencia infantil por N exista.

Resulta paradójico observar además, que la gran mayoría de las preguntas paternas que solicitan un N como respuesta son construcciones que presentan un V en posición final, es decir, que son construcciones formadoras de V: “¿Qué le estás enseñando?” “¿A quién le vas a hablar?” “¿Cómo se llama?” “¿Y qué más te trajo?” “¿Qué se cae?” “¿Qué estás viendo?” “¿Qué se oye?”, etc. Se podría afirmar a partir de lo anterior, que para este caso específico la función que las emisiones presentan se sobrepone a las peculiaridades lingüísticas que dichas emisiones poseen. Si se considera entonces lo anterior, se podría plantear una preeminencia del aspecto pragmático sobre lo gramatical-lingüístico para este caso en particular y de la comprensión por parte de Darío de las intenciones comunicativas que tiene el adulto, como lo plantea Tomasello (2000 y 2001).

Hizo falta analizar la influencia que tiene el contexto de producción en la frecuencia de nombres y de verbos tal como lo plantea Goldfiel (1993), quien menciona que el contexto provee de oportunidades al habla materna en la producción de categorías. El autor encontró que en sesiones con juguetes los participantes producían más nombres de objetos que en otro tipo de contextos. Además, en esta misma situación encontró que las madres elicitaban más nombres. Por otro lado, también registra que los juegos físicos están más lejos de dirigir tareas de nombramiento de objetos específicos, sino

que hay más énfasis en modelar la acción del niño que de solicitar producción lingüística. Sin embargo, las grabaciones aquí analizadas incluyeron distintos y diversos contextos, ya que los padres grababan en las situaciones en las que cotidianamente se veían inmersos: preparando la comida, en sesiones de juego tanto físico como con juguetes, viendo la televisión, etc.

También se observó que en este caso específico el nombrar objetos por parte de los padres se efectuaba acompañado del señalamiento a los objetos por parte del adulto o su “presentación” al niño, a diferencia de lo que pasa con las emisiones que referían a eventos o acciones. Siguiendo a Tomasello (1995: 95) se afirmaría que el hecho de que exista también para el español al igual que para el inglés una forma canónica de enseñar los nombres a los niños en contraste con lo que ocurre con los verbos –a saber, el señalamiento del objeto seguido del nombramiento del mismo– es un factor que podría determinar la facilidad de aprehensión del referente del nombre y su consecutivo nombramiento, es decir, que existen prácticas interactivas que facilitan este aprendizaje.

Todas estas consideraciones –a saber, el que aparentemente Darío responda también con un V a aquellas preguntas que permiten un N o un V como respuesta; el que a pesar de que las construcciones que solicitan un N como respuesta y sean formadoras del verbo por presentarlo en posición final, obtengan como respuesta un N por parte del niño; y por último, el que exista una construcción canónica para focalizar la atención del niño sobre los referentes de N– llevan a plantear una preeminencia del uso de la lengua y las prácticas de interacción sobre la estructura lingüística gramatical e incluso sobre lo cognitivo.

Se puede afirmar además, que la elicitación de N por parte de los padres tiene una relación más estrecha con la producción temprana infantil de nombres que la frecuencia de producción en el input, como lo muestra el hecho de la alta producción de ocurrencias de V que en este caso específico presenta el input. Estos resultados concuerdan con los encontrados por Tardif, *et al.* (1997) en su comparación entre el inglés y el italiano, lenguas en las cuales también existe una mayor producción temprana de N.

5.4. El uso de las emisiones lingüísticas como componente del input

El aprendizaje del uso de las emisiones adultas por parte de los niños es estudiada por Tomasello, quien propone la “teoría basada en el uso”, la cual

forma parte de la línea funcional-interaccional de la adquisición del lenguaje. Dicha teoría plantea que el lenguaje se encuentra inserto en un particular evento de uso, en el cual las personas se comunican lingüísticamente con otras. Según el autor, las habilidades lingüísticas que una persona posee resultan de las experiencias acumuladas con el lenguaje. (Tomasello 2000: 61-62) El niño entonces, aprendería el lenguaje no como un conjunto de reglas formales, sino por medio de la percepción y comprensión de las *intenciones* de los adultos: “I argue that learning new words is dependent on young children’s ability to perceive and comprehend adult intentions in a very flexible manner using many different types of social-pragmatic information”.¹⁷ (Tomasello 2001: 137)

El niño es capaz de comprender “señales” pragmáticas desde muy temprana edad (ya entre los 18 y 24 meses de edad):¹⁸ el seguimiento de la mirada de los adultos, la “referencialidad social” –capacidad de monitorear la reacción emocional de los adultos– y el aprendizaje imitativo –capacidad de actuar sobre los objetos como lo hacen los adultos. (Tomasello 2001: 150) Dichas habilidades ayudan a los niños a comprender las intenciones comunicativas, las cuales involucran determinadas emisiones lingüísticas que el niño subsecuentemente –por medio de un aprendizaje imitativo– reproduce a su vez con intenciones particulares, como por ejemplo, dirigir la atención de los demás. (Tomasello 2001: 153) A dicha habilidad-capacidad de entender las acciones intencionales de los otros –entre las cuales se encuentra las intenciones comunicativas– subyacen habilidades generales de cognición social (*skills of social cognition*).

Las emisiones lingüísticas (y cualquier convención social) no son aprendidas por los niños de una manera ostensiva, sino en el fluir de las interacciones sociales, es decir, en las acciones cotidianas en las que se encuentran inmersos el niño y los adultos. Los niños entienden las emisiones lingüísticas como parte de las acciones intencionales en las que son producidas y desde ahí, ellos las reproducen (aunque muchas veces no tengan el mismo significado que las emisiones adultas, como ya se ha mencionado anteriormente).

¹⁷ Ver también Tomasello (2000).

¹⁸ De hecho, Tomasello (1995: 136) menciona que alrededor de los nueve meses de edad, los niños empiezan a ser capaces de comprender las intenciones adultas hacia el ambiente en una variedad de contextos.

Menciona que a través de los usos que el adulto le da a las emisiones lingüísticas –desde una palabra a una expresión completa– se lleva al niño a conceptualizar el mundo de cierta manera (de la misma manera que él) (2001: 153). Además, esos mismos usos llevan al niño a adoptar –por medio de la imitación– las intenciones comunicativas hacia aspectos particulares del mundo, en circunstancias particulares comunicativas (2001: 155). Dichas conceptualizaciones e intenciones comunicativas son aprendidas por los niños en las situaciones comunicativas en las que se encuentran y “ligadas” a ellas. Así, las producciones del niño no son intentos de reproducir un solo elemento o componente del acto comunicativo sino la meta misma del acto comunicativo, es decir, las intenciones que conlleva, incluso si esto sólo lo puede hacer con una sola palabra como sucede en los niños en etapa holofrástica. (2000: 65)

La conclusión que se puede desprender de lo anterior es clara: “In the early stages, children mostly use language the way they have heard adults using it”. (2000: 70) Lo anterior sugiere que el niño en etapas tempranas no tiene una entrada al sistema de la lengua, sino que sólo puede acceder a los usos concretos que se realizan con ella, por lo que el aprendizaje imitativo-cultural será más importante en la desarrollo del lenguaje en las primeras etapas de lo que normalmente se cree. (2000: 71)

Es entonces, el uso de las emisiones en contextos determinados lo que el input aporta al niño y que éste adopta para sus propias emisiones lingüísticas. La teoría basada en el uso no sólo llama la atención sobre la interacción social entre el adulto y el niño, sino que muestra que en dicha interacción el uso que hacen los adultos del lenguaje es puesto a disposición del niño junto con sus actitudes ante una expresión.

La descripción que proporciona Tomasello se relaciona con los resultados que arroja este estudio: en lo que respecta a la mayor producción de elementos *mira* y *a ver* por parte de Darío, en lo que respecta a la producción de enunciados cortos compuestos por un V, y por último, en lo que respecta a los enunciados que solicitan un N como respuesta.

6. Conclusiones

A lo largo de la investigación se analizó la influencia que algunos factores del input ejercen sobre la producción de nombres y verbos en una de las etapas tempranas del desarrollo lingüístico: entre los 18 y los 24 meses de edad. Para ello, se analizaron tres aspectos del input que van de lo eminente-

mente lingüístico a las prácticas interactivas que los adultos entablan con el niño:

- a) La producción de tipos y ocurrencias de N y V.
- b) El porcentaje de enunciados con N o V en posición final.
- c) El porcentaje de enunciados que incitan a la producción de N o V.

Los datos muestran que son dos los aspectos que se relacionan positivamente en la producción infantil de N y V:

- a) El uso que los padres hacen de los elementos lingüísticos, los cuales son reproducidos por el niño.
- b) Los patrones interactivos.

A la luz de estos resultados y de los encontrados en otras investigaciones y teorías sobre adquisición del lenguaje, se pueden plantear las siguientes conclusiones:

1. El input juega un rol muy importante en la producción temprana de nombres y verbos: la elicitación de nombres tiene una influencia *positiva* en el dominio de la producción temprana de nombres.
2. El uso que hacen los adultos de las emisiones y que presentan al niño en la interacción “enmarca” las emisiones infantiles.
3. La función pragmática que tiene una emisión para el niño motiva el empleo de un determinado elemento lingüístico.
4. El uso de la lengua que se hace en el input tiene un mayor predominio que el factor lingüístico, debido al mayor número de emisiones con V al final de enunciado, de enunciados cortos compuestos por V, de ocurrencias de V en el input, además, porque las preguntas que solicitan N como respuesta son formadoras de V.

Cada uno de los puntos anteriores tienen a su vez algunas implicaciones que ya fueron sugeridas líneas arriba:

- a) que el niño comprende las intenciones comunicativas de los adultos desde muy temprana edad y es capaz de responder a ellas (Tomasello 2000 y 2001), aunque esta comprensión no siempre tenga una

correspondencia con la intención comunicativa del adulto y la respuesta no sea necesariamente la que el adulto espera;¹⁹

- b) que los patrones de interacción que se establecen entre los padres y el niño influyen en el desarrollo del lenguaje;
- c) que el tipo de interacción entre el niño y sus cuidadores está “enmarcado” por la concepción cultural sobre la enseñanza de la lengua, la cual se enfoca en la producción de nombres para este caso;
- d) que la cultura urbana de los cuidadores se encuentra centrada en los objetos, lo cual tiene una correspondencia con el tipo de interacción verbal que entablan con el niño. (ver Choi y Gopnik 1993 e Iturrioz 2007)

No sólo debe entenderse al input como un conjunto de expresiones lingüísticas que los adultos dirigen a los niños, sino como un complejo de emisiones enmarcadas por las culturas específicas, por condiciones sociales (de educación, clase social, estructura familiar, etc.), por contextos geográficos. Además, las emisiones están mediadas por las necesidades comunicativas de los interlocutores, por las estructuras lingüísticas de las lenguas específicas, por la interacción social a la que se tendrá que integrar el aprendiz y por los usos del lenguaje que hacen los hablantes en situaciones concretas. Como ya lo notaba Givón (1985: 1025-1026), el contexto cultural se convierte en determinante en la producción del input ya que las culturas pueden diferir no sólo en la manera en la que los adultos entablan la interacción con el niño, sino que también pueden variar los objetivos de la adquisición del lenguaje y los resultados finales. Además, advierte que las diferentes maneras de adquirir el lenguaje entre culturas no son necesariamente maneras diferentes de adquirir el mismo resultado final, sino que pueden ser diferentes maneras de adquirir modos comunicativos distintos. Para el presente caso, este fenómeno se observa en los patrones de interacción que existen entre Darío y sus padres y la tendencia marcada de estos a la elicitación de nombres. Parecería pues, que en este caso se presenta un modo comunicativo en donde lo que prevalece es la atención hacia los objetos.

¹⁹ Cabe mencionar dos cosas: 1) que el sentido que el niño da a las emisiones adultas puede diferir del sentido convencional que tienen (ver Iturrioz (1998:13)) en torno a la expresión “waxie” en huichol; y 2) que la actividad lingüística de los niños no sólo se reduce a un proceso de imitación, como lo menciona Iturrioz (1998: 99) al mostrar en un corpus sobre el huichol fragmentos en donde a pesar de que le es presentada a la niña de su estudio una forma verbal que ella no conocía para “dormir”, ella insiste en utilizar la conocida.

Una de las necesidades teóricas que se desprenden de la reflexión anterior es la profundización en la noción de input lingüístico ya que es un concepto que se ha ido ensanchando a medida que los estudios del lenguaje se han desarrollado.

Los resultados también sugieren, en consonancia con Tardif *et al.* (1997) y de León (1998), que puede existir una coocurrencia y coparticipación de múltiples factores del input en el proceso de adquisición del lenguaje y que los factores determinantes para una lengua específica no lo son para el caso de otras.

Para concluir, es necesario mencionar que las lenguas deben ser estudiadas en el marco del espacio sociocultural de la cual forman parte, así como también las funciones comunicativas a las que responden sus realizaciones, para lograr una mirada más amplia del fenómeno.

7. Referencias bibliográficas

- Bassano, Dominique/Isabelle Maillochon/Elsa Eme 1998 “Developmental changes and variability in the early lexicon: a study of French children’s naturalistic productions”, *Journal of Child Language* 25, 493-531.
- Bassano, Dominique 2000 “Early development of nouns and verbs in French: Exploring the interface between lexicon and grammar”, *Journal of Child Language* 27, 521-559.
- Bates, Elizabeth/Virginia Marchman/Donna Thal/Larry Fenson/Philip Dale/Steven Resnick 1994 “Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary”, *Journal of Child Language* 1, 21, 85-123.
- Bloom, Lois/Erin Tinker/Cheryl Margulis 1993 “The Words Children Learn: Evidence against a Noun Bias in Early Vocabularies”, *Cognitive Development* 8, 431-450.
- Brown, Penelope 1998a “Early tzeltal verbs: argument structure and argument representation”, en Eve Clark (ed.), *Proceedings of the 29th annual Child Language Research Forum*. Stanford, Stanford Linguistics Association by the Center for the Study of Language and Information, 129-140.
- Brown, Penelope 1998b “La identificación de las raíces verbales en tzeltal (maya): ¿cómo la hacen los niños?”, en Paula Gómez López/José Luis Iturrioz Leza (eds.), *Función: Estudios sobre la adquisición de algunas*

- lenguas de México* 17-18. México, Universidad de Guadalajara, 121-146.
- Casart Quintero, Yris/Carolina Iribarren Pérez 2007 “Proporción de sustantivos y verbos en el habla del cuidador y en el léxico temprano en español”, *Boletín de Lingüística* 19, 27, 42-69.
- Caselli, María Cristina/Elizabeth Bates/Paola Casadio/Judi Fenson/Larry Fenson/Lisa Sanderl/Judy Weir 1995 “A cross-linguistic study of early lexical development”, *Cognitive Development* 10, 159-199.
- Choi, Soonja y Alison Gopnik 1993 “Nouns are not always learned before verbs: an early verb spurt in Korean”, en Eve Clark (ed.), *The proceedings of the 25th annual Child Language Research Forum*. Stanford, Stanford Linguistics Association by the Center for the Study of Language and Information, 96-105.
- Choi, Soonja 1995a “Early acquisition of verbs in Korean: a cross-linguistic study”, *Journal of Child Language* 3, 22, 497-531.
- Choi, Soonja 1995b “Names, relational words and cognitive development in english and korean speakers: nouns are not always before verbs”, en Tomasello y Merriman (eds.), *Beyond names of things: Young children's acquisition of verbs*. Hillsdale, N. J, Lawrence Erlbaum Association, 63-80.
- Choi, Soonja 2000 “Caregivers' input in English and Korean: Use of nouns and verbs in book-reading and toy-play contexts”, *Journal of Child Language* 27, 69-96.
- Cortés Rodríguez, Luis/María Matilde Camacho Adarve 2005 *Unidades de Segmentación y marcadores del discurso: Elementos esenciales en el procesamiento discursivo oral*. Madrid, Arco Libros.
- De León, Lourdes 1998 “Raíces verbales tempranas en tzotzil”, en Paula Gómez López/José Luis Iturrioz Leza (eds.), *Función. Estudios sobre la adquisición de algunas lenguas de México* 17-18. México, Universidad de Guadalajara, 147-174.
- De León, Lourdes 2007 “A preliminary view at Ch’ol (Mayan) early lexicon: The role of language and cultural context”, en Bárbara Pfeiler (ed.), *Learning Indigenous Languages: Child Language Acquisition in Mesoamérica*. Berlin, Mouton de Guyter, 85-101.
- De León, Lourdes/Cecilia Rojas Nieto 2001 “Sobre la adquisición del lenguaje: senderos en la conformación de un campo de estudio” en Cecilia Rojas Nieto/ Lourdes de León Pasquel (Coord), *La adquisición*

- de la lengua materna: español, lenguas mayas, euskera*. México, UNAM, 19-49.
- Gallego, Carlos/Susana López-Ornat 2005 “El desarrollo del vocabulario temprano. Su evaluación con el iLC”, en M^a Angeles Mayor Cinca/Begoña Zubiauz de Pedro/Emiliano Díez-Villoria (eds). *Estudios sobre la adquisición del lenguaje*. Aquilafuente, Universidad de Salamanca, 909-928.
- Gentner, Dedre 1978 “On Relational Meaning: The Acquisition of Verb Meaning”. *Child Development* 49, 988-998.
- Gentner, Dedre 1982 “Why Nouns Are Learned before Verbs: Linguistic Relativity Versus Natural Partitioning”, en Stan A. Kuczaj II (ed.), *Language development 2 Language, thought and culture*. Hillsdale, N.J, Erlbaum, 301-364.
- Gentner, Dedre/Lera Boroditsky 2001 “Individuation, relativity and early word learning”, en Melisa Bowerman/Stephen C. Levinson (eds.), *Language Acquisition and Conceptual Development*. Cambridge University Press, 215-256.
- Givón, Talmy 1985 “Function, Structure, and Language Acquisition”, en Dan Isaac Slobin (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition: Theoretical Issues 2*. Hillsdale, N. J, Erlbaum, 1005-1026.
- Goldfield, Beverly 1993 “Noun bias in maternal speech to one-year-olds”, *Journal of Child Language* 20, 85-100.
- Gómez López, Paula 2007 “Acquisition of referential and relational words in Huichol: from 16 to 24 months of age”, en Bárbara Pfeiler (ed.), *Learning Indigenous Languages: Child Language Acquisition in Mesoamérica*. Berlin, Mouton de Gruyter, 103-118.
- Iturrioz Leza, José Luis 1998 “Acoplamiento estructural y adquisición del huichol como lengua materna”, en Paula Gómez López/José Luis Iturrioz Leza (eds.), *Función. Estudios sobre la adquisición de algunas lenguas de México* 17-18. México: Universidad de Guadalajara, 2-140.
- Iturrioz Leza, José Luis 2007 “Más allá de los nombres y de los verbos. Las categorías léxicas en las primeras etapas de la adquisición del huichol”, en *V Congreso Internacional de Adquisición del Lenguaje*, Libro de Resúmenes, Universidad de Oviedo.
- Jackson-Maldonado, Donna/Donna Thal/Virginia Marchman/Elizabeth Bates/Vera Gutiérrez-Clellen 1993 “Early lexical development in Spanish speaking infant toddlers”, *Journal of Child Language* 20, 523-549.

- Jackson-Maldonado, Donna/Elizabeth Peña/Rachel Aghara 2011 “Funciones de lenguaje y tipos de palabras en la interacción entre madres y sus hijos e hijas”, en Cecilia Rojas/Donna Jackson-Maldonado (eds.), *Interacción y uso lingüístico en el desarrollo de la lengua materna*. Universidad Autónoma de Querétaro, 27-61.
- Kim, Mikiyong/Karla Mcgregor/Cynthia Thompson 2000 “Early lexical development in English- and Korean-speaking children: Language-general and language-specific patterns”, *Journal of Child Language* 27, 225-254.
- Martín Zorraquino, María Antonia/José Portolés Lázaro 1999 “Los marcadores del discurso”, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua español*. Madrid, Real Academia Española, Espasa Calpe, §63.1.2, §63.1.3.1 y §63.1.6.
- Nelson, Katherine 1973 “Structure and Strategy in Learning to Talk”, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38, 1-2, 1-135.
- Pons Bordería, Salvador 1988, “Oye y mira o los límites de la conexión”, en María Antonia Martín Zorraquino/Estrella Montolío Durán (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid, Arco Libros, 213-228.
- Rojas Nieto, Cecilia 2002 “Límites de la gramática en la adquisición del lenguaje”, en María Teresa Alessi Molin/Gerardo López Cruz (eds.), *VII Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste*. Sonora, Unison, 15-49.
- Slobin, Dan Isaac 1973 “Cognitive prerequisites for the development of grammar”, en Charles A. Ferguson/Dan Isaac. Slobin (eds.), *Studies of child language development*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 175-208.
- Smiley, Patricia/Janellen Huttenlocher 1995 “Conceptual Development and Child’s Early Words for Events, Objects, and Persons”, en Michael Tomasello y William Merriman (eds.), *Beyond Names for things. Young Children’s Acquisition of Verbs*. Hillsdale, N. J, Lawrence Erlbaum Association, 21-61.
- Tardif, Twila 1996 “Nouns are not always learned before verbs: Evidence from Mandarin speakers’ early vocabularies”, *Developmental Psychology* 32, 3, 492-504.

- Tardif, Twila/Marilyn Shatz/Letitia Naigles 1997 "Caregiver speech and children's use of nouns versus verbs: A comparison of English, Italian, and Mandarin", *Journal of Child Language* 24, 535-565.
- Tardif, Twila/Susan Gelman 1998 "Acquisition of Nouns and Verbs in Mandarin and English", en Clark (ed.), *Proceedings of the 29th annual Child Language Research Forum*. Stanford, Stanford Linguistics Association by the Center for the Study of Language and Information, 27-36.
- Tomasello, Michael 1992 *First verbs: A case study of early grammatical development*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Tomasello, Michael 1995 "Pragmatic contexts for early verb learning", en Michael Tomasello/ William Merriman (eds), *Beyond names for things: Young children's acquisition of verbs*. Hillsdale, N. J, Lawrence Erlbaum Association, 115-146.
- Tomasello, Michael 2000 "First steps toward a usage-based theory of language acquisition", *Cognitive Linguistics*, 11, 1/2, 61-82.
- Tomasello, Michael 2001 "Perceiving intentions and learning words in the second year", en Melissa Bowerman/Stephen C. Levinson (eds.), *Language acquisition and conceptual development*, Cambridge University Press, 132-158.
- Tomasello, Michael/William Merriman 1995 "Introduction: Verbs are words too", en Michael Tomasello/William Merriman (eds.), *Beyond names of things: Young children's acquisition of verbs*. Hillsdale, N. J, Lawrence Erlbaum Association, 1-18.

El son de Tierra Caliente: acercamiento textual a una tradición discursiva

Jorge Daniel Salas Mier

Índice

1. Introducción	279
2. Caracterización general del son	280
2.1. Características musicales	281
2.2. Características textuales	281
3. Aspectos textuales	282
3.1. La copla	282
3.2. La unidad textual en los sones de Tierra Caliente	286
3.3. El texto	287
3.3.1. Cohesión y coherencia	288
3.3.1.1. Mecanismos de cohesión	292
4. Modelo de análisis	294
4.1. Coherencia	294
4.2. La copla	295
4.3. Variación	295
4.4. Variantes e invariantes en el <i>son</i> de Tierra Caliente	296
5. Corpus	301
6. Análisis del corpus	301
7. Conclusiones	314
8. Referencias bibliográficas	315

1. Introducción

En este trabajo haremos un acercamiento lingüístico al son de Tierra Caliente, viéndolo como un fenómeno textual, para lo que partiremos de los postulados teóricos de la lingüística de texto. Bajo esta visión, es posible entender todos y cada uno de los actos de la lengua como textos, es decir, como actos lingüísticos ordenados no solo en sus características internas, sino también ordenados con respecto a otros textos.

Hemos encontrado que hay una serie de esquemas formales e invariantes de contenido propias de cada *son* que, en términos generales, funcionan para los diferentes sones. A partir de esto proponemos un análisis textual de los sones de Tierra Caliente en el que tomamos en cuenta que en este tipo de texto se da una serie de relaciones internas (entre los componentes del texto) y externas (entre los diferentes textos) que son de carácter eminentemente funcional. Es decir, proponemos un esquema de análisis en el que, partiendo de una serie de postulados básicos, cada texto puede ser analizado de manera particular teniendo en cuenta sus características propias.

Es necesario tener en cuenta la noción de tradición discursiva al proponer un análisis textual y tipológico de los *sones* de Tierra Caliente. Bajo esta perspectiva, vemos que cada acto lingüístico puede ser interpretado en dos sentidos simultáneos: por un lado, como parte del sistema de una lengua (gramatical), y, por otro lado, como parte de una tradición discursiva:

Se puede decir que la actividad de hablar, con una finalidad comunicativa concreta, atravesaría por dos filtros concomitantes hasta llegar al producto del acto comunicativo o enunciado: un primer filtro correspondiente a la lengua y un segundo, correspondiente a las tradiciones discursivas. (Kabatek 2005: 154)

El *son* de Tierra Caliente puede ser entendido como una tradición discursiva, en tanto que permite expresar, a partir de unos esquemas formales muy delimitados, una serie de cosas que también podrían ser expresadas de otra forma. Así, el *son* de Tierra Caliente establece lazos con otros tipos de texto similares (en principio, con los demás subgéneros del *son* mexicano), en tanto que parten de la misma idea: la expresión de diferentes asuntos mediante recursos similares.

El rasgo que define las TD [tradiciones discursivas] es, entonces, la relación de un texto en un momento determinado de la historia con otro texto anterior:

una relación temporal a través de la *repetición* de algo. Ese “algo” puede ser la repetición total del texto entero, como en el caso de la fórmula “buenos días”, pero también puede ser apenas la repetición parcial o incluso la ausencia total de repetición concreta y únicamente la repetición de una forma textual, como, por ejemplo, en el caso de dos sonetos, ligados por una tradición formal aun cuando no contengan ningún elemento concreto en común. (Kabatek 2005: 157)

En el caso particular del *son* de Tierra Caliente, ese “algo” son, precisamente, los esquemas formales y la existencia de invariantes de contenido (no las invariantes mismas). Por otro lado, es necesario también deslindar el concepto de tradición discursiva del concepto de género:

Una primera discusión podría entender entonces las TD como formas tradicionales de decir las cosas, formas que pueden ir desde una fórmula simple hasta un género o una forma literaria compleja. Ahora, precisamente por esa relación entre las TD y los géneros, se entiende en algunos trabajos como sinónima la noción de TD de la de género. (Kabatek 2005: 156)

2. Caracterización general del son

Una primera definición podría ser que el son es un tipo de canción lírica tradicional mexicana. Esta definición, aunque es muy general, representa un primer paso necesario, ya que incluye a todos los tipos de canciones líricas y deja fuera todas las canciones que no son líricas, es decir, las canciones narrativas y los cantos religiosos, entre otros. Ahora, dentro de las canciones líricas, los sones se diferencian de las demás porque poseen una serie de características comunes y exclusivas. Nos estamos refiriendo al son como un macrogénero, cuyos ejemplos individuales en términos generales tienen algunas características comunes. Este núcleo de características generales (muy básicas) es adaptado en las diferentes regiones para formar las características específicas de los géneros regionales (huastecos, jarochos, calentanos, planecos, etc.), es decir, aun cuando hay diferencias evidentes entre los distintos tipos de son mexicano, podemos decir que hay algo en lo que se parecen:

El ritmo básico es, generalmente, el mismo y deriva de las danzas ternarias y zapateadas que se dispersaron por toda la América continental e insular, aunque divergen en la forma como acometen los temas a los que aluden y en

las dotaciones instrumentales, las afinaciones, los rasgueos, los punteos y las diferentes formas del contrapunto y de la percusión. (García de León 2008: 7)

2.1. Características musicales

Las características estrictamente musicales comunes a los estilos regionales del son se pueden reducir a tres (por supuesto, como toda generalización, no abarca la totalidad de los diferentes repertorios).

En primer lugar, el son es interpretado principalmente por conjuntos integrados mayoritariamente por instrumentos de cuerda (Lieberman *et al.* 2002, Echeverría Román 2000). En segundo lugar, está el elemento rítmico. El son tiene generalmente un ritmo sesquiáltero (combinación de compases binarios con ternarios), generalmente muy acentuado (Echeverría Román 2000, Llerenas *et al.* 2001). En tercer lugar, está el baile. Todos los sones de México se bailan con una técnica parecida, el zapateo. Esto es relevante en tanto que el baile no es principalmente coreografía, sino que, al ser prácticamente una percusión del pie sobre una superficie sonora (generalmente una tabla o tarima) es otro elemento musical del conjunto (Echeverría Román 2000).

2.2. Características textuales

Tradicionalmente, se ha dicho que los sones están compuestos de coplas. El problema principal que encontramos con esta definición es que, normalmente, se habla de la copla como una unidad de significado completo que, incluso, rechaza de alguna manera la posibilidad o necesidad de ser complementada (Maserá 2007, Frenk 1977). En este trabajo, el punto de partida es, por supuesto, la copla como parte fundamental del esquema del son, pero añadiendo la idea del son como texto. Así, el son estaría formado por esquemas textuales que, de alguna manera, determinan el tipo de copla que se va a cantar en el son.

Es necesario aclarar que la tradición del son de Tierra Caliente en realidad no es uniforme, y sus verdaderos límites son sumamente difusos (para la discusión acerca de la conformación geográfico-cultural de Tierra Caliente, ver Warman 2002, Vázquez Valle 2002, González Hernández 2009, Martínez Ayala 2002, Martínez de la Rosa 2007). Los estudios musicales y etnomusicológicos llevan un notable grado de avance, y a la fecha se sigue trabajando en ello. Por el contrario, el estudio lingüístico textual de los sones

de Tierra Caliente en general (y de sus subgéneros) no se ha llevado a cabo de manera seria y sistemática.

Hay muchos factores a tomar en cuenta a la hora de intentar definir el son de Tierra Caliente. Uno de los elementos más importantes para establecer relaciones entre las diferentes subregiones que conforman la Tierra Caliente es, precisamente, el análisis lingüístico textual de los sones, ya que puede ayudar a relacionar diferentes versiones del mismo son dentro de un esquema más general, aun cuando la variación musical dificulte reconocerlas como variantes.

3. Aspectos textuales

En este punto vale la pena señalar las diferencias que encontramos entre género y tipo de texto, con el fin de explicar la terminología usada en este trabajo. Según Raible (1988) los géneros textuales pueden ser también tipos de texto. Esto, por supuesto, no quiere decir que sean equivalentes ni que todos los tipos de texto puedan ser considerados géneros textuales, sin embargo sí es posible encontrar una relación:

No cabe duda de que también los textos del mismo género literario son ejemplares de una especie de texto, a saber, aquellos que no solamente poseen una sola, sino obviamente un número mayor de invariantes. Nada nos impide, por tanto, considerar los géneros como especies de texto. (Raible 1988: 327)

En este sentido, parece más útil la noción de tipo de texto para nuestro objeto de estudio, ya que haremos referencia a diferentes grupos de textos dependiendo, precisamente del número de invariantes que los relacionen.

3.1. La copla

El *son* está constituido de unidades que, siguiendo la terminología tradicional de los estudios, hemos denominado coplas. Aunque el término copla es ampliamente usado y las coplas mismas son fácilmente identificables de manera intuitiva (basta un poco de conocimiento de la tradición), en realidad la copla, como constituyente de un texto, y como texto mismo, presenta algunas dificultades al intentar definirla teóricamente. En este apartado haremos una revisión de algunos trabajos en los que se aborda la copla desde diferentes perspectivas con el fin de obtener una definición funcional de copla. Por supuesto, todas las características que expliquemos aquí como

propias de la copla parten más de las coplas mismas (de nuestro corpus) que de los trabajos teóricos revisados, por lo que podemos decir que la definición final que tengamos será útil, en primer lugar, para el corpus de este trabajo y en segundo lugar, esperamos, para una definición más general de copla.

Uno de los trabajos más importantes sobre de la copla es el *Cancionero Folklórico de México* (CFM) realizado de 1959 a 1985, que recoge, clasifica y organiza un gran número de coplas procedentes de diversos puntos de la República Mexicana. Aunque el CFM es un trabajo más bien recopilatorio, en el prólogo del primer volumen se explican algunos aspectos de la copla, por ser una recopilación más de coplas que de canciones. En esta primera definición hay algunos rasgos importantes que, sin embargo, hay que matizar:

La gran mayoría de las canciones no narrativas [...] están, en efecto, compuestas de estrofas más o menos independientes unas de otras, que se asocian muchas veces al azar, que se suelen cantar con melodías de canciones diferentes y que, aun cuando sólo pertenecen a una canción determinada, no quedan sujetas a un orden definido [...] en la canción lírica la unidad es casi siempre la estrofa o la copla. (Frenk 1975: xvii)

Rosa Virginia Sánchez por su parte, señala que

como es bien sabido [las coplas] gozan de una autonomía que les permite asociarse unas con otras en series en las que no existe una unidad temática, y, en ocasiones, ni siquiera formal. Por si fuera poco, este carácter autónomo les otorga, además, la libertad de transitar de una melodía a otra, incluso entre géneros diferentes y de regiones diversas y distantes. (Sánchez 2007: 309)

En este sentido podemos decir que, si bien estamos de acuerdo en que las coplas tienen cierta independencia, también creemos que en la mayoría de los casos es posible encontrar relaciones entre coplas, lo que limitaría dicha independencia. Resulta necesario señalar que no estamos oponiendo “relación” a “independencia”, sino que consideramos que las coplas tienen cierto grado de independencia, aunque estén sujetas a un esquema (que en este caso sería el esquema textual de un *son*). Con “relación” no queremos hablar de condicionamiento, es decir, no nos referimos a que la aparición de una copla en un momento dado implique la aparición (anterior o posterior) de otra copla específica: no existe, en el *son* de Tierra Caliente, una relación causal entre las coplas. Podemos decir que las coplas tienen todas el mismo estatus, lo que les da cierta independencia, pero están sujetas a un esquema de

orden superior que ayuda a mantenerlas unidas, aunque las marcas de unidad están en las coplas mismas. La unidad está entonces en dos niveles: en el nivel del texto realizado (la ejecución) y en el nivel de las características textuales de un tipo textual específico (el *son*).

