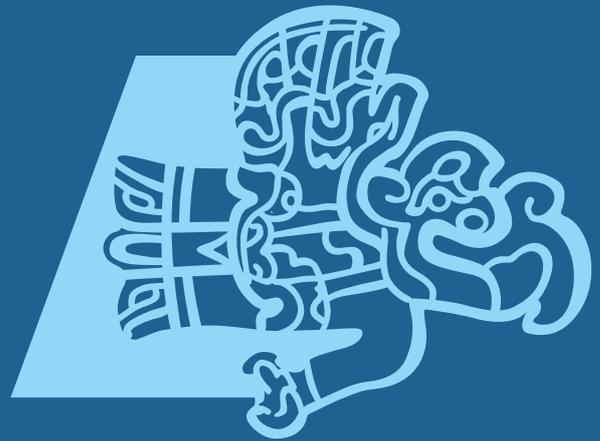


Lengua & Sociedad

Revista de lingüística teórica y aplicada



VOL. 18
N.º 1

Comprensión lectora y redacción académica en estudiantes de la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública

El uso de las macrorreglas en la comprensión lectora de textos expositivos

La argumentación en la esfera escolar: análisis pragmatolingüístico

Actitudes lingüísticas en torno al pretérito en modo indicativo de estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Actitudes lingüísticas hacia el quechua y sus hablantes en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Análisis metafórico de los anuncios publicitarios relacionados con la mujer como objeto sexual

La argumentación lingüística, una guía para el estudio del alargamiento vocálico en aimara

Fraseología en los titulares de un tabloide



CILA

Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada
Facultad de Letras y Ciencias Humanas



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE
SAN MARCOS

Universidad del Perú, Decana de América

Lengua & Sociedad

Revista del Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada CILA
Facultad de Letras y Ciencias Humanas
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Vol. 18, n.º 1, enero-junio de 2019
Lima, Perú

Comité de redacción

Directora: Norma Meneses Tutaya

Editor: Jairo Valqui Culqui

Comité editor: Felipe Huayhua Pari (UNMSM), Pablo Jacinto Santos (UNMSM), Johana Reyes Malca (UNMSM), Rosario Flores Gonzales (UNMSM), Verónica Lazo García (UNMSM), Marco Lovón Cueva (UNMSM), Carlos Faucet Pareja (UNMSM), Orietta Cruz Esquivel (UNMSM).

Comité consultivo: Willem Adelaar (Universidad de Leiden, Netherlands), Ángel Corbera (Universidad Estadual de Campinas, Brasil), José Ulloa-Elías (Stone-Brook University, USA), Beatriz Gualdieri (Universidad de Lujan, Argentina), Edith Pineda (Australian National University), Alan Durston (York University, Canada), Miryam Cadillo (New York University, USA), Heinrich Helberg (UNMSM, Perú), Gustavo Solís (UNMSM, Perú), Manuel Conde (UNMSM, Perú).

Diagramación: Liyber Galindo

ISSN *on line*: 2413-2659

DOI: <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v18i1>

Título clave: Lengua y Sociedad (Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada, En Línea)

Título clave abreviado: Leng. & Soc. (CILA, En Línea)

<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/lenguaysociedad>

El contenido de cada artículo es de responsabilidad exclusiva de su autor o autores y no compromete la opinión de la revista.

Canje y correspondencia: Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada CILA.

Jr. Andahuaylas 348, Lima 1. Teléfono 28436211

Correo electrónico: revistalenguaysociedad.flch@unmsm.edu.pe

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	5
ARTÍCULOS ACADÉMICOS	7
Comprensión lectora y redacción académica en estudiantes de la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública <i>Roxana Abanto Atauje</i>	9
El uso de las macrorreglas en la comprensión lectora de textos expositivos <i>Cintya Estefani Julcamayan Chagua</i> <i>Jeancarlo Joel García Guadalupe</i>	31
La argumentación en la esfera escolar: análisis pragmalingüístico <i>María Elena Villanueva Chaucas</i>	67
Actitudes lingüísticas en torno al pretérito en modo indicativo de estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos <i>Mirella Alexandra Robles Muñoz</i> <i>Edgar Mauro Yalta Gonzales</i>	87
Actitudes lingüísticas hacia el quechua y sus hablantes en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos <i>Angela Sullón Rios</i>	99
Análisis metafórico de los anuncios publicitarios relacionados con la mujer como objeto sexual <i>Carla Fernandez Huamani</i> <i>Cristina del Fatima Flores Gonzales</i> <i>Marco Antonio Lovón Cueva</i>	109
La argumentación lingüística, una guía para el estudio del alargamiento vocálico en aimara <i>Felipe Huayhua Pari</i>	129
Fraseología en los titulares de un tabloide <i>Nora Solís Aroni</i>	153
RESEÑAS	167

Página dejada en blanco intencionalmente.