La definición de copla propuesta por Frenk, sin embargo, señala una característica que no se verifica en el *son* de Tierra Caliente: la asociación al azar de coplas y música. Aunque no dudamos que eso pueda pasar en otros géneros, en general en Tierra Caliente ocurre al contrario: en la mayoría de los casos existe un repertorio de esquemas sobre los cuales se forman las coplas asociadas a una música específica. Así lo señala Raúl Eduardo González: “La inclusión de tal o cual copla en la ejecución de un *son* terracalienteño se encuentra acotada, en general, por distintos rasgos temáticos y formales que limitan la *aleatoriedad*” (2009: 193-194, cursivas del autor). Por su parte, Bazán señala que “en la realidad del canto tradicional vivo, obviamente las coplas están lejos de asociarse al azar, más bien, obedecen a necesidades poéticas, de equilibrio y variación” (2007: 130). Rosa Virginia Sánchez señala la existencia de dos tipos de copla:

Un estudio cuidadoso sobre la relación que se establece entre letra y música en los *sones*, nos muestra, en primer lugar, la existencia de dos tipos de coplas diferentes: las que pueden ser cantadas en distintos *sones* y las que solo se cantan en un *son* específico; a las primeras las he denominado “libres” o “compartidas”, y a las segundas les he puesto el calificativo de “exclusivas”. La diferenciación entre unas y otras, dentro del repertorio coplero, cabe mencionar, no es obra de la casualidad, sino que responde a criterios específicos de selección por parte de los trovadores, quienes, probablemente de manera inconsciente, saben qué coplas pueden cantarse en *sones* diferentes y cuáles son destinadas a uno en particular. (2007: 310-311)

Hasta este momento, tenemos dos características de las coplas del *son* de Tierra Caliente: las coplas son independientes, aunque están relacionadas con otras coplas; y tienen un orden libre, es decir, no están sujetas a una ubicación específica en la ejecución. Podemos decir que, para el caso del *son* de Tierra Caliente, otra de las características importantes es la relación de una copla con otras coplas. Esto es importante, dadas las condiciones de producción de las coplas: al ser un fenómeno de la oralidad, es frecuente que a partir de un número limitado de esquemas textuales e ideas se generen nuevas coplas.

Evidentemente, todas las coplas creadas a partir de un esquema van a tener algún parecido formal. Por otro lado, si lo que se mantiene al crear una nueva copla no es un esquema (formal) sino una invariante de contenido, estamos ante otro tipo de relación entre las coplas. No podemos negar que estas relaciones se dan en los *sones* de Tierra Caliente, ya que es frecuente que un *son* incluya por lo menos dos esquemas formales de coplas (o, por decirlo de otra manera, tipos de copla) relacionados entre sí por un *tema* aceptable para un *son*.

Por supuesto, al ser el *son* un fenómeno dinámico y transmitido casi exclusivamente de manera oral, llega a ocurrir que algunos esquemas formales generen coplas para varios *sones*, o bien, que coplas asociadas a un *son* aparezcan en otro con mayor o menor fortuna. A pesar de esto, es claro también que cada *son* tiene un esquema (o varios esquemas) para la formación de coplas asociado al mismo, así como un tema específico (más bien temas asociados a cada esquema) y, en muchos casos, la forma de tratar dicho tema. Así, llegamos a una característica de los esquemas de formación de coplas: la productividad. Los esquemas de las coplas son más o menos fijos, y sobre estos se construyen las coplas. Podemos decir que los esquemas para la formación de coplas, así como los temas pertinentes para las coplas cantadas en un *son* pertenecen a la tradición:

Quando me refiero a un texto que defino como tradicional, me estoy refiriendo a una composición literaria que vive en variantes y, por lo tanto, tiene distintas versiones que se han generado en el proceso de transmisión oral y que en su composición se han tomado en cuenta esencialmente la características y necesidades de la oralidad. (González 2007: 27-28)

Las coplas del *son* de Tierra Caliente son tradicionales, y su tradicionalidad radica no en que sean muy antiguas sino en que están construidas de acuerdo a los criterios tradicionales de tema y forma para un *son* específico. Por supuesto, dicho criterio puede cambiar, pero este cambio también debe ser de modo tradicional. La tradicionalidad es, entonces

un mecanismo de variación y conservación, esto es, de elementos que permanecen en el texto y que son reconocibles por los distintos transmisores o receptores, pero que no están clausurados, sino que poseen unos límites abiertos que les permiten, dentro de los márgenes marcados por un lenguaje o estilo que obedece a una estética colectiva, recomponerse y refuncionalizarse y con ello actualizarse. (González 2007: 28)

Vemos entonces que la tradicionalidad de las coplas radica en la existencia de una serie de criterios formales y temáticos fuertemente asociados a la aceptabilidad. Otra característica importante que, de alguna forma, se desprende de la independencia de las coplas, es que las coplas se comportan como una unidad completa de significado, hasta cierto punto cerrada, que no tiene necesidad de ser ampliada o reducida. De haber una extensión o explicación del significado de una copla, tendrá que hacerse, necesariamente, en otra copla y no añadiendo la información directamente en la misma copla. González Hernández señala que

La copla es, de hecho, el mínimo constituyente poético en el cancionero tradicional del occidente de México. (2009: 52)

Por supuesto, al estar varias coplas construidas sobre un mismo esquema, podría pensarse que cada copla es, de hecho, una ampliación del significado de otra; sin embargo, parece preferible ver a las diferentes coplas procedentes de un mismo esquema como elementos del mismo estatus.

Así, las coplas se revelan como todos-parciales que, evidentemente, al cambiar de contexto, pueden ser interpretadas de manera diferente, pero este proceso es posterior a la copla. Entramos entonces en el terreno textual: podemos ver entonces a las coplas como ladrillos que forman parte de una pared (el texto, en este caso, la ejecución de un *son*). Si cambiamos un ladrillo (una copla) de lugar, la pared (el texto) será diferente, sin embargo, no dejará de ser una pared (un son). Evidentemente, si un ladrillo está mal hecho, la constitución de la pared sí se verá afectada.

3.2. La unidad textual en los sones de Tierra Caliente

Uno de los puntos de partida de esta investigación es la idea de que los *sones* de Tierra Caliente pueden ser vistos como un texto, es decir, como una unidad de orden superior, y que las diferentes partes que lo componen (especialmente las coplas) se comportan también como una unidad en la que los elementos componentes tienen ciertas características que permiten ubicarlos como parte de un sistema mayor (el texto) más que como unidades independientes. En este sentido, conviene retomar a Raible (2000: 19), quien señala la necesidad de ver los textos como algo complejo:

Vale [...] para los textos que no podemos percibirlos como una serie de transiciones lineales que se establecen [...] entre frases consecutivas. Es necesario que exista una jerarquía de tales transiciones.

Esta idea implica que los diferentes elementos tienen ciertas funciones cuyo fin es establecer relaciones con otros elementos del *son* (el título con las coplas, las coplas entre sí, etc.). Es importante señalar entonces que el *son* como unidad está compuesto de unidades de orden inferior, las coplas. Las relaciones que se establecen entre estas unidades inferiores para formar la unidad superior constituyen el tema de esta investigación.

Tanto la forma como el contenido se verifican en la copla como parte de un *son*, sin embargo éstas están determinadas en buena medida por las características textuales (más generales) de los diferentes *sones*. Podemos decir que la copla tiene un significado completo, es decir, no necesita información extra para ser comprendida. También podemos decir que, a pesar de que la copla no necesita complementos, tampoco los rechaza, siempre y cuando se ajusten a los requerimientos formales y temáticos del *son*. Una copla en un *son*, junto con otras coplas, es entendida de manera diferente (quizá de manera más completa) que una copla suelta. Esta característica de las coplas es la que permite definirla como un componente del texto que puede cambiar de lugar y relacionarse de diferentes maneras con otros elementos. Es necesario aclarar que, aunque una copla sola pueda ser comprendida, al relacionarse con otras coplas adquiere otra dimensión, que incluso puede hacer que adquiera diferentes significados.

3.3. El texto

Para empezar, es necesario aclarar qué es lo que vamos a considerar como texto. Para Beaugrande y Dressler, texto es “un acontecimiento comunicativo que cumple siete normas de textualidad” (1972/1997: 35), que son cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad. Por otro lado, para Halliday y Hasan (1976: 1) texto es una emisión (hablada o escrita) que conforma una unidad cuya característica más importante es la textualidad, es decir, las relaciones entre sus diferentes componentes. La relación entre texto y textura es la siguiente: “A text has texture, and this is what distinguishes it from something that is not a text. It derives this texture from the fact that it functions as a unit with respect to its environment.” (Halliday y Hasan 1976: 2).

En términos generales, podemos decir que la característica más importante del texto es la unidad. Si queremos entender cómo funcionan los diferentes elementos textuales para lograr la textualidad, debemos enlazar el nivel formal de análisis con el nivel semántico, para establecer de manera clara y precisa qué elementos se relacionan con otros y de qué manera.

3.3.1. Cohesión y coherencia

Cohesión y coherencia son dos conceptos ligados a la noción de *texto*, que operan en ámbitos distintos pero complementarios. Es necesario aclarar que los dos conceptos presentan algunos problemas en su definición, ya que cada autor los maneja de una manera particular. Aquí nos centraremos en la concepción que tienen Beaugrande y Dressler (1972/1997) y Halliday y Hasan (1976).

Beaugrande y Dressler proponen una separación clara entre los conceptos de cohesión y coherencia. Para ellos la cohesión es un sistema de procedimientos, anclado en la gramática, que permite que las diferentes partes de un texto se relacionen (1972/1997: 35-36). Aquí encontramos dos conceptos importantes; para Beaugrande y Dressler, la cohesión se encuentra en la superficie textual, es decir, aquello que se escucha o se lee; por otro lado, hacen énfasis en que “los componentes que integran la superficie textual dependen unos de otros conforme a unas convenciones y a unas formalidades gramaticales determinadas” (id.). La cohesión, además, es importante para que los elementos que integran un texto tengan continuidad, es decir, “cada elemento lingüístico es un instrumento eficaz para acceder a otros elementos lingüísticos.” (Beaugrande y Dressler 1972/1997: 89)

Estos autores atribuyen una serie de funciones a la cohesión más allá de dar unidad al texto, al mismo tiempo que hacen énfasis en el relativo largo alcance de la cohesión (más allá de la oración, aunque limitado por otros factores):

En fragmentos textuales más extensos, la operación cohesiva principal consiste en establecer los procedimientos mediante los cuales los elementos y los patrones utilizados puedan reutilizarse, modificarse o comprimirse [...] los mecanismos textuales que operan a largo alcance, pese a que su uso no es obligatorio, contribuyen de manera muy significativa a que la superficie textual sea estable. (1972/1997: 98)

Beaugrande y Dressler hablan aquí de diferentes tipos de mecanismos de cohesión, lo que nos lleva a otra idea fundamental en el análisis textual: los diferentes mecanismos de cohesión están más o menos especializados para lograr diferentes efectos, esto es, el uso predominante de un mecanismo de cohesión específico tiene repercusiones en el sentido general del texto. Se mencionan la reutilización, la modificación y la comprensión como acciones que pueden ser llevadas a cabo con la información o con los elementos textuales con el fin de lograr progresión y fijación. Ambas acciones, trabajando en conjunto, logran la estabilidad de un texto. Un texto muy progresivo pero sin un punto al que se pueda “amarrar” sería un texto caótico (y muy probablemente no pueda ser llamado texto), mientras que un texto sin progresión, si bien si constituiría un texto, sería, en el mejor de los casos solamente aburrido (pero incluso podría llegar a ser nulamente informativo, lo que también pondría en duda su identificación como texto).¹ Estas consideraciones nos llevan a definir el texto como un proceso dinámico que, si bien se va desarrollando, también tiene un centro temático alrededor del cual se desarrolla. Conviene aquí retomar la idea de Raible (2004) acerca de la necesidad que hay de que los textos presenten equilibrio entre orden y sorpresa. Es decir, cada texto inscrito dentro de un tipo de texto (o dentro de una tradición discursiva) presenta una serie de características que se espera que estén presentes (orden), sin embargo también presenta algunos elementos novedosos (sorpresa). Estos elementos novedosos deben estar considerados dentro de las características textuales de cada tipo de texto.

Para Beaugrande y Dressler la separación entre la cohesión y la coherencia es clara: la cohesión se da en la superficie textual, de manera que sus mecanismos son visibles. La coherencia, por otra parte, se refiere no a la superficie textual, sino al modo en el que la información se organiza en un nivel subyacente. Estos dos niveles están muy relacionados, ya que los mecanismos de la cohesión responden de alguna manera a las necesidades de la coherencia, y es gracias a la coherencia que la cohesión cobra importancia:

Puesto que la cohesión descansa sobre la suposición de la existencia de una coherencia subyacente, la secuenciación de la superficie textual ha de ofrecer señales del productor que indiquen qué tipo de conocimiento compartido ha

¹ Es necesario recordar que existen múltiples factores para definir un texto; sin embargo, en este trabajo, nos concentraremos en aspectos de cohesión y coherencia. Por otro lado, dejamos abierta la posibilidad de que, de ser necesario, añadamos otras consideraciones textuales para lograr un análisis más completo.

de activar el receptor en cada momento de la interacción comunicativa.
(1972/1997: 129)

Esto nos lleva a que la organización textual se da en dos niveles: por un lado, el nivel de la coherencia, que es el nivel en el que la información se organiza. En este nivel se encuentra la información de todo el texto, es decir, el sentido global. El hecho de que en este nivel se encuentre el sentido global del texto quiere decir que aquí se encuentran también todos los posibles sentidos secundarios del texto: si un texto tiene entre sus características la posibilidad de ser entendido de dos maneras distintas, este doble sentido se encuentra previsto en el texto mismo (si el doble sentido no se encuentra previsto en el texto podríamos hablar de malentendidos o confusiones, ya que la intención del texto no incluye la multiplicidad de sentidos).

Por otro lado tenemos el nivel de la cohesión, que es el nivel en el cual se encuentran los mecanismos que evidencian la existencia de la coherencia subyacente. Es importante subrayar que estos mecanismos responden a las necesidades de la coherencia, pero en la práctica se refieren únicamente a las marcas textuales presentes en la superficie textual. Por eso es necesario, al mismo tiempo de hacer un análisis de los mecanismos de cohesión de los textos, analizar la relación que guardan con el nivel de la coherencia. Más adelante revisaremos los mecanismos de cohesión que proponen Beaugrande y Dressler.

La relación entre cohesión y coherencia es muy clara para estos autores, ya que las relaciones que se dan en la superficie textual son un reflejo de las relaciones en el nivel de la coherencia: “La continuidad de sentido está en la base de la coherencia, entendida como la regulación de la posibilidad de que los conceptos y las relaciones que subyacen bajo la superficie textual sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante.” (Beaugrande y Dressler 1972/1997: 135) Es decir, las relaciones en el nivel de la coherencia pueden estar reflejadas en el nivel de la cohesión, aunque también pueden verse reflejadas en el texto mediante las diferentes técnicas de junción.

Por otro lado, Halliday y Hasan (1976) no establecen una diferencia entre cohesión y coherencia. Estos autores presentan los mecanismos de cohesión como elementos que incluyen los dos niveles. Halliday y Hasan (1976) entienden la cohesión como una serie de recursos con función semántica, que se refiere a las diferentes relaciones de significado que se dan a lo largo de un texto. Por lo que cohesión y coherencia se confunden en el

mismo plano, y los mecanismos de cohesión funcionan para darle coherencia al texto.

Cohesion is a semantic relation. But, like all components of the semantic system, it is realized through the lexicogrammatical system; and it is at this point that the distinction can be drawn. Some forms of cohesion are realized through the grammar and others through the vocabulary. (Halliday y Hasan 1976: 6)

Los diferentes elementos con función cohesiva de un texto se relacionan entre sí para darle unidad. Estas relaciones se dan cuando algún elemento de un texto contiene información que ayuda a entender otro elemento, o que necesita de otro elemento para ser comprendido.

Cohesion occurs where the interpretation of some element in the discourse is dependent on that of another. The one presupposes the other, in the sense that it cannot be effectively decoded except by recourse to it. When this happens, a relation of cohesion is set up, and the two elements, the presupposing and the presupposed, are thereby at last potentially integrated into a text. (Halliday y Hasan 1976: 4)

Halliday y Hasan (1976: 2) también proponen dos características generales del texto, que resultan importantes: a) el texto es una unidad semántica y b) El texto no consiste de oraciones, sino que está realizado o codificado en oraciones. Aquí es necesario aclarar que, a pesar de que se considera que el texto tiene su sentido general en un nivel puramente semántico, sus mecanismos de textualidad se realizan lexicogramaticalmente. Esto nos lleva a que los mecanismos para lograr la textualidad se realizan mediante elementos gramaticales o léxicos presentes en el texto.

El hecho de que estos autores no separen coherencia de cohesión es relevante, ya que puede originar algunos problemas. Al manejar los recursos textuales de cohesión como elementos de unidad que funcionan tanto en el nivel superficial del texto como en el nivel del significado del texto (el que sería el nivel de la coherencia), se establece una relación entre las diferentes partes del texto que únicamente permite relacionar un elemento cohesivo a un elemento del nivel semántico, ni más, ni menos. De esta manera un elemento textual con función cohesiva, también está relacionado únicamente a un elemento del nivel semántico. Desde este punto de vista, en un texto con doble sentido únicamente podría ser consignado uno de los sentidos del texto,

o bien, llegaríamos a la arriesgada conclusión de que el texto tiene cohesión pero no coherencia. Lo que sí es posible es encontrar textos sin marcas de cohesión (gramaticales o léxicas), pero que, aun así, tienen coherencia.

3.3.1.1. Mecanismos de cohesión

Para Halliday y Hasan (1976) los mecanismos de cohesión son referencia, sustitución, elipsis, conjunción y cohesión léxica. Estos mecanismos se dividen en mecanismos de cohesión gramatical (los cuatro primeros) y cohesión léxica. Halliday y Hasan (1976: 5) señalan que los elementos cohesivos del texto se pueden definir por su funcionalidad. Es decir, los diferentes elementos que componen un texto no pueden ser considerados elementos textuales sino hasta que cumplen con la función textual. Las palabras en sí mismas no tienen funciones de cohesión, si no hay otro elemento en el texto al que se puedan enlazar. Es hasta que se establecen las relaciones en el texto que las palabras cobran sentido como parte de algo mayor y que pueden ser interpretadas en el sentido que el texto lo requiere. Incluso palabras tan prototípicamente cercanas a la función cohesiva (como los pronombres, por ejemplo), en una serie de palabras sin textualidad (o sin coherencia, podríamos decir) no servirían como elementos cohesivos.

Para Halliday y Hasan (1972) la referencia no es propiamente gramatical, sino semántica, es decir, las relaciones son establecidas en función del significado, no de la forma.

There are certain items in every language which have the property of reference, in the specific sense in which we are using the term here; that is to say, instead of being interpreted semantically in their own right, they make reference to something else for their interpretation. (Halliday y Hasan 1976: 31)

Todo elemento cohesivo necesita otro elemento con el cual relacionarse, uno de los cuales podría ser llamado elemento principal (cuya función es la de ser el referente) y el otro elemento secundario (cuya función es la de ser el elemento recuperador del referente). Si el elemento principal aparece primero, al darse la recuperación se trata de una relación anafórica. Si el elemento principal aparece en el texto después del secundario, la relación es catafórica. (Halliday y Hasan 1976: 15-18)

Según Halliday y Hasan (1976: 142) la elipsis es parte de otro fenómeno que la comprende, ya que se puede definir como la sustitución por

cero. La sustitución es, según estos autores, el cambio de un elemento por otro, pero en un nivel gramatical, no semántico (Halliday y Hasan 1976: 88). La elipsis es un fenómeno gramatical, por lo que toda la información elidida tiene que ser recuperable del texto, y puede ser reinsertada sin modificar la estructura del texto. Según Halliday (2004) en una ampliación posterior de Halliday y Hasan (1976): “ellipsis makes it possible to leave out parts of a structure when they can be presumed from what has gone before” (2004: 535).

Halliday y Hasan mencionan la cohesión léxica como un recurso diferente de la cohesión gramatical. La cohesión léxica es “the cohesive effect achieved by the selection of vocabulary.” (1976: 274). Dentro de la cohesión léxica, están incluidos varios recursos, como repetición exacta, sinonimia (y antonimia), cuasi-sinonimia, la relación vertical entre elementos superordinados y subordinados o hiponimia (1976: 278-288). Halliday (2004: 575) añade la metonimia (metonymy) que, a diferencia de la hiponimia (que establecería la relación ‘es un tipo de’), establece una relación del tipo ‘es una parte de’.

El último recurso de cohesión es la conjunción. Según Halliday (2004: 539), la conjunción es usada para establecer relaciones logicosemánticas más allá del dominio gramatical de la oración simple. Por su función, necesariamente su alcance es más limitado. A un elemento sigue otro, que puede ser su extensión, su continuación, su opuesto, etc.

Como se ha visto hasta aquí tanto Beaugrande y Dressler (1972/1997) como Halliday y Hasan (1976) y posteriormente Halliday (2004) consideran los mismos mecanismos de cohesión. Para efectos prácticos, en esta investigación trabajaremos con los mecanismos que proponen Halliday y Hasan (1976) y Halliday (2004). Sin embargo, tomando en cuenta la necesidad de hacer un análisis de la cohesión, pero también de la coherencia, haremos, en el análisis del corpus, una separación de ambos niveles (separación que no hacen Halliday y Hasan pero sí Beaugrande y Dressler).

4. Modelo de análisis

Los *sones* de Tierra Caliente tienen como una de sus características la unidad, esto es, la existencia de relaciones textuales entre las diferentes partes o unidades que componen un *son*. La cohesión, que podríamos definir muy sencillamente como la existencia de relaciones explícitas entre las diferentes partes del texto, es una de las características de los textos en general. Raible (2000) establece seis clases de técnicas que proveen de orden a los textos, de las cuales la sexta es la que nos interesa particularmente. Estas técnicas, que él llama “recursos de cohesión textual”, no relacionan únicamente elementos del texto entre sí, sino que establecen un ordenamiento en el nivel superior. De este modo, Raible señala un elemento importante de cohesión, que va más allá de las relaciones entre elementos presentes en el texto. “Las invariantes ya sean formales o de contenido, constituyen la sexta clase de medidas de cohesión. Hay varias posibilidades de invariantes –por ejemplo un esquema prosódico que se repite, con un ritmo idéntico, asonancias, rimas.” (Raible 2000: 22).

Podemos decir que la mayoría de los *sones* de Tierra Caliente tienen muchos recursos de cohesión para asegurar la textualidad. Los principales serían la repetición léxica, la sinonimia, la cuasi-sinonimia, la metonimia y la hiponimia. En un plano más discreto encontramos la referencia (sobre todo mediante pronombres) y la elipsis.²

4.1. Coherencia

Otro de los criterios de textualidad es la coherencia. En los *sones* de Tierra Caliente podemos encontrar la coherencia en la forma de un hilo temático que enlaza las diferentes coplas de un *son*. Dicho de otra manera, en la mayoría de los *sones* de Tierra Caliente podemos encontrar un tema general del *son*. En principio, este tema es muy general, y pueden encontrarse varias derivaciones de este tema, es decir, varios tratamientos. En este punto es conveniente hacer la relación de la coherencia con la cohesión. Es interesante ver que los diferentes temas del *son* se mantienen relacionados gracias a los mecanismos de cohesión. Aquí debemos señalar que esta relación se puede ver desde dos ángulos, ambos complementarios. Por un lado vemos que el tema general del *son* se mantiene, es decir, la existencia de mecanismos de cohesión no es fortuita, ya que permite relacionar los diferentes tratamientos

² Todos estos términos son tomados de Halliday y Hasan (1976).

del tema general del *son* con algo más general. Podemos decir que mediante la cohesión se manifiesta que temas diferentes se relacionan con un tema más general. Por otro lado, resulta interesante señalar que, así como la cohesión permite unir temas diferentes con un tema más general, también permite diferenciar unos temas secundarios de otros dentro del mismo *son*, ya que lo normal es que cada tema secundario sea realizado mediante coplas similares (es decir, que mantienen mucha cohesión) entre sí, pero diferentes de las coplas asociadas a otros temas secundarios.

4.2. La copla

Como vimos antes, un *son* puede incluir diferentes tipos de copla, y estos diferentes tipos de copla pueden tener la función de distinguir los diferentes temas secundarios. Ahora, es necesario decir también que los diferentes temas de un *son* pueden estar organizados de manera jerárquica, es decir, puede haber ciertos temas secundarios que sean más importantes que otros. Podemos decir entonces que algunos temas de un *son* serían más centrales y otros más periféricos. Del mismo modo, podemos decir que ciertos tipos de copla, en un *son*, representarían el tipo de copla más central del *son* (independientemente de si son coplas asociadas al tema central, aunque sería esperable una correspondencia) y otros tipos de coplas más periféricos.

Es importante hacer notar que en el *son* es necesario ver el todo y las partes en relación: el *son* como un todo no se explica sin las partes, es decir, las coplas. Del mismo modo, podemos decir que el *son*, a nivel textual, está conformado no sólo por las partes que lo componen sino además por las relaciones entre dichas partes. Las coplas centrales y periféricas solo pueden ser ubicadas como tales en relación al sistema, es decir, a las otras coplas del *son*, al *son* como totalidad. En este sentido, encontramos relación entre la cohesión, la coherencia y los tipos de copla que hay en un *son*, y podemos, aunque sólo parcialmente, hablar de coplas o tipos de copla permitidos por el *son*.

Por último, es necesario señalar que las coplas en general están construidas sobre ciertos esquemas que, en principio, son esquemas productivos.

4.3. Variación

En el *son* de Tierra Caliente encontramos la variación como elemento necesario. El *son* tiene como una constante la variación, es decir, con una

serie de recursos limitados puede generar textos nuevos dentro de un esquema más o menos controlado. Al hablar de variación hablamos también de invariantes, esto es, aquellos elementos que al mismo tiempo permiten y limitan la variación a ciertos límites. En el caso del *son* de Tierra Caliente, podemos ver que los esquemas sobre los que se construyen las coplas, las relaciones que se establecen entre las coplas y el tema específico de cada *son* constituirían las invariantes. Por supuesto, cada *son* tiene una batería de invariantes específica, sobre la cual se conforma, en la ejecución, el texto. Todas estas invariantes de cada *son* entran en juego al momento de la ejecución, y ésta a su vez puede modificar dichas invariantes. De este modo, se asegura que el *son* tenga continuidad, es decir, que siga siendo el mismo, pero también permite, que siga siendo productivo, lo que da como resultado que el *son* esté en constante evolución.

4.4. Variantes e invariantes en el *son* de Tierra Caliente

Es necesario explicar la diferencia terminológica adoptada en este trabajo entre *son* y *ejecución*. En términos generales, el término *son* se refiere a muchas cosas: 1) se refiere a un género de la música mexicana; 2) se refiere a cada uno de los subgéneros de este género nacional: *son* huasteco, *son* planeco, *son* jarocho, etc., y 3) se refiere a un esquema en el cual están incluidas todas las características que, combinadas, pueden generar las diferentes *ejecuciones* de la misma canción. En este sentido, resulta importante subrayar el hecho de que, aun siendo diferentes las versiones, se trata de la misma canción. Aquí, *son* se refiere al punto de convergencia de las diferentes versiones de una misma canción, con algo en común: el *son* *La negra*, el *son* *La puerca*, etc.; 4) se refiere a cada una de las distintas *ejecuciones*. En este trabajo, con el fin de evitar confusiones, los llamaremos, en el mismo orden descendente, 1) *son* mexicano, 2) *son* regional (identificado por su nombre más común), 3) *son* y 4) *ejecución*. Así, de un ejemplo específico, podemos decir que es una *ejecución* de un *son* clasificado como *son* terracalienteño. Cada vez que nos refiramos a un ejemplo específico (nivel cuatro), nos referiremos a él como *ejecución*, y cada vez que nos refiramos al esquema textual específico al que una *ejecución* pertenece (nivel tres), utilizaremos *son*. El término *son*, entonces, implica las *ejecuciones*.³

³ Otra forma de entender esto sería decir que *son* equivale a *Type* o tipo, mientras que *ejecuciones* equivale a *Tokens* u ocurrencias.

Cuando nos referimos a *son* no nos referimos a todas las *ejecuciones* registradas ni a un ejemplar que contenga en sí mismo todas las *ejecuciones* posibles. No se trata de un texto modelo existente ni posible: se trata más bien de una abstracción de un modelo textual a partir del cual se pueden producir todas las posibles realizaciones, las ya realizadas y las realizables, con todas las variaciones posibles. Por otro lado, cada *ejecución* es vista como un ejemplar único, aunque en la realidad es posible que sea idéntico a otra *ejecución*. En este sentido, es necesario aclarar que dentro de cada tipo de *son* regional, existen numerosas posibilidades de organización, por lo que cada *son* tendría, en principio, la posibilidad de organizarse de manera única y diferente de los demás. Así, es posible que, mientras un *son* esté organizado de manera que tenga posibilidades muy limitadas de creación o incorporación de coplas (estas limitaciones podrían ser temáticas, formales, o una combinación de ambas), otro *son* del sistema podría tener menos restricciones al momento de incorporar coplas nuevas, pero esto depende únicamente de las características textuales propias de cada *son*, es decir, de su organización textual interna. Subiendo de nivel, de las *ejecuciones* a los *sones*, podemos comparar las características específicas de cada *son* (a partir del análisis de sus *ejecuciones*) para encontrar el conjunto de valores formales y temáticos que definen cada *son* como una unidad. Subiendo un nivel más, podríamos analizar cada *son* para establecer los rasgos comunes que los establecen como parte del sistema de un *son* regional específico.

Así, llegamos a una organización jerárquica de niveles en los que cada nivel está en estrecha relación con el nivel siguiente, en la dirección que sea, aunque con ciertas reservas. Podemos decir, por ejemplo, que los niveles inferiores de la organización están unidos de manera muy fuerte, y que un cambio en un nivel afecta directamente al otro (sea en las *ejecuciones* o en los *sones*). Este equilibrio de fuerzas se diluye conforme nos acercamos a los niveles superiores, en tanto que constituyen entidades cada vez más abstractas. Además, mientras más alto sea el nivel, más entidades representa o agrupa, por lo que una entidad del nivel más bajo afecta de manera considerable a los niveles más cercanos, mientras que los niveles más lejanos no resienten estos cambios (por lo menos de manera inmediata). Aquí cabe aclarar que con esto no estamos minimizando la importancia de los niveles más bajos del sistema: en realidad, todo cambio en estos niveles, unido a otros cambios en el mismo nivel, puede generar un cambio en los niveles superiores de la lengua. En los niveles más bajos, el grado de afectación posible entre los diferentes niveles es muy alto, y mientras más subimos en el

nivel, el grado de afectación es menor. Así, podemos ver que un cambio en las *ejecuciones* puede llevar a un cambio (en un lapso corto) en el siguiente nivel, es decir, en el nivel del *son*. Ahora, un cambio en el nivel del *son* en un solo *son* no afecta demasiado al nivel superior. Es decir, si las *ejecuciones* empiezan a generar un cambio en un *son*, éste puede cambiar, pero el nivel del *son* regional no sufre alteraciones. Ahora, si un conjunto de *sones* empieza a cambiar, puede haber un cambio en el nivel superior, es decir, el del *son* regional, pero esto no afectará demasiado al nivel del *son* mexicano. Este nivel superior, sólo se vería afectado si hubiera cambios importantes en diferentes *sones* regionales. Por supuesto que estos cambios se dan, pero son cambios más sutiles y diacrónicamente más lentos. El nivel más dinámico de esta pirámide estaría al nivel de las *ejecuciones*.

La relación entre los diferentes niveles es, en principio, una relación entre variantes e invariantes. Partimos de la idea de que una invariante es una abstracción de una serie de rasgos, realizables de diferentes maneras (no identificable con un ejemplar real). Cada una de estas realizaciones es una variante. En los niveles que nos interesan, podemos encontrar variación en diferentes niveles. Cada *son* representa una invariante realizable en diferentes *ejecuciones* (variantes).

Para explicar la relación existente entre las diferentes ejecuciones es necesario acudir a lo que Wittgenstein llamó *semejanza de familia*, así como a algunos otros conceptos asociados a la teoría de los prototipos. Es necesario señalar que el prototipo no sería “el esquema más común”, sino una serie de características centrales (tanto formales como de contenido) que varían y pueden ser más o menos importantes dependiendo de cada *son*. El esquema de un *son* incluiría aspectos formales y de contenido que no necesariamente se tienen que verificar todos en cada ejecución. Wittgenstein (1967 (1953)/2004) señala la importancia de “ver lo común” (§72, p. 93) de los diferentes elementos de una categoría (*Das Gemeinsame sehen*).

¿Por qué llamamos a algo número? Bueno, quizá porque tiene un parentesco –directo– con varias cosas que se han llamado números hasta ahora; y por ello, puede decirse, obtiene un parentesco indirecto con otras que también llamamos *así*. Y extendemos nuestro concepto de número como cuando al hilar trenzamos una madeja hilo a hilo. Y la robustez de la madeja no reside en que una fibra cualquiera recorra toda su longitud, sino en que se superpongan muchas fibras. (Wittgenstein 1967 (1953)/2004: 89)

Para empezar, podemos decir que es claro que algunas coplas resultan más apropiadas para un *son* (o bien, más centrales o más cercanas al prototipo), mientras otras se encuentran un poco más alejadas del centro. Si consideramos que existe un prototipo para cada *son*, alrededor del cual se organizan las ejecuciones, también debemos aceptar que habría algunas ejecuciones más cercanas a este prototipo, mientras otras ejecuciones se ubicarían como periféricas. En este sentido, podemos decir que el prototipo de un *son* es su esquema textual, que incluiría, por un lado, el tipo de copla que se puede asociar al *son* (con sus características formales y de contenido) y, por otro lado, las relaciones entre las coplas. Así, una *ejecución* que tenga, por un lado, coplas más cercanas al tipo de copla requerido por el *son* y, por otro lado, posea las relaciones entre las coplas requeridas, será una *ejecución* más prototípica. Aquí es necesario aclarar que, si bien se puede decir que el prototipo “rige” las ejecuciones, este prototipo está formado por las características de las ejecuciones, por lo que en realidad hay un equilibrio: el prototipo hace que las diferentes ejecuciones puedan ser consideradas como variantes del mismo *son*, pero estas ejecuciones, al variar, pueden cambiar el prototipo.

Es gracias a la semejanza de familia que, en ocasiones, se puede hablar de variación. Al hablar de variantes, está implícita la invariante. En este caso, gracias a la semejanza de familia podemos relacionar una *ejecución* con el prototipo, aún cuando, aparentemente, no haya relación alguna. Así, una *ejecución* periférica aún sería considerada como parte del *son*. Esto vale igual para las coplas: una copla que no cumpla con alguna característica del prototipo de un *son* podría ser incluida en una *ejecución* (sin romper las expectativas)⁴ siempre que haya una forma de hacer el enlace entre las coplas periféricas y las centrales.

Podemos ver al *son* de Tierra Caliente como un fenómeno con un equilibrio dinámico en el que entran en juego características propias del tipo textual como de las *ejecuciones* específicas. Esto quiere decir que, si bien se puede hablar de que las características del *son* están en el nivel del tipo textual, una de estas características es precisamente la posibilidad de que en un *son* puedan ser incluidas coplas nuevas, o adaptaciones de coplas conocidas. Esto podría parecer una contradicción, ya que, si consideramos

⁴ Es necesario aclarar que, en ocasiones, en una *ejecución* se incluyen coplas que en realidad no tienen nada que ver con el prototipo del *son*, es decir, no se cumplen las expectativas textuales.

que una de las características del tipo textual *son* es que las realizaciones puedan cambiar al tipo textual, estamos frente a un tipo de texto que en sí mismo tiene los elementos que llevarían a su autodestrucción. Sin embargo, esto no es así, por eso hablamos de equilibrio dinámico. En otras palabras, podemos decir que el *son* de Tierra Caliente es un tipo de texto que se autorregula: si bien permite el cambio, también establece numerosas restricciones. Así, tenemos que el tipo de texto *son* permite que las *ejecuciones* varíen una con respecto a otra; sin embargo, esas variaciones están reguladas por el nivel superior. Visto así, podría pensarse que el tipo de texto define por completo las realizaciones. En este sentido hay que matizar: no define la totalidad de las características realizadas en la *ejecución*. Más bien, podría decirse que el tipo de texto contiene todos los rasgos sobre los que se construye la *ejecución*. El tipo de texto no es un repertorio total de coplas que pueden ser enunciadas en un *son* específico, sino un conjunto de esquemas textuales que, al combinarse, pueden dar como resultado coplas diferentes. Este principio de autorregulación es el que hace que el *son* cambie en cada *ejecución* y, sin embargo, pueda ser vista cada *ejecución* como parte del mismo sistema. Este cambio permite que el *son* evolucione lentamente sin desaparecer.