PRESENTACIÓN

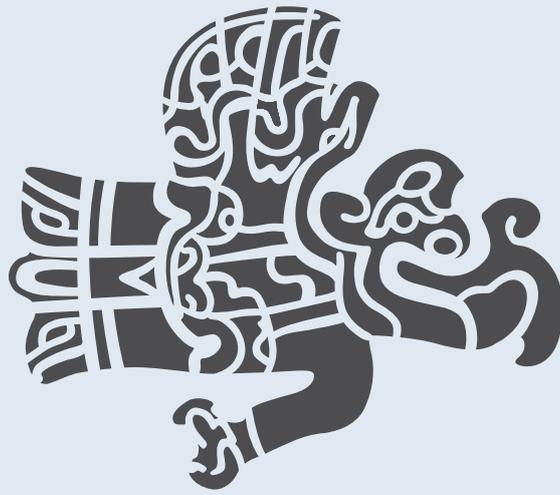
Lengua y Sociedad es la revista de difusión científica del Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada CILA de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas y del Colegio Real San Carlos de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Su primer número apareció en 1998 cuando fue director el Dr. Gustavo Solís Fonseca. Desde sus inicios, la revista *Lengua y Sociedad* ha aportado con temas sobre lingüística teórica y aplicada, con especial énfasis en lenguas amerindias y su relación con los pueblos que las hablan.

Lengua y Sociedad es una revista de periodicidad semestral e incluye artículos de interés científico sobre investigaciones realizadas en lenguas amerindias y no amerindias, con marcada atención en las lenguas naturales habladas por las sociedades originarias de las zonas andinas y amazónicas del Perú y de otros países del continente americano. Los estudios se realizan en cumplimiento de las líneas de investigación que responden al compromiso y defensa de la diversidad lingüística y cultural.

Comité Editorial

Página dejada en blanco intencionalmente.

ARTÍCULOS ACADÉMICOS



Página dejada en blanco intencionalmente.



Comprensión lectora y redacción académica en estudiantes de la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad pública¹

Reading comprehension and academic writing in engineering students from the Faculty of Industrial and Systems Engineering at a public university

Roxana Abanto Atauje

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú
raa.linguistica@gmail.com

Resumen

El desarrollo de la investigación tiene como propósito comprobar la relación directa y significativa existente entre la comprensión lectora y la redacción de textos en una universidad de Lima Metropolitana. El enfoque de la investigación es cuantitativo basado en el diseño descriptivo-correlacional. La muestra estuvo conformada por 59 estudiantes de la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas, en una universidad de Lima Metropolitana, situada en la ciudad de Lima, Perú. La muestra se determinó gracias un cálculo estadístico; sin embargo, se incrementó a 71 estudiantes durante la aplicación de las pruebas de comprensión lectora y de redacción académica, con el fin de que sea más representativa. Para las técnicas de recolección de datos se aplicó la observación, el análisis documental y el análisis estadístico. Se concluye que existe una relación directa y significativa entre los niveles literal e inferencial y la redacción académica, mientras que el nivel crítico no cumple con dicha relación.

Palabras clave: Comprensión lectora, redacción académica, nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico.

Abstract

The purpose of this research is to know the relationship between reading comprehension and text writing at a university in metropolitan Lima. The research approach is quantitative based on the descriptive-correlational design. The sample consisted of 59 students from the Faculty of Industrial and Systems Engineering, at a university of metropolitan Lima, located in the city of Lima, Peru. The sample was obtained thanks to a statistical calculation; however, it was increased to 71 students during the application of the reading comprehension and academic writing tests, in order to make it more representative. For data collection techniques, observation, documentary analysis and statistical analysis were applied. It is concluded that there is a direct and significant relationship between literal and inferential levels and academic writing, while critical level does not comply with that relationship.

Keywords: Keywords: Reading comprehension, academic writing, literal level, inferential level and critical level.

¹ El presente artículo se basa en la investigación denominada Comprensión lectora y redacción académica en estudiantes universitarios en la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas en una universidad de Lima Metropolitana, realizada por la autora.