Por eso, resulta más conveniente analizar al *son* como un tipo textual: al analizar las *ejecuciones* ya realizadas no solo intentamos describir qué es lo que, de hecho, fue realizado, sino que también intentamos descubrir cuáles son las características que dieron origen a esos textos. Con esto no podemos prever coplas nuevas, pero sí podemos observar, en la medida que se sigan analizando nuevas *ejecuciones*, cómo evoluciona el tipo de texto *son*.

Ahora, es necesario explicar también que el *son* puede ser considerado un sistema abierto, en el que el cambio se da de manera frecuente. El cambio es, de hecho, una característica intrínseca del *son* de Tierra Caliente; sin embargo, hay que aclarar que dicho cambio no es libre ni desordenado. Podemos hablar de variantes, ya que esto implica que hay una invariante: un punto al que se sujeta (en este caso, una abstracción de las características de significado y formales de cada *son*). Así, cada *ejecución* de un *son* puede ser diferente de otra *ejecución*; sin embargo, hay algo en lo que las diferentes *ejecuciones* se van a parecer. Es conveniente tener en cuenta que esto en lo que las diferentes *ejecuciones* de un *son* se unen, puede variar de un *son* a otro. Para cada *son*, la invariante puede contener diferente información, dándole diferente peso a las características: puede ser que el punto de unión sea únicamente temático, formal, o cualquier combinación de ambas. En el

son entonces, la invariante (*son*) sujeta las diferentes variantes (*ejecuciones*). Así, la existencia de la invariante permite entender las diferentes *ejecuciones* como parte de un mismo sistema.

5. Corpus

El punto de partida de esta investigación es un corpus de alrededor de 70 *sones* recopilados en un periodo de 1965 a 2009. Para fines prácticos, utilizamos únicamente los *sones* que fueron registrados varias veces (por diferentes investigadores) y cada una de cuyas ejecuciones es diferente a las demás (en ocasiones la diferencia es mínima, en otras es radical). Estos *sones* nos resultan más apropiados para trabajar. Este criterio presenta una ventaja: al tener diferentes versiones de un mismo *son* podemos percatarnos del comportamiento textual de un *son* en diferentes ejecuciones. Dicho de otra manera, podemos ver la forma en la que un esquema textual se realiza en diferentes emisiones.

6. Análisis del corpus

En este punto haremos una breve revisión de un caso del corpus, basándonos en las concepciones expuestas, con el fin de ejemplificar el trabajo propuesto. Ejemplificaremos nuestra metodología de análisis con uno de los *sones* con más complejidad en cuanto a su conformación textual: *La huilota*.

Veamos primero las diferentes coplas del *son* organizadas según sus características en común. En este cuadro tenemos en las columnas las coplas de una sola ejecución, mientras que en las filas tenemos las coplas de las diferentes ejecuciones que se encuentran relacionadas de manera que forman claramente un grupo diferente a las demás coplas.

Cuadro 1. La huilota				
1	(1) Una huilota morada en el campo me la hallé, era la que no comía, le abrí la puerta y se fue.	(1) Una huilota morada que en el campo la agarré, como no servía pa nada, le abrí la puerta y se fue.	(1) Esta huilota morada que en el campo me la hallé, cuando la estaba queriendo de la mano se me fue.	(1) Esta huilota morada que en el campo me la hallé, cuando la estaba queriendo de la mano se me fue.
2	(2) Dame tu mano paloma para subir al nopal, anoche dormiste sola y hoy te voy a acompañar.			(3) Dame tu mano, huilota, para subir a tu nido, si anoche dormiste sola y ahora dormirás conmigo.
3	(3) Que bonita huilotita que viene de Apatzingán dónde va a formar su nido en la puerta de un corral.		(3) Esta huilota morada la traje de Michoacán, donde vino a hacer el nido en las ramas de un pinzán	
4			(2) Yo le dije a la huilota que hiciera un trato conmigo: que ella fuera mi mujer y yo fuera su marido.	(2) Quisiera que la huilota hiciera un trato conmigo: que ella pusiera los huevos y yo me echara en el nido.
5		(2) Pobrecita huilotita cuanta lástima me da, se acabaron las pitayas, ahora con que comerá.		
6		(3) -Huilotita de onde vienes -Vengo de la mar volando. Que bonitos ojos negros, aquellos que estoy mirando.		
	A: ANTIOCO	B: CARRIZAL	C: JILGUERILLOS I	D: SALAS

Estamos aquí ante un *son* con altos niveles de coherencia, lo que permite que en el *son* puedan aparecer diferentes esquemas que generan coplas diferentes formalmente, aunque ligadas todas por las invariantes de contenido. Esto es interesante, ya que, si bien encontramos una fuerte tendencia a que las coplas conserven un tema común, es posible el juego con los diferentes significados del personaje central: la huilota. Aun así, con tantos esquemas de formación de coplas, en este *son* no tenemos ninguna copla que presente dificultades para explicar su función y su posición en el sistema del *son* en general.

En este *son* llama la atención, de entrada, que hay un esquema de formación de coplas que está presente en todas las ejecuciones; sin embargo, percibimos dos cosas: por un lado, este esquema, en el corpus, solamente presenta una copla por ejecución; por el otro, vemos que el mismo esquema es realizado en tres formas distintas. Esto es interesante porque las diferentes coplas relacionadas a este esquema, si bien tienen muchos elementos en común, también presentan ciertas singularidades.

En general, las coplas A1, B1, C1 y D1 están formadas sobre un esquema que presenta a *la huilota*, el personaje en torno al cual gira todo el *son*. En este caso, hay dos elementos formales que están presentes en todas las coplas del esquema (es decir, son invariantes formales). El primer elemento es la frase nominal (*una/esta*) *huilota morada* ampliada mediante la ubicación del lugar en el que estaba (*en el campo*) y la relación con el narrador (*me la hallé, la agarré*). El segundo elemento formal que se repite aparece al final de todas las coplas, y es la acción emprendida por la huilota: *se (me) fue*. Estos elementos, sin embargo, se encuentran relacionados de diferente manera en las diferentes ejecuciones. Así, el resultado final (que la huilota se vaya) es consecuencia de las relaciones que se establecen al interior de la copla. Estas relaciones, por otro lado, establecen el modo de interpretar *la huilota* en un determinado sentido. Revisemos esto más detenidamente.

En lo que se refiere al primer aspecto, vemos que, de las cuatro coplas del esquema 1, podemos encontrar dos subesquemas, que agrupan las coplas por pares: A1 y B1, presentan una relación de causalidad entre el resultado final (*se fue*) y una acción realizada por la huilota que lleva a este resultado (*no comía*); o bien, un resultado de una inacción (*no servía pa nada*) con el mismo resultado. En cualquier caso, encontramos aquí que algo que hace la huilota (sepamos o no sepamos de qué se trata) lleva al resultado final. En lo que respecta a las coplas C1 y D1 vemos que, de hecho, se trata de la misma copla. En este caso, lo que se expresa es mera simultaneidad entre lo que

hace la huilota (*se me fue*) y la acción del narrador en el momento en el que esto ocurre (*la estaba queriendo*) sin que se pueda saber si una cosa es resultado de la otra o no. Es entonces un esquema general en el que ocurren dos cosas: primero (a) se encuentra una huilota y (b) se escapa.

Por otro lado, en lo que respecta a las claves para interpretar estas coplas, vemos aquí algunas cosas importantes. Si bien en las coplas A1 y B1 no encontramos la posibilidad de interpretar la huilota como algo más allá de una huilota, en las coplas C1 y D1 encontramos los elementos que nos ayudan a interpretar la huilota como la mujer. En este caso, lo que nos ayuda a interpretar la huilota al mismo tiempo como un animal y como una mujer es la relación que establece el narrador con la huilota en las coplas C1 y D1: *la estaba queriendo*. Por supuesto, esta apreciación se complementa con la información que aportan otras coplas de cada ejecución, lo que permite reforzar (o, dado el caso, diluir) la idea de que la huilota tiene una doble interpretación posible (e igualmente nos da las claves para interpretar los diferentes significados del signo).

Precisamente uno de los elementos que ayuda a interpretar huilota en los dos sentidos (como una mujer y como un animal) lo encontramos en las coplas del segundo esquema que encontramos en nuestro corpus, correspondiente a las coplas A2 y D3 (fila 2). En este esquema encontramos dos elementos formales que se repiten, dando como resultado dos coplas muy similares formalmente. Por otro lado, los elementos que cambian también están relacionados, por lo que temáticamente las dos coplas también son muy cercanas. Los elementos formales que se repiten son *dame tu mano (paloma/huilota) para subir y anoche dormiste sola*.

Si comparamos los elementos que varían en las coplas A2 y D3, vemos que se trata, a) de la oposición *paloma/huilota*, b) de la oposición *al nopal/a tu nido*, y c) de la oposición *hoy te voy a acompañar/ahora dormirás conmigo*. Si revisamos estas oposiciones, vemos que en realidad se trata de pares perfectamente intercambiables que tienen prácticamente el mismo significado: una *huilota* es una variedad de *paloma*; el *nopal* y el *nido* son referencias locativas en donde, se intuye, está la huilota; y *hoy te voy a acompañar*, cuando sigue a *anoche dormiste sola* tiene el mismo sentido de *ahora dormirás conmigo*. Como se ve, las dos coplas presentan una serie de elementos formales invariables, que unidos a ciertos recursos formales variables, llegan a expresar un mismo significado invariable.

Un tercer esquema de formación de coplas lo vemos realizado en las coplas A3 y C3 (línea 3). Estas coplas son interesantes en tanto que, si bien

es claro que se trata de un mismo esquema de formación, hay muy pocos elementos formales que se repiten: únicamente *huilota* (que, por otro lado, se debe más al *son* en general que al esquema de la copla) y *nido*. Lo que podemos ver aquí es un claro caso de un esquema de formación de coplas en el que los elementos de contenido juegan un papel mucho más importante que los elementos formales. Así, aparentemente estas coplas están formadas bajo un esquema en el que lo que importa es expresar una idea aunque los elementos formales puedan variar más. Un caso menos extremo de esto lo vimos en el esquema anterior, en el que se nota la importancia de los elementos de contenido para la formación de coplas, aun cuando es muy claro que hay elementos formales que se repiten íntegros. En este caso no; aquí los elementos formales que se repiten son muy pocos, mientras que la idea subyacente se repite de manera muy clara en las dos coplas. Estamos entonces ante un *son* con altos niveles de coherencia, lo que permite mayor libertad en los elementos formales: al ser la coherencia previa a estos, el texto se encargará de proveer los mecanismos que garanticen el mantenimiento de la coherencia dejando espacio para la libertad una vez que el nivel de coherencia requerido se haya logrado.

En este caso, parece que la información importante es que hay una *huilota* que *viene* de otro lugar (puede venir sola o puede venir porque la traen) y *aquí* va a hacer su *nido* (en diferentes lugares). Por otro lado, resulta claro que esta copla también aporta elementos para que *huilota* pueda ser interpretado como *mujer*: en este caso, el elemento más importante es *el nido*, que puede ser interpretado como *la casa familiar* (ya que las aves forman nido para empollar). Así, el sentido simbólico de la copla se refiere a una mujer que viene de otro lado a poner su casa aquí, es decir, a formar familia (con el enunciador).

Un cuarto esquema, que relaciona las coplas C2 y D2 (línea 4) refuerza esta posibilidad de interpretar *huilota* como *mujer*. En este caso, tenemos más elementos formales invariantes: *hiciera un trato conmigo*, por un lado, y *que ella* (hiciera algo) y *yo* (hiciera algo en consecuencia o correspondencia) por otro. En este caso, la primera parte de las dos coplas presenta el deseo del enunciador de que la *huilota* haga un trato con él, mientras que la segunda parte explica la naturaleza del trato deseado. En C2 se establece un trato de iguales, en tanto que se le otorgan características propias de mujeres a la *huilota*, es decir, se le pide matrimonio como si de una mujer se tratara (algo similar a las coplas del segundo esquema, en el que las aves tienen el atributo humano de tener manos).

La copla D2, por el contrario, parece jugar con esta posibilidad de interpretar huilota como mujer (posibilidad establecida no solamente en el texto del *son* actualizado sino, seguramente, en la memoria colectiva de los escuchas potenciales, para los que esta interpretación es posible en muchos casos) pero, al establecer que la naturaleza del trato se basa en una característica exclusiva de las aves (exclusiva con respecto a las mujeres), es decir, poner huevos, esta posibilidad de doble interpretación se elimina, quedando únicamente la posibilidad de una interpretación diametralmente opuesta a la esperada. Si en las otras coplas en las que se puede interpretar huilota como mujer, lo que se hace es ocultar la figura de la mujer tras la huilota, en este caso se oculta la figura de la huilota tras la mujer. Así, mientras en las otras coplas *parece* que se habla de huilotas pero en realidad se habla de mujeres, en esta *parece* que se habla de mujeres (ocultándola tras la huilota, aprovechando la relación establecida de antemano), pero en realidad se habla de huilotas. Esto, posiblemente, sea un mecanismo para lograr un efecto humorístico en la copla.

Este esquema, por cierto, es también usado en el *son La gallina*:

E1 (CENIDIM5)

Quisiera que la gallina
hiciera un trato conmigo:
que ella pusiera los huevos
y yo me echara en el nido.

y

F1 (PALAPO)

Si la gallina quisiera
hacer un trato conmigo,
que ella pusiera los huevos
yo le calentara el nido.

Por último, encontramos dos coplas que, por lo menos a partir de las ejecuciones consignadas en el corpus, no se relacionan con otras coplas propias de este *son* en el sentido de que compartan esquema de formación, sino que, aparentemente, están relacionadas con esquemas que comparten con otros *sones*. Estos esquemas son adaptados a los esquemas más generales de cada *son* para generar una versión propia de dicho esquema común a varios *sones*. En el caso de B2, tenemos un esquema que encontramos

realizado en una única copla del *son La guacamaya* (curiosamente otro *son* de aves) que expresa exactamente lo mismo:

A4 (COCULENSE)

Pobre de la guacamaya
ay que lástima me da,
se acabaron las pitayas,
ora a ver qué comerá.

Por su parte, la copla B3 comparte un esquema con el *son El tecolote* y, de manera un poco más periférica, con una copla presente en el *son La chaparrita* y otra en el *son El cihualteco*. A su vez, todas estas coplas están relacionadas con otros esquemas presentes en cada uno de estos *sones* (muchos de estos esquemas son igualmente compartidos), tejiendo una compleja red de relaciones entre los diferentes *sones*. Veámoslo detenidamente. Las coplas presentes en *el Tecolote* que comparten esquema con la copla B3 son:

A1(COCULENSE)

-Tecolote ¿de onde vienes?
-Vengo de la mar volando,
en busca de mi tecolota
que también me anda buscando.

y

B1(INAH18)

-Tecolote ¿de onde vienes?
-Vengo de la mar volando,
de miedo del gavilán
que ya me viene alcanzando.

Estas dos coplas son interesantes ya que presentan una unidad que la copla B3 de *La huilota* no tiene. En la copla de *la huilota* no vemos una relación clara entre la primera sección (conformada por la pregunta y la respuesta presentes en las otras coplas de *El tecolote*) y la segunda sección, que parece más un piropo acomodado a la copla. Por supuesto, cabe la posibilidad de que esa segunda sección se asuma como parte de la respuesta; sin embargo, esta interpretación es un poco forzada. Por otro lado (si se nos permite una

pequeña digresión con el fin de mostrar las complejas relaciones entre los diferentes *sones*), encontramos en *El tecolote* una copla formada por un esquema que parece una ligera variante de ésta (por la presencia del diálogo):

A2 (COCULENSE)

- Tecolote ¿qué haces ahí,
sentado en esa pared?
-Esperando a mi tecolota
que me traiga de comer.

Esta copla y la copla B3 de *La huilota* pueden ser relacionadas mediante los rasgos que comparte una copla intermedia (A1 de *El tecolote*) con ambas coplas. Esta última (A2 de *El tecolote*), a su vez, comparte esquema con algunas coplas del *son El Periquito*:

A3 (COCULENSE)

-Periquito ¿qué haces ahí,
sentado en esa pared?
-Aguardando a mi perica
que me traiga de comer.

y

A4 (COCULENSE)

-Periquito ¿qué haces ahí
en el centro de la mar?
-Aguardando a mis amores
que me traigan de almorzar.

Mientras que en el *son El becerro*, encontramos algunas coplas que están formadas bajo un esquema que guarda mucho parecido con estos que hemos revisado (el parecido radica en que el esquema se basa en un pequeño diálogo):

A2 (RODRÍGUEZ)

-Becerrito ¿qué haces ahí
en la llave de ese toro?
-Aquí me tiene mi madre
para que me haga a su modo.

y

B1 (CORAZÓN)

-Becerrito ¿qué haces ahí
en la llave de ese buey?

-Aquí me tienen mis padres
para que me haga a su ley.

Como hemos visto, los esquemas de formación de coplas pueden atravesar varios *sones*, adaptándose a las características propias de cada *son*, generando así una serie de coplas presentes en diferentes *sones* que, si bien son diferentes y estrechamente relacionadas con el texto al que pertenecen (el *son* específico), también guardan mucha relación con coplas de otros *sones*. Estas relaciones pueden darse en muchos sentidos, de manera que las relaciones entre las coplas no son uniformes, sino sumamente accidentadas y complejas, sin por eso ser asistemáticas. Así, por ejemplo, tenemos una vía de relaciones entre los *sones* a partir de la copla B3 de *La huilota*, que, de alguna forma, también comparte esquema con ciertas coplas del *son La chaparrita*:

A4 (COCULENSE)

-Chaparrita ¿de onde vienes
cansada de caminar?

-Vengo de onde corre el agua,
del puerto de Mazatlán.

y, de una manera más periférica, con el *son El cihualteco*:

B3 (AZTECA1)

-Cihualteco ¿de onde vienes?
dime para dónde vas.

-Tengo tres días caminando
para el puerto de San Blas.

Estas dos coplas comparten con la copla B3 de *La huilota* el elemento formal *de onde vienes*, así como el esquema general de la copla que implica una pregunta en la primera sección y una respuesta en la segunda sección. A partir de todo esto, podemos decir que los elementos invariantes en los esquemas de formación de coplas pueden ser elementos invariantes formales

y elementos invariantes de contenido. Por último, quiero señalar que la copla B3 de *La huilota* se relaciona en cierto modo con las coplas A3 y C3 por la referencia al desplazamiento espacial que hace la huilota. De este modo, vemos que esta copla, a fin de cuentas, no está tan aislada como a simple vista podría parecer.

Para tener un panorama más completo de las relaciones textuales que se dan en este *son*, es necesario analizar, además, cada una de las ejecuciones, con el fin de ver cómo en la actualización del repertorio se realizan las relaciones generales que encontramos en el *son*.

(ANTIOCO)

A1

Una huilota morada
en el campo me la hallé,
era la que no comía,
le abrí la puerta y se fue.

A2

Dame tu mano paloma
para subir al nopal,
anoche dormiste sola
y hoy te voy a acompañar.

A3

Que bonita huilotita
que viene de Apatzingán
dónde va a formar su nido
en la puerta de un corral.

En la ejecución A encontramos tres coplas de tres esquemas diferentes. En esta ejecución llaman la atención dos cosas. Por un lado, vemos que la primera copla no tiene marcas claras (o por lo menos no tan claras como las otras dos coplas) que permitan interpretar *huilota* como *mujer*, mientras que en las coplas A2 y A3 sí están los elementos que nos llevan a esta interpretación. A pesar de esto, es posible esta interpretación debido a que parece ser un mecanismo simbólico muy regular en este *son*. Esto nos lleva a pensar que, efectivamente, cada *son* tiene características textuales particulares que, si bien permiten identificar cada *son* como parte de un grupo

de textos mayor, también lo identifican como un texto particular con características especiales. Vemos entonces que en el *son La huilota* tenemos únicamente un núcleo temático, cuya característica principal sería la equivalencia entre huilota y mujer. Por otro lado, llama la atención la presencia, en la segunda copla, de *paloma* en lugar de *huilota*. En este caso, vemos que la coherencia del *son* permite hacer un cambio sin que esto implique una falla en las necesidades cohesivas del *son*: estamos aquí ante un caso muy especial de unidad entre las coplas de un *son*, debido a que el mecanismo usado para establecer la relación entre la copla A2 y las otras coplas del sistema está basado directamente en una interpretación de elementos emparentados aunque diferentes. No es casual que el concepto de *semejanza de familia* que habíamos explicado anteriormente como un fenómeno más o menos regular en este tipo de texto encuentre realización también de manera explícita en el corpus. Así, la *paloma* y la *huilota*, si bien no son el mismo animal, sí son *parientes*, lo que hace que las coplas sean interpretadas a partir de esta información. Es un juego en dos niveles: uno estrictamente referencial (en el que se refieren a animales específicos) que influye en el nivel textual (en el que a partir del parentesco establecido en el nivel referencial se establece también un parentesco en el nivel textual); los animales son parientes, por lo tanto, las coplas pueden ser interpretadas a partir de esta información. De esta forma la copla aparece perfectamente integrada al *son*, cosa que sería imposible si, por ejemplo, en lugar de una paloma apareciera un perico; en este caso, como el parentesco entre las huilotas y los pericos es menos fuerte, las coplas forzosamente serían interpretadas como más lejanas entre sí.

Tenemos, entonces, dos características importantes:

- Tema general. En este *son* encontramos dos temas relacionados. Por un lado, tenemos la posibilidad de interpretar las coplas como si el tema fuera únicamente los animales, mientras por otro lado, está la posibilidad de interpretarlas como si los animales fueran seres humanos. Resulta interesante que, a pesar de que se hace referencia a elementos propios de animales, esta interpretación (en la que los animales son únicamente animales) de hecho resulta menos factible que la posibilidad de la interpretación simbólica.
- Cohesión. A partir de un único elemento cohesivo (la huilota) se accede en todas las coplas al mismo mundo textual. Vemos entonces que el alto nivel de coherencia de este *son* permite que los mecanismos de

cohesión sean un poco débiles sin que esto repercuta en la textualidad del *son*.

Veamos ahora otra ejecución:

(CARRIZAL)

B1

Una huilota morada
que en el campo la agarré,
como no servía pa nada,
le abrí la puerta y se fue.

B2

Pobrecita huilotita
cuánta lástima me da,
se acabaron las pitayas,
ahora con qué comerá.

B3

-Huilotita de onde vienes
-Vengo de la mar volando.
Qué bonitos ojos negros,
aquellos que estoy mirando.

En esta ejecución lo que llama la atención es que encontramos un poco debilitados los elementos que hacen obvia la interpretación de las coplas en los dos sentidos anteriormente expuestos. Aquí vemos tres coplas, de las cuales solamente la tercera (B3) presenta elementos claros que nos llevan a interpretar el sentido de las coplas como referente a seres humanos (aunque, como ya vimos, estos elementos ni siquiera son tan claros en esta copla específica: valen igualmente las dos posibilidades de interpretación). La posibilidad de interpretar las coplas de una u otra manera (como animales o como seres humanos) no depende únicamente de la copla en sí, sino que depende de las relaciones que establece con otros componentes del texto realizado y, en un sentido más general, con otros componentes textuales no necesariamente presentes en el texto específico (mediante intertextualidad, por ejemplo). De este modo vemos que la copla A1, por estar en un contexto textual que facilita la doble interpretación de las coplas, es fácilmente

interpretable de manera similar a las coplas que son parte del cotexto. Por el contrario, B1 se encuentra entre coplas que no facilitan esa interpretación (o por lo menos no lo hacen de manera tan clara), por lo que, aunque se trate de coplas similares (casi idénticas), la interpretación es necesariamente diferente en uno y otro caso.

En lo que se refiere a los mecanismos de cohesión en esta ejecución, encontramos también la presencia de un único elemento cohesivo (la huilota) que nos permite entrar, en las tres coplas, al mismo mundo textual, sea cual sea la interpretación que hagamos del *son*. Es decir, estamos aquí ante una ejecución cuyas coplas están unidas por cohesión, pero esta cohesión no revela la existencia de diferentes núcleos temáticos, es decir, la coherencia tiene una relación directa, estable y paralela con la cohesión. Así, tenemos un *son* con dos posibles interpretaciones, cada una de las cuales es perfectamente coherente y no revela que haya otra posible interpretación, es decir, los dos hilos temáticos establecen cierta independencia con respecto al otro. De este modo, si interpretamos el *son* como un texto con una sola posibilidad de interpretación (en la que los animales son animales únicamente) no hay ningún elemento en el *son* que nos haga pensar que una de las coplas del *son* se sale de este hilo temático. Por el contrario, si interpretamos el *son* como un texto con dos posibles significados, no hay ningún elemento que de manera clara niegue la posibilidad de ser interpretado de esa manera. Veamos ahora una tercera ejecución:

(JILGUERILLOS1)

C1

Esta huilota morada
que en el campo me la hallé,
cuando la estaba queriendo
de la mano se me fue.

C2

Yo le dije a la huilota
que hiciera un trato conmigo:
que ella fuera mi mujer
y yo fuera su marido.

C3

Esta huilota morada
la traje de Michoacán,
donde vino a hacer el nido
en las ramas de un pinzán.

En esta ejecución lo más notorio es que todas las coplas tienen los elementos para poder ser interpretados en los dos sentidos ya mencionados. Es la única que presenta puras coplas con esta característica. Con respecto a la cohesión, resulta interesante que, además de *huilota*, en esta ejecución encontramos la repetición en C1 y C3 del adjetivo *morada*, es decir, podemos decir que lo que se repite es *huilota morada* en dos coplas. Esto, sin embargo, no tiene repercusiones importantes en la interpretación, por lo que podemos decir que la relación entre cohesión y coherencia en esta ejecución es similar a los casos que ya revisamos. La ejecución D, por su parte, no presenta ninguna novedad.

7. Conclusiones

En este trabajo analizamos, desde un punto de vista lingüístico, las características textuales del *son* de Tierra Caliente para demostrar que el *son* de Tierra Caliente puede ser considerado un tipo de texto, así como una tradición discursiva. Podemos decir que el *son* de Tierra Caliente tiene las siguientes características:

- Esquemas formales sobre los que se forman las coplas de cada *son*. Cada *son* puede tener asociados varios esquemas, y pueden tener características muy particulares.
- Invariantes de contenido que los diferentes *sones* utilizan para tratar temas particulares. Es necesario decir que hay *sones* que son más típicamente heteroestróficos (es decir, que sus invariantes de contenido son muchas) y otros (la mayoría) que tienen un tema particular, que puede dar origen a diferentes subtemas.
- Los esquemas formales y las invariantes de contenido se encuentran relacionados, hasta el punto que es común que en un *son* determinado, los diferentes esquemas formales estén asociados en una relación de 1 a 1 con invariantes de contenido.
- La unidad mínima de contenido del *son* es la copla, la cual definimos como una unidad de nivel medio, con un cierre parcial cuya relación

con otras coplas depende de elementos textuales que sobrepasan el nivel de la copla.

8. Referencias bibliográficas

- Bazán Bonfill, Rodrigo 2007 “También de dolor se canta: La pasión como violencia en las coplas de *La Llorona*”, en Aurelio González (ed.), *La copla en México*, México, El Colegio de México.
- Beaugrande, Robert Alain de y Wolfgang Ulrich Dressler 1997/1972 *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel.
- Echeverría Román, Jesús Antonio 2000 *La petenera: son huasteco*, México, Programa de desarrollo cultural de la Huasteca.
- Frenk Alatorre, Margit (Coord.) 1977 *Cancionero folklórico de México. Vol. II*, México, Colegio de México.
- García de León, Antonio 2008 *Sones compartidos de la tierra*, México, CONACULTA.
- González, Aurelio 2007 “Coplas de colores”, en Aurelio González (ed.), *La copla en México*, México, El Colegio de México.
- González Hernández, Raúl Eduardo 2009 *Cancionero tradicional de la Tierra Caliente de Michoacán, volumen 1: canciones líricas bailables*, Morelia, UMSNH, Programa de desarrollo cultural de Tierra Caliente.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood 2004 *An introduction to functional grammar*, London, Hodder Arnold.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood/Ruqaiya Hasan, 1976 *Cohesion in English*, London and New York, Longman.
- Kabatek, Johannes 2005 “Tradiciones discursivas y cambio lingüístico”, *Lexis* 29/2 151-177.
- Lieberman, Baruj/Eduardo Llerenas/Enrique Ramírez De Arellano (grabación y notas) 2002 *Antología del son de México*, folleto de disco compacto, México, Corasón.
- Martínez Ayala, Jorge Amós (Coord.) 2002 *Una bandolita de oro, un bandolón de cristal. Historia de la música en Michoacán*, Morelia, SEDES/ Morevallado.
- Martínez De La Rosa, Alejandro 2007 *La fiesta del baile de tabla en Churumuco y Huacana*, Michoacán, PACMYC.
- Masera, Mariana 2007 “Los recursos de la copla: simbolismo y paralelismo”, en Aurelio González (ed.), *La copla en México*, México, El Colegio de México.

- Raible, Wolfgang 2004 “Qué es un texto”, *Función* 21-24, 9-29.
- Sánchez, Rosa Virginia 2007 “El paralelismo y otros recursos limitantes en el canto de las coplas en los *Sones* de México”, en Aurelio González (ed.), *La copla en México*, México, El Colegio de México.
- Vázquez Valle, Irene/Arturo Warman, (grabación y notas) 2002, *Michoacán, sones de Tierra Caliente*, México, INAH.
- Wittgenstein, Ludwig 1967(1953)/2004 *Investigaciones filosóficas*, México, Instituto de investigaciones filosóficas/UNAM/Crítica.

Revisión crítica de los parámetros de inmediatez y distancia comunicativa de Peter Koch y Wulf Oesterreicher

Luis Enrique Ortiz Gutiérrez

Índice

1. Desarrollo de las investigaciones en torno a la lengua hablada y la lengua escrita. Principales problemas teóricos	319
2. Distinción de medio y concepción: oralidad y escrituralidad	320
3. Tipología de textos en base al continuo inmediatez/distancia comunicativa	323
4. Parámetros de la oralidad/escrituralidad	324
5. Revisión crítica de los parámetros	327
6. Diagnóstico de problemas de redacción	329
7. Escrituralidad fallida y competencia escritural. Más allá de la Escuela de Friburgo	337
8. Conclusiones	340
9. Referencias bibliográficas	343

1. Desarrollo de las investigaciones en torno a la lengua hablada y la lengua escrita. Principales problemas teóricos

Las investigaciones entorno a la lengua hablada (LH) y la lengua escrita (LE) han generado una serie de debates en los que, hasta hace algunos decenios, se enfrentaban a una dicotomía fundamental: considerar a la LE como una realización más perfeccionada de la LH o, por el contrario, concebir a la LE como un suplemento de la LH.

En un caso se encuentran tradiciones normativas de la gramática y algunas corrientes de estudios literarios y filológicos; en el otro, la lingüística estructural (con excepción de la lingüística danesa) y diversos pensadores de la filosofía (Platón, Hegel, Rousseau, etc.)¹ y la etnología (Lévi-Strauss). Principalmente, el estructuralismo ejercería una considerable influencia en los estudios lingüísticos en buena parte del siglo XX, estableciendo la exclusión, en la lingüística, del estudio de la escritura. (Saussure 1982 (1916): 53; Benveniste 2004 (1966): 60; Martinet 1991 (1965): 14)

No ha sido sino hasta el periodo de la posguerra cuando se han iniciado estudios más sistemáticos y menos especulativos sobre la relación entre LH y LE. Tales investigaciones se han visto complementadas por trabajos realizados en otras áreas (sociología, antropología, teorías de la comunicación, filosofía, etc.). Las investigaciones de Olson, Ong, Goody y Watts son representativas de esta tendencia.

Por otra parte, la etnografía de la comunicación y el análisis conversacional avanzaron hacia una revalorización del habla –considerada tradicionalmente como una manifestación espontánea y caótica del lenguaje–, que condujo a la búsqueda de rasgos diferenciales entre textos hablados y escritos. (Tannen 1982, Schiffrin 1988) Desde estas perspectivas, la conversación se encuentra regulada por normas establecidas culturalmente, a la vez que sus condiciones de producción imponen ciertos factores (presencia de rasgos paralingüísticos, conocimientos compartidos entre hablante y oyente, significados contextualizados, etc.) que la distinguen de la escritura.

Estas tendencias coincidían en señalar que la LE permite la producción de textos elaborados, formales y despersonalizados; la LH, a su vez, se caracterizaría por producir textos espontáneos, coloquiales, poseedores de cierta carga subjetiva. No obstante, estas caracterizaciones llevaron a ciertos escollos teóricos. Uno de ellos han sido los aparentes “cruces” de la LH con la

¹ Sobre algunas confusiones teóricas en filosofía, en relación con este tema, ver Ortiz 2010.

LE, es decir, la presencia de rasgos atribuidos a la LH en la LE –y viceversa–. Tanto en la lingüística francesa (Blanche-Benveniste 1998, Rey-Debove 1988/1966, etc.) como en las corrientes anglosajonas antes citadas estos entrecruzamientos aparecían como dilemas para la investigación. El problema radicaba en la no distinción de las variantes lingüísticas propias de la LH y LE y la realización medial del texto, o en otras palabras, en no distinguir entre habla/escritura y LH/LE. Halliday (1989) y Chafe (1982/1996) avanzaron al establecer que las propiedades atribuidas a la realización medial en realidad pertenecen a los registros de la lengua. Mas la distinción, en estos lingüistas, no es del todo clara, y tienden a generalizar características propias de determinados géneros textuales como pertenecientes a la LH y la LE –como ha destacado Beaman (1993/1994)–.

Es mérito de la Escuela de Friburgo, y en particular, de las investigaciones de Koch y Oesterreicher el establecimiento de la distinción entre *medio* y *concepción*, que ha permitido superar los problemas teóricos de las tendencias anteriores. A su vez, la escuela alemana ha propuesto una serie de parámetros en relación con el continuo concepcional que, en teoría, permitiría definir el grado de oralidad y de escrituralidad de los textos.

El presente artículo tiene la finalidad de someter a una revisión crítica la pertinencia teórica de los parámetros propuestos por Koch y Oesterreicher. Se intentará mostrar que el parámetro de alta/baja planificación es el que tiene mayores alcances descriptivos en cuanto al análisis de textos orales y escriturales. Ilustraremos este punto a partir del diagnóstico de problemas de redacción presentes en textos escolares elaborados por estudiantes de licenciatura. Posteriormente, mostraremos que este parámetro muestra ciertas limitaciones ante el fenómeno que hemos designado como *escrituralidad fallida*.