1 Introducción

Los estudios acerca de la comprensión lectora y la redacción académica evidencian una clara relación entre ambas variables. Por un lado, una de las preocupaciones de los docentes de Educación Superior es la deficiencia que demuestran los estudiantes en cuanto a la redacción académica, la promoción de prácticas de escritura resulta ser un desafío para los docentes de nivel superior, ya que los estudiantes universitarios deben transformarse en escritores competentes de los géneros académicos correspondientes a su campo profesional y para lo cual es vital la participación del docente (Capomagi, 2013, p. 31).

Por otro lado, la falta de interés que muestra el alumnado hacia la lectura trae como consecuencia las notorias deficiencias en el campo de la redacción académica. La comprensión de textos es también una debilidad que presentan los estudiantes, evidenciada a través de las respuestas obtenidas a las preguntas de los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora, lo cual mostraría un analfabetismo total, esto es, la pobreza de la preparación sistemática o asistemática y el conocimiento previo, que le permita entender el significado de un texto.

Por ello, el presente análisis propone la existencia de una estrecha relación entre los niveles de la comprensión lectora: literal, inferencial y crítico y la redacción de textos académicos, la cual es directa y significativa. Por lo que se toma como muestra a los estudiantes de ingeniería de primer, tercer y quinto año.

2 Problema de investigación

La falta de interés que muestra el alumnado hacia la lectura trae como consecuencia las notorias deficiencias en el campo de la redacción académica. La comprensión lectora es también una debilidad que presentan los estudiantes, evidenciada a través de las respuestas obtenidas a las preguntas de los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora, lo cual mostraría un analfabetismo total, esto es, la pobreza de la preparación sistemática o asistemática y el conocimiento previo, que le permita entender el significado de un texto.

Así mismo, aparece en nuestro contexto el fenómeno del analfabetismo funcional, el cual se presenta cuando el estudiante influenciado por su entorno social pierde la habilidad de leer, habilidad que fue adquirida en años anteriores. Esto debido a la contribución del contexto cultural y familiar, que muchas veces suele ser limitado, poco motivador, restrictivo en algunos casos y por el cual se va perdiendo el hábito de la lectura.

Los estudiantes universitarios suelen pensar que no es importante el saber escribir con propiedad y siguiendo ciertas normas básicas para una buena redacción, por lo que le restan la relevancia que merece la redacción de textos académicos o científicos, situación más notoria en ramas como las ciencias. Una clara muestra de ello es que los docentes universitarios cuando requieren que sus estudiantes argumenten sus respuestas en los exámenes escritos, restan importancia a la corrección de los errores ortográficos o de redacción. Lo mismo sucede en la ponderación de los criterios de evaluación en otros instrumentos de evaluación del aprendizaje utilizados en el ámbito universitario como la monografía, los informes, los ensayos y los resúmenes.

En el ámbito mundial, en España, el Programa Internacional para la Evaluación de Competencias de los Adultos (PIAAC: Program for the International Assessment of Adult Competencies), auspiciado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), conocido como el PISA para adultos, se encarga de la evaluación del rendimiento en comprensión lectora, comprensión matemática y la resolución de problemas en entornos informáticos entre la población de 16 a 65 años. Este programa reportó que la población española entre 16 y 65 años obtuvo 21 puntos por debajo del promedio de la OCDE y 19 puntos por debajo del promedio de la Unión Europea (UE), por lo que, dentro de la UE, España aparece en la penúltima posición en comprensión lectora, teniendo a Italia, en la última. Mientras que los países con mejores resultados son Japón (296), Finlandia (288) y los Países Bajos (284).

En el siglo XXI, la carrera de Ingeniería es una de las que tiene mayor demanda entre los jóvenes que egresan de las instituciones educativas, siendo importante desarrollar en un profesional Ingeniero algunas competencias específicas durante su formación pre-profesional como el análisis, procesamiento de información, la edición y redacción de informes. Esto, debido a que la sociedad actual demanda el manejo de las habilidades cognitivas que se desarrollan a través de la lectura y la escritura, y un futuro Ingeniero debe comunicarse eficazmente, ya sea de forma oral o escrita.

En relación con Latinoamérica, Natale y Stagnaro (2012) afirman que es importante fortalecer las habilidades de lectura y de comunicación oral y escrita en el proceso de formación de los estudiantes de Ingeniería, para mejorar el desempeño del ingeniero en el ámbito profesional, ya que, en el campo laboral, el ingeniero debe interactuar no sólo con personal de rangos jerárquicos superiores, sino también con rangos inferiores como son los operarios, los proveedores y/o los clientes.