2. Distinción de medio y concepción: oralidad y escrituralidad

La distinción entre *hablado* y *oralidad* (o LH), y *escrito* y *escrituralidad* (o LE) es fundamental para entender los aparentes “entrecruzamientos” con que se habían enfrentado analistas del discurso y teóricos de la escritura². “Hablado” y “escrito” designan lo relativo al *medio* de realización de los

² Una aportación importante de la Escuela de Friburgo ha sido delimitar los usos terminológicos. De esta forma, “oral” y “hablado” solían (y suelen) tomarse como sinónimos, pero al interior de este modelo designan dos ámbitos diferentes.

enunciados³, esto es, la manifestación fónica o gráfica. (Koch/Oesterreicher 2001: 585; Oesterreicher 1996: 317; 2001: 201-202; 2004: 733) “Oralidad” y “escrituralidad”, por el contrario, se refieren a “la *concepción* subyacente a un enunciado y al *modo* de su verbalización y que calificamos con el adjetivo *concepcional*”. (Oesterreicher 1996: 317) En este sentido, “hablado” y “escrito” se presentan como una dicotomía: la realización física del enunciado es a través del canal fónico o del gráfico, sin una tercera alternativa.

De forma opuesta, oralidad y escrituralidad remiten a un continuo, cuyos polos opuestos son la *inmediatez* y la *distancia comunicativa*. La concepción permite entender las variantes lingüísticas (léxicas y gramaticales) y rasgos de determinados géneros textuales localizables en los textos, que hacen posible su adecuación a los múltiples contextos pragmáticos. Deja de tener sentido, desde esta perspectiva, hablar de “estatutos mixtos” (como describe Rey-Debove), dado que la oralidad y la escrituralidad pueden realizarse físicamente tanto en el plano hablado como en el escrito.

A partir de esto se puede señalar que un texto bajo concepción oral se caracteriza por ser más espontáneo, presentando características propias de la comunicación directa entre emisor y receptor, que indica la falta de posibilidades para el emisor de llevar a cabo una elaboración compleja del enunciado; mientras que un texto bajo concepción escritural, por el contrario, se presenta como más elaborado gracias a la planificación que hace posible una situación de distanciamiento frente al receptor.

No obstante, según Koch y Oesterreicher, la concepción es en principio independiente del medio, aunque existen afinidades selectivas entre el medio y la concepción. De esta manera, podría hablarse de textos orales y escriturales, que se realizan en el medio hablado o en el escrito:

Ceci dit, il faut évidemment reconnaître les affinités qui existent entre le code phonique et la conception parlée d'une part et entre le code graphique et la conception écrite d'autre part (...) C'est ce qui explique d'ailleurs pourquoi on n'a pas hésité à identifier, depuis toujours, le

³ Es menester aclarar el uso que se hará en el presente texto de términos tales como “enunciado”, “discurso” o “texto”. Oesterreicher (1995: 86) los define del siguiente modo: “*Discurso* es simplemente sinónimo de *enunciado* o *secuencia de enunciados* y corresponde, dicho sea de paso, a lo que en lingüística textual se suele calificar de *texto*”. En lo sucesivo, utilizaremos aquí el término “texto” para evitar ambigüedades.

phonique avec le parlé et le graphique avec l'écrit. (Koch/Oesterreicher 2001: 585)

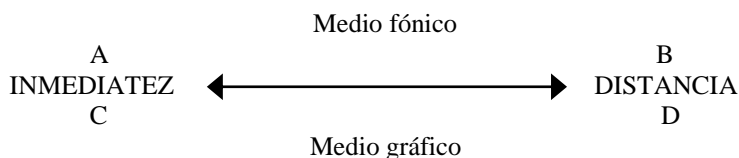
Aunque los autores establecen que el aspecto medial no tiene implicaciones directas sobre el aspecto concepcional –e incluso señalan la necesidad de emplear otros términos que no remitan a lo medial– sí reconocen que existen ciertos vínculos entre lo inmediato y lo hablado, y entre lo distante y lo escrito. En cierta medida, las condiciones de producción de un texto imponen ciertas características que pueden motivar a concebir un texto en términos de inmediatez o de distancia comunicativa: la conversación informal implica un intercambio constante de mensajes, lo que reduce las posibilidades del productor de realizar una estricta planificación de sus mensajes –lo que marca una afinidad entre oralidad y el medio hablado–. Por otra parte, en el texto escrito también hay ciertos aspectos de las condiciones de producción que permiten una mayor planificación textual: el texto escrito puede ser diseñado en una circunstancia donde no exista una coincidencia con el receptor, que posibilita la elaboración, corrección y edición del texto –lo que marca una afinidad entre la escrituralidad y el medio escrito–. *Pero no es condición necesaria que todo texto escrito sea escritural o que todo texto hablado sea oral.*

Esto conduce al tema del cambio de medio. En los términos de este modelo teórico, el traslado medial implica, en cierto grado, una transformación en la concepción del texto: la *graficación*, al ser el traslado de textos de un medio a otro –del habla a la escritura, en este caso–, conlleva necesariamente una *reelaboración* como parte de la adaptación al nuevo medio, con lo cual se modifican ciertas características de la concepción; en la graficación, hay pérdida de inmediatez comunicativa, pero se compensa con la incorporación de nuevas pautas de organización textual que posibilita la LE –anaforicidad, focalización, etc–. En este punto, Oesterreicher (2001) analiza el traslado medial que implicó la redacción de la poesía épica medieval cantada en lenguas romances. El traslado medial no consistió sólo en la transcripción de estos géneros poéticos; fue necesario el desarrollo de variantes lingüísticas para la adaptación de las tradiciones discursivas habladas en escritas y, simultáneamente, la creación de modelos textuales propios de escrituralidad en las lenguas romances. En pocas palabras, la incorporación de tradiciones discursivas o géneros textuales motiva a utilizar los recursos de la lengua para desarrollar modelos de escrituralidad; simultáneamente, el desarrollo de textos escriturales motiva el cambio

lingüístico, en la medida en que la lengua es obligada a introducir nuevas variantes para los nuevos registros. Se trata, pues, de un *feedback* donde lengua y géneros textuales se desenvuelven dialécticamente.

3. Tipología de textos en base al continuo inmediatez/distancia comunicativa

Los puntos anteriores se resumen en el siguiente esquema, tomado de Oesterreicher (2004: 735):



Este modelo permite entender cómo manifestaciones propias de la inmediatez comunicativa, como en (A), se pueden presentar en el medio gráfico, es decir, en (C). De la misma forma, se explica también la realización hablada de textos situados en la distancia comunicativa (B).

Podemos establecer una tipología de textos donde pueden ubicarse algunos que pudieran ser considerados como los representantes típicos:

1. Textos orales hablados: conversaciones ordinarias (A)
2. Textos orales escritos: cartas informales, mensajes por celular, *chat*, recados (C)
3. Textos escriturales hablados: conferencias, rituales, mensajes públicos (B)
4. Textos escriturales escritos: textos jurídicos, científicos, religiosos, filosóficos (D)

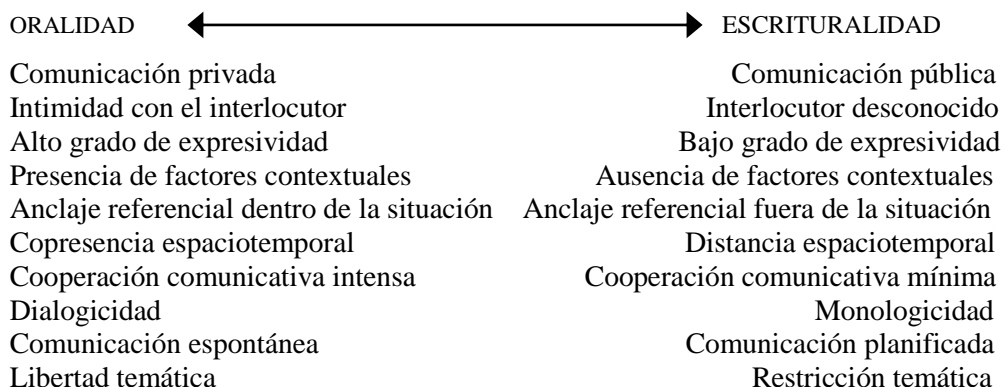
Aquí se puede apreciar las ventajas de este modelo teórico. En el caso de los discursos hablados realizados por profesionistas, descritos por Blanche-Benveniste (1988), pueden ubicarse como textos que presentan características propias de la oralidad –redundancias, marcas dialectales, etc.– y de la escrituralidad –uso de nominalizaciones y condensación de la información en oraciones simples–. De forma similar, algunos discursos rituales como los de

los indígenas Seneca (Chafe 1982/1993), por su nivel de formalidad y elaboración, se ubican como textos escriturales hablados⁴.

Desde luego, la posición de un texto dentro de la escala es variable, lo que exige el establecimiento de criterios para la clasificación de textos en los diferentes grados escalares. En consecuencia, es menester precisar los parámetros para determinar el grado de oralidad o de escrituralidad de un texto.

4. Parámetros de la oralidad/escrituralidad

De acuerdo con Koch y Oesterreicher (2001: 586), el grado de inmediatez o distancia comunicativa se puede medir a partir de los siguientes parámetros:



Según los autores, es imposible determinar el grado de oralidad o escrituralidad de un texto a partir de un solo parámetro: la combinación paramétrica es la que sitúa a un texto en los diferentes grados de la escala de distancia comunicativa. Los parámetros son definidos de la siguiente forma:

⁴ Esto, sin duda, puede representar una gran aportación para las investigaciones en etnología, ya que aún cuando una cultura determinada no posea un sistema de escritura, puede producir textos que por su nivel de planeación y formalidad pueden ser considerados como escriturales. Así, es probable que haya que redefinir muchas cuestiones al interior de estas investigaciones, como la agrafía como criterio de clasificación de sistemas culturales o términos teóricos como “tradición oral”.

1. Comunicación privada/ pública. Este continuo remite al grado de privacidad o el carácter público del texto; se define por la cantidad y tipo de interlocutores. Ejemplos: charla entre amigos vs. entrevista radiofónica o televisiva; carta dirigida a un conocido vs. carta dirigida a un funcionario público.
2. Intimidad con el interlocutor/ interlocutor desconocido. Este parámetro se caracteriza por el historial de experiencias comunicativas y el conocimiento mutuo entre emisor y receptor.
3. Alto/ bajo grado de expresividad. Este parámetro marca la presencia o ausencia de recursos lingüísticos en función expresiva. Textos orales tienden a manifestar alta carga subjetiva, de la que suelen carecer textos escriturales.
4. Presencia/ ausencia de factores contextuales. Este continuo se define por la inserción del texto en contextos pragmáticos. La gradación está determinada por la referencia al mundo exterior y objetos físicos (p. ej., deixis exofórica), y referencia a objetos abstractos (p. ej., tópicos de géneros textuales como textos jurídicos, científicos, filosóficos, etc.). La oralidad y la escrituralidad se distinguen gradualmente por su grado de inserción en contextos comunicativos particulares.
5. Anclaje referencial dentro/ fuera de la situación. Oesterreicher (1994: 89) define este parámetro “por el grado de proximidad o distancia de las personas u objetos mencionados en el discurso, siempre en relación al *ego-hic-nunc* del locutor...”. Ejemplos: la descripción anatómica de un cadáver en una clase de medicina vs. la descripción de organismo en un texto de anatomía.
6. Copresencia/ distancia espaciotemporal. El tipo de contacto entre el emisor y el receptor es establecido a partir de la coincidencia espacial y temporal: la conversación directa entre dos o más hablantes, mensaje público del presidente de la República a los ciudadanos, carta dirigida a una persona, etc. *Este sería el único parámetro que no presenta un carácter continuo, sino dicotómico.* (Oesterreicher 1994: 90)
7. Cooperación comunicativa intensa/ mínima. “El grado de cooperación se refiere al papel que el receptor juega en la producción de enunciados; se trata no sólo de la cooperación no verbal –preguntas, propuestas, correcciones, informaciones suplementarias–, sino también de los grados de atención y de reacción, manifestándose en miradas, expresiones

mímicas, posiciones del cuerpo, risas, chasquidos, etc.”. (Oesterreicher 1994: 89)

8. Dialogicidad/monologicidad. La construcción del texto a partir de uno o más participantes es lo que marca este parámetro. Los textos dialógicos se conformarían con un número considerable de construcciones en segunda persona, en tanto que los monológicos, por construcciones en primera persona.
9. Comunicación espontánea/ planificada. La condición de inmediatez comunicativa motiva a que la producción textual sea primordialmente espontánea; en oposición, un texto escritural, al hallarse en la distancia comunicativa, permite una mayor elaboración.
10. Libertad/ restricción temática. Se refiere al grado de fijación y determinación del tema en un texto o intercambio comunicativo. La conversación espontánea tenderá a tener un alto grado de libertad temática, en tanto que una conferencia científica mantendrá la mayor delimitación temática posible.

La lista de parámetros, a decir de sus autores, no es exhaustiva. Así, por ejemplo, podría incluirse un decimoprimer parámetro que remita a la variación diasistémica. Por normas establecidas por diferentes registros y normas comunicativas, los textos de oralidad suelen incorporar elementos diatópicos y diastráticos que los liga a determinadas variantes diasistémicas. Los textos escriturales, al producirse en registros formales, tienden a evitar este tipo de marcas. Renwick (1997: 28) formula este punto como una relación de proporcionalidad inversa: a mayor presencia de marcas diatópicas y diastráticas, menor grado de formalidad de un texto⁵.

En resumen, los parámetros permitirían la distribución de los textos en la escala concepcional. La presencia de un conjunto de rasgos, según los lingüistas alemanes, orientará la ubicación de un texto en dirección de alguno de los polos de la escala. Aquí es justamente donde el modelo comienza a mostrar dificultades.

⁵ Este punto es, desde luego, controvertible: es concebible, en ciertos géneros textuales, la incorporación de marcas diatópicas y diafásicas, sin que ello los ligue a la oralidad. En la literatura pueden hallarse múltiples ejemplos de textos altamente formales y planificados que incluyen variantes geolectales o sociolectales.

5. Revisión crítica de los parámetros

En principio, el modelo establecería un marco teórico que tentativamente podría explicar diferentes tipos de producciones verbales. No obstante, existen algunos aspectos que, si bien no refutan la tipología de parámetros propuesta por Koch/Oesterreicher, si obligan, a nuestro juicio, a una definición más precisa:

- a) Puesto que se habla de parámetros para poder establecer una tipología en la cual se puedan distribuir los distintos textos en la escala de la inmediatez/distancia comunicativa, debería disponerse de criterios cuantitativos que permitieran la medición de los distintos grados para la ubicación precisa de los textos en la escala. De igual forma, se tendría que determinar cuáles parámetros son susceptibles de ser analizados cuantitativamente⁶. El riesgo de apreciaciones subjetivas en la tipología textual se hace altamente patente.
- b) Las definiciones de algunos parámetros son ambiguas y confusas, por lo que su distinción se torna complicada, y los ejemplos proporcionados por Oesterreicher (1994) distan de ser transparentes. Por ejemplo, en el caso de “presencia de factores contextuales” y “anclaje referencial dentro de la situación” parece no haber rasgos que justifiquen la distinción: el anclaje situacional de un texto presupone la presencia de factores específicos de contextos determinados. Igualmente, es problemática la diferencia entre “comunicación privada” e “intimidad con el interlocutor”, puesto que resulta difícil definir el grado de privacidad –cantidad y *tipo* de interlocutores– sin recurrir al grado de intimidad entre emisor y receptor.
- c) No se establece la aclaración de qué parámetros se refieren a características intrínsecas de los textos y cuáles a sus condiciones de producción. “Posición espaciotemporal” y “anclaje referencial en la situación” parecen remitir a las condiciones de producción textual, en tanto que “espontaneidad/planificación”, “libertad temática” y “expresividad” podrían aplicarse a rasgos inherentes del texto. En tal caso, deberían ofrecerse ejemplos de qué variantes léxicas o gramaticales

⁶ Hasta ahora, al menos en la bibliografía consultada de textos de la Escuela de Friburgo no he encontrado ningún modelo matemático de aplicación al análisis textual, si bien es posible que se encuentre en desarrollo algún método cuantitativo al momento de redactar estas líneas.

presentes en textos pueden interpretarse como valores de los diferentes parámetros, para disponer de criterios para una clasificación precisa de los textos.

- d) Algunos parámetros no parecen ser definatorios del aspecto concepcional. En el caso del grado de expresividad, se señala que los textos típicamente orales suelen estar cargados de elementos emotivos, que se hallan ausentes en los textos escriturales. Sin embargo, la existencia de textos muy elaborados con alta carga emotiva –v. gr. la poesía lírica– pone en entredicho este planteamiento. De igual manera, es igualmente concebible la existencia de textos coloquiales carentes de rasgos expresivos. La expresividad depende de la intención pragmática del texto, no necesariamente de la concepción. Parece, en consecuencia, que el grado de expresividad no es un criterio firme para ubicar los textos en el continuo concepcional.

Los lingüistas afirman, ante posibles críticas en este sentido, que “cualquier tipo de comunicación posible se define necesariamente por la combinación que se establezca entre los valores específicos de los parámetros mencionados”. (Oesterreicher 1994: 90) Sin embargo, ante la ausencia de modelos cuantitativos de análisis y de una descripción sistemática y nítida de qué unidades o construcciones lingüísticas son representativas de determinados parámetros, se dificulta el establecimiento de sus valores definatorios, su medición, su organización jerárquica y sus tipos de combinación. Es necesario determinar, por otra parte, si los parámetros son de la misma naturaleza –si se refieren a propiedades intrínsecas del texto o a las condiciones de producción–. La propuesta de la combinación de parámetros se presenta más como una hipótesis *ad hoc*, que como una solución clara a los problemas implicados en este planteamiento.

Desde nuestra perspectiva, *el único parámetro operativo es el de espontaneidad/ planificación*. El resto de los parámetros se refiere a condiciones generales de la comunicación; su carácter definatorio de la oralidad y la escrituralidad resulta muy vago. Como se verá enseguida, el continuo alta/baja planificación posee un cierto valor explicativo para el análisis de fenómenos tales como los problemas de redacción. Las muestras de corpus revelan diferentes errores de redacción en textos producidos bajo condiciones de distanciamiento comunicativo, carentes de rasgos emotivos y referidos a tópicos abstractos (situados en contextos comunicativos

autónomos de situaciones concretas), que resultan explicables a partir de este criterio.

Para finalizar esta parte, es necesario aclarar que determinar la falsación definitiva –en el sentido de K. Popper– de los parámetros propuestos por Koch y Oesterreicher excede los propósitos del presente texto. En todo caso, he puesto el “dedo en la llaga”, para que futuras investigaciones profundicen estos aspectos de la teoría, que por otro lado, ha resultado revolucionaria en cuanto a los ancestrales problemas en torno a la LH y la LE. Sólo señalo aquí el escaso valor operativo de la mayor parte de los parámetros para el análisis de problemas de redacción.

6. Diagnóstico de problemas de redacción

Pese a los puntos débiles de la propuesta de los parámetros, la distinción entre medio y concepción puede poseer cierta operatividad para la descripción de ciertos fenómenos lingüísticos. En el caso de los textos académicos elaborados por estudiantes para fines de evaluación, el parámetro alta/baja planificación ha permitido establecer el diagnóstico de algunos problemas de redacción. Por lo general, en el ámbito docente se suelen reducir los errores de redacción a la cuestión ortográfica. Si bien es cierto que hay una alta frecuencia de errores ortográficos, resulta muy restrictivo centrar la problemática en este aspecto. Y se pueden pasar por alto aspectos más problemáticos por mantener la atención sólo en la ortografía⁷. En todo caso, como se mostrará en este apartado, tales errores responden a un bajo nivel de planificación textual –aunque esto no acerca forzosamente los textos a la oralidad, como se verá después–.

El corpus está integrado por 20 trabajos (13 reportes y 7 ensayos). Se han tomado algunos casos particularmente problemáticos de errores de redacción hallados en las muestras de corpus. Estas se integran por reportes de lectura y ensayos escritos por alumnos de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad de Guadalajara. El análisis se ha centrado en errores morfosin-

⁷ La cuestión de la ortografía deberá merecer un estudio aparte, pues entran ahí los problemas del propio sistema ortográfico del español y sus implicaciones cognitivas. Por mostrar sólo un caso, la frecuencia de faltas ortográficas se presenta más en grafemas que codifican los mismos fonemas –como ocurre con y <v> o <s>, <c> y <z>-. Ya no hablemos del abigarrado sistema de colocación de las tildes en las sílabas acentuadas. Por ello, es legítimo preguntar hasta qué punto el sistema ortográfico contribuye a tales confusiones.

tácticos que afectan el desarrollo de los textos. No se ha considerado la variable de género, ya que los problemas se presentan indistintamente en hombres y mujeres. Las variables de edad y nivel formativo fueron difíciles de controlar a causa del plan de estudios de la licenciatura, en el que se han eliminado los prerrequisitos en la inscripción de los cursos, con lo cual pueden ingresar los alumnos de cualquier nivel a cualquier curso.

En cuanto a las condiciones de producción textual, los estudiantes han dispuesto de un cierto periodo para su elaboración y entrega para evaluación. Es importante destacar este aspecto, pues dado el lapso de tiempo establecido, tuvieron la oportunidad de elaborar los textos con cierto grado de planificación, lo cual implicaría que no se trata de producciones espontáneas, elaboradas en un lapso de tiempo breve.

Se han agrupado los casos según su recurrencia en textos de diferentes autores. He aquí algunos de ellos:

a) Errores de concordancia. Estos son los más comunes encontrados en las muestras. Se aprecia errores de concordancia de número al interior de los SSNN y entre SN y SV. Casos de errores de concordancia de género han sido muy escasos.

(1) Las interpretaciones de Cristóbal hacia el Otro, los indios, iba cambiando (a) según le convenía y según la interacción de éste con ellos, que siempre era de manera opresora del europeo hacia el americano. La media para juzgar e interpretar a la cultura precolombina era el eurocentrismo, y más propiamente la perspectiva egocéntrica del mismo Colón. Primero relaciona a los indios como un objeto más de la naturaleza y le da un valor estético de bello; luego lo juzga de noble, (b) por dejarse, el indio, hacer todo tipo de abusos que los españoles querían; luego los llama ladrones, y por ende ejecuta a los indio (c) justificando su ejecución con argumentos por demás ridículos, claro desde una perspectiva eurocéntrica era justificable.

En (1) es apreciable la falta de concordancia de número entre el SN y SV (a), entre los grupos nominales y los clíticos (b), y al interior de SSNN como en (c), donde no hay concordancia entre nombre y determinante. Otro caso:

- (2) Finalizando y englobando la idea es que no tenemos que retomar la cultura de nuestros orígenes *si no* que hay que darle su verdadero lugar y respeto y prolongaron de permanencia para que no mueran ha que liberarnos de las demás culturas que nos tienen sometidos a sus ideologías ya que nos estamos dejando de conquistar y recuerdes que quien conquista no le importa arrasar con lo que ya había antes, *axial* que creemos una nueva cultura la cual sea propiamente nuestra y no dependamos de otro para expresaron dentro de nuestra propia cultural nacional.

En (2) se pueden observar dos verbos en pretérito en tercera persona del plural que rompen con la cohesión textual: ‘prolongaron’ y ‘expresaron’. En el primer caso no concuerda con las construcciones previas ni con las posteriores, puesto que no va acorde al desarrollo temático. Aquí posiblemente el autor pensó emplear la forma en infinitivo ‘prolongar’ que resultaría más adecuada.

En el segundo caso, en vez de emplear la segunda persona del plural en presente –que sería lo adecuado de acuerdo al desarrollo previo y sobre todo para mantener la coherencia con ‘nuestra propia cultura nacional’– utiliza el autor la tercera persona del plural en pretérito, con lo cual tenemos dos errores similares en un mismo texto. A su vez, también es apreciable el verbo ‘mueran’ en plural, que no concuerda morfosintácticamente con el resto del texto; lo mismo puede señalarse del hecho de que conjuga el verbo ‘recordar’ en segunda persona singular del presente del subjuntivo, que no marca concordancia con nada previo o posterior.

b) Repeticiones léxicas y redundancias. El escaso empleo de recursos anafóricos (pronombres, clíticos, etc.) motiva un uso reiterado de los mismos lexemas. Si bien la cohesión textual no se ve afectada, dado que la repetición puede ser un recurso cohesivo en textos orales, en un texto con pretensiones escriturales la reiteración de los mismos lexemas podría ser evitada o controlada. (Beaugrande/Dressler 1997: 99)

- (3) Narra, Todorov, la llegada de Colón a América gracias a un error, él pretendía ir a las indias para Cristianizarlas, ya que el Gran Kan había pedido, según Marco Polo, enseñanza cristiana. Luego al darse cuenta del a riqueza en oro de América pretende llevar oro para financiar una nueva cruzada (...) Todas las interpretaciones que hacía Colón eran para

justificar sus hechos, y la mayoría de las veces justificaba e interpretaba fenómenos o acciones de manera por demás irrisoria. Estas interpretaciones estaban supeditadas por las creencias del mismo Cristóbal.

Este tema puede ser motivo de controversia. En algunos géneros textuales, como los textos jurídicos o técnicos, la repetición léxica es necesaria para evitar equívocos y ambigüedades, y en consecuencia, no debe tomarse necesariamente como error de redacción. En tal caso, es necesario establecer en qué géneros textuales y bajo qué condiciones la repetición léxica puede ser innecesaria.

Pero más importantes que la repetición de lexemas son las redundancias y tautologías, que manifiestan con mayor claridad el bajo nivel de elaboración de un texto, en la medida en que el desarrollo temático se torna circular, dificultando al lector la comprensión del texto:

- (4) ...siempre la figura del rey por si misma durante su vida siempre se trataba de mantener la calma porque [la gente si tenia bien considerada la posibilidad de portarse bien bajo su mandato, aquí solo era posible la transgresión cuando este fallecía, lo cual era momento para la transgresión] y así mismo [el pueblo lo entendía, lo cual de antemano se sabía que era momento de dicha transgresión...]
- (5) ...*por que* la vida ordenada no podría existir si no hubiese fiestas, [en las que el hombre puede dar rienda suelta a sus diversiones, a sus situaciones que muchas veces se encuentran reprimidas y solo en las fiestas es posible que se olvide del trabajo], por en ese mismo instante la misma ebriedad va acompañada el sabor de desorden que hace [que el hombre se entregue desenfrenadamente a todas aquellas necesidades reprimidas que le ha causado el trabajo], y por ello reina la desmesura.

Se han colocado entre corchetes aquellas partes del texto que resultan reiterativas de la información previamente desplegada. Esta circularidad expositiva se manifiesta no sólo porque no se introducen elementos de novedad en el desarrollo temático, sino que vuelve *ad infinitum* a lo ya conocido, y que en muchos casos, es expresado con mayor claridad al inicio que en la parte repetida. En estos casos, la repetición léxica ('era momento' en (4) y en (5) 'reprimidas') es una manifestación de la redundancia dada a nivel de la coherencia textual.

c) *Construcciones truncadas*. Aquí se presenta el fenómeno opuesto: la falta de lexemas, que afectan la sintaxis oracional. Los anacolutos aparecen reiteradamente al interior de los textos que integran el corpus, como los que se muestran en (6) y (7):

- (6) ... es una manifestación de índole panteísta que considera una totalidad que no vemos pero que basta mirar alrededor para dilucidar esta gran máquina, dentro de este sistema panteísta parecido al que Veracruz en su sistema del mundo (), hay esta dualidad metafísica, con su extensión práctica...
- (7) Por otro lado tenemos la continuidad como *contraparte*, es ésta la parte cotidiana de la () escribí antes...

d) *Manejo de signos de puntuación*. De acuerdo con Halliday (1989: 30-37), la puntuación en la escritura cubre parcialmente rasgos prosódicos del habla, pero, particularmente, permite la delimitación de unidades gramaticales (palabras, cláusulas, oraciones). En este sentido, la puntuación no es una simple transposición de la prosodia en la escritura. La puntuación contribuye en la cohesión textual, al distribuir y organizar las oraciones que constituyen el texto. El empleo equívoco de signos de puntuación, en este sentido, afecta el desarrollo textual, como se aprecia en estos ejemplos:

- (8) Por otro lado la industria cultural trata por igual a todo no importa nada claro este todo siempre esta en oposición en forma cruel a estas partes afectadas.
- (9) Un punto principal que podemos señalar es sobre el descubrimiento de América; y en esto entra, sobre el hablar del descubrimiento del yo que llega a hacer el otro. Ve en cierto momento como este otro, llega a verlo con cierto medio para poder oponer a lo que le puede ser provechoso, la visión de los españoles a la llegada a tierras nuevas, representaba, no una cosa que pudiéramos calificar, como el humanizar a esta nueva gente; mas bien si llegaron hasta aquí, ha sido por lo que se podría decir intereses muy personales, el cual Colón, por no encontrar apoyo económico, al igual que no contar con el oro que, necesitaba para salvar según su idea la tierra santa –Jerusalén– lo llevo a realizar esta nueva aventura, lo cual, llega a nuestro continente y ve aquí, el recurso necesario que su visión de navegación lo había llevado.

Aquí aparecen dos casos diferentes: en (8), la ausencia de comas y en (9), la distribución inadecuada de las mismas. El resultado en ambos ejemplos es el mismo: al no delimitar adecuadamente sintagmas y cláusulas, se dificulta la lectura y comprensión de los textos. Podrá objetarse que la distribución de los signos de puntuación puede depender de las pretensiones estéticas del escritor, tal como ocurre en textos literarios –v. gr. algunas novelas de José Saramago–. Pero en contextos académicos, donde existe una tendencia a evitar las licencias literarias –particularmente, en algunas áreas como filosofía, derecho o ciencias naturales–, se exige, por el contrario, el apego a ciertas normas convencionales que, más allá de la cuestión meramente normativa, permiten una exposición clara y precisa que facilita la lectura y evita ambigüedades –tomando en cuenta que el texto es redactado para fines de evaluación escolar–.

e) Asimetría sintáctica. Por “asimetría sintáctica” se entiende la selección paradigmática de elementos que rompen con el desarrollo sintáctico del texto; (10) y (11) ilustran este punto:

(10) Levi Strauss comienza el texto o la entrevista haciendo una distinción y definición de etnografía y etnología por un lado (10a) la etnográfica: que es una parte de la antropología que se encarga de describir una población en particular. (10b) Y por otro la etnología: que es la ciencia que se encarga de estudiar las tribus comparándolas entre si o una sistematización (categorizar) de datos.

(11) Bueno lo que dice Levi es que una de estas dos ciencias, (11a) recoger datos (etnografía), y (11b) la otra se encarga de comparar y categorizar estos datos recolectados (etnología), y (11c) de esta forma poder notar cual es la cosa que las hace similares entre otras tribus o poblaciones.

El primer detalle aparece en cuanto a la confusión entre nombres y adjetivos: al referirse a la etnografía utiliza el adjetivo derivado ‘etnográfica’. Además emplea los dobles puntos antes de las cláusulas de relativo, como se aprecia (10a) y (10b), con lo cual hay confusión entre el empleo del estilo directo con la hipotaxis. Otro detalle aparece en (10b) cuando en la definición ha colocado ‘sistematización’ y enseguida, entre paréntesis, coloca el verbo infinitivo ‘categorizar’; en tal caso, podría interpretarse que este recurso es para matizar o redefinir lo previamente establecido. Pero el problema radica en

que al colocar la expresión nominal al lado del infinitivo se crea la confusión. Mas esta confusión en realidad compete a toda la construcción adversativa, ya que este sintagma nominal es parte de una oración compleja:

“/que es la ciencia que se encarga de estudiar las tribus comparándolas entre si/ o /una sistematización (*categorizar*) de datos/”.

La simetría se habría mantenido si, en vez de construir un SN, hubiera construido una cláusula no-finita:

“/que es la ciencia que se encarga de estudiar las tribus comparándolas entre si/ o /sistematizando (*categorizando*) los datos/”.

Que posiblemente resultaría más adecuado emplear la conjunción copulativa (‘y’), ya que la información no implica una adversativa.

En (11) se tiene una oración coordinada copulativa, en la que en (11a) se utiliza un verbo en infinitivo (‘recoger’) y en (11b) un verbo en tiempo presente (‘se encarga’), con lo cual la coordinación resulta confusa. Posteriormente incluye otra conjunción, con la cual pasa a una información de distinta índole (‘y de esta forma’), que no respeta la coherencia, ya que no hay conexión alguna entre lo señalado al inicio: ‘lo que dice Levi es que una de estas dos ciencias (...) y de esta forma...’

Pero incluso, dentro de (11c) se establece otra fractura en la coherencia textual, ya que hay una confusión de información: “y de esta forma poder notar cual es la cosa que las hace similares (aquí se refiere a la etnografía y la etnología) entre otras tribus o poblaciones (aquí se refiere a los objetos de estudio de estas ciencias)”.

Hasta aquí algunos ejemplos. El total de errores hallados en el corpus –tanto en reportes de lectura y ensayos– se presenta en la siguiente tabla:

Problemas de redacción	Total de errores	%
Concordancia	25	21.7
Repetición	24	20.8
Truncamiento	29	25.4
Asimetría	11	9.5
Puntuación	26	22.6
Total	115	100
Promedio global de problemas de redacción		

Sostenemos que tales problemas son debidos, en parte, a un bajo perfil de planificación textual: pese a ser textos elaborados en condiciones de distancia comunicativa –los productores han dispuesto de tiempo suficiente para su elaboración–, presentan errores que evidencian la falta de corrección y edición. Por ende, ante posibles objeciones a este diagnóstico relativas a que tales problemas serían atribuibles a errores tipográficos o descuidos involuntarios, la respuesta sería la siguiente: aún si los errores mostrados son debidos a estas circunstancias, el productor dispuso de la cantidad de tiempo necesaria para efectuar una revisión y modificación de los textos. Pero el corpus revela que tales operaciones no se han llevado a cabo. El manejo inadecuado de signos de puntuación y la redundancia informativa no podrían interpretarse fácilmente como errores involuntarios.

En los textos analizados no se localizan los rasgos que han sido atribuidos a la inmediatez comunicativa: carecen de carga emotiva, no son referidos a situaciones concretas ni poseen significados anclados en contextos comunicativos particulares, como tampoco son resultado de una cooperación intensa ni dialógica; por el contrario, abordan tópicos abstractos y referidos a contextos alejados de la comunicación coloquial. Tampoco se han producido en una relación de contacto directo entre productor y receptor textual. Por ello, reiterando lo señalado en el apartado precedente, únicamente el parámetro de alta/baja elaboración sería el adecuado para explicar los fenómenos evidenciados por estos casos. Mas existen otros factores a tomar

en consideración, que relativizan esta primera tentativa de explicación, como se verá enseguida.

7. Escrituralidad fallida y competencia escritural. Más allá de la Escuela de Friburgo

Siguiendo el modelo de Koch y Oesterreicher, la interpretación que habría de adoptarse en relación a los textos analizados, dado el bajo nivel de planificación textual, sería colocarlos como más próximos a la inmediatez comunicativa, esto es, como *textos orales escritos*.

Esta interpretación resultaría como la más natural ante los evidentes atropellos a la sintaxis oracional y la cohesión/coherencia textual, partiendo de ciertas interpretaciones de la oralidad, que la caracterizan como una comunicación espontánea y carente de orden. Sin embargo, tal interpretación se basa, implícitamente, en el supuesto de que las manifestaciones de la oralidad son un flujo caótico de construcciones verbales –supuesto que aparece desde el estructuralismo hasta la Escuela de Friburgo–.

Tal imagen de la oralidad es cuestionable a la luz del estudio de la conversación –considerándola como la manifestación prototípica de la oralidad–. Halliday señala que la concepción de la LH como “carente de forma” es debido al traslado medial a la escritura:

The ‘formless’ of speech is an artefact of the transcription; if a written text is reproduced with all the planning process left in, then it too will appear formless. But even the most sympathetic transcription will not make spoken language look good in writing, for an obvious reason: *it wasn't meant to be written down*.⁸ (Halliday 1989: 77)

De igual manera, los analistas de la conversación han mostrado que las manifestaciones de la oralidad poseen formas particulares de organización, irreductibles al estrato netamente gramatical. Stubbs (1983/1987) sostiene que la coherencia de la conversación se desarrolla a partir de la interrelación hablante-oyente, donde la capacidad de predicción del oyente representa una pieza clave de este proceso. Por otro lado, rasgos prosódicos y otros recursos pragmáticos son piezas clave en el intercambio verbal en la LH, que garantizan su inteligibilidad. (Schiffrin 1988)

⁸ Las cursivas son mías.

En el medio escrito, estos factores son reducidos o nulificados; por ende, un texto escrito que presenta características de la oralidad se presta a ser calificado como “carente de forma”. La LH y la LE se distinguen, pues, por el desarrollo de distintos recursos para lograr la inteligibilidad de los textos.

No obstante, en las muestras de corpus hemos hallado que los casos no encajan en una descripción de esta clase –como se ha visto ya en algunos de ellos–. El léxico y el estilo de redacción que presentan no son identificables dentro de las variantes diastráticas y diatópicas comunes en la oralidad. Por el contrario, intentan reproducir patrones propios de textos escriturales, pero fracasan en el intento. Hemos designado como *escrituralidad fallida* a este fenómeno. Los siguientes casos atestiguan este punto:

- (12) Bajo estas, tres visiones del problema que tiene el autor, son en las que nos profundizaremos para poder entender que es, lo que en sí, trata de decirnos; por lo cual, creo necesario que vayamos a revisar un poco el texto y tomar de allí los puntos que el mismo llega a resaltar (...) Nos dice: que a este ser del sujeto, así plasmado, corresponde en cada caso un mundo, un microcosmos que es, a su vez, una totalidad también, la cual, en cada una de sus miembros y partes, mas o menos ricamente, refleja, como en proyección objetiva, la forma plástica, viviente, fluida, de esta persona y no de otra alguna.
- (13) Levi Strauss al tratar de separar pero a la vez definir la antropología con la etnografía, Levi menciona a Kant y el cual le parece *importante* preguntarle a Levi por que es que lo menciona y si hay algún vinculo entre la antropología estructural que el antes había mencionado por lo cual el responde que la antropología Kant toma partida o comienza del comienzo o sabe las construcciones mentales y es lo que Levi trata de hacer, construcciones para el ser humano pero que en vez de partir como Kant de una reflexión intima, el trata de estar en el limite de la sociedad mas extravagantes y de todas estas sacar algo que predomine y que las haga común entre sí, de este modo poder ir eliminando asta llegar a solo una y que esta tenga algo de todas.

Difícilmente en una conversación coloquial podrían encontrarse textos de esta clase –salvo que el hablante padezca alguna clase de discapacidad verbal o padecimiento psicológico–. Mas estos casos no son resultado de discapacidad alguna; son intentos frustrados de imitar la escrituralidad. Pretender

clasificar estas muestras simplemente como “orales” sería incurrir en un reduccionismo injustificado. La recurrencia de errores de construcción provoca que estos textos sean poco inteligibles, aún para los conocedores de las temáticas tratadas. Los casos (12) y (13) manifiestan nula planificación textual, lo cual torna imposible acceder a su coherencia. Raible (2004: 16-18) señala que la textualidad exige un equilibrio entre el orden y la sorpresa. El primero se refiere a la existencia en el texto de patrones que se repiten con cierta constancia; el efecto de un texto que manifiesta orden es la posibilidad de anticipación del desarrollo subsiguiente. La segunda remite al fenómeno contrario, la ausencia de patrones regulares, cuyo resultado es la nula posibilidad de anticipar los desarrollos subsecuentes. Planteado como un continuo, el orden y la sorpresa representan dos extremos: uno el de la repetición sin novedades, y otro, el de novedades sin regularidad. Por tal razón, un texto tiene que poseer ciertos patrones constantes, pero al mismo tiempo introducir elementos de novedad para evitar la monotonía.

Los casos anteriores muestran una tendencia mayor hacia la sorpresa, donde las posibilidades de anticipación se reducen considerablemente. Esto imposibilita no sólo la identificación de elementos invariantes, sino la reconstrucción de la coherencia de los textos. Hemos llamado “textos estocásticos”⁹ a estos casos donde el caos sobreviene ante la preeminencia de la sorpresa por encima del orden –concediendo que tales producciones puedan ser clasificadas como “textos”–.

En consecuencia, el modelo de la Escuela de Friburgo ha tenido un cierto alcance explicativo para el diagnóstico de problemas de redacción, pero ante ciertos fenómenos resulta insuficiente. La mayor parte de los parámetros de la inmediatez/distancia comunicativa presta escasa operatividad para el análisis de estos fenómenos. El parámetro alta/baja planificación posee un cierto valor descriptivo. Pero es menester ahondar en el análisis, y en este sentido, el modelo es netamente *descriptivo*; por ello, es necesario

⁹ Utilizamos el adjetivo “estocástico” de forma provisional, ante la falta de un mejor término que describa el fenómeno. Sin duda, el empleo en ciertas disciplinas de conceptos tomados de las ciencias formales y de las ciencias naturales –como “entropía”, “autopoiesis”, etc.– ha sido censurado por filósofos y científicos por ciertos abusos teóricos en los que se suelen incurrir. El uso que aquí se hace de este término podrá ser sometido a este tipo de críticas, pero consideramos que el fenómeno estudiado presenta ciertas analogías con lo que se entiende por “estocástico” en el dominio de las matemáticas y las ciencias de la naturaleza. Una posterior revisión crítica dará cuenta de su pertinencia teórica en el campo del análisis lingüístico de textos.

trascender sus márgenes y orientarse en la *comprensión* de los fenómenos, esto es, dar cuenta de sus causas.

En este sentido, es posible sostener que la escrituralidad fallida es resultado de, al menos, dos factores:

- a) La falta de capacidades necesarias para la elaboración de textos con el grado de formalidad y planificación exigido por los géneros textuales escriturales. Tales capacidades son englobadas bajo el concepto de *competencia escritural*¹⁰. De esta forma, al carecer de esta competencia, los redactores fracasan en la pretensión de construir textos que exigen rasgos de escrituralidad.
- b) El conocimiento temático. La capacidad de redacción del escritor no debe desligarse del dominio que posee respecto de los temas a desarrollar en los trabajos. Los ejemplos que se han expuesto previamente revelan no sólo las carencias en el manejo de variantes lingüísticas propias de ciertos registros y géneros textuales, sino la incapacidad de los redactores por desarrollar y presentar las temáticas de sus trabajos.

Sin duda, una comprensión plena del fenómeno requeriría indagar sobre los procesos formativos en el ámbito educativo, que incluye las prácticas pedagógicas en los diferentes niveles de formación escolar. Dejaremos para posteriores investigaciones el dar cuenta de estos procesos; simplemente, queremos destacar que un estudio de la ontogénesis de la competencia escritural es necesario para la comprensión de la escrituralidad fallida y fenómenos similares.

8. Conclusiones

A partir de los resultados del análisis, es posible indicar la escasa operatividad de los parámetros de Koch y Oesterreicher para comprender los problemas de redacción en los textos académicos:

¹⁰ El término “competencia” hoy en día es utilizado, en múltiples disciplinas, de una forma un tanto ambigua. Particularmente, en pedagogía se ha vuelto un término en boga que ha conllevado no poca controversia. Sin entrar en controversias, y de acuerdo a los fines del presente trabajo, consideramos necesario marcar un deslinde respecto de esos empleos del término y es menester para futuras investigaciones obtener una definición más precisa.

1) *Comunicación privada/ comunicación pública.* Los textos de los estudiantes tienen un interlocutor, en la medida en que son diseñados para ser presentados al docente para su posterior evaluación. En este sentido, podrían considerarse como textos cercanos a la privacidad: están dirigidos a un solo interlocutor. Sin embargo, difícilmente pueden calificarse como “comunicación privada”, ya que tienen lugar en una institución pública, dentro de un programa de estudios público y el proceso de evaluación es igualmente público aunque sea realizado por una sola persona (el profesor). Esta cuestión no se resuelve simplemente concibiendo los parámetros como continuos, sino que se requiere precisarlos y matizarlos más. El profesor es una persona, pero es representante de una institución y actúa en nombres de la institución. Desde este punto de vista, la comunicación entre el alumno y el profesor no es privada.

2) *Intimidad con el interlocutor/ interlocutor desconocido.* Aunque están dirigidos los textos a un interlocutor conocido –el profesor– la comunicación establecida no puede considerarse como íntima, puesto que no hay un vínculo directo entre los interlocutores. No hay referencia alguna al conocimiento mutuo o a las experiencias comunicativas previamente compartidas entre el alumno y el profesor. De hecho, no se encuentran, en ninguno de los textos analizados, construcciones en segunda persona con funciones fáticas o conativas.

3) *Alto/ bajo grado de expresividad.* Los textos académicos de los estudiantes manifiestan baja expresividad: los textos no comunican aspectos relativos a experiencias subjetivas del estudiante; por el contrario, abordan temas abstractos de forma despersonalizada. Aunque existen construcciones en primera persona, en las que los redactores expresan valoraciones acerca de los temas tratados en el texto, estas construcciones no llevan a cabo una función expresiva.

4) *Ausencia/ presencia de factores contextuales.* La inserción de los textos en el contexto situacional es mínima: se refiere a temas abstractos, no va acompañado de acciones físicas –dado que son textos escritos– y no hay referencias a situaciones o experiencias concretas.

5) *Anclaje situacional/ sin anclaje situacional.* Los objetos mencionados en el texto se hallan en una posición de distanciamiento respecto del emisor. Al tratar temas filosóficos, los textos lo realizan desde una perspectiva general y abstracta, sin ninguna clase de cercanía respecto de la situación del redactor.

6) *Cercanía/separación espaciotemporal*. Dado que se trata de textos escritos, los textos se hallan en una ubicación local y temporal de distancia comunicativa; esto es, la producción textual no se realiza en el contexto de la simultaneidad espaciotemporal del emisor con el receptor.

7) *Cooperación comunicativa intensa/mínima*. Tomando en cuenta que se trata de textos escritos, no hay cooperación extralingüística (gestualidad, mímica, etc.); y puesto que no existe una situación dialógica o de contacto inmediato entre los interlocutores, la cooperación verbal es mínima.

8) *Dialogicidad/ monologicidad*. Los textos son exclusivamente monológicos. Abundan las construcciones en tercera persona e impersonales.

9) *Libertad/ restricción temática*. Los textos se encuentran delimitados a la temática establecida en los textos originales analizados por los estudiantes. Por lo tanto, existe un alto grado de restricción temática.

10) *Espontaneidad/ planificación*. Los errores de redacción manifiestan, en términos generales, un bajo perfil de planificación. Este es el único parámetro realmente útil para el análisis del corpus.

En resumen, los parámetros de Koch y Oesterreicher han sido el foco del análisis efectuado aquí; a partir de sus definiciones y de las dificultades de aplicación empírica, indicamos la escasa operatividad de la mayoría de ellos, con excepción del parámetro alta/baja planificación, cuyo valor explicativo ha sido de cierta utilidad para el análisis de problemas de redacción en textos académicos de estudiantes de licenciatura, aunque insuficiente para dar cuenta del fenómeno de la escrituralidad fallida. Para explicar este fenómeno, la competencia escritural se presenta como un concepto clave, que permite analizar cierta clase de textos cuyos errores de redacción evidencian la ausencia de patrones de orden.

En general, el modelo de la Escuela de Friburgo tiene cierto valor descriptivo de ciertos fenómenos —concediendo que posee un carácter taxonómico—, pero aporta poco a la comprensión de los mismos. Corresponderá a futuras investigaciones la redefinición de los parámetros o la necesidad de construir nuevos parámetros que den cuenta, con mayor precisión, de los rasgos distintivos de la LH y la LE. Es deseable que tales rasgos se obtengan de la generalización de propiedades de diferentes géneros textuales y de su funcionamiento en diversos contextos pragmáticos.

Pero el reto más importante para la Escuela de Friburgo es justificar que la oralidad y la escrituralidad forman una dimensión propia dentro del

espacio variacional de la lengua. Entre otras cuestiones, no es fácilmente discernible la distinción entre oralidad/escrituralidad y el criterio formal/informal de la dimensión diafásica. Así pues, la justificación tendrá que orientarse hacia el descubrimiento de variantes lingüísticas propias de la LH y LE, irreductibles a la dimensión formal/informal de la lengua.

9. Referencias bibliográficas

- Beaman, Karen 1993 (1984) "Coordination and subordination revisited: Syntactic complexity in spoken and written narrative discourse". En Deborah Tannen (ed.) *Coherence in spoken and written discourse*, Norwood. Ablex, pp. 45-80.
- Beaugrande, Robert-Alain de / Dressler, Wolfgang Ulrich 1997 (1981) *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona: Ariel, pp. 98-99.
- Benveniste, Emile 2004 (1966) *Problemas de Lingüística General Tomo I*, México, Siglo XXI.
- Blanche-Benveniste, Claire 1998 *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona, Gedisa.
- Chafe, Wallace L. 1993 (1982) "Integration and Involvement in Speaking, Writing, and Oral Literature". En Deborah Tannen (ed.) *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Norwood, Ablex.
- Halliday, M.A.K. 1989: *Spoken and written language*, Hong Kong: Oxford University Press.
- Koch, Peter y Wulf Oesterreicher 2001 "Gesprochene Sprache und geschriebene Sprache. Langage parlé et langage écrit". En *Lexikon der Romanistischen Linguistik I, 2*, Tübingen, Niemeyer, pp. 584-627.
- Martinet, André 1991 (1965) *Elementos de Lingüística General*, Madrid: Gredos.
- Oesterreicher, Wulf 1996 "Lo hablado en lo escrito. Reflexiones metodológicas y aproximación a una tipología". En Kostchi, Thomas, Wulf Oesterreicher y Klaus Zimmerman (eds.) *El español hablado y la cultura oral en España e Iberoamérica*. Frankfurt/Madrid, Vevuert/Iberoamericana, pp. 317-335.
- Oesterreicher, Wulf 1995 "Pragmática del discurso oral". En Walter Berg, Walter Bruno y Markus K. Schäffauer (eds.) *Oralidad y argentinidad. Estudios sobre la función del lenguaje hablado en la literatura argentina*. Tübingen, Gunter Narr Verlag, pp. 86-97.

- Oesterreicher, Wulf 2001 “La ‘recontextualización’ de los géneros medievales como tarea hermenéutica”. En Daniel Jacob, Johannes Kabatek (eds.) *Lengua medieval y tradiciones discursivas en la península ibérica*. Madrid, Iberoamericana, pp. 199- 229.
- Oesterreicher, Wulf 2004 “Textos entre inmediatez y distancia comunicativas. El problema de lo hablado escrito en el siglo de oro”. En Rafael Cano Aguilar (coord.) *Historia de la Lengua Española*. Barcelona, Ariel, pp. 729-768.
- Ortiz Gutiérrez, Luis Enrique 2010 “La oralidad y la escrituralidad desde una perspectiva filosófica”. En Jaime Labastida y Violeta Aréchiga (coord.) *Identidad y Diferencia. Vol. III. La filosofía y la ciencia*. México, Siglo XXI y Asociación Filosófica de México, pp. 274-283.
- Raible, Wolfgang 2004 “¿Qué es un texto?”. “En *Función* 21-24, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, pp. 11-29.
- Renwick, Ricardo 1997 “El proyecto de investigación ‘Escritura de impronta oral en la historiografía colonial de Hispanoamérica (1500-1615)’ (Universidad de Friburgo). Fundamentos teóricos y metodología”. En *Lexis* XXI-01, pp. 17-52.
- Rey-Debove, Josette 1996 (1988) “En busca de la distinción oral-escrito”. En Nina Catach (comp.) *Hacia una teoría de la lengua escrita*, Barcelona, Gedisa, pp. 97-115.
- Saussure, Ferdinand de 1982 (1916) *Curso de Lingüística General*. México: Nuevomar.
- Schiffrin, Deborah 1988 “El análisis de la conversación”. En F. Newmeyer (ed) *Linguistics: The Cambridge Survey. Vol. IV: Language: The Sociocultural Context*. London, Cambridge University Press.
- Stubbs, Michael 1987 (1983) *Análisis del discurso*. Madrid, Alianza Editorial, pp. 93-108.
- Tannen, Deborah 1993 (1982) “The oral/literate continuum in discourse”. En Deborah Tannen (ed.) *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Norwood: Ablex.

Lingüística cartesiana: entre la filosofía del lenguaje y el análisis gramatical¹

Raúl Enrique Rodríguez Monsiváis

Índice

1. Introducción	347
2. La creatividad lingüística	347
3. Estructura profunda y superficial de la lengua: el análisis gramatical	354
4. Sobre la descripción y explicación en lingüística	367
5. La adquisición del lenguaje	377
5.1. La adquisición del léxico	381
5.2. Construcción de conceptos	384
6. Referencias bibliográficas	399

¹ Este texto es un resumen de la tesis de maestría presentada en 2006 en el Programa de Lingüística Aplicada en el Departamento de Estudios en Lenguas Indígenas de la Universidad de Guadalajara bajo el título *Lingüística cartesiana. Entre la filosofía del lenguaje y el análisis gramatical*.

1. Introducción

El interés central de este trabajo es tratar de responder a las siguientes dos preguntas: (1) ¿En qué consisten las ideas que conforman el sustento teórico-filosófico de la gramática generativa (GG) propuesta por Chomsky? y (2) ¿Cómo se aplica este trasfondo teórico-filosófico en los temas i-iv?

- i. la creatividad lingüística
- ii. el análisis gramatical de expresiones lingüísticas
- iii. el método que, de acuerdo con Chomsky, debe seguir la descripción lingüística para ser satisfactoria y
- iv. la adquisición del lenguaje.

Se trata de hacer una revisión crítica de los aspectos anteriormente señalados con el objetivo de mostrar los límites y deficiencias de la GG. De esta manera, estos supuestos teórico-filosóficos y su correspondiente manifestación en la teoría lingüística se contrastarán con los de la lingüística de texto, el modelo UNITYP y el construccionismo, con el objetivo de mostrar que algunas teorías alternativas describen y explican los mismos fenómenos de una manera más adecuada y coherente.²

2. La creatividad lingüística

En esta primera sección me interesa analizar de manera crítica algunas ideas desarrolladas por Chomsky relacionadas con la noción de *creatividad lingüística*. Estas ideas giran en torno a aspectos diferentes, pero relacionados unos con otros que van desde los antecedentes históricos de la noción de creatividad lingüística, pasando por el carácter formalista en que basa la creatividad, hasta aquellos que tienen que ver con las intuiciones de los hablantes sobre la gramaticalidad de las expresiones lingüísticas. Son siete argumentos desarrollados que procederé a exponer de la siguiente manera: presentaré las propuestas de Chomsky para mostrar algunas incoherencias, inconsecuencias y otro tipo de debilidades.

(a) Del sustento histórico de la creatividad lingüística

En *Lingüística cartesiana. Un capítulo de la historia del pensamiento racionalista*, Chomsky (1966) se compromete con un pensamiento cartesiano

² Por razón de espacio consideraré sólo algunos y no la totalidad de argumentos y ejemplos presentados en la versión original de la tesis.

o racionalista y expresa que en el periodo que analiza, que va del racionalismo francés al romanticismo alemán hay un desarrollo coherente y fructífero de un conjunto de ideas relacionadas con la naturaleza del lenguaje y con cierta teoría del pensamiento que se puede considerar como consecuencia de la revolución cartesiana. Su objetivo es determinar la naturaleza del capital de ideas acumulado en la época pre-moderna y valorar su relevancia contemporánea y encontrar la forma de sacarle partido para el avance del estudio del lenguaje. (Cfr. Chomsky 1969: 16-17)

Con el objetivo de dar un sustento teórico-filosófico a la noción de *creatividad lingüística*, Chomsky intenta unir dos tradiciones completamente diferentes como el racionalismo y el romanticismo. Entre los autores que destaca figuran Descartes, Cordemoy, Beauzée, Schlegel, Herder y Humboldt. Pero estos pensadores, a excepción de Descartes, no pueden ser considerados ni racionalistas ni mucho menos cartesianos. Chomsky encuentra en estos autores ciertas ideas semejantes y de ahí infiere que conforman toda una tradición que prefigura a la GG, esto es, la idea es mostrar cómo la GG es un resultado casi necesario de la historia de los últimos siglos. Para ello relaciona ideas aisladas, no sistemas de pensamiento completos, por ejemplo cuando trata de vincular la creatividad lingüística *à la* Humboldt con el formalismo *à la* Descartes. También podríamos encontrar ideas similares entre Kant, Hume, Leibniz, Locke, Descartes y Berkeley; pero de ahí no podemos deducir que sean sistemas de pensamiento semejantes, mucho menos podemos concluir que forman un sistema unitario. Se puede proponer una teoría que tome aspectos del empirismo y el racionalismo como dos sistemas contrapuestos que en ciertos puntos se complementan, pero no es claro cómo se pueden integrar en una teoría sin contradicciones.

(b) La creatividad como sistema formal finito generador de novedades o *enérgeia*

Chomsky mantiene que *la creatividad lingüística* consiste en la facultad de generar y comprender una cantidad infinita de expresiones lingüísticas, especialmente oracionales, a partir de un conjunto finito de elementos y reglas. Estas reglas conforman la competencia y posibilitan la actuación o el hablar concreto. Chomsky equipara el conjunto de reglas generativas con *la forma lingüística* de Humboldt, pero *la forma lingüística* tiene que ver con la creación de la lengua misma, es lo que constituye y mantiene viva una lengua como *enérgeia*; no tiene que ver con las reglas de una lengua, con la competencia en virtud de la cual podemos hablar, es más una especie de

espíritu que nos viene dado y configura nuestra forma de pensar y de expresarnos. Esta idea está muy apegada a la tradición romántica y muy alejada de la racionalista. La creatividad lingüística se concibe como la facultad humana de formar nuevas oraciones que expresen nuevos pensamientos en función de un conjunto finito de reglas. Siguiendo a Descartes, Chomsky considera que esta facultad establece la diferencia esencial entre el hombre y el animal:

el hombre tiene una capacidad específica, un tipo único de organización intelectual que no puede atribuirse a órganos exteriores ni relacionarse con la inteligencia general y que se manifiesta en lo que podemos denominar aspecto creador del uso del lenguaje corriente y cuya propiedad consiste en ser ilimitado en cuanto a su alcance y en no precisar de estímulos. (Chomsky 1966:19-20)

¿Dónde reside la novedad? La oración *la puerta está abierta* es nueva con respecto a la oración *la puerta está cerrada*, pero además de compartir una parte de las palabras, comparten el mismo patrón estructural, lo que es mucho más importante desde la perspectiva generativista. La supuesta creatividad no se refiere a la forma, que es la misma.

La novedad es gradual: las palabras se repiten mucho más que los sintagmas, los sintagmas más que las oraciones, las oraciones más que los párrafos, y los párrafos más que los textos. La creatividad crece de manera exponencial por niveles. En un texto, una palabra puede repetirse muchas veces; en este trabajo la palabra *creatividad* se repite muchas veces, el sintagma *un conjunto finito de reglas* también se repite, aunque menos, es más difícil que se repitan oraciones, y más todavía que se repitan oraciones complejas o párrafos. Con el tamaño del texto crece la posibilidad de que se repita una oración, pero es casi imposible que se repita un párrafo completo. Si una persona publica un cuento que coincide con el escrito anteriormente por otra persona, debe tratarse de un plagio. La verdadera creatividad está en el texto, no en las oraciones. (Bernárdez 1995: 58-71)

Si las oraciones no se repiten en este sentido superficial, sí se repiten los patrones estructurales, el conjunto de oraciones que componen este texto se ajustan a un conjunto limitado de patrones estructurales, de manera que, en general, el hablante no inventa patrones oracionales nuevos. En tal sentido, esto viene a demostrar que precisamente en el nivel de las reglas y configuraciones sintácticas no hay creatividad o la creatividad es muy limitada.

(c) La creatividad lingüística y el papel de la analogía en la adquisición

En la cita precedente se menciona que el lenguaje humano no precisa de estímulos, a diferencia del lenguaje de los animales, que pueden establecer cierta relación comunicativa mediante sonidos o movimientos, intercambiando información, pero de manera muy limitada, repetitiva y en dependencia de un determinado tipo de estímulos o situaciones concretos; los animales no pueden generar o crear nuevas expresiones, sus expresiones siempre son las mismas en situaciones semejantes. *“El lenguaje animal permanece completamente dentro de los límites de la explicación mecánica según la concepción de Descartes y Cordemoy.* (Chomsky 1966: 34) El lenguaje humano sirve para expresar libremente pensamientos, no se encuentra determinado por ninguna asociación fija de expresiones con estímulos externos o fenómenos fisiológicos inmediatos. Estas observaciones muestran que uno de los principales objetivos de Chomsky era oponerse al empirismo de corte conductista o asociacionista. Esto es, una lengua no funciona como respuesta a estímulos inmediatos mediante la repetición y el hábito, en suma la lengua no puede explicarse mecánicamente; es un instrumento que sirve para todas las contingencias y no para responder a un tipo específico de estímulos como los órganos de nuestro cuerpo o las máquinas que responden sólo ante un tipo de estímulos determinados. En su fuerte oposición al conductismo no vio que la conducta, la repetición y la analogía juegan también un papel importante en la conformación de la lengua.

Si las reglas que constituyen una lengua no vienen dadas ni se constituyen a través de prácticas comunicativas concretas, entonces tendrían que venir dadas por obra de Dios o por la biología. Descartes apela a la primera instancia, Chomsky a la segunda. Sin embargo, no se ha podido comprobar que provengan de ninguna de las dos. Otros investigadores creen que es en la conducta lingüística donde hay que rastrear la formación de las reglas de las que emanan las estructuras o construcciones lingüísticas.

Chomsky concibe las reglas lingüísticas como un conjunto de procedimientos lógico-matemáticos y rechaza la analogía como un proceso mediante el que aprendemos las estructuras de una lengua y la rechaza ante evidencia, incluso de carácter casi cotidiano, pues es bien sabido que los niños con frecuencia dicen “yo andé” en lugar de “yo anduve” o “cabo” por “quepo”, “punieron” en lugar de “pusieron” entre otras cosas. Y eso lo hacen por analogía, recurriendo a la forma en que se conjugan otros verbos. A la

biología se puede atribuir solamente ciertos principios regulativos generales que ponen límite a la variación.

Para Chomsky ser lingüísticamente competente significa haber internalizado reglas. Pero, lo que constituye nuestra competencia lingüística no son esas reglas lógico-matemáticas, parece más bien que la competencia lingüística consiste en un inventario estructurado de construcciones lingüísticas significativas que van desde las más simples, regulares, idiomáticas hasta las más complejas. Las construcciones lingüísticas son unidades que comprenden diferentes elementos que se usan de manera conjunta con una función comunicativa relativamente coherente. (Croft 2001: 16-19) Estas construcciones pueden variar según el grado de complejidad por el número de elementos involucrados en la interrelación. Así, por ejemplo, para el caso del español la pluralización [N + s o N + vocal + s] es más simple que por ejemplo la construcción pasiva, ya que involucra menos elementos.

En consecuencia, los hablantes producimos ciertas construcciones por analogía a otras, eso quiere decir que existen modelos regulares a nuestra disposición. Estos modelos o construcciones se producen y se fijan en el uso, en nuestras prácticas comunicativas cotidianas y en la elaboración de textos. Las construcciones pueden caer en *desuso*, dejan de formar parte del sistema de la lengua, y se toman en cuenta para presentar el proceso de transformación de una lengua determinada, para explicar el paso de una estructura a otra. En el proceso de adquisición de una lengua comenzamos a hablar por imitación. Posteriormente, utilizamos un principio de analogía, mediante el cual analizamos las formas en modelos, unos son productivos y dejan de serlo. Esta segunda fase de aprendizaje es la que da lugar a las tendencias o preferencias de una lengua. En una última fase, organizamos modelos que expliquen tales tendencias, estructuras y construcciones de manera sistemática. En esta tercer fase se explica la aparición de las reglas. Sin embargo, Chomsky reduce la segunda fase a la tercera, por esta razón cree que lo que hacemos al aprender una lengua es deducir las reglas y que el niño es una especie de lingüista en acción. En definitiva, la analogía es importante tanto en la adquisición lingüística, en la producción lingüística o actuación en términos chomskianos, así como en el proceso de conformación y transformación de una lengua.

(d) Creatividad lingüística, competencia y actuación

Ahora atenderé otro problema que enfrenta la GG relativo a la creatividad lingüística y tiene que ver con su distinción entre competencia y actuación. ¿Dónde tiene lugar la creatividad, en la competencia o en la actuación? La competencia consiste en saber una lengua y la actuación en usar una lengua. El uso del lenguaje, la realización de oraciones nuevas, etc. se ubican en la actuación, por tanto donde se da la creatividad, donde se dan las oraciones nuevas, es en la actuación, no en la competencia. La competencia es finita, limitada, estática, no es creativa, si fuera creativa, ella misma se modificaría, pero eso no es lo que dice ni aceptaría Chomsky. Esto cambiaría si se tomara la lengua como las realizaciones concretas, reales, la lengua actual, viva, la lengua que cada hablante usa y practica. Pero esa es la lengua que no le interesa a Chomsky pues está llena de errores, de accidentes y a él lo que le importa es la esencia, las reglas que no cambian, pero hacen posible el cambio, las transformaciones, etc., cosas que tienen lugar sólo en la producción real del habla.

Por otra parte, si se entiende la lengua como el sistema de reglas que nos permite producir oraciones gramaticales y consecuentemente como el conjunto de las oraciones bien formadas o gramaticales, entonces, de acuerdo con Chomsky, podemos decir

- (1) El pan de trigo de la bolsa transparente de plástico delgado del campo de al lado del pueblo donde los animales de los corrales de madera a diferencia de los de metal no oxidado... [y así sucesivamente] está muy bueno.

Esta es una oración gramaticalmente correcta, ya que la permiten las reglas. La recursividad, el fenómeno lingüístico que permite que dentro de una frase se puede incrustar una frase del mismo tipo es una propiedad de la gramática como sistema de reglas. Esta oración aunque gramaticalmente correcta, es poco probable que sea realizada por alguien y especialmente interpretada. Para la GG se genera de acuerdo al sistema de reglas y eso es lo que la hace gramatical aunque nadie la haya producido nunca. Esto plantea un problema para la distinción entre lo que es gramaticalmente correcto y lo que es aceptado por los hablantes. Si, según Chomsky, las intuiciones de los hablantes son la fuente de los juicios sobre la corrección de una estructura y los hablantes no aceptan haberla producido o escuchado ni creen que la

producirían nunca ¿es coherente afirmar que es correcta? Para ello hay que recurrir al hablante-oyente ideal que no tiene limitaciones de procesamiento ni de memoria. La corrección deriva del sistema en abstracto, donde los hablantes reales no tienen ninguna importancia. Pero, si la lengua consiste en ese sistema formal y abstracto, entonces no se habla del inglés, ni del francés, ni del español, pues éstas son lenguas reales que hablan personas reales. Además lo que vale para una, vale para todas las lenguas humanas, ya que todos los hablantes tienen una competencia. Esto implica que basta analizar la competencia de un hablante para saber cómo funcionan todas las lenguas, lo que es falso. De ahí la tendencia a proclamar la universalidad de las reglas que forman las estructuras profundas.

(e) La creatividad del hablante-oyente ideal

Ahora bien, si la gramática de una lengua es el sistema formal que permite la generación de oraciones, ¿qué sentido tiene considerar una oración como (1)? Podemos decir que es correcta, pero pocos aceptaríamos haberla producido o escuchado. Sin embargo, se insistiría en que deriva del sistema, ahí donde los hablantes no tienen ninguna importancia. Si es posible hablar de oraciones que el sistema permite, pero que nadie realizaría, entonces ¿de la lengua de quién trata la gramática generativa? De la lengua y de la mente del hablante-oyente ideal, es su respuesta.

Si la competencia es algo abstracto e ideal, ¿cómo sostener que un conocimiento de ese tipo gobierna nuestra conducta o actuación? Más bien, la competencia es un reflejo de la performance. Se puede postular que los hablantes poseen tal competencia en la medida en que son hablantes de una lengua determinada, sólo en la medida en que vemos una conducta y actuación concreta, no porque de verdad esté gobernado por su competencia, pues ésta sólo se puede postular como una entidad teórica. La competencia se deriva de la actuación, pues la interacción comunicativa concreta y la elaboración de textos son a lo que de hecho nos enfrentamos y en función de lo que teorizamos de manera tal que podemos postular una competencia. Chomsky invierte el orden de las cosas.

(f) La creatividad y las intuiciones de los hablantes sobre la gramaticalidad de las expresiones

Por último, Chomsky expresa que para saber si una expresión lingüística es gramatical o agramatical se debe recurrir a la intuición o saber que el hablante tiene de su lengua, pero el problema es que Chomsky recurre y a la

vez no recurre al hablante, lo que muestra una contradicción manifiesta. Primero menciona que el hablante es, en cierta forma, quien decide si algo es o no gramatical dado el conocimiento que posee de su lengua, es decir, si se ajusta al sistema gramatical que tiene en su mente. Pero si tomamos en cuenta la inserción del hipotético hablante-oyente ideal, parece que de ninguna manera recurrirá a los hablantes para evaluar su teoría; introduce esta entidad ideal porque los hablantes reales cometen constantemente errores, producen emisiones fragmentadas, mezclas sintácticas y “otras distorsiones de las formas subyacentes”. (Cfr. Chomsky (1968) 1974: 197) Luego, él mismo rompe con su propio compromiso de apelar a la intuición del hablante para la evaluación de la gramaticalidad, pues no apela al conocimiento de hablantes reales, sino al saber de un ser ideal que él ha construido para evaluar las expresiones que considera gramaticales. Si está hablando del conocimiento de la lengua por parte del hablante ideal y no de la conducta ni de la intuición de los hablantes reales ¿de dónde emana el criterio para saber si lo que se creó es correcto o incorrecto, aceptable o inaceptable? Hasta aquí lo concerniente a la creatividad lingüística y a la relación que tiene con otros elementos que conforman la GG.

3. Estructura profunda y superficial de la lengua: el análisis gramatical

En esta sección me propongo presentar en qué consisten las nociones de estructura profunda (EP) y superficial (ES) en la gramática generativa y cómo se relacionan con el análisis gramatical. Efectivamente, estas nociones fueron cambiando hasta desaparecer debido a las modificaciones en los programas de investigación chomskiana, las cuales van de la teoría estándar o normal presentada en *Estructuras Sintácticas*, *Teoría de la sintaxis*, *Problemas actuales en teoría lingüística*, *Temas teóricos de la gramática generativa* y en *Lingüística cartesiana*, pasando por la *teoría de los principios y parámetros* hasta desembocar en el *programa minimalista*. Sin embargo, me interesa resaltar el común denominador de todos estos programas de investigación. Para ello presentaré el caso de la construcción pasiva que será el hilo conductor de este apartado. Finalmente, presentaré algunas observaciones puntuales a esta teoría recurriendo a aspectos de lingüística de texto, específicamente a la pragmática textual en lo referente a la focalización (o topicalización), así como a algunos elementos del proyecto UNITYP, centrándome específicamente en la técnica de *orientación* que forma parte de la Dimensión de Participación.