En el Perú², luego de una búsqueda en bases de datos *online* se evidenció que no existen estudios relacionados con la comprensión lectora y la redacción académicas en estudiantes universitarios, y menos aún en la especialidad de Ingeniería. Sin embargo, se observan datos estadísticos acerca del rendimiento en comprensión lectora provenientes de la prueba PISA (2015), aplicada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). EL Perú ocupa el puesto 64, con un promedio de 398 puntos, respecto de los 493 que se establece como calificación mínima, es decir que aún existe una brecha estudiantil en relación con otros países de América Latina (OCDE, 2016).

Esta situación latente preocupa tanto a los docentes como a la familia, ya que refleja un rendimiento muy bajo en procesos de oralidad, escucha, análisis, decodificación, construcción de significados, entre otros, que el estudiante debe llegar a dominar para llegar a niveles avanzados de educación. Esto luego es evidente en el ámbito de la Educación Superior universitaria, donde se observa que los alumnos tienen dificultades serias para comprender un texto y, por ende, para redactar.

Lo mencionado líneas arriba va en contraposición de lo expresado por Narvaja (2006, citado por Olave-Arias, Rojas-García, & Cisneros-Estupiñán, 2013, p. 461), cuando sostiene que [en la universidad] un alumno lea e interprete la dimensión polémica de los discursos, establezca relaciones entre texto-autor, texto-texto y texto-conocimientos previos; esto en concordancia con la finalidad de lectura en la universidad, donde se orienta hacia una dimensión de análisis que requiere una cierta experiencia de lectura, mientras que en la escuela se pretende formar hábitos lectores, apoyar constructos teóricos y desarrollar comprensión lectora. (Olave-Arias et al., 2013, p. 461).

Según el estudio realizado por el Instituto de Opinión Pública (IOP) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), en setiembre de 2015, el 17.8 % de los jóvenes de entre 18 y 29 años lee cotidianamente y solo el 18.5 % de entrevistados indicó que había asistido a una biblioteca en los últimos 12 meses. Es decir, más del 80 % de peruanos no presenta un acercamiento hacia la lectura de textos (IOP, 2015). Esto se vincula de forma directa con la capacidad de redactar un texto académico por parte de un estudiante universitario.

² Pese a que son escasos los estudios acerca de la relación entre la comprensión lectora y la redacción académica, se cuenta con datos estadísticos que son de utilidad para la presente investigación.

Por lo expuesto, se propone la existencia de una estrecha relación entre la comprensión lectora y la redacción de textos académicos, esto además apoyado por Espinosa (1998, p. 57) quien sostiene que existe una indivisible dialéctica entre dos actividades fundamentales practicadas con la lengua: leer, escribir, releer, revisar, reescribir, leer nuevamente. Así mismo, afirma que este aprendizaje es continuo, incidental e inconsciente, y que se aprende desde la escuela con la ejercitación.

En ese sentido, el problema de la comprensión lectora y la redacción de textos académicos se hace más evidente en el aula de clases, donde los estudiantes universitarios evidencian sus deficiencias en cuanto a la escritura y, en la mayoría de los casos, al momento de presentar avances escritos de sus estudios, prefieren tomar textos de internet de manera literal, con el fin de disminuir tiempos, completar tareas y automatizarse en la redacción. Todo ello, generará, retrasos y defectos en su comprensión de lectura.

Las investigaciones mostradas dan cuenta de que existen estudios acerca de la comprensión lectora y la redacción de forma independiente, por lo que se destaca el hecho de que se realicen estudios de manera conjunta, que demuestren la relación de ambas variables.

3 Elementos teóricos

3.1 Comprensión lectora

Es el «[...] proceso que se construye y desarrolla gracias a los aportes del texto y por el conocimiento del lector previamente, es decir, el oyente o lector participa activamente en la construcción o reconstrucción del significado intencionado por el hablante/autor, poniendo en juego una serie de procesos mentales [...]» (Peronard, Parodi & Núñez, 1997; citado por Cáceres, Donoso & Guzmán, 2012, p. 60).

La comprensión lectora es un proceso cognitivo que consta de tres niveles, el literal, el inferencial y el crítico.

3.1.1 Nivel literal

El nivel literal se encuentra explícito en el texto, es todo aquello que está escrito, detalles como nombres, personajes, lugares, fechas, sucesos o hechos que están plasmados en la obra, así como las ideas principales y secundarias, entre otros.

Para poder identificar estos detalles se realiza una lectura rápida, por lo cual se le puede considerar como un nivel de comprensión básico.

Este es el primer nivel de lectura, el cual se limita a extraer la información que se tiene en el texto, sin agregarle ningún valor interpretativo. Los procesos que involucran este nivel son los siguientes: la observación, la comparación y la relación, la clasificación jerárquica, el análisis, la síntesis y la evaluación. (Pérez, 2006).