Tomemos como ejemplo la construcción pasiva para mostrar el paso del análisis gramatical derivacional al operacional y textual.

(2) El gato atrapará al ratón.

(3) El ratón será atrapado (por el gato).

A primera vista, estas oraciones expresan lo mismo, pero si las dos construcciones poseen el mismo significado ¿qué es lo que hace que una persona seleccione y produzca una expresión y no la otra?

Chomsky responde afirmativamente a la pregunta sobre la sinonimia expresando que ambas poseen la misma representación semántica. De acuerdo con él, lo que hace posible que estas construcciones se relacionen y que siendo estructuralmente diferentes posean el mismo significado son ciertas reglas transformacionales. Al menos esta es su primer respuesta, pero dado que posteriormente ésta deja de ser la respuesta que considera correcta no me detendré en ella. Uno de los principales cambios radicales a su teoría inicial o estándar lo presenta en la *Teoría de los Principios y Parámetros* (TPP).

En la TPP la facultad del lenguaje posee dos componentes fundamentales: a. un sistema cognitivo o lengua I, es decir, un mecanismo finito de la mente-cerebro de los individuos que genera un número infinito de expresiones lingüísticas y b. los sistemas de actuación que son: (i) el articulatorio-perceptivo y (ii) el intencional-conceptual.

En este modelo los niveles de representación constitutivos de la sintaxis son: el nivel Estructura P (EP) y el nivel Estructura S. La EP de una oración es el nivel donde se representan las posiciones estructurales prototípicas en las que se asignan las funciones semánticas (o papeles temáticos) a los argumentos del constituyente predicado. La ES de una oración es un nivel derivado donde se representa aquello que se obtiene como resultado de la operación muévase α .

Este sistema posee dos niveles de representación que introducen ciertas condiciones de buena formación a la ES. El nivel de forma fonética (FF) y de forma lógica (FL). En el nivel FF se expresan las propiedades fonéticas que resultan de la combinatoria de las palabras tales como, por ejemplo, los contornos acentuales de frase, entre otros. Y en el nivel FL se especifican los aspectos de la interpretación semántica de las oraciones que dependen de la combinatoria de las palabras tales como las estructuras predicado-argumento o las relaciones operador-variable, entre otras.

Otro rasgo fundamental de la TPP es que se piensa que una parte importante de la combinatoria de las palabras se deriva de las propiedades de las unidades léxicas, que inciden en la sintaxis, por esta razón desaparecen las reglas transformacionales de la teoría estándar. Ahora las propiedades sintácticas se expresan básicamente mediante la interacción de los rasgos fundamentales de las unidades léxicas que se proyectan en la sintaxis con una serie reducida de principios universales cuya única función es regular la buena formación de las representaciones lingüísticas.

Esta teoría se caracteriza porque posee una concepción modular del conocimiento gramatical. Algunos de los módulos que conforman la gramática en TPP son los siguientes: Teoría de la X Barra, Teoría de los Papeles Temáticos, Teoría del Caso, Teoría del Alineamiento, Teoría del Ligamento y Teoría del Control. Sólo me detendré un poco en la Teoría de los papeles temáticos.

Bajo la teoría de los Papeles Temáticos se expresa que ciertas unidades léxicas o palabras determinan las funciones semánticas o “papeles temáticos” (papeles θ) que desempeñan las unidades sintagmáticas que seleccionan, esto es, sus argumentos. A pesar de que no se sabe cuántos son ni cómo definirlos con precisión, se caracterizan más o menos de manera informal como “agente”, “tema” (o paciente), “experimentante”, etc.

Las unidades léxicas que conforman los núcleos son los que asignan dichos papeles temáticos a sus argumentos. Así, por ejemplo, “atrapar” aparece especificado en el léxico como una unidad que selecciona dos argumentos y asigna dos papeles temáticos: el papel del agente (característicamente expresado por el sujeto de la oración) y el de tema o paciente (propio del objeto directo).

Las reglas fundamentales de este módulo bajo el cual se dan las condiciones de buena formación son las siguientes:

R1. Cada argumento debe recibir un único papel temático y

R2. Todos los papeles temáticos constitutivos de una unidad léxica deben ser asignados.

Chomsky introduce, también, el concepto de movimiento de SN. Bajo este concepto menciona que la estructura jerárquica de constituyentes es en última instancia un reflejo de las propiedades léxicas de los núcleos que asignan papeles temáticos a sus argumentos. De esto se deduce que las relaciones entre un predicado y sus argumentos son uniformes y se mantienen con

independencia de cuál sea la construcción sintáctica particular, así, el verbo “atrapar” mantiene la propiedad de ser transitivo en las construcciones (2) y (3).

Con esto en mente expresa la idea de que el objeto de un verbo transitivo se interpreta semánticamente en su posición canónica, aunque se pronuncie en otra posición, como en los casos (2) y (3). De esta manera se formaliza que los constituyentes pueden desplazarse a posiciones distintas de las que ocupan originariamente. Este desplazamiento se lleva a cabo a través de la operación llamada *muévase* α que toma un constituyente y lo sitúa en una posición determinada. De acuerdo a Chomsky la posición que ocupan los objetos desplazados en (2) en la EP no desaparece. Una manera de explicar esto es bajo el supuesto de que los sintagmas desplazados dejan una “Huella” (*h*), esto es, un elemento sin realización fonética pero con proyección sintáctica en ES en la posición en la que se generan en EP. El elemento desplazado y su huella forman una cadena del tipo Xi, *hi*. Así se puede dar cuenta de la huella de un SN que ha sido desplazado, tanto en las oraciones en pasiva:

[el ratón *hi* [será atrapado *hi*] SV] SF

El objetivo del desplazamiento de SN o movimiento temático consiste en que el SN desplazado se sitúe en una posición argumental en la que se le asigne Caso, para ello dicha posición tiene que encontrarse en un dominio local bien definido. Lo de las huellas es un *deus ex machina*; las huellas deberían aparecer en la superficie, y ahí justamente no aparecen; todavía podría pensar que la forma en que aparece el verbo (pasiva) es una huella natural del movimiento y asignación de un rol sintáctico de sujeto; lo otro suena a lógica formal.

Como ya se mencionó, en la TPP uno de los componentes fundamentales es el léxico, la sintaxis es concebida ahora como el componente computacional del sistema cognitivo cuya función consiste en escoger unidades del léxico y generar “descripciones estructurales” del tipo “*el – gato – será – atrap – el – ratón*”, esto es, un conjunto más complejo de rasgos. Las operaciones principales que dan cuenta de esto son: la operación *satisfacer* y la operación *muévase* - α .

La operación *satisfacer* tiene la función de seleccionar en bloque una serie de unidades del léxico y presentarlas o introducirlas en un formato que satisfaga las condiciones de buena formación de la Teoría de la X barra, de

este modo las estructuras generadas pueden ser manipuladas por el resto de las operaciones del componente computacional.

Algo que es de fundamental importancia resaltar para este trabajo es que desde esta perspectiva el desplazamiento de constituyentes no responde a los deseos del hablante o a necesidades expresivas determinadas. (Cfr, Chomsky 1989 (1985): 248-289)

La TPP al igual que la teoría estándar sigue manteniendo una concepción derivacional de las relaciones entre diferentes niveles de representación, conformados por EP, ES, FF y FL, y esto debido a que la operación *muévase* α que proyecta las representaciones de la EP en representaciones de ES permanece como resto de un enfoque derivacional del conocimiento gramatical de los hablantes. Esto es, lo que es común y sigue prevaleciendo de un proyecto a otro es la concepción derivacional-formal.

En el programa minimalista (PM) desaparecen de manera definitiva los niveles de estructura profunda y superficial, aunque son reemplazados por otros. En este nuevo proyecto la facultad del lenguaje está constituida por un componente computacional que a su vez se compone de un léxico, de ciertos principios como son los computacionales y de economía, de operaciones y de dos niveles intermedios: Forma Fonética (FF) y Forma Lógica (FL). En resumen, la lengua o gramática mental está formada por cuatro componentes básicos: el léxico, el componente generativo sintáctico (de operaciones y computaciones), el componente interpretativo fonético y el semántico.

El supuesto de Chomsky es que los sistemas de actuación identifican e interpretan de manera independiente tres tipos de unidades lingüísticas:

(A) Rasgos (primarios): 1. Rasgos fonéticos, como por ejemplo, bilabial, alveolar, etc. 2. Rasgos sintácticos, como por ejemplo, +N, +V, etc. y 3. Rasgos semánticos, como por ejemplo, +humano, +animal, etc.

(B) Conjuntos de rasgos que son las palabras

(C) Conjuntos de conjuntos de rasgos que son los sintagmas y las oraciones.

De esta manera y bajo este modelo el sistema cognitivo lingüístico debe contener como mínimo tres clases de elementos:

- a. propiedades o rasgos fonéticos, sintácticos y semánticos
- b. piezas léxicas
- c. expresiones lingüísticas complejas.

recurriendo al *principio de último recurso* por lo que no resulta una oración agramatical.

Como se puede ver hasta aquí, en la gramática generativa nunca desaparece la idea de que los elementos subyacentes de las lenguas son los que conforman el aspecto esencial. Estos elementos, denominados principios y operaciones son de índole axiomático-derivacional y se limitan a explicar la estructura sintáctica y gramatical de las oraciones. Tampoco desaparece la idea de que esos principios son procesos o computaciones puramente mentales, automáticas, que no resultan de perseguir algún fin comunicativo. Y finalmente, Chomsky siempre ha concebido esos principios como universales lingüísticos. Sin embargo, esta perspectiva nos ofrece una visión muy limitada de cómo operamos lingüísticamente al comunicarnos en la producción de textos.

Comencemos por la idea de que para Chomsky las estructuras lingüísticas expresadas son el resultado de computaciones automáticas sobre las que el individuo no tiene ningún control, esto es, que los movimientos en los constituyentes de una oración no responden a los deseos del hablante ni a las necesidades expresivas de éste. Si entendemos el pensamiento como acciones interiorizadas y vemos las realizaciones lingüísticas como ligadas a acciones, no podemos decir que se trata simplemente de operaciones computacionales que producen cambios en la posición de los constituyentes superficiales respecto a la posición que ocupan en el nivel semántico. Si se pretende ver en la oración pasiva la realización de una operación, precisamos partir de la idea de que en la estructura del lenguaje se reflejan los principios y regularidades que se acomodan o ajustan a los principios generales de la percepción, a las prácticas o acciones a través de las cuales construimos nuestro conocimiento, de modo que, desde un punto de vista cognitivo y operacional la coexistencia de las oraciones activas y pasivas en el lenguaje implica la capacidad de considerar un mismo acontecimiento desde dos puntos de vista, el del agente y el del paciente y no simplemente computaciones sobre símbolos.

Las construcciones en pasiva son vistas por Chomsky como resultantes de la aplicación de una operación computacional gobernada por un principio axiomático, pero las construcciones en pasiva pueden ser comprendidas de una manera operacional al considerarlas como un tipo de estructuras que son efectuadas gracias a ciertas técnicas o programas que una lengua realiza con la finalidad de satisfacer ciertas necesidades de tipo cognitivo y/o comunicativo que conforman programas más amplios como la Dimensión de Participación presentada por H. Seiler (1988).

La dimensión de PARTICIPACIÓN consiste en la forma de establecer roles para los participantes de un evento y la manera en que se codifica sintácticamente. En la dimensión de participación se expresa la representación lingüística de un estado de cosas, situación, proposición o lo que técnicamente denominó Seiler como *sachverhalt* (término que se remonta a Wittgenstein y corresponde a ingl. *state of affairs*). Desde esta perspectiva, un estado de cosas es una conceptualización de algo percibido, como puede ser la captura de un ratón por un gato o ser golpeado por alguien. Pero, el proceso de conceptualización se produce en función de un orden selectivo, de manera que algunos de los elementos o participantes percibidos son excluidos mientras que otros son resaltados formando así el núcleo o foco de la conceptualización. (Cfr. Seiler 1988)

Una de las técnicas o programas que forman parte de la dimensión de participación es la de ORIENTACIÓN. La orientación implica la separación del sustantivo y del verbo como clases. La orientación es importante porque el *participée* es lingüísticamente representado por el verbo predominante y por lo general se trata de un verbo de acción más que verbo de estado o proceso (los verbos de acción son el prototipo de la categoría V).

La ORIENTACIÓN está íntimamente relacionada con el subprograma de valencia, en el sentido de que presupone la posibilidad de expresar u omitir a un participante o actante. La valencia es el número de espacios vacíos de un verbo que pueden ser llenados por los posibles complementos, argumentos o actantes. Esto es, el propósito de este programa consiste en proporcionar a los verbos el poder de ligar o cohesionar a los participantes. Así pues, se puede definir la técnica de ORIENTACIÓN relativamente con la técnica de VALENCIA, como una especificación adicional de la relación entre participantes y el verbo.

La técnica de ORIENTACIÓN involucra otros subprogramas tales como el de Voz, que comprende las diferencias entre activa, pasiva, media [medio-pasiva, reflexiva], topicalización, Dislocación a la Izquierda, entre otras. La importancia de la técnica de ORIENTACIÓN consiste en que se da un tratamiento preferencial a uno de los dos participantes y el verbo controla este tratamiento. La pasivación consiste en la reorientación respecto al tratamiento que se le da al Agente y Paciente. En este subprograma el verbo controla la direccionalidad bajo la operación de inversión.

La Topicalización es otra operación lingüística que se integra a la técnica de ORIENTACION ligada con la voz. Desde un punto de vista funcional la Topicalización tiene que ser considerada como una forma de expresar el

significado de las funciones paradigmáticas de trasfondo y primer plano, es decir, ciertos SNs son esenciales para presentar una porción de la secuencia de un evento que está al frente. Por ejemplo, la Topicalización se da en los siguientes casos:

- (4) a. Me gusta la música de Mozart.
b. La música de Mozart me gusta.

Las diferencias funcionales de estas dos maneras de orientación son las siguientes: en b. “La música de Mozart” está más fuertemente topicalizada que en a. donde lo que sobresale es el OI. La topicalización forma parte de la pasivación, es parte integral de la gramática y tiene lugar mediante ciertas operaciones sintácticas que pueden ser aplicadas a la pasiva

Volviendo a las construcciones en pasiva o técnica de pasivación, bajo la perspectiva de UNITYP se considera un fenómeno multifactorial, esto es, constituida por varios componentes funcionales. Particularmente, Seiler resalta tres dominios funcionales de los cuales participa la pasivación:

- a. **Tópico – señalamiento en la oración:** *el SUJ/AG de la oración activa no es el tópico; el participante no agente de la oración activa es el que da la función de tópico.*
- b. **Impersonalización:** la identidad / presencia de SUJ/ AG de la oración activa es suprimida.
- c. **Detransitivización:** *una oración en pasiva se vuelve semánticamente menos activa, menos transitiva, más estática.* (Seiler 1988: 14-15)

Esto es, estas operaciones que se pueden dar por separado, en la pasiva se dan todas juntas. Aunque hay que subrayar que esto sucede en la pasiva prototípica, ya que en pasivas menos típicas se pueden dar con verbos intransitivos. Así pues, la pasiva puede servir para topicalizar en algunos casos o para suprimir al sujeto de la oración activa en otros. Lo que se quiere decir, es que estos dominios se interrelacionan e interactúan proporcionando esquemas de significación a las construcciones pasivas, y de esta interacción surge un abanico de posibilidades, de dichas construcciones se puede dar una caracterización morfosintáctica que lleva a un agrupamiento y ordenamiento escalar de las construcciones (no me detendré en esto).

Si tomamos en cuenta lo anteriormente mencionado, si partimos de la concepción de que las regularidades que se encuentran en la lengua sirven a

ciertos propósitos comunicativos bien definidos y atendemos a la pragmática textual podemos ver en la pasiva algo más que el simple resultado de operaciones computacionales. Más bien, se entendería la pasiva como un mecanismo cuyo objetivo está relacionado con el fenómeno de topicalización o focalización, esto es, la pasiva tiene más bien que ver con poner en relieve o resaltar y ordenar los argumentos.

La pasiva se puede analizar como una técnica destinada a topicalizar un participante y marginalizar otro; eso es lo que se muestra en la construcción pasiva. No se ve la proyección de una operación y la aplicación de un principio de tipo computacional como lo entiende Chomsky, más bien se muestra una acción, la acción de presentar en primer plano un elemento que constituye el foco de atención de un texto y sobre el cual se está ofreciendo información nueva.

De este modo lo que queda marcado en el texto es esa acción y es eso lo que nosotros observamos. Cuando vemos los textos con pasivas nos tenemos que preguntar por qué haría eso el hablante o escritor, y no simplemente aceptar que se trata de una proyección del pensamiento sobre la que se efectuaron computaciones. Efectivamente vemos un pensamiento, si entendemos por éste un tipo de acción interiorizada, es decir, lo que vemos es la proyección de una acción, la acción de ordenar en función del grado de importancia o interés, y esta acción se manifiesta en la configuración textual. Además, en esto se involucra la intención del hablante, aquello que lo motiva a topicalizar un elemento textual. En definitiva, la construcción en pasiva es el resultado de una operación orientada a la topicalización, es un fenómeno textual, no puramente oracional, se topicaliza aquello que temáticamente es predominante en un texto. (Veáse Iturrioz 2000-2001)

Hay que precisar que la topicalización es una estrategia textual que contribuye a la cohesión y cuyo objetivo es seleccionar un elemento como *tema* de la predicación. Se entiende por *tema* la información que se considera ya conocida y es relativa al concepto de *rema* que es la información que se presenta como nueva. El foco es el elemento de la oración con mayor fuerza prosódica, el núcleo de información y por lo tanto es información nueva. El tema o tópicos es la información conocida (Mendikoetxea 1999: 1659) La transformación de un elemento determinado en tema o foco se obtiene a través de ciertos mecanismos que la lengua posee, entre ellos se encuentra el orden de las palabras, la entonación, acento contrastivo y las mencionadas por UNITYP: nominalización, formación de oración relativa, preguntas de Si /

No, entre otras. Y esto es lo que se muestra generalmente en los textos donde aparecen construcciones pasivas.

- (5) a. fueron privados de la vida la noche anterior dos agentes de la secretaría de seguridad pública
b. fue salvajemente golpeado
c. fue detenido por la policía federal
d. donde fueron interrogados y posteriormente notificados de que se hallaban en calidad de presuntos responsables de los ocurrido en San Juan Ixtayopan
e. sus alegatos fueron desestimados
f. la cual fue recabada durante su estancia en el hospital Xoco.
g. fueron detenidos por los lugareños por intento de secuestro de dos menores”.
- (6) a. la energía radiante de la luz es capturada por la clorofila
b. la energía química de los carbohidratos y otras moléculas es transformada por el proceso llamado respiración celular.....
c. la energía química de estos enlaces de fosfato ricos en energía es utilizada por las células para hacer trabajo mecánico de la contracción muscular....
- (7) a. este proceso fue descubierto accidentalmente en 1800 por William Nicholson y Anthony Carlisle.
b. la primera interpretación aceptable de esta fenomenología fue desarrollada por el célebre Michael Faraday en la década de 1830.

Lo más regular y frecuente es que el tema o tópico que conforma la información conocida aparezca en la posición inicial de la oración, mientras que el foco o información nueva aparece en la posición final de la cláusula. Por ello es tan natural que el sujeto de la oración no aparezca o que en su lugar aparezcan pronombres demostrativos, relativos, expresiones anafóricas cuya función es recoger parte de la información ya expresada, etc., pues es algo conocido en el interior del texto como se muestra en (5) y (7). Mientras que en casos como (6) el sujeto oracional aparece en la medida en que se va a describir o proporcionar una información nueva pero inherente a lo que designa.

Cabe destacar, también, que las transformaciones y operaciones de la gramática generativa están constituidas por un conjunto de operaciones elementales tales como: sustitución, borrado, movimiento, adjunción, permutación, etc. Pero éstas no son operaciones en el sentido que se ha mencionado arriba. Son operaciones elementales que tienden a explicar fenómenos cuyo alcance es la oración, pero la oración no tiene sentido sino a la luz del texto, la oración es relevante sólo en función del texto, la tópicación o focalización no es una operación oracional sino textual, por esta razón, no puede ser comprendida de ninguna manera por la gramática generativa cuyo análisis se circunscribe a la oración. Por otra parte, más que operaciones son acciones en las que se manifiestan los recursos a través de los cuales se expresan las operaciones.

Lo que los hablantes producimos no son simples oraciones, sino textos, lo que configuramos y construimos constantemente son textos y en esos textos es donde las oraciones tienen sentido. Una oración aislada de un texto es, usando una analogía, como una nota musical aislada de una melodía, la nota sólo tiene sentido en la totalidad de la melodía, igual sucede con el texto, nosotros construimos y ofrecemos textos, melodías y no simples notas u oraciones. O recurriendo a la analogía utilizada por Bernárdez cuando habla del caso de la fertilidad de los conejos que se ve alterada por el contexto, si el alimento decrece, también la fertilidad, esto si se ve a la luz de la población total de conejos en un tiempo relativamente largo. Incluso el nivel hormonal puede también estar influido por el entorno a pesar de que la estructura molecular de las hormonas no se modifique ni su forma de actuar.

Las gramáticas generativas y, más en general, formales estudian el equivalente de la estructura molecular y el funcionamiento químico general de las hormonas; la lingüística textual y cognitiva puede considerar también esos aspectos, pero está más interesada en los procesos que van de la producción de hormonas hasta la dinámica global de la población. (Bernárdez 1995:193)

Para poder dar cuenta de una estructura oracional no basta un análisis formal de esa estructura de manera aislada, sino que hay que verla a la luz de factores más generales de tipo textual en donde se articulan aspectos de orden morfosintáctico, contextual, pragmático, intencional y semántico, elementos que están involucrados en la selección de las construcciones con las que se configura el texto; quedan así resaltadas algunas de las razones por las que encontramos tan estrecha la teoría generativa. El hecho de que toma como punto de partida y límite la estructura de la oración y las reglas sintácticas

que las caracterizan. Sin embargo, hay que tomar en cuenta lo que nos dice Bruner en cuanto a que cada nivel de la lengua (fonológico, morfosintáctico, pragmático y textual) posee su propio orden y reglas, pero que ese orden es controlado por el nivel superior a él. De modo que intentar comprender cualquiera de ellos aisladamente está condenado al fracaso. (J. Bruner (1986) 2004: 33)

El texto es una herramienta que no tenemos hecha de antemano y de una vez por todas, sino que se produce o se construye, de manera que el proceso de formación de un texto no puede considerarse más que como una acción, construida de otras acciones en coordinación. El texto es una configuración de estrategias, es decir, una sucesión de acciones que conducen a un objetivo específico y que son dependientes de condiciones contextuales. Así pues, la pasiva no puede ser entendida como el resultado de cálculos que obedecen a reglas de movilidad sino a estrategias de configuración textual cuyo objetivo es topicalizar, suprimir al agente, entre otras. (Veáse Iturrioz 2000-2001e Iturrioz 2013: 79-80)

Por otro lado, los principios universales no pueden ser simples cálculos cuyo alcance es de dominio lingüístico o gramatical, sino que éstos deben representar principios de orden cognitivo de modo que las estructuras lingüísticas no pueden ser entendidas más que como formas cuya finalidad es la de expresar de formas diversas el significado de esos esquemas cognitivos o estructuras intelectuales muy básicas y generales. Si nos quedamos en el nivel oracional y computacional nos percatamos sólo de que hay reglas que operan en una lengua pero no en otras, sin embargo, al ver esas estructuras a la luz de dichos principios operacionales podemos ver que diferentes estructuras lingüísticas pueden servir para cumplir el mismo fin u objetivo y viceversa, que una estructura puede participar de diferentes dimensiones.

Desde la perspectiva de la gramática generativa y bajo la hipótesis de la GU se pueden analizar dos estructuras formal o sintácticamente distintas como algo completamente diferente, mientras que pueden ser semejantes con relación al propósito en virtud del cual se presentan. Así pues, es importante no sólo resaltar las semejanzas, lo que las estructuras guardan en común y en función de eso hacer generalizaciones hasta llegar a considerarlas como universales o reglas que comparten todas las lenguas; también es fundamental ver las diferencias y cómo estructuras diferentes son parte de un mismo plan operacional o cómo estructuras semejantes forman parte de diferentes planes

En consecuencia, las expresiones lingüísticas no se deben a reglas o principios axiomáticos que producen formas subyacentes y de las cuales

dependen las estructuras que percibimos, sino que se trata de estrategias más operacionales y dinámicas que involucran acciones más complejas, como la de presentar un fenómeno desde perspectivas distintas, ya sea del agente o del paciente, gracias a operaciones de inversión.

Las estructuras lingüísticas no pueden ser explicadas en función de otras estructuras lingüísticas estáticas que se consideran de fondo o subyacentes, sino en relación a principios de orden cognitivo, pragmático, semántico y textual, esto es, pensando que esas estructuras se realizan para cumplir con un propósito cognitivo específico. (Iturrioz 2013: 79) Y es en esos principios de carácter intelectual y cognitivo donde hay que ubicar los principios universales y no en las reglas gramaticales, porque si bien es cierto que todos operamos bajo los mismos principios intelectuales no se da el caso de que todos operemos con los mismos principios lingüísticos o gramaticales. De modo que lo interesante consiste en ver cómo las lenguas hacen para satisfacer esas necesidades cognitivas a través de su propio sistema lingüístico y no cómo una misma estructura puede encajar con todos los sistemas lingüísticos.

4. Sobre la descripción y la explicación en lingüística

Este apartado se centra en la epistemología de la lingüística propuesta por Chomsky. A continuación enumeraré sólo algunos de los argumentos presentados en la versión original. Desde *Syntactic Structures* (1957) hasta *New horizons in the study of language and mind* (2000), Chomsky ha sostenido que para elaborar una teoría lingüística adecuada se deben satisfacer dos condiciones: “adecuación descriptiva” y “adecuación explicativa”.

El nivel de la adecuación descriptiva se refiere a que a *la gramática le interesa dar cuenta de la intuición lingüística del hablante nativo. Se ocupa del output del dispositivo.* (Chomsky 1997 (1964): 36) La característica fundamental de este nivel es que la gramática debe ser formulada de modo tal que genere o produzca todos los enunciados de la lengua. Sin embargo, puede haber varias gramáticas de este tipo para una sola lengua, por ello este es un nivel más o menos débil, por lo que considera el nivel de la explicación. Con el nivel de adecuación explicativa se refiere a que:

a la gramática generativa le interesa la estructura interna del dispositivo, trata de ofrecer una base fundamentada, independientemente de cualquier lengua

particular, para la selección de la gramática descriptivamente adecuada de cada lengua. (Chomsky 1997 (1964): 36)

En este nivel se intenta representar el saber intuitivo que tiene el hablante sobre las oraciones de su lengua, es decir, se intenta exponer y representar los mecanismos generativos. Bajo esta perspectiva, la gramática generativa no desea ser un modelo para la producción de frases u oraciones, sino ofrecer una caracterización matemática, algorítmica de la competencia del hablante.

En *New Horizons*, uno de sus últimos textos donde aborda problemas sobre la lengua y el lenguaje escribe:

A genuine theory of human language has to satisfy two conditions: “descriptive adequacy” and “explanatory adequacy”. The grammar of a particular language satisfies the condition of descriptive adequacy insofar as it gives a full and accurate account of the properties of the language, of what the speaker of the language knows. To satisfy the condition of explanatory adequacy, a theory of a language must show how each particular language can be derived from a uniform initial state under the boundary conditions set by experience. (Chomsky 2000:7)

Para Chomsky la gramática intenta representar de una manera precisa ciertos aspectos de la forma del lenguaje, es decir, aspectos que son comunes a todos los seres humanos, de aquí la identificación que siente con las denominadas gramáticas generales. De acuerdo al autor de *estructuras sintácticas*, el objetivo principal del lingüista consiste en describir y explicar la competencia del hablante, la cuestión es ¿cómo puede proceder un lingüista para alcanzar a hacer una teoría de la lengua que describa y explique la competencia? Otra pregunta, con la que nos introducimos en el difícil campo de la tipología y los universales es ¿Cómo hacer para llegar a formular una teoría sobre los principios universales que subyacen a todas las lenguas? Responder estas preguntas es fundamental para nuestro trabajo, pues en ellas se involucran ideas centrales de la teoría chomskyana tales como la competencia lingüística, el internalismo y el mentalismo, aspectos que han permanecido a través de los cambios que ha sufrido la gramática generativa. Además, solucionar esta cuestión implica que podemos resaltar la concepción de la lengua y del lenguaje que tiene Chomsky y en función de esto podemos entender la manera en que los aborda, pues cualquier disciplina científica define su objeto con la finalidad de abordarlo de una forma determinada.

En breve, para Chomsky el trabajo del lingüista consiste básicamente en dos cosas:

1) En principio en hacer una descripción de la lengua, pero se percata de que eso que está describiendo conforma el saber de un hablante y puesto que se trata de “saber” no puede ser otra cosa que algo interno a los individuos, un estado de la mente. De esta manera, lo que hace un lingüista al describir una lengua determinada o hacer una gramática es describir un estado mental, el conocimiento o saber implícito que el hablante posee de su lengua; hace una teoría sobre la competencia gramatical del hablante.

2) La otra cosa que se pregunta el lingüista es cómo hacen los hablantes para llegar a conocer o saber esas reglas, esto nos conduce al problema de la adquisición de la lengua, que será tratado de forma detallada en el siguiente apartado.

Pero ¿cómo hace el lingüista para conocer la gramática interna o competencia del hablante? ¿Cuál es el procedimiento para realizar un estudio que logre tanto la adecuación descriptiva como la explicativa? ¿Qué implica considerar una descripción gramatical de una lengua como la teoría de esa lengua o como una teoría sobre la competencia del hablante? Y ¿cómo se relacionan la descripción y la explicación en este punto?

(i) Chomsky con frecuencia menciona que un gramático puede en principio describir una lengua, esto es, producir una gramática y dice que esta gramática es una teoría sobre esa lengua, de esa forma, el lingüista puede predecir muchos fenómenos y corroborarlos empíricamente. Pero aquí hay un problema, da la impresión de que Chomsky confunde una teoría explicativa y una descriptiva. ¿Para qué tanto empeño en distinguir los dos tipos de adecuación si luego resulta que una gramática es una teoría? Describir y explicar son dos procesos o fases de o para una teoría.

Existe una gran diferencia entre describir y explicar en el ámbito de la ciencia. La descripción se refiere a cómo ocurren los fenómenos. La descripción de un objeto cualquiera es una faceta primaria en la labor científica. La descripción científica aprehende al objeto como fenómeno, en sus propiedades aparentes y observacionales, mientras que la explicación consiste en dar respuestas a preguntas del tipo “por qué”, “cómo” o “para qué” ocurren así los fenómenos. En este sentido en la explicación se ponen en juego inferencias, conceptos, datos empíricos y una serie de procesos que darán como resultado proposiciones sujetas a procesos de validación.

Atendiendo a lo anteriormente señalado, una gramática sólo describe una lengua, ciertos aspectos de una lengua, pero no explica nada, aunque seguramente requiere basarse en una teoría explicativa de la que emana el vocabulario descriptivo, entre otras cosas. El error de Chomsky consiste precisamente en confundir estas dos cosas; considera la realización de una descripción gramatical de una lengua como una teoría de esa lengua, como una teoría sobre la competencia o saber implícito que posee el hablante sobre su lengua materna.

(ii) Chomsky manifiesta frecuentemente que el lingüista intenta explicar por qué los hechos son tal como aparecen en la descripción gramatical, lo que lleva al lingüista a investigar más a fondo la competencia lingüística, a saber, la facultad del lenguaje, pero con esto da un salto de la lingüística a la psicología; pues la competencia y la facultad del lenguaje conducen a investigaciones sobre la mente y sobre la adquisición del lenguaje que son problemas vinculados a la psicología.

Una gramática generativa lo que hace, en una primer instancia, es simplemente escribir una gramática tal cual. Pero eso no nos dice nada acerca de lo que existe dentro de la mente de ningún individuo, ni nos explica por qué esa gramática forma parte de la competencia de un hablante. De hecho, en parte de la trayectoria de la gramática generativa se entiende que ésta es un conjunto de reglas que caracterizan un conjunto de oraciones y sólo eso. Chomsky entremezcla en el concepto de gramática generativa al menos tres tipos de cosas. En primer lugar, entiende que la gramática es un sistema formal. Posteriormente entiende que es la interpretación de dicho sistema y eso la convierte en una teoría de la competencia. Y en último lugar, se transfiere de esta teoría al objeto, así, se habla de la internalización de una gramática generativa.

Una gramática no se ocupa ni por la competencia de los hablantes ni mucho menos por la adquisición, esas son cuestiones de la psicología cognitiva, psicología de la inteligencia o de la psicolingüística, disciplinas con sus propios procedimientos experimentales. ¿Cuáles son los procedimientos experimentales o clínicos que Chomsky realiza para estudiar la adquisición del lenguaje?

Chomsky, con el afán de describir y hacer una teoría sobre el saber lingüístico de un hablante o de realizar una teoría sobre la gramática mental introduce la noción de *hablante oyente ideal*, pues le permite abordar la gramática pura sin ningún tipo de esos accidentes que propicia el contexto, el

aparato articulatorio, los problemas de la memoria, etc. Así, para estudiar la gramática pura, Chomsky recurre a un procedimiento muy ingenioso que garantiza de manera excelsa la precisión, adecuación y sobre todo, el rigor científico, a saber, la postulación de un hablante-oyente ideal que representa en forma abstracta a una comunidad lingüística homogénea.

Un diccionario al igual que una gramática da información sobre la lengua, pero el diccionario como tal no es una teoría científica. Si tomamos un diccionario cuyas acepciones consideren el desarrollo histórico de los términos ¿podemos confiar sin problema alguno que se trata de una teoría sobre el desarrollo y conformación histórica de la competencia de un hablante-oyente ideal? Si la respuesta es afirmativa, entonces podemos considerar igualmente un diccionario bilingüe como la teoría sobre la competencia de un bilingüe ideal.

(iii) La lingüística generativa postula que el sistema de la lengua que describe forma parte de la mente; así, al estudiar una automáticamente se estudia la otra. He aquí otra confusión; si una persona trabaja en botánica y está interesado en aspectos de la biología molecular inmediatamente reconocería que se trata de dos campos distintos y no los mezclaría. Me parece que esta confusión está relacionada con la otra confusión mencionada más arriba, entre la explicación y la descripción. Voy a establecer una analogía entre una gramática y la elaboración de un mapa. En un mapa sólo se “describe” cómo es una zona geográfica, se puede indicar la ubicación de un lago, de un valle, etc. pero eso no “explica” por qué existen los lagos ni cómo se forman, eso lo hace la geología. Tampoco es tarea de una gramática explicar la naturaleza del lenguaje, ni siquiera explicar la lengua, sólo la describe. Una gramática es algo independiente de una teoría que explique el origen del lenguaje, su formación o aspectos de la mente de un hablante, éstas son tareas de la psicología cognitiva o de la psicolingüística. Son campos distintos, pero Chomsky cree que la gramática generativa hace las dos cosas, describe la lengua y explica la lengua.