Según Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), citados por Gordillo y Flórez (2009) en la *Revista Actualidades Pedagógicas*, el reconocimiento consiste en la localización e identificación de los elementos del texto, que pueden ser:

- a. de ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato;
- b. de secuencias: identifica el orden de las acciones;
- c. por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos;
- d. de causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones (p. 97).

Los mencionados autores sostienen que existen dos subniveles en el nivel literal: el primero es la lectura en un nivel primario, conocido también como el nivel 1, en el que se pretende reconocer aquellos sucesos que están expresados en el texto, además de identificar algunos elementos como lugares, fechas, personajes, en caso lo hubiera, acciones, entre otros.

El segundo subnivel es la lectura literal en profundidad, al cual también se le denomina nivel 2, en el que se realiza una lectura más minuciosa en la cual se puede determinar la macroestructura textual, que es la parte más general y global, esto es el tema o asunto del texto.

3.1.2 Nivel inferencial

Este es el segundo nivel de lectura, en el cual se realizan inferencias acerca de lo leído. La inferencia «se interpreta a partir de enunciados textuales generales o particulares de modo que el lector lo único que hace es sacar a la luz los sobreentendidos» (Pérez, 2006, p. 78).

En este nivel se requiere que el lector realice deducciones a partir de las ideas expresadas en el texto, debe decodificar lo que el autor trata de expresar, es decir interpretar los signos a partir de su experiencia previa, y tratar de definir el significado del mensaje o información del emisor. Los conocimientos previos le ayudarán al lector a elaborar predicciones, además de realizar valiosas aportaciones a partir de sus saberes preliminares.

En concordancia, Pérez (2006) considera lo siguiente: «El proceso de inferencia introduce al lector en un mundo de interpretaciones que va más allá de lo explícito. Permite el uso del pensamiento crítico, emitir juicios valorativos e interpretar las ideas a la luz de las experiencias previas». (p. 77). Es decir que a partir de realizar una buena interpretación del texto o de lo que este pretende transmitir, el lector puede elaborar un juicio de valor en relación con el tema que plantea el autor. Realizar inferencias de un texto implica descifrar aquello que no está escrito en él considerando las ideas que se manifiestan expresamente en la lectura.

Para concretar este segundo nivel de comprensión lectora, se realizan diversos procesos cognitivos, adicionalmente a los mencionados en el primer nivel, el literal. Por ello, Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), citados por Gordillo y Flórez (2009) en la *Revista Actualidades Pedagógicas*:

Este nivel puede incluir las siguientes operaciones:

- a. inferir detalles adicionales que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente;
- b. inferir ideas principales, no incluidas explícitamente;
- c. inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera;
- d. inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones;
- e. predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no;
- f. interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto (p. 98).

En general, los autores sostienen que, en algunos casos, el texto se centra en un tema en específico, pero las proposiciones que se observan no siempre explicitan los puntos principales de que trata la lectura. Justamente, en este tipo de textos, el estudiante debe utilizar la capacidad de inferir cuáles son las ideas principales a partir de la comprensión del significado de la lectura.

Así mismo, el docente puede realizar algunas preguntas que le permitan al estudiante deducir qué otro final pudo haber tenido el texto o historia que plantea el autor. Además, el lector podrá realizar algunas hipótesis acerca de las causas y efectos acerca de determinados hechos que ocurren en la lectura.

3.1.3 Nivel crítico

Este es el tercer nivel, el cual requiere de los procesos mencionados en los dos anteriores niveles, además establece relaciones analógicas de diferente índole y emite juicios de valor acerca de los leído (Pérez, 2006, p. 77).

En este nivel de comprensión lectora, el lector expresa su valoración respecto del tema planteado en el texto, ya que el nivel crítico tiene un carácter evaluativo. Se consideran los saberes previos del lector y la comprensión profunda del sentido del texto y de lo que realmente transmite o desea manifestar el autor.

La valoración de un texto solo se puede hacer luego de concluir con la lectura y de la comprensión de esta. Cuando se llega a este nivel se logra la lectura eficiente, puesto que se llega más allá de lo explícito e implícito en el texto. El lector muestra una actitud independiente en relación con la postura del autor. «La lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído» (Gordillo & Flórez, 2009, p. 98).