En la supuesta fuerza explicativa de una gramática generativa reside, en su opinión, su superioridad frente a las otras gramáticas. Sin embargo, pretender deshacerse de todas las teorías lingüísticas sólo porque ellas no ofrecen una teoría sobre la competencia o sobre la adquisición, es tanto como intentar deshacerse de los mapas porque no proporcionan una teoría que explique de manera adecuada la formación de los lagos. Si esto fuera así y no

se tiene una teoría correcta que explique la formación de los lagos no es el mapa el que hay que desechar, sino la teoría geológica.

En definitiva, Chomsky confunde dos niveles de estudio: el de una gramática que describe una lengua y el de una teoría de la mente o de la competencia cuyo ámbito podría ser el de la explicación. Cree que la psicología puede dar una explicación de los fenómenos gramaticales de una lengua y que la gramática puede constituir una explicación psicológica. El problema es creer que ambas teorías forman parte de una misma teoría lingüística. Pero, una gramática no es una teoría, no explica nada, sólo describe, no forma parte de una teoría sobre la competencia de un hablante-oyente ideal. Siguiendo la analogía del mapa, habría que decir que el mapa es una teoría sobre la competencia o conocimiento del terreno de un viajero ideal.

(iv) La idea de que la gramática generativa es una teoría sobre la competencia de un hablante-oyente ideal o sobre la gramática mental de ese hablante, y tomando en cuenta que una teoría “explicativa” se somete a pruebas de validación empírica, la pregunta que surge es ¿En qué medida puede ser una teoría de la competencia contrastable empíricamente? En otras palabras ¿cómo puede ser la mente algo contrastable empíricamente?

De acuerdo al generativismo debe haber algo en la mente del hablante que controle su conducta. Parte de esa conducta es lingüística. De manera que una parte de su mente controla esa conducta particular. Eso es lo que denomina competencia lingüística y la gramática generativa consiste en una descripción de esta competencia. La mente adquiere esta competencia gracias a esa parte del entendimiento que se llama facultad del lenguaje. Así pues, un lingüista describe y construye una gramática generativa, mientras que la facultad del lenguaje adquiere la competencia, luego lo que construye el lingüista es parte de la mente que se construye gracias a la facultad del lenguaje. Recurriendo al filósofo G. Ryle, el problema de esto consiste en que hay algo que se acomoda en el hombre, se sienta al volante y comienza a manejar y a controlarlo, de modo que todas las acciones de éste son el resultado de este conductor ideal. El problema es que ese algo debió también adquirir el arte de conducir y debe poseer, me supongo, una facultad para aprender a conducir al hombre que a su vez debe poseer algo que... y bueno así sucesivamente hasta llegar a preguntarnos por la ubicación de los arcángeles y serafines en el reino celestial.

(v) Los generativistas sostienen que la gramática es un modelo de una parte de la mente del hablante. Y manifiestan que los científicos también hacen modelos de cosas como el sistema solar. Y en ese mismo sentido considera el generativismo que pueden hacerse modelos de la mente del mismo modo a como se hacen modelos de fenómenos físicos. La gramática es un modelo de este módulo de la mente. Supongamos que queremos saber por qué tenemos pesadillas, entonces decimos que hay un duende malévolo que nos encanta. Luego procedemos a hacer una ciencia que versa sobre ese duende. De esta manera, podemos decir que después de ver una película de terror, de haber hecho una “mala” acción, de una situación estresante y una cena pesada es más activo que nunca y que cuando el duende se introduce en los cuerpos de las personas las hace agitarse y quejarse de formas diversas, y que hay datos estadísticos que nos lo muestran. Así es como podemos decir que estamos desarrollando un modelo sobre el duende de las pesadillas y sobre lo que hace la gente que tiene pesadillas. Claro que hay ciertas cosas que no conocemos bien de ese duende, pero igual sucede con la lingüística y otras disciplinas, es cuestión de tiempo, lo que pasa es que son disciplinas nuevas.

(vi) Pensemos ahora en la idea de que la gramática es un modelo de la competencia y ésta es para Chomsky una teoría de la mente de los individuos. Esta idea la trata de reforzar expresando que las otras disciplinas científicas hacen modelos de fenómenos que no son observables tales como el átomo, el sistema solar, la gravedad, entre otros, y que es eso lo que la gramática generativa está haciendo, un modelo sobre la lengua y la facultad del lenguaje, esto es, sobre aspectos de la mente. Sin embargo, siempre podemos preguntar, pero de qué es modelo. ¿De los procesos mentales que llevan a la producción de expresiones? Cuando se habla del modelo atómico, del sistema solar y de la gravedad sabemos qué se está describiendo y explicando, sabemos que son modelos asociados a ciertos fenómenos que se dan de manera concreta. La conducta podría ser el fenómeno al que se asocia el modelo de la mente, pero se puede hacer un análisis de la conducta sin recurrir a hipótesis mentalistas, muestras de ello las tenemos en los trabajos de etología y psicología de E. Eibesfeldt (1979), B. Cyrulnik (2004), Piaget (1972), entre otros.

Cuando Chomsky hace la analogía sobre la disputa entre el mecanicismo cartesiano y la teoría de la gravitación universal de Newton haciéndolas corresponder con el conductismo y el mentalismo respectivamente, parece que nos está diciendo que la historia se está repitiendo, hasta

parecería una advertencia mesiánica: el tiempo nos juzgará y me dará la razón como lo hicieron con Newton cuando hablaba de fuerzas a distancia y le decían que volvía a hablar de fuerzas mágicas, etc. (Chomsky 2000: 106-115) Sin embargo, lo que hizo Newton fue a partir de un modelo matemático describir e intentar explicar las oscilaciones elípticas de los planetas, en especial la tierra en torno al sol. Mencionó que con la combinación de las fuerzas inercial y gravitacional podrían explicarse varios fenómenos, entre ellos el movimiento de traslación de la tierra. La gravitación y la inercia no son fenómenos preceptuales, no son descripciones de algo, sabemos de ellos de forma indirecta, por ello se creyó que se trataba de fuerzas a distancia. Con la gravitación y la inercia, así como con su modelo matemático se explican ciertos fenómenos, pero ¿qué fenómenos se explican con la hipótesis de la mente?

Primero, el modelo de “las fuerzas a distancia” deriva de un sistema matemático y se ajusta a datos de la experiencia, por ello hay un equilibrio entre el modelo y el objeto modelado. Segundo, la gramática es un modelo, efectivamente, pero no de la mente, sino de algo que sucede en el mundo con los hablantes-oyentes reales y concretos en una comunidad lingüística heterogénea. El modelo de la mente no existe, existe el modelo de la gramática que se supone se ajusta a la mente o se relaciona con la mente, pero extrañamente tenemos acceso al modelo sin tener ningún atisbo de eso de lo que es modelo. Sería algo así como decir, tengo el modelo de la gravedad pero no vemos nada que implique o tenga que ver con la gravedad, aun cuando el modelo gravitacional surgió para explicar fenómenos concretos. No tenemos ninguna vía de acceso a la mente, sólo a lo que los hablantes hacen. El truco consiste en que pretende que aceptemos el mentalismo sólo porque aceptamos la gravitación o el sistema solar, pero no es lo mismo. La gravitación y el modelo del sistema solar son modelos de algo experimentalmente concreto o de algo contrastable mediante métodos de control experimental.

(vii) Por último, consideremos dos falacias fácilmente detectables en la argumentación de Chomsky relativas a la mente. La teoría en torno a la competencia como un aspecto de la mente lo introduce en el ámbito de la filosofía de la mente y sólo un punto quiero discutir al respecto. En esta área uno de los problemas que se han discutido gira en torno a la relación entre la mente y el cuerpo. En este sentido han surgido varias posturas que pueden ser clasificadas de manera general como dualistas y materialistas. La postura de Chomsky en cuanto a este problema es materialista, pues está convencido de

que los estados y procesos mentales son estados y procesos físicos extremadamente complejos que tienen lugar en el cerebro. Sin embargo, Chomsky ha manifestado que desde la revolución newtoniana no se sabe exactamente en qué consiste la materia. Para muchos era todo aquello que ocupa un lugar en el espacio. Pero, desde el momento en que Newton demostró la existencia de acciones a distancia, la mecánica de contacto quedó superada y desde entonces nadie ha podido definir con precisión qué es la materia. En consecuencia, el problema mente-cuerpo, para nuestro autor, no puede ni siquiera formularse por ahora, y esto no porque desconozcamos cómo funciona la mente, sino porque carecemos de un concepto claro de cuerpo.

En esta argumentación Chomsky comete al menos dos falacias: La primera es una *falacia por equívoco* cuya característica es que es un argumento aparentemente válido en donde una palabra se usa con diferentes significados para llegar a una conclusión inválida. Un ejemplo sencillo lo encontramos en el siguiente caso: *Sólo el hombre es racional. Ninguna mujer es un hombre. Luego ninguna mujer es racional.* Aquí se usa el término “hombre” en dos sentidos diferentes para llegar a dicha conclusión, “hombre” como ser humano y “hombre” como género masculino. En el caso de Chomsky esto lo vemos de la siguiente manera. Primero sostiene que no es claro qué es un cuerpo desde la física por la cuestión de la fuerza a distancia. Pero, es indudable que existe el problema de cómo se relaciona mente y cuerpo, especialmente el cerebro (en tanto fenómeno físico) ¿Cómo el cerebro que es algo material produce fenómenos mentales que se consideran no físicos? Cuando pensamos en la teoría de los transfinitos de Cantor, efectivamente hay patrones concretos de activación neuronal, algo pasa en el cerebro, pero o hablamos de lo que pasa en el cerebro o de lo que pasa en otro nivel, en un nivel semántico o de contenido, esto es, de la teoría de Cantor. Si hablamos de la teoría de Cantor entonces estamos hablando del aspecto intensional de ese fenómeno y no del aspecto cerebral, físico o corporal de dicho fenómeno.

Las neurociencias han estudiado, por ejemplo, qué zonas están activas cuando se piensa en matemáticas, cuando se imagina algo, cuando se recuerda algo, cuando se desea algo o hasta cuando se está enamorado, etc. Entonces, es claro que algo físico sucede y se puede saber qué pasa en el cuerpo, en una zona específica del cuerpo humano como es el cerebro. Luego, sí sabemos y se puede saber qué pasa en el cuerpo humano, en el cerebro humano, y en esa medida podemos saber, al menos, que hay una

correlación entre un estado o proceso considerado mental y el cerebro, aunque no tengamos claro lo que es un cuerpo en física.

Chomsky pasa de una concepción del cuerpo en física a una concepción del cuerpo humano que estudia la anatomía, la medicina, la fisiología, la biología, etc, y de hecho en estas disciplinas es tan claro el concepto de “cuerpo” que sin él no podrían desarrollarse. La teoría de la evolución no podría ser posible si se prescindiera del concepto de “cuerpo”, pues son las variaciones en el cuerpo uno de los aspectos que la hace posible. El punto es que el problema mente-cuerpo se sitúa en la pregunta de cómo ese cuerpo humano, ese cerebro humano se relaciona con la mente y no cómo el cuerpo, en términos de la física, se relaciona con la mente. Si este fuera el caso, nos conduciría a posturas como la de R. Penrose quien respecto a este problema responde que mientras no se resuelvan los problemas relativos a las partículas cuánticas no se puede dar cuenta del problema mente-cuerpo. Cosa que no es una solución, pues se responde a un enigma con otro.

La otra falacia con la que nos encontramos frecuentemente en la argumentación de Chomsky para defender la idea de la mente es la técnicamente denominada *Falacia “ad ignorantiam”* cuya característica es la de pretender que porque algo no se sepa o no se haya probado que es verdad, entonces es falso (o verdadero). Un caso de esto se da en la siguiente argumentación: *Nadie ha probado hasta ahora que Dios no existe, luego tienes que creer que Dios existe.* Parece que algo así argumenta respecto a la mente: *como nadie ha probado hasta ahora que la mente no existe, tenemos que creer que la mente existe.*

Hasta aquí lo que hemos visto es que la hipótesis de la competencia lingüística conduce a problemas que no son de incumbencia del lingüista o del gramático, en todo caso es cuestión de la psicología o de la filosofía de la mente. Pero, Chomsky nunca hace psicología de la inteligencia, ni psicología experimental, a lo sumo lo que hace es un poco de filosofía de la mente y es bien conocido el carácter especulativo de la filosofía. Con esto lo que se intenta poner en claro es que los procedimientos que el lingüista usa al intentar producir una gramática no son los mismos que se utilizan para hacer un estudio de la mente y Chomsky cree que se puede hacer todo de un solo golpe y sólo con el análisis gramatical, con un estudio desde el interior de la gramática.

5. La adquisición del lenguaje

Chomsky ha abordado el problema de la adquisición del lenguaje desde una perspectiva fundada en ideas racionalistas, innatistas y mentalistas, en el sentido de que cree que la mente-cerebro posee principios o esquemas que vienen dados a los seres humanos de manera hereditaria, esto es, que no se requiere de ninguna experiencia para poseerlos y en función de los cuales se puede adquirir una lengua dada.

Al lado de esto, dado que concibe la lengua como la posesión de un sistema de conocimiento específico, cree que es un saber o conocimiento que puede ser descrito en una gramática. Ahora bien, en el problema de la adquisición no importa la descripción del sistema lingüístico, sino cómo surge éste en la mente-cerebro. De esta manera, las cuestiones que formula son: ¿Cómo conocemos tanto a partir de una experiencia tan limitada? ¿Cómo es posible que el niño que aprende su lengua materna adquiera un conocimiento extremadamente rico y estructurado? Esto es, las tesis que conforman el núcleo argumentativo de Chomsky son las siguientes:

- El niño “aprende” una lengua.
- Al aprenderla obtiene un conocimiento gramatical extremadamente rico y estructurado
- Aprende la lengua a partir de datos lingüísticos fragmentarios y limitados
- Lleva a cabo esta tarea en un periodo de tiempo relativamente corto
- de manera involuntaria y
- Nadie le enseña, estrictamente hablando, a hablar.

Cabe señalar de entrada que no es cierto que la experiencia del niño sea tan limitada y defectuosa, al contrario, el llamado *baby talk* se adapta perfectamente a las capacidades del niño. Además, el aprendizaje de la lengua dura muchos años y es un proceso gradual, un niño a los 8 años no domina todavía la lengua en todas sus posibilidades y en muchos casos tampoco un adolescente. En cuanto a que es involuntario, se puede decir que el proceso es tan voluntario y consciente como el desarrollo mental del niño lo permite, esto se muestra en que, por ejemplo, el niño se la pasa haciendo preguntas en torno a la lengua. Ahora bien, hay un proceso de aprendizaje, aunque el proceso es esencialmente de adaptación o acoplamiento comunicativo, en este sentido, se ve en este proceso que hay corrección de errores, muestras, reforzamiento de lo aprendido, etc. Se puede ver claramente, también, que la vía de la generalización y la abstracción no es la única para acceder a las

reglas, y que los niños hacen constantemente sobregeneralizaciones. (Cfr. Iturrioz 1998, Serra *et al.* 2000, Barriga 2002)

Siempre podemos preguntar en qué se basa Chomsky para afirmar que efectivamente el niño está sometido a una experiencia limitada y escasa o que se encuentra en un ambiente que le proporciona poca información, si lo que realmente vemos es lo contrario. El niño está siempre dentro de un ambiente rico en información, información de tipo lingüística, cultural, etc. que no comprende y que debe organizarla y coordinarla, lo cual implica la intervención de actividades y prácticas del niño con su entorno de objetos y personas, es decir, requiere de la interacción social y con objetos para lograr comprenderlo y operar finalmente con él. Pero, en una primera instancia el niño no comprende nada del cúmulo de información que recibe, se requiere de un largo proceso de asimilación y acomodación, de tanteos y de ejercitamiento de esquemas motrices e intelectuales para que finalmente se llegue al estado en el que se opera con la lengua.

Algunas objeciones contra esta teoría se pueden derivar del análisis de la coherencia de su argumentación. Si los adultos hablan tan mal como presupone Chomsky ¿Cómo es que el lingüista extrae reglas y habla de una conducta regida por reglas? ¿Para qué se apresura tanto el niño en aprender un sistema de reglas si su conducta va a ser desorganizada incluso cuando hable con los niños de la generación siguiente? ¿Cómo se puede compaginar la idea de un sistema tan complicado y perfecto con una actuación tan desastrosa? ¿Para qué se esfuerza tanto el niño en inferir las reglas de la lengua que posee el adulto, si va a terminar siendo también él mismo un adulto que va a cometer errores, etc.?

Chomsky reformula aspectos de su teoría y afronta el problema de la adquisición de la lengua a través de la denominada teoría de los principios y parámetros (TPP). Esta teoría está conformada por diversos argumentos e ideas, algunas de las cuales abordaré a continuación.

Bajo este programa y de acuerdo con Chomsky la facultad del lenguaje es como una especie de conmutador con una gran cantidad de interruptores que pueden estar como máximo en dos posiciones posibles. La parametrización consiste en poner un interruptor en una posición. Un parámetro se fija cuando el niño que está adquiriendo su lengua materna escoge una de estas opciones sobre la base de un reducido número de datos lingüísticos. Dicha elección tiene repercusiones en una parte de su conocimiento gramatical. Así pues, la adquisición de la lengua es el proceso de colocar los interruptores de

una manera u otra en función de los datos presentados, es el proceso de fijar los valores de los parámetros. (Chomsky 1992 (1988): 58)

¿Qué le hace pensar que esos principios son innatos y parte de nuestra dotación biológica? Parece que para Chomsky, en la medida en que haya reglas o principios, en general, aspectos compartidos por algunas lenguas o por “todas”, entonces estos aspectos son universales, y puesto que son universales, deduce que son innatos. Esto se basa en el esquema básico de que si es universal o general, entonces, es innato. Más específicamente, si afecta a todos los seres humanos o si se trata de una característica común a los seres humanos, entonces, es congénito, innato. Sin embargo, no se sigue una cosa de la otra. Tomar el concepto de universalidad como criterio para afirmar el innatismo no es suficiente para la ciencia biológica, pues por ejemplo, todos los organismos están sometidos a las leyes (universales) de la gravitación y nadie creería que las leyes gravitacionales son algo congénito o innato. Por el contrario, hay aspectos en los que no hay duda que sean congénitos o innatos y no son generales, por ejemplo, la anemia hemolítica, que es congénita y no universal. Así pues, no se puede fundamentar el innatismo en la universalidad tal como lo pretende Chomsky (Ver Piattelli-Palmarini 1979)

Con esto no se quiere decir que no haya universales y que no se puedan estudiar recurriendo a la biología, de hecho se pueden estudiar articulándolos con aspectos de la psicología de la inteligencia. Aunque hay que tomar en cuenta que la biología no se reduce a la pura genética ni a la pura evolución aisladas; la ecología forma también parte de la biología. De este modo, aspectos universales tales como la “animacidad”, “instrumentalidad”, entre otros rasgos compartidos por la mayoría de las lenguas no se pueden reducir de manera simple a aspectos genéticos, más bien reflejan una capacidad humana universal de concebir el mundo constituido de entidades más o menos animadas, un mundo en el que nuestras actividades se facilitan al utilizar instrumentos y en el que frecuentemente se han utilizado, así pues, concebir un mundo con organismos animados e inanimados y utilizar frecuentemente instrumentos en nuestras actividades ha sido vital para la propia adaptación y la sobrevivencia. Y estos son aspectos que de alguna forma se reflejan en la lengua, pero no porque son innatos o congénitos y conforman el *soft ware* de base de nuestra mente-cerebro, sino porque tienen que ver con nuestras prácticas para sobrevivir y mantener la especie.

Un aspecto importante de resaltar es el relativo a la variación o cambio lingüístico, que sólo podemos aceptar si admitimos que la lengua es un

sistema dinámico, es decir, un fenómeno afectado por el tiempo. Chomsky parece creer que las lenguas que actualmente existen han existido así desde siempre, de modo que al estar dentro de una de ellas seleccionamos sus valores, los parametrizamos y ya está. Pero su fórmula “*diferentes formas de fijar los valores de los parámetros dan como consecuencia una lengua distinta*” no da cuenta de la variación. Así, el portugués, francés, español e italiano existían ya de manera independiente del latín desde antes de ser habladas, supongo que en un ambiente o en una comunidad de hablantes-oyentes ideales a la que alguien arribó, fijó los parámetros y ya está hablando otra lengua.

Las lenguas son sistemas abiertos que cambian con el tiempo, los factores de cambio son diversos, incluso muchas de las transformaciones están asociadas a lo que se reconoce, en un momento dado, como errores. Hay algo de magia en la explicación chomskiana de la variación. Supone elementos universales en las mentes de los individuos y un ambiente al que esta mente se somete, el ambiente está constituido por otros hablantes, el ambiente determina qué parámetros han de ser fijados con determinados valores, pero ¿cómo surgen los valores del ambiente que han de ser fijados o parametrizados?

A Chomsky le parece tan rápida la adquisición de una lengua que no pone atención más que en el resultado y no se da cuenta que la adquisición de la lengua supone más factores que la simple colocación de interruptores. Decir que otro factor importante en la adquisición es el ambiente no dice mucho, da la impresión de que el niño recibe y parametriza automáticamente la información del ambiente, no supone más esfuerzo que la parametrización en función de los datos recibidos porque así funciona la mente.

Para que un niño adquiera una lengua se requiere no sólo de estar sometido pasivamente a un ambiente, se requiere que el niño interactúe con objetos y personas y en función de estas interacciones vaya formando esquemas intelectuales que posteriormente serán coordinados, que solucione problemas mediante el procedimiento de la prueba y error, esto es, se precisa que el niño construya una lengua que se adapte a la lengua que hablan los otros, especialmente los adultos. Y esto supone no sólo atender a las reglas, nadie más que el lingüista atiende sólo a las reglas, supone atender también a comportamientos, acciones, actividades que se interiorizan y se vuelven esquemas de acción compartidos.

5.1 La adquisición del léxico

En cuanto a la adquisición del vocabulario, Chomsky afirma que la solución a los problemas en esta área debe encontrarse según las mismas líneas: en la herencia biológica que constituye la facultad del lenguaje humano. Chomsky afirma que el niño dispone de conceptos previos a su experiencia de la lengua y lo que hace es aprender básicamente etiquetas para conceptos que son ya parte de su aparato conceptual. Y con esto se explica la velocidad y la precisión de la adquisición del vocabulario. (Chomsky 1992 (1988): 31) A esto podemos presentar la misma objeción básica: la adquisición del vocabulario es gradual, dura toda la vida y nuestro sistema conceptual está vinculado más a nuestras actividades que a factores hereditarios.

De acuerdo con Chomsky, un hispanohablante cualquiera sin instrucción ni experiencia significativa alguna sabría que una simple palabra como “*libro*” puede recibir una interpretación abstracta o concreta, como en los siguientes casos:

- (1) El libro pesa 1 Kilo. (Interpretación concreta)
- (2) Juan escribió un libro de política. (Interpretación abstracta)

Así pues, y de acuerdo a Chomsky, los principios que inciden en los conceptos del pensamiento y de la lengua están asociados a ideas tales como las de acción, agente de una acción, meta, intención, animicidad, instrumentalidad, etc. estos son los hechos que se conocen sin experiencia relevante alguna y no es preciso enseñárselos a una persona que esté aprendiendo la lengua, sino que se llegan a conocer en base a una herencia biológica que es anterior a cualquier experiencia. (Chomsky 1992 (1988): 34) En este sentido, para Chomsky los conceptos de que disponemos, independientemente de cualquier experiencia, son más bien algo abstracto y conforman la base de nuestro sistema conceptual, este sistema no constituye una mera lista, sino que organiza estructuras sistemáticas basadas en ciertas nociones elementales y reiteradas y en principios de combinación.

Siguiendo lo anterior, se puede hacer un análisis de la palabra “*persuadir*”, donde “*persuadir*” implica la noción de causar, así como también la noción de intención o decisión. Ya que persuadir a alguien de que vaya a la universidad es causar que esa persona decida o tenga la intención de ir a la universidad, si esa persona en ningún momento decide ir o tiene la intención de ir a la universidad, no se le ha persuadido de que vaya a la universidad. La situación es de hecho mucho más compleja. Se puede hacer

que alguien decida ir a la universidad por la fuerza, o mediante amenazas, pero sin haberlo persuadido de ir, estrictamente hablando. De esta manera, cualquier persona que no sepa nada de español, de todas formas conoce estas propiedades de la palabra “*persuadir*” y lo mismo ocurre con el niño que aprende el español; sin embargo, de lo que se está hablando aquí es de rasgos constitutivos de los conceptos, que como tales deben ser aprendidos. El niño, según Chomsky, posee suficiente información para determinar que la forma *persuadir* es la que corresponde al concepto preexistente, pero no necesita descubrir los límites precisos y los laberintos de este concepto, que ya están a su disposición antes de su experiencia con la lengua. (Cfr. Chomsky 1992 (1988): 36) Efectivamente, los conceptos deben preceder a las etiquetas, pero no necesariamente son innatos.

Como se puede ver, para Chomsky no hay duda de que la adquisición del vocabulario está guiada por un sistema conceptual rico e invariable que es anterior a cualquier experiencia. De acuerdo a esto, el niño se acerca a la lengua con un entendimiento intuitivo de conceptos tales como objeto físico, intención humana, causar, meta, etc. Estos conceptos constituyen el marco para el pensamiento y el lenguaje, además son comunes a todas las lenguas del mundo, aunque sean tan diferentes en carácter y en su trasfondo cultural como el inglés y el español, cuya mayor diferencia se encuentra en los medios de expresión empleados. (Cfr. Chomsky 1992 (1988): 34-35) ¿Qué impide pensar que estos conceptos o esquemas conceptuales de los que nos habla Chomsky provienen de la experiencia? La noción de objeto físico se adquiere cuando al objeto se le reconoce existencia más allá de los límites del campo perceptivo, aunque no se lo sienta, vea, oiga, etc. De acuerdo al planteamiento de la psicología genética, el objeto es una construcción que se alcanza de manera paulatina a través de un proceso relativamente corto en los primeros años de vida. Para llegar a la noción de objeto físico o permanente se pasa por varias etapas en las que las conductas del niño van de la búsqueda nula de un objeto desaparecido hasta la sorpresa por su ausencia y la posterior búsqueda de éste. Así pues, esta noción no viene dada al niño de manera innata, se desarrolla en la interacción con los objetos de su entorno, percibiéndolos y manipulándolos. En otras palabras, algo que es condición para el desarrollo de la lengua, no necesariamente es innato (Veáse Iturrioz 2012: 175-181, y también Iturrioz 1998)

Además de este sistema conceptual rico e invariable que guía la adquisición del vocabulario y que es anterior a cualquier experiencia, existen otras propiedades de los elementos léxicos. Al percatarse Chomsky de que

efectivamente es muy difícil que el niño aprenda reglas, acepta que lo que el niño aprende es un léxico, de modo que lo que sucede en el nivel de la estructura sintáctica se debe a una especie de proyección de las propiedades léxicas. Estas propiedades generales del sistema se formulan en el componente de la GU denominado “teoría de la X barra”. ¿Cuáles son estas propiedades?

Los elementos del lexicón poseen las siguientes propiedades: Forma Fonológica (abstracta) y cualesquiera propiedades semánticas que se encuentren asociadas con él. Propiedades de selección de los núcleos de las construcciones. Por ejemplo, “*golpear*” especifica que toma un complemento con papel semántico de agente, generalmente en posición de sujeto. Por su parte, “*persuadir*” especifica que toma dos complementos, el blanco de la acción, con papel semántico general de objetivo o meta y una proposición, y que el sintagma del que es núcleo “*persuadir*” asigna el papel de agente al sujeto. A esta propiedad la denomina Chomsky “selección semántica” (selección-s). (Cfr. Chomsky 1989 (1985):105) Los elementos que hacen posible la selección semántica son los mismos elementos que conforman el marco conceptual del pensamiento y la lengua, y son los mismos que determinan y hacen posible la combinatoria entre las palabras, las que regulan la selección.

Parece que el niño emprende la tarea de adquirir una lengua provisto ya de un rico marco conceptual, y también de un rico sistema de supuestos acerca de la estructura del sonido y la estructura sintagmática. Estas constituyen las partes de nuestro conocimiento que provienen de la mano primordial de la naturaleza, como decía Hume. Constituye una parte de la herencia biológica humana, que la experiencia despertará, afinará y enriquecerá en el curso de la interacción del niño con el mundo humano y material. Con estos términos podemos acercarnos a una solución al problema de Platón. (Chomsky 1992 (1988): 37)

La explicación anterior se basa en el esquema básico de: *si no podemos explicar cómo se adquiere, lo declaramos innato*. A partir de ahí, a la teoría le queda ya poco por explicar y así puede ser una teoría sencilla, económica, elegante; sin embargo, no es una teoría explicativa, porque para ello debería explicar cómo madura gradualmente y funciona el aparato para la adquisición y “ciertos mecanismos de algún tipo” que lo constituyen. (Cfr. Iturrioz 2012 y 1998)

Chomsky siempre ejemplifica con los casos que se ajustan a su teoría, pero nunca habla de los adjetivos, algunas veces habla de los adverbios, preposiciones, gerundios, etc. Si tomamos algunos adjetivos y queremos hacer un análisis que se ajuste a su teoría ¿qué podríamos obtener? Como se mencionó más arriba, la teoría está construída no tanto para explicar, sino más bien para ser inexpugnable, así como los castillos medievales estaban hechos para resistir los ataques.

A continuación me centro, especialmente, en tres adjetivos: *nuevo*, *viejo* y *joven*, para ver si efectivamente hay tantos elementos que conoce el niño de manera innata o gracias a “la mano primordial de la naturaleza” respecto a estos tres términos o si por el contrario lo que conoce depende de factores más complejos que tienen que ver con las actividades del niño, sus apreciaciones, sus esquemas intelectuales, con la herencia sociocultural que recibe en la interacción con otras personas, entre otras cosas.

5.2 Construcción de conceptos

La tesis que quiero mantener en este trabajo es que los conceptos se construyen o configuran en nuestras actividades y prácticas (concretas e intelectuales), es decir, los conceptos no son innatos. Para proporcionar evidencia de esto se realizó una investigación relativa a un tipo especial de unidades léxicas, a saber, adjetivos. Estos adjetivos son *viejo*, *joven* y *nuevo*. Analizo este tipo de unidades léxicas debido a que acepto la tesis de que las unidades léxicas se relacionan o coordinan con conceptos. Donde la coordinación entre unidades léxicas y conceptos se produce con fines comunicativos.

Lo que a continuación presento es el resultado de una investigación en la que me interesaba fundamentalmente responder a cuestiones como las siguientes: ¿Qué es lo que los niños entienden por *nuevo*, *viejo* y *joven*? ¿Cómo se va construyendo la noción de estos adjetivos? ¿Qué toman en cuenta los niños para usar el adjetivo *nuevo*, *viejo* y *joven* y aplicarlo a objetos, personas, animales, entre otras? ¿Cuándo se dice de algo que es nuevo o viejo o joven? Un aspecto o interrogante importante y relevante en este trabajo es ¿qué factores entran en juego en la comprensión y conformación de los conceptos de dichos adjetivos? Y finalmente ¿cuáles son las operaciones que realizan los niños en la comprensión, construcción y aplicación o uso de estos adjetivos? Así pues, el tema de este trabajo se centró en la comprensión o interpretación de los adjetivos *nuevo*, *viejo* y

joven en niños situados en etapa escolar. Me sitúo en el área de la comprensión de conceptos, aunque no por esto queda definitivamente descartada el área de la producción léxica, ya que es a través de las respuestas producidas por los niños que se muestra lo que constituye el concepto de tales adjetivos. El dominio de análisis es la lengua oral con niños situados en etapas tardías, monolingües y cuyo desarrollo intelectual y lingüístico es normal.

i. Procedimiento

El *corpus* en el que se basó esta investigación consta de 24 grabaciones conformadas con las entrevistas hechas a 50 niños de diferente edad, entre 6, 9 y 11-12 años. El análisis se centra sobre todo en las respuestas a ciertas preguntas planteadas dentro de las actividades diseñadas para la consecución de los objetivos planteados. Las actividades consistieron en lo siguiente:

(A) Mostré a los niños dos lápices relativamente semejantes con ciertos aspectos distintos y se les hicieron las siguientes peticiones y preguntas: Puedes describir estos lápices. ¿Hay diferencias? ¿En qué consisten las diferencias? ¿Hay alguno nuevo? ¿Cuál? ¿Por qué dices que ese es/está nuevo? ¿Por qué dices que ese es/está viejo? Si tuvieras muchos días con este lápiz (1) y ahora te regalan éste (2) y alguien te pide el nuevo ¿Cuál das? ¿Por qué ese?

(B) Mostré diferentes imágenes de personas en diferente orden. Las preguntas y peticiones fueron las siguientes: ¿Hay diferencias entre estas personas? ¿Hay alguno viejo? ¿Hay alguno “nuevo”? ¿Hay personas nuevas? ¿Por qué? (¿Cómo se dice a una persona?) ¿Hay alguno joven? ¿Por qué?

(C) Mostré imágenes de camionetas y realicé las siguientes preguntas: ¿Hay diferencias entre estas camionetas? ¿Cuáles? ¿Hay alguna nueva o alguna vieja? ¿Por qué esa es / está nueva? ¿Por qué la otra es / está vieja?

(C') Mostré tres imágenes de automóviles y pregunté lo siguiente: ¿Hay diferencias entre estos automóviles? ¿Cuáles? ¿Hay alguno nuevo o alguno viejo? ¿Por qué ese es / está nuevo? ¿Por qué el otro es / está viejo? ¿Cómo le podemos hacer para saber si hay uno más nuevo o más viejo?

(D) Mostré algunos libros y realicé las siguientes preguntas: ¿Hay diferencias entre estos libros? ¿Cuáles? ¿Hay alguno nuevo o alguno viejo? ¿Cuál? ¿Ese qué? ¿Por qué es o está nuevo? O ¿Por qué ese es / está viejo? Si tienes

mucho tiempo con este libro (h) y hoy te doy este otro (p) y alguien te pide tu libro nuevo ¿cuál das? ¿Por qué ese? ¿Por qué dices que ese es / está nuevo? Y si alguien te pide el viejo ¿cuál das? ¿Por qué ese? ¿Por qué dices que ese es / está viejo? Y entre estos dos (h) y (f) ¿hay diferencias? Se repite de la pregunta 2 hasta la 9. ¿Cómo le podemos hacer para saber si hay uno más nuevo o más viejo? ¿En qué pensarías o qué buscarías?

En todos los casos, la primera pregunta relativa a la descripción de los objetos sólo me interesó para ver si ellos producen los adjetivos, las otras para ver cómo comprenden esos términos y qué otros elementos constituyen, sostienen y rodean la comprensión de dichos adjetivos. Las preguntas fueron muy orientadas, pero eso se debe a que posiblemente no produzcan en ese momento las palabras que me interesan, mas dado que no me interesa el área de la producción sino de la comprensión me pareció legítimo el procedimiento.

La entrevista y la actividad fueron realizadas bajo una perspectiva clínica y a pesar de llevar un formato básico de preguntas, nunca me sujeté de manera total a dicho formato, pues las respuestas de los niños daban pie para formular otras cuestiones cuyas nuevas respuestas servían para mostrar la consistencia, solidez y coherencia respecto a lo que ya habían dicho anteriormente.

Como se puede ver, todo el tiempo me auxilié de objetos concretos y de imágenes que presenté a los niños (todas las cuales se pueden ver en la tesis original), esto debido a que en la experimentación con niños la presentación de esas cosas contribuyen de una forma importante para que establezcan representaciones mentales y operen intelectualmente con mayor facilidad que si se establece una interacción sólo a través de abstracciones. De esta manera, la presentación de objetos concretos sirvió para hacer que los niños produjeran lo que me interesaba investigar. Por esta razón el experimento, la entrevista y las preguntas fueron establecidas para tener un control sobre lo que iba a analizar.

En esta investigación, centrada en la comprensión de conceptos, trabajé con tres niños de cada una de las edades mencionadas, con grupos de dos niños de la misma edad y con grupos de tres niños de cada una de las edades mencionadas. La selección de estas edades fue realizada para comparar las diferentes respuestas dadas, ya que me parece que cada uno de estos grupos de niños puede ofrecer y constituir un parámetro o índice de cómo se va dando la construcción y comprensión de términos en las diferentes etapas del

desarrollo lingüístico e intelectual. Para este trabajo no se tomó en cuenta variables como el sexo, el nivel socioeconómico y sociocultural de los niños ni de los padres, ni si los niños van a escuelas públicas o privadas. Sin embargo, quiero subrayar que la investigación fue realizada con niños radicados en Guadalajara, Jalisco, alumnos de la primaria pública federal “El Leal”.

Los datos fueron recogidos mediante la visita a la escuela y la interacción directa con los niños. Sólo se realizó una entrevista por niño o por grupos de niños, a pesar de que hasta el final de las entrevistas, cuando los niños ya me reconocían, nunca se logró crear del todo un ambiente familiar ni se pudo convivir mucho con los niños, sin embargo y pese a esto, todos ellos participaron y colaboraron con mucha disposición y flexibilidad, lo que facilitó la interacción verbal y visual con los niños e hicieron el trabajo muy agradable. Las entrevistas fueron grabadas en audiocassettes y fue a partir de este registro que realicé la transcripción. Con todo esto pretendí obtener la mayor cantidad de datos para responder de una manera adecuada a las cuestiones planteadas en este trabajo y lograr alcanzar los objetivos propuestos.

ii. Resultados

Si pensamos en hacer un análisis de acuerdo a los criterios de selección sintáctica, de la que nos habla Chomsky, diríamos que los adjetivos generalmente seleccionan nombres como complementos u operandos. En español los adjetivos que nos interesan, y otros más, a veces se comportan como nombres, por ejemplo, *el viejo horrible me dijo que no entrara, ahora me llevó el nuevo, el joven quiso estudiar medicina*. Se sabe si se comportan como adjetivos o como nombres en función del contexto, ya sea éste sintáctico o situacional, donde tiene lugar el acto de habla.

En cuanto a la selección semántica diríamos que estos adjetivos por lo general seleccionan nombres cuyos rasgos semánticos pueden ser: para el caso de “viejo” y “joven” [+persona, +animal], para el caso de “nuevo” y “viejo” [+persona, +uso]. Así se comporta *viejo* sólo como sustantivo, como adjetivo tiene un dominio referencial mucho más amplio: igual se aplica a una persona que a un objeto, mientras que *joven* es más específico.

Atendiendo a la teoría de los campos semánticos, “viejo” y “joven”, bajo una acepción están dentro del campo semántico de la “edad” lo que significa que se refiere a la vida y es relativa a una especie, al contexto y al

hablante. Se especifica “edad promedio”, pues en los seres vivos, especialmente humanos, hay una edad promedio o expectativa de vida, se dice que son 80 años, de modo que después de los 40 años se acerca uno a lo viejo. En los niños debe ser menos preciso. También con esto y con el rasgo de persona se especifica que es un término difuso, pues bajo la acepción de la edad, el término “viejo” o “joven” difícilmente se puede aplicar a moscas, lagartos o colibríes a menos de que se sea entomólogo, herpetólogo u ornitólogo, sin embargo, en algunas especies de mamíferos es fácil reconocer tal aspecto, ya que los periodos de vida son más largos, de modo que podemos reconocer y diferenciar algunas de sus etapas sin la necesidad de ser mastozoólogo, esto se debe a que la noción de edad implica el reconocimiento de etapas en los organismos a los que se aplica. Así pues, se aplica en la medida en que el reconocimiento de las diversas etapas por las que pasa un organismo en su periodo vital son más o menos reconocibles, se aplica menos a los que es muy difícil reconocer tales etapas y más a los que es más fácil reconocer dichas etapas.

Relativo a la edad, *viejo* comparte ciertos rasgos y por ende se encuentran dentro del mismo campo semántico con otras palabras tales como: *anciano, ruco, ancestro, decrepito, mayor, grande, antepasado, longevo, senil* entre otros. Lo que varía dentro de los rasgos son aspectos de tipo pragmático, idiosincrásico y subjetivo tales como cuestiones especialmente *valorativas, emocionales, psicológicas*. Por ejemplo, *decrepito* posee el rasgo valorativo [+ negativo] pues se comprende como una disminución considerable en ciertas facultades, de modo que en el concepto de este término van fundidos aspectos descriptivos y valorativos.

“Joven” comparte el campo semántico con *muchacho, adolescente, chico, chavo, mozalbete, efebo*, entre otras.

En el caso de “viejo” relativo al uso o deteriorado por el uso no entra en el campo semántico de la edad. Es relativo al aspecto de los objetos y a las actividades humanas. Comparte rasgos y un dominio semántico con: *ruco, añejo, arcaico, vetusto, pasado de moda, antiguo*, este último posee el rasgo distintivo [+ valor (debido al tiempo)]. *Nuevo* comparte el campo semántico con *reciente, novedoso, moderno, original, actual, desconocido*, entre otros.

Si hacemos un análisis del uso que hacen los niños de estos adjetivos atendiendo a sus rasgos semánticos obtendríamos lo siguiente:

Viejo
(relativo a la edad)

Joven

Nuevo
(relativo al uso o experiencia)

Viejo

+ edad
promedio
+ persona

- edad
promedio
+ persona

- uso
- tiempo
de ingreso
+/- persona
- tiempo de
fabricado

+ uso
+ tiempo de
ingreso
+ / - persona
+ tiempo de
fabricado

La pregunta que se plantea a continuación es ¿Cómo hace el niño para llegar a entender y poseer esos rasgos? No es por la mano primordial de la naturaleza, pues lo que vemos en la experimentación es que hay una gran cantidad de elementos que entran en juego, así como ciertos esquemas intelectuales relativos al tiempo. Lo más importante de esto es que van variando de acuerdo a las diferentes edades, donde lo que se concibe al principio no es olvidado sino integrado en las nuevas formas, de manera que el niño termina coordinando todos estos elementos y esquemas, y gracias a estas nociones y esquemas se logra conformar el concepto de estos términos.

Los esquemas intelectuales relativos al tiempo a los que me he referido antes se pueden clasificar de la siguiente manera:

1. Tiempo de ingreso al dominio de la experiencia. Esto incluye

- a) Tiempo de ingreso en el mundo de la experiencia, cuando una cosa ha sido conocida recientemente.
- b) el tiempo de adquisición práctica y posesión, esto es, un objeto es nuevo o viejo si es de reciente adquisición.

Así, si tengo dos objetos A y B, y con A tengo 1 año y con B 2 años, digo que B es más viejo que A.

2. Tiempo de inicio de existencia que incluye:

- a) tiempo de producción de objetos y
- b) tiempo de nacimiento de personas y animales (asociado a la edad).

Al analizar las entrevistas realizadas encontramos lo siguiente. Lo que a continuación se presenta son sólo los resultados generales obtenidos a partir de todas las entrevistas (no expuestas en este trabajo por cuestión de espacio).

Con respecto a los niños de 6 años, vemos que la mayoría aplica los adjetivos *nuevo*, *viejo* y *joven* en función de lo que se denomina cualidades salientes del objeto, aspectos tales como si el objeto está *sucio*, *limpio*, *chico*, *grande*, y en función de ciertas apreciaciones subjetivas tales como si está *bonito*, *feo*, *bueno*, *malo*. Esto es, el niño relaciona estos adjetivos con *nuevo*, *viejo* y *joven*, de modo que si está *limpio*, *grande*, *bonito* y está *bueno*, entonces es *nuevo*, pero si un objeto está *chico*, *sucio*, *feo* y *malo*, entonces está o es *viejo*. Estos son los adjetivos que a esta edad sostienen los conceptos *nuevo*, *viejo* y *joven*. Se hace uso también de algunos participios tales como *gastado*, *mordido*, *manchado*, *destruido*, *roto*, *despegado*, *desgastado*, etc. Conceptos que están claramente relacionados con la experiencia, es decir con la percepción y con las interacciones con el medio y las otras personas

Vinculado a lo anterior y para el caso de las personas, se observó algo interesante en los niños de 6 años. Muchos de ellos, decían que la persona indicada como (a) era o estaba más vieja al compararse con la persona (c), por el aspecto sucio y descuidado. Lo mismo ocurría cuando se comparaba (c) con (d), (d) era considerado más viejo sólo por el aspecto.

No atienden al *esquema de tiempo de adquisición práctica y posesión*. De esta manera, cuando se le pregunta sobre el objeto nuevo o viejo de acuerdo al tiempo en que lo adquirió o se lo regalaron, siempre opta por el que le pareció nuevo con antelación, esto es, el que tiene las características de ser grande, limpio, bonito, etc. nunca el que acaba de adquirir. Lo mismo sucede en el caso de los libros, no importa cuándo fueron adquiridos, sino que siguen atendiendo a sus características físicas.

En cuanto al *esquema de tiempo de ingreso*, encontré un solo caso. Una niña de 6 años me dijo que podía haber personas nuevas, como el caso de su abuelita. La niña no conocía a su abuelita porque vive en E.U. vino de vacaciones y la conoció, luego era su abuelita nueva. Lo que se incluye en *el esquema de tiempo de ingreso en el dominio de la experiencia*, que tiene lugar cuando algo desconocido se conoce y se le denomina nuevo. Sin embargo, no todos los niños de esta edad operan con este esquema.

Tampoco operan con *el esquema de tiempo de producción*. Pues en el caso de los automóviles y libros siempre dicen que son nuevos o viejos de acuerdo a si están sucios, limpios, bonitos, feos, etc.

Algunos niños de esta edad mencionaban que a las personas no se les podía aplicar el adjetivo *nuevo* a menos de ser un recién nacido. La cuestión es ¿operan con el esquema de tiempo de ingreso o con el de tiempo de nacimiento? Me parece que el que opera es *el esquema de tiempo de ingreso*, en el sentido de que el niño está más orientado a su propia experiencia y el tiempo de nacimiento supone una objetivación más radical que implica que el niño tome en cuenta sólo al objeto, fuera de cualquier apreciación subjetiva. Otra razón que apoya esta idea es que, ocasionalmente, algunos niños expresan que un carro, un lápiz o un libro es nuevo porque se acaba de comprar, lo que indica que operan con el tiempo de adquisición, incluido en el de ingreso. Sin embargo, no está bien consolidado, pues con el sólo hecho de sugerirles que si el auto, el lápiz o el libro que se acaba de comprar está sucio o tienen un choque o el lápiz tiene punta o el libro una mancha, su opinión cambia.

Los niños de 9 años siguen, igualmente, atendiendo a las características salientes y a las apreciaciones subjetivas pero más moderadamente. Sigue habiendo ciertos adjetivos relacionados con lo nuevo y lo viejo, aunque hay un mayor uso de ciertos participios, tales como *roto, mordisqueado, usado, cortado, manchado, descuidado, usado, raspado, despintado, maltratado, despeinado*, etc.

En cuanto al *esquema de tiempo de adquisición práctica y posesión*, hay variación: algunos dicen que el libro o el lápiz es nuevo sólo por sus características independientemente de si se los acaban de dar o no. Así, si les acaban de regalar el lápiz que dijeron que era el viejo, sigue siendo viejo. Pero existe el otro extremo, los que dicen de manera absoluta que el nuevo es el que les acaban de dar independientemente de lo que hayan dicho antes. Si dijeron que el lápiz o libro era viejo por sus características, pero ahora se los acaban de regalar, eso es suficiente para decir que es nuevo. El punto intermedio corresponde al siguiente estadio, aunque claro hay algunos niños de 9 años que hicieron tal observación: *-bueno, es el más feo y eso, usado, así mordido y todo, pero pues me lo acabas de dar.*

En cuanto al *esquema de tiempo de ingreso*, la mayoría de estos niños ya operan con él. Las personas, los animales y algunas otras cosas son nuevas si son de recién ingreso. Lo recién conocido les parece nuevo, algunos dicen que son viejos en la escuela porque ya tienen mucho tiempo yendo, uno me dijo que él era nuevo porque acababa de entrar y casi no conocía a nadie.

En cuanto al *esquema de tiempo de producción* no operan con él. Los libros y los automóviles les siguen pareciendo viejos o nuevos de acuerdo a

su aspecto. Sin embargo, la mayoría opera con *el esquema de tiempo de nacimiento o etapas de vida*, pues reconocen y diferencian a las personas jóvenes, grandes, adultas, ancianas, viejas, etc. por ciertos rasgos prototípicos tales como tener o no canas, barba, bigote, arrugas, pelo (el caso de la calvicie) usar o no lentes, mostrarse débil, etc.

Sucedió algo interesante en una de las entrevistas en donde había un niño de cada edad. Cuando les hacía las cuestiones en torno a los automóviles, el de 9 años respondió al principio que no había forma de saber cuál era el más nuevo o el más viejo y otro de 12 años dijo que sabiendo el año o el modelo se podría saber, posteriormente me dijo el de 9 años aseverativamente que, entonces, efectivamente sí se podía saber si sabíamos el año. Pero para el caso de los libros volvió a decir que no había forma de saber, otra vez escuchó al niño de 12 y repitió la respuesta de éste. Sin embargo, al final le volví a preguntar cómo le podíamos hacer para saber si había un libro más nuevo o más viejo y volvió a hacer referencia a las cualidades de los libros. Lo que significa que esta es una época de transición que se caracteriza por la inestabilidad del punto de vista.

Esto indica que hay verdaderos progresos con ligeros retrocesos, en este caso parecía que comprendía lo que decía el niño de 12 años, sin embargo aun no afianzaba bien este otro esquema, pues cambia de opinión al operar con el esquema con que está habituado a operar hasta ese momento. Lo importante de esto, es que se muestra que efectivamente hay periodos de transición.

Los niños de 11-12 años, siguen atendiendo a las características salientes de los objetos y hablan de ellas con adjetivos y participios, como lo hacían los niños de las otras edades y como se hará para el resto de sus vidas, pues efectivamente es un criterio que todos aplicamos para saber si una cosa está nueva, vieja o joven. Otros adjetivos que se relacionan con los de “nuevo”, “viejo” y “joven” son *grande, chico, feo, sucio, limpio*, etc. La mayoría opera con *el esquema de tiempo de adquisición práctica y posesión* y coordinan el hecho de que el lápiz o el libro estén deteriorados con el momento de adquirirlos, de modo que la mayoría decía que eran nuevos porque se los acababa de dar aunque ya estaban usados y viejos con respecto a su propio lápiz o con el otro de muestra.

En cuanto al *esquema de tiempo de ingreso*, también la mayoría opera con él. Así, hay personas, animales y otras cosas nuevas si son recientes en el dominio de su experiencia.

Operan, también, con *el esquema de tiempo de nacimiento* y determinan con gran facilidad si una persona es *vieja, joven, adulto*, etc. de acuerdo al prototipo antes mencionado, asociado a las etapas reconocibles por las que pasa una persona a lo largo de su vida y que constituyen un criterio para saber si es *joven, viejo*, etc. Como el tener o no pelo, canas, bigote, ser papá o abuelo, tener novia (o), usar o no lentes, ser o no fuerte, hábil, etc.

Y finalmente, la mayoría de los niños de esta edad operan con *el esquema de tiempo de producción*. De modo que se puede saber si hay libros o carros más viejos o más nuevos de acuerdo al tiempo en que fueron producidos.

En cuanto a la *adquisición práctica y posesión*, se comienza a operar con él de manera ambigua desde el segundo periodo, a los 9 años. Esto se manifiesta con el ejercicio de los libros, cuando se les pregunta si entre los libros no deteriorados hay alguno nuevo o uno viejo y se les agrega que uno lo han comprado desde antes y el otro lo acaban de comprar, algunos niños, aunque pocos, responden que el libro más nuevo es el que acaban de comprar. Los niños de 12 años responden sin titubear que el más viejo es el que ya tenían, con el que llevan más tiempo y el nuevo es el otro porque lo acaban de tener, tienen menos tiempo con él.

Como se puede observar con lo anterior, en la comprensión de estos adjetivos, al igual que en otros, entran en escena un entramado de aspectos lingüísticos y cognitivos de diversa índole. Lo que entra en juego para comprender y aplicar los adjetivos *nuevo, viejo o joven* depende de las propiedades de las cosas que las personas toman en cuenta, esto es lo que está relacionado con algunos adjetivos. Generalmente tienden a ser aspectos relativos a apreciaciones subjetivas.

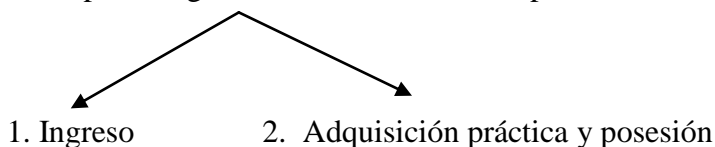
La comprensión y aplicación de estos adjetivos depende también de las acciones que se perciban sobre los objetos, esto es lo que está asociado a los participios. Es muy importante resaltar que cuando los niños atienden a las características salientes de los objetos y las aprehenden lingüísticamente mediante participios no quiero decir que las conciben como propiedades inherentes a los objetos, sino más bien que consideran esas propiedades como resultados de acciones, ellos ven el resultado de acciones, no tanto como cualidades inherentes a los objetos, y esto se muestra en el uso de los participios. Ellos ven los rastros de las acciones realizadas sobre los objetos, las huellas del uso, por eso es que utilizan tantos participios que muestran el resultado de una acción. En este sentido, *nuevo* es aquello sobre lo que no se ha ejecutado ninguna acción, lo que no tiene rastros que muestren el

resultado de acciones realizadas. Esto es algo que se conservará para siempre, pues los adultos seguimos relacionando estos adjetivos con ciertos participios.

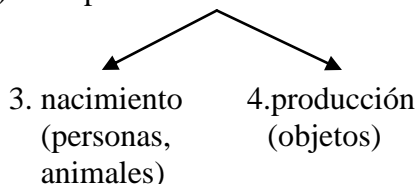
Un aspecto relevante vinculado a lo anterior y que hay que enfatizar, es que son estas acciones sobre los objetos en su manipulación concreta y sobre todo la toma de conciencia de que las acciones y actividades realizadas sobre los objetos dejan huellas en ellos, marcas ocasionadas por esas acciones, de modo que podemos identificar un objeto manipulado de otro objeto sobre el que no se ha realizado ninguna acción, y es eso lo que determina el rasgo de *nuevo*, *viejo* relativo al uso. De hecho, la noción de objeto no manipulado y manipulado, son polos de un mismo continuo, donde uno de sus extremos se puede caracterizar como + manipulado, + viejo, - nuevo y el otro, - manipulado, - viejo, + nuevo. Una muestra de este continuo es que se pueden concebir elementos intermedios, aspecto puesto de manifiesto cuando se dicen cosas tales como: *seminuevo*, *medio nuevo*, *se ve bien*, *aunque ya está usado*, *es antiguo pero está cuidado*, entre otras. Esto es, hay una coordinación constante entre estos dos polos al comprender y aplicar tales adjetivos. En definitiva, el rasgo semántico relativo al uso no viene dado por la mano primordial de la naturaleza, es algo que se construye a partir de las acciones, actividades o manipulaciones concretas que las personas realizamos sobre los objetos y sobre todo de la toma de conciencia de que estas actividades dejan marcas sobre los objetos. Tomando en cuenta que la percepción es también parte de nuestra experiencia que se integra en los esquemas accionales.

Finalmente, para determinar si hay algo *nuevo*, *viejo* o *joven* intervienen ciertas operaciones intelectuales asociadas a esquemas temporales. Genéticamente se pueden ordenar de la siguiente manera:

A) Tiempo de ingreso en el mundo de la experiencia



B) Tiempo de inicio de existencia.



Es decir, el tiempo de ingreso es el que primero se adquiere; posteriormente se desarrolla el tiempo de adquisición, que algunas veces está vinculado al de posesión, después el tiempo de nacimiento, cuya raíz se encuentra en el tiempo de ingreso; en sus comienzos parece una especialización del precedente, pero después se especifica y se relaciona con las etapas reconocibles de algunos seres vivos, entre ellos las personas; finalmente, el tiempo de producción parece ser el último en construirse. Al final, el niño termina coordinando todos estos esquemas temporales con la noción de uso. Gracias a estas operaciones el niño comprende y usa los adjetivos *nuevo*, *viejo* y *joven*. Aspectos todos que surgen de incorporar la actividad y experiencia propia.

Es preciso resaltar que para el caso de *viejo* y *joven* relativos a la edad no sólo se requiere de la coordinación de estos esquemas, incluso para *nuevo* y *viejo* en el dominio de los objetos o uso de los objetos, entra en juego una gran cantidad de información proveniente del medio socio-cultural del infante.

Las canas, la calvicie, la pérdida de fuerza y habilidades es algo que culturalmente está vinculado a las personas a las que aplicamos los adjetivos *adulto*, *anciano* o *viejo*. Por el contrario, la valentía, la fuerza, la viveza, la habilidad, la belleza, etc. son caracteres bajo los cuales se identifica a una persona a la que se le aplica el adjetivo *joven*. Por esta misma razón nos parece raro ver a quien, por razones de pigmentación, comienza a tener canas desde los 20 años. Es decir, hay un prototipo conformado socioculturalmente. Esto se ve de manera concreta en algunos cuentos ilustrados, películas, etc. donde a las personas adultas se las representa canosas, débiles, incapaces de hacer algunas actividades, los representan sin pelos, frágiles, débiles, con lentes, temblorosos y torpes cuando se trata de hacer comedia; y ocasionalmente se les escucha expresar cosas como: *yo ya estoy viejo para esas cosas*, *su abuela era una anciana regordeta*, etc. Posteriormente, estos rasgos conforman un dominio de atención conjunta, en el sentido de Tomasello (2000). De modo que el niño en la convivencia social, en compañía de adultos u otras personas focaliza los aspectos que conforman el centro de

atención de éstos últimos bajo los cuales dicen de las personas que son o están jóvenes, viejos, etc. Esto es, los niños aprenden de los adultos cuáles son los rasgos que conforman a una persona *adulta, anciana, vieja, joven, mayor*, etc. en un proceso de atención conjunta.

Otra cosa que hay que señalar es lo relativo a la diferencia entre el uso de los verbos *ser* o *estar joven, viejo o nuevo*. Se dice que los adjetivos individuales que denotan una propiedad permanente o estable aparecen con *ser*; mientras que los adjetivos episódicos que denotan propiedades transitorias o de estadio aparecen generalmente con *estar*. De esta manera, permanentes son, ante todo, los rasgos inherentes, constitutivos del objeto, y de acuerdo a ellos clasificamos, ya que la clasificación debe ser duradera en la medida en que sirve para ordenar el mundo de la experiencia. Mientras que transitorias son las propiedades que resultan de las acciones porque no sabemos – y los niños menos– si van a ser duraderas.

Esto es muy claro en el caso de un par de niños, el primero de los cuales decía en torno a los automóviles: *no pues sí, éste está más nuevo por la forma del carro y por las llantas*, mientras que el otro niño decía: *este es el más nuevo porque es del 72 y éste del 69*. Uno usaba el *estar* porque se ceñía y centraba sobre todo a las cualidades de los automóviles que se modifican mediante las acciones, mientras que el otro usaba *ser*, se centraba en el año, algo que no puede ser modificado y éste le servía de parámetro, como si con eso se abriera un conjunto y sólo fuera posible usar *ser* con los elementos pertenecientes a él.

Con esto se muestra que efectivamente la construcción y comprensión de conceptos y probablemente la totalidad de los sistemas de la lengua no son dominios independientes, sino que forman parte de un conjunto de habilidades que resultan de la maduración cognitiva, de la interacción con los objetos y sobre todo de la interacción con otras personas en la vida social. Para Piaget, el lenguaje es estructurado y construido por la razón, es decir, el desarrollo lingüístico se basa o se deriva de cambios cognitivos de orden más básico y general. De esta manera, el desarrollo cognitivo determina el desarrollo lingüístico y la constitución de éste último determina nuevas formas de saber más elaboradas y complejas. Bajo este marco teórico se considera que el niño va construyendo paulatinamente el sistema de la lengua, en función a sus operaciones cognitivas o intelectuales y a los elementos con los que interactúa. Así, la lengua no puede ser otra cosa más que el resultado de un proceso de construcción y maduración cognitiva e interacción social comunicativa. Las realizaciones de la lengua manifiestan

no el conocimiento que tiene el individuo de la estructura de la lengua, sino de la estructura de su conocimiento. (Cfr. Bohannon III y Bonvillian 1997)

Un generativista innatista nos puede reclamar que es precisamente el aspecto del tiempo lo que es innato y conforma el rasgo elemental de estos adjetivos. Sin embargo, y de acuerdo a las investigaciones y resultados de la neurobiología actual hay dos formas de medir el tiempo en el hombre. Una consciente, adquirida mediante la ontogenia como producto del aprendizaje de una relación entre la velocidad y el espacio y con una connotación social y ecológica. Otra es inconsciente, estructurada filogenéticamente, cuyos mecanismos son heredados y están ligados a los ritmos biológicos. Así pues, la noción de tiempo y la capacidad que poseemos para medirlo es algo que se adquiere. La manera en que el ser humano adquiere la capacidad de medir el tiempo hunde sus raíces principalmente en los ritmos endógenos o internos que mantienen nuestra vida, por ejemplo, los latidos del corazón, las secuencias automáticas de respiración y expiración pulmonar, el peristaltismo intestinal, las oleadas de potencial electrónico neuronales, las menstruaciones, las oscilaciones del nivel del cortisol en la sangre, los niveles de glucosa, la temperatura corporal, etc. A estos se les denomina mecanismos de regulación y se caracterizan porque son ignorados por grandes áreas del cerebro, constituyen un tiempo determinado genéticamente, están centrados en el tallo cerebral, quedando mucho cerebro para poder realizar los procesos de aprendizaje, memoria y cognición que constituyen los mecanismos de control y programación. Los anteriores son innatos, los de control surgen con el aprendizaje y están asociados a la cognición humana. (Piaget 1992 (1946), Robert 1999 (1982), Fernández-Guardiola 1998)

De acuerdo a Piaget el tiempo adquirido o aprendido es subjetivo y se adquiere a través del desarrollo de los individuos como un producto de la relación entre velocidades y espacios. Piaget encontró que el niño primero es capaz de ordenar acontecimientos, distinguiendo lo que sucedió antes de lo que pasó después. En una segunda etapa ya no sólo ordena sucesos sino que también puede clasificar la duración del intervalo entre ellos. Esto no es todavía la mensurabilidad del tiempo, pero revela que el niño es ya capaz de revisar de memoria la secuencia de las duraciones. Finalmente, el niño alcanza la capacidad de estimar el tiempo hasta los 5 o 6 años de edad, donde sintetiza las duraciones y la sucesión o secuencia de acontecimientos. Lo importante de las investigaciones de Piaget es que el tiempo es una noción subjetiva que el individuo construye y le sirve para comprender el mundo, pero sobre todo para organizar su conocimiento y su conducta. Por esta razón

es que el neurobiólogo Augusto Fernández-Guardiola escribe: “estimar el tiempo, valorar duraciones y predecirlas es una función básica para modular nuestro comportamiento con un valor ecológico y de supervivencia más importante aún que la audición o la visión.” (Fernández-Guardiola 1998: 309) A esto se debe que personas con problemas de visión o de audición puedan vivir e incluso ser ilustres como en el caso de Borges o Beethoven, sin embargo nadie podría vivir y tener un curso del pensamiento y una conducta coherente sin la capacidad de medir el tiempo. Por ello las grandes enfermedades mentales tienen que ver con la pérdida de la facultad de coordinar el tiempo, como el síndrome de Korsakoff, el Alzheimer, algunas demencias seniles, entre otras.

Algo que me interesa señalar en torno a la relación entre los adjetivos *grande* – *viejo* y *chico* – *joven*, es que los términos *chico* y *grande* son multifuncionales en los niños, de modo que por ejemplo, *grande* no designa siempre aspectos sobre el tamaño de las cosas, sino que es aplicado con el significado de *viejo*, y sobre todo cuando se le adjunta el adverbio “*bien*” (Cfr. Barriga 2002) También muchas veces *viejo* no significa precisamente el paso de los años seguidos al nacimiento sino que es sinónimo de fealdad, luego una cosa que ha perdido lo bonito, ha perdido lo nuevo. Esto es notable en nuestros colaboradores, quienes asignan el adjetivo *viejo* a los objetos con mal aspecto y *nuevo* a los que tienen buen aspecto.

En definitiva, la lengua en su totalidad y específicamente el dominio semántico poseen una configuración que es resultado de múltiples factores, entre ellos el desarrollo cognitivo asociado a las actividades e interacciones con objetos y con personas en el seno de un ambiente sociocultural. El dominio semántico es algo que constantemente está variando en el niños y los adultos, y la configuración de los conceptos va teniendo lugar gracias a las frecuentes incorporaciones y reajustes que éste va produciendo en función de sus actividades.

6. Referencias bibliográficas

- Barriga Villanueva, R. 2002 *Estudios sobre el habla infantil en los años escolares. "Un solecito calentote"*. México, Colegio de México.
- Bernárdez, E. 1987 (Comp.) *Lingüística de texto*. Madrid, Arcos Libros.
- Bernárdez, E. 1995 *Teoría y epistemología del texto*. Madrid, Cátedra.
- Berthoud-Papandropoulou, I., H. Kilcher, E. Veneziano 1989 “¿Qué pueden hacer los niños con las expresiones? Actividades lingüísticas y metalingüísticas: teoría, métodos y resultados”. En Montenegro, J., A. Tryphon (Comps) 1994, *Lenguaje y Cognición*. México, Gamma y U de G.
- Berthoud–Papandropoulou, I. y H. Kilcher 1985 “The concept of operation: A comparison between the piagetian perspective and the UNYTIP linguistic approach”. En Seiler, H. y G. Brettschneider (1983), *Language invariants and mental operations*. GNV, Tübingen, Alemania.
- Bohannon, J.N. y J.D. Bonvillian 1997, *Theoretical approaches to language acquisition*. En J.B. Gleason (ed.), *The development of language*, 4th ed., pp. 259-316. Boston: Allyn and Bacon.
- Bruner, J. 2004 (1986) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. España, Gedisa.
- Chomsky, N. 1981 (1957) *Estructuras sintácticas*. México, Siglo XXI.
- Chomsky, N. 1964 *Temas teóricos de la gramática generativa*. México, Siglo XXI.
- Chomsky, N. 1997 (1964) *Lingüística cartesiana. Un capítulo de la historia del pensamiento racionalista*. Madrid, Gredos.
- Chomsky, N. 1974 (1968) “Estructura profunda, estructura superficial e interpretación semántica”. En V. Sánchez de Zavala (comp.), *Semántica y sintaxis en la lingüística transformatoria I*. Madrid, Alianza.
- Chomsky, N. 1969 “La lengua y la mente” en Contreras, H. (Comp.) *Los fundamentos de la gramática transformacional*. México, Siglo XXI.
- Chomsky, N. 1989 (1985) *El conocimiento del lenguaje*. Madrid, Alianza.
- Chomsky, N. 1992 (1988) *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Conferencias de Managua. Madrid, Visor.

- Chomsky, N. 1999 (1995) *El programa minimalista*. Madrid, Alianza.
- Chomsky, N. 2000 *New Horizons in the study of language and mind*. U. K. Cambridge University Press.
- Croft, W. 2001 *Radical Construction Grammar*. Gran Bretaña, Oxford University Press.
- Cyrułnik, B. 2004 (1995) *Del gesto a la palabra. La etología de la comunicación en los seres vivos*. España, Gedisa.
- Eibl-Eibesfeldt, I. 1979 *Etología. Introducción al estudio comparado del comportamiento*. Barcelona, Omega.
- Fernández-Guardiola, A. 1998 “El concepto de tiempo”. En Ramón de la Fuente y Fco.J. Álvarez *Biología de la mente*, México, FCE y Col. Nal.
- Iturrioz Leza, José Luis 1998 “Acoplamiento estructural y adquisición del huichol como lengua materna”. *FUNCIÓN*, Num. 17, México, Universidad de Guadalajara, pp. 1-140.-
- Iturrioz Leza, José Luis 2000-2001 “Diversas aproximaciones a la nominalización”. De las abstracciones a las macrooperaciones textuales. *FUNCIÓN*, Núm. 21-24, pp. 31-140.
- Iturrioz Leza, José Luis 2013 “Desarrollo de la cohesión textual en la canción huichola”. En Bernardo E. Pérez Álvarez (ed.) *Procesos de cohesión textual*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, pp. 75-106.
- Iturrioz Leza, José Luis 2013 “De las operaciones a las cooperaciones. Conexión entre la organización del espacio y la construcción del objeto como operaciones cognitivas y lingüísticas”. En Alberto Cuauthémoc Mayorga Madrigal, Carlos Fernando Ramírez González y Luis Enrique Ortiz Gutiérrez (coord.) *Piaget en la actualidad. Reflexiones sobre epistemología genética*, pp. 173-216.
- Mendikoetxea, A. 1999 “Construcciones con *se*: medias, pasivas e impersonales”. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte *Gramática descriptiva de la lengua española*. España, Espasa Calpe.
- Piaget, J. 1997 (1972) *Estudios de psicología genética*. Argentina, EMECÉ.
- Piaget, J. 1994 (1977) *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. México, Grijalbo.

- Piattelli-Palmarini, M. (comp.) 1983 (1979) *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje. Debate entre Jean Piaget y Noam chomsky*. Barcelona, Crítica.
- Seiler, H. 1988 “The dimension of participation” en *Función*, Num. 7, México, Universidad de Guadalajara, pp. 1–196.
- Seiler, H. 1994 (1989) “Dimensiones, categorías y prototipos lingüísticos universales” en Montenegro, J., A. Tryphon (Comps) *Lenguaje y Cognición*, México, Gamma y UdeG.
- Seiler, H. 2000 *Language universals research: a synthesis*. Germany, GNV.
- Serra, M., E. Serrat, R. Solé, A. Bel y M. Aparici 2000 *La adquisición del lenguaje*. España, Ariel.
- Tomasello, M. 2000 *The cultural origins of human cognition*. USA, Harvard University Press.

De la Gramática a la Filosofía del Lenguaje
Se terminó de editar en diciembre de 2015
en los talleres gráficos de Trauco Editorial
Cuidado de la edición y diagramación: María del Carmen Remigio Montero
Diseño de portada: Elba Padilla