La importancia de realizar una lectura crítica es que esto le permitirá al estudiante, en primer lugar, investigar acerca de un tema en específico que plantea el texto, con lo cual alcanzará el conocimiento requerido para la comprensión lectora y la posterior valoración. En segundo lugar, estas actividades habituarán al estudiante a mejorar en cuanto a las estrategias que utiliza para leer y, por ende, en su formación como lector.

3.2 Producción de textos escritos

La redacción es una actividad que amerita un gran esfuerzo cognitivo por parte del autor, en este caso, los estudiantes universitarios, investigadores, docentes, quienes expresan sus conocimientos acerca de un determinado tema, además les permite profundizar más en cuanto a la información que debe manejar para la redacción del texto y, por ende, los conocimientos con los que contaban se transforman y aprenden más, ya que deben revisar diversas fuentes confiables y académicas.

Smith (1978), citado por Bono y De la Barrera (1996, p. 4), señala que los mitos de la escritura nos revelan que la capacidad de escribir no es privativa de unos pocos elegidos, los llamados escritores (de reconocida trayectoria), sino que nos pertenece a todos los que estemos dispuestos a desarrollarla. Las ideas surgen de la misma escritura, es a través del propio acto de escribir como creamos y exploremos nuevas ideas.

La producción de textos académicos³ es un proceso complejo y sistemático, que requiere de un trabajo intelectual arduo, este tipo de textos se suelen elaborar en las universidades por investigadores, docentes, estudiantes universitarios de diferentes disciplinas. La elaboración de dichos textos se sostiene de algunas fases, la planificación, la textualización, la revisión.

El acceso a los textos escritos necesita una actividad cognitiva que, en el caso de la escritura, implica la preparación y la composición de borradores sucesivos y la revisión, la reescritura y la transformación del texto a medida que se escribe. El conocimiento del proceso de producción escrita favorece la intervención docente para el logro de mejores producciones en sus alumnos (Capomagi, 2013, p. 31).

Además de tomar en cuenta el fondo, como la generación de ideas, planificación, la escritura como tal, textualización, la evaluación o corrección del texto, revisión, también se debe considerar el aspecto formal, en este plano se observa la gramática: la morfología, la sintaxis, la organización y la combinación de las oraciones o ideas, la semántica; adicionalmente, al redactar es importante cómo se expresan las ideas, los signos de puntuación que se utilizan, puesto que la ubicación de la coma, por ejemplo, puede variar el sentido de lo que se desea manifestar en un escrito.

[...] quien escribe debe atender a aspectos de ortografía, de uso del léxico, de arreglo sintáctico, de comunicación de significados, de estilo y organización textual, y, sobre ellos, orquestar y coordinar una producción que tiene mucho de creativa y original. (Hayes y Flower, 1987; Cooper y Matsuhashi, 1983; Martlew, 1983; Scardamalia y Bereiter, 1985, citados por Díaz & Hernández, 2002, p. 310).

Los textos están compuestos por ideas principales y secundarias, las cuales se interrelacionan entre sí gracias a los conectores lógicos, a los signos de puntuación y, en general, a la organización del texto. Cuando las ideas que redacta el autor tienen una secuencia lógica y existe armonía y/o relación entre todos los párrafos, se considera que es un texto que cumple con dos características principales: coherencia y cohesión.

Del mismo modo, los textos que se producen en un contexto académico deben cumplir con cierto rigor o, dicho de otro modo, algunas características básicas:

³ Son aquellos que se realizan en el ámbito universitario, estos cumplen con un conjunto de requisitos, existen diferentes géneros discursivos en el contexto universitario.

[...] le exige al escritor ser preciso, sistemático y ordenado en la exposición de las ideas; le demanda que seleccione con mayor rigor los significados y las ideas en relación con las intenciones comunicativas que persigue [...]. (Díaz & Hernández, 2002, p. 311)

En suma, es importante mantener un orden para redactar un texto académico, para una mejor cohesión de todos los párrafos, lo cual logrará que haya una mejor presentación de las ideas u oraciones planteadas en el texto y, a su vez, se facilitará el propósito de la lectura: la trasmisión de un mensaje.

3.3 Etapas de la producción de textos escritos

Fayol (1991; citado por Díaz y Hernández, 2002, p. 311) plantea dos dimensiones: una funcional y otra estructural. En cuanto al aspecto funcional, se considera el qué decir, cómo decirlo, para quién decirlo, para qué y por qué decirlo. En relación con el aspecto estructural, la producción de textos escritos consta de tres etapas: planificación, textualización o generación del escrito y revisión. A continuación, se desarrollarán estos tres subprocesos:

3.3.1 Planificación

En esta etapa se requiere que el estudiante realice un plan de redacción acerca del tema que tratará en el texto académico. El autor debe partir de algunos puntos importantes: el tema que desarrollará, el tipo de lenguaje que utilizará, lo cual dependerá de a quiénes va dirigido el texto, entre otros aspectos a los cuales aluden Díaz y Hernández (2002) en la siguiente cita:

[...] se genera una representación abstracta (en la mente del escrito) de aquello que desea escribir [...], en función de las cuatro preguntas funcionales [...] (sobre los aspectos temáticos, comunicativos, lingüístico-organizativos, instrumentales, etcétera) y su compleja interacción entre sí [...] se denomina «plan de escritura», que en esencia es un plan jerarquizado de metas y submetas sobre cómo operará el proceso compositivo en forma global y sobre la naturaleza del producto escrito que se intentará lograr. (p. 312).

En esa línea, Cassany (2003) sostiene que es importante la planificación para redactar un texto, es decir el generar un esquema mental de lo que se desea plasmar en el texto, en esta etapa también se debe considerar lo que se desea lograr con el texto, la intención que se tiene en relación con el lector. «[...] esquema mental

del texto que van a escribir, se formulan una imagen de lo que quieren escribir, y también de cómo van a trabajar. Se marcan objetivos» (p. 262).

En el texto se evidencia la planificación cuando este cuenta con una secuencia de oraciones que en su conjunto forman parte de párrafos, que deben cumplir con un rasgo importante: la cohesión, para lo cual se debe contar con el apoyo de conectores lógicos y el buen uso de los signos de puntuación. Los párrafos que forman parte del texto se denominan macroposiciones. A continuación, se describe en qué consisten las macroposiciones:

Una macroestructura está formada por un conjunto de macroproposiciones, es decir, proposiciones que sintetizan o cubren varias proposiciones, que reflejan los temas o asuntos más generales e importantes del discurso. (Coherencia global) y que nos dan las ideas centrales del mismo. (Ochoa & Gómez, 2011, p. 7)

Cuando el texto está bien cohesionado, entonces se considera que cumple con otro requisito importante: la coherencia, cuando todas las partes del texto desarrollan un tema específico y todas las ideas, principales y secundarias, guardan relación entre sí.

3.3.2 **Textualización**

Esta fase consiste en el proceso de elaboración del texto, en el cual se unen las palabras para formar unidades mayores, oraciones, y el conjunto de estas que forman párrafos. Estas deben guardar relación entre sí, además deben cumplir con una serie de normas ortográficas y gramaticales. A continuación, Díaz y Hernández (2002) explican brevemente lo siguiente acerca de la textualización:

[...] ocurre la realización del plan elaborado y la producción formal de frases coherentes y con sentido. Durante toda la textualización tiene lugar una serie de operaciones relacionadas con la traducción de paquetes semánticos (explicaciones, proposiciones, códigos visuales, etcétera) almacenados en la memoria a largo plazo en información lingüística, tomando una serie de decisiones recurrentes sobre reglas de correspondencia grafema-fonema, ortografía, puntuación, reglas gramaticales, sintaxis, procesos semánticos y textuales. (p. 312).

La textualización debe cumplir con tres características: coherencia, cohesión, adecuación. La coherencia consiste en la relación que guardan todos los párrafos de tal manera que conforman una unidad. Es decir, no deben existir contradicciones

entre los enunciados, La cohesión se trata de la unión que existe entre párrafo y párrafo en el texto, con el apoyo de los conectores lógicos, los signos de puntuación y los mecanismos de cohesión. Finalmente, la adecuación, propiedad por la que el texto cumple con ciertas normas sociales, personales, lingüísticas.

Es esencial que en la textualización se logre establecer una correspondencia adecuada entre el esquema de planificación subjetivo y el arreglo secuencial lingüístico, cuidando aspectos de cohesividad, coherencia, adecuación e inteligibilidad (Díaz & Hernández, 2002, p. 312). En suma, la redacción de un texto académico implica un proceso en el que se utilizan recursos lingüísticos, sociales y personales, con la finalidad de que el producto pueda ser comprendido atractivo para el lector.

3.3.3 Revisión

La fase de la revisión implica la elaboración de un primer borrador en el cual se pueden observar los aciertos y desaciertos, los errores se deben subsanar posteriormente para lograr un texto «limpio» o perfeccionado.

Díaz y Hernández (2002) sostienen lo siguiente:

[...] consiste en mejorar o refinar los avances y ejemplares (que podríamos llamar «borradores» logrados en la textualización. En este subproceso, se incluyen las actividades de lectura de lo escrito, actividades de diagnóstico y evaluación correctiva, regulados esencialmente para valorar el grado de satisfacción del plan inicial) (p. 315).

Según Bereiter y Scardamalia (1987; citados por Díaz & Hernández, 2002) sostienen que existen tres operaciones básicas: comparación, por la cual se establece una relación entre la representación del texto planificado y la representación que en ese momento se está elaborando, y no siempre habrá diferencias sensibles entre ellas; en la operación de diagnóstico se intenta establecer una valoración del porqué del ajuste existente cuando este sea el caso (... e incluso se puede valorar la posibilidad de cambiar el plan); y por último, en la operación de corrección, se decide seguir una posible alternativa que corrija el problema detectado y, luego, proceder a textualizarla (p. 315).

Es importante que, al realizar la corrección del texto o primer borrador, el autor no se olvide la intención que el autor tuvo desde el inicio, es decir, no se debe olvidar el sentido de lo que se deseaba transmitir al lector. Las correcciones que se realicen deben estar enfocadas en los aspectos gramatical, si alguna oración no

tiene una sintaxis aceptable, ortográfico, si alguna palabra no está correctamente escrita, ortotipográfico.

Del mismo modo, la tipografía del texto, que debe buscar la claridad y legibilidad de este, y de estilo, que muestra el sello del autor. Al respecto, Cassany (2003) afirma que mientras escribe y relee el texto, el autor lo revisa e introduce modificaciones y mejoras. Estos cambios afectan sobre todo al contenido del texto: al significado (p. 262).

4 Método

El presente artículo de investigación es cuantitativo, empírico, ya que el objeto de estudio es observable en la realidad. Es correlacional, ya que mide el grado de relación entre las variables, transversal, puesto que se trabaja con grupos ya formados.

4.1 Población

La población se conforma por los estudiantes⁴ de la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas de una universidad pública de Lima Metropolitana pertenecientes al semestre 2018 II, los cuales se seleccionaron para conocer el nivel de comprensión lectora y redacción académica con la que inician dichos estudiantes de Ingeniería de primer año y cuál será el proceso de evolución con el transcurso del tiempo en la vida universitaria, por lo cual también se toma en cuenta a los alumnos de tercer y quinto año.

Por el tamaño poblacional mostrado fue necesario obtener una muestra aleatoria para estudios de correlación. Se utilizó la siguiente fórmula:

$$n = \left[\frac{z_{1-\alpha/2} + z_{1-\beta}}{\frac{1}{2} \ln \left(\frac{1+r}{1-r} \right)} \right]^2 + 3$$

Donde:

- r = correlación que se desea detectar
- ln = logaritmo neperiano.
- $Z_{1-\beta}$ = Coeficiente de distribución norma de poder.
- $Z_{1-\alpha/2}$ = Coeficiente de distribución norma de seguridad.

⁴ Para el Muestreo Probabilístico, se tomó en cuenta la cantidad total de estudiantes de primer, tercer y quinto año académico, luego, se aplicó la fórmula estadística.

A partir de ello se calcula una muestra tomando en cuenta lo siguientes datos: $r = 0.3$ (asumido); $Z_{1 - \alpha/2} = 1.96$; $Z_{1 - \beta} = 0.84$. Por lo que la muestra se constituye por 59 estudiantes. Tomando en cuenta el muestreo estratificado se tiene una muestra de 59 estudiantes, que se distribuyó de la siguiente forma, en función de la población elegida de 1.^{er}, 3.^{er} y 5.^{to} año de estudios.

Tabla 1. Distribución de estudiantes por año

Año de estudios	Población	Muestra
1. ^{er}	348	18
3. ^{er}	307	16
5. ^{to}	469	25
Total	1124	59

Fuente: Tomado de la Oficina de Servicios Académicos de una Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas, solo los datos de la población.

5 Resultados

La presentación de los resultados se realizará a partir del análisis estadístico (cuantitativo) con la finalidad de demostrar la relación entre las variables comprensión lectora y redacción académica. Para ello, se muestran algunas tablas en las cuales se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman (ρ), que es una prueba de correlación, de asociación o de interdependencia entre dos variables aleatorias, que pueden ser continuas o discretas (en este caso, discretas).

5.1 Relación entre la comprensión lectora y la redacción académica

Tabla 2. Prueba de correlación de Spearman

			Puntaje de CL
Rho de Spearman	Puntaje de RA	Coeficiente de correlación	,324**
		Sig. (bilateral)	,006
		N	70

CL: Comprensión Lectora; RA: Redacción Académica.

Interpretación:

El valor de p hallado es menor que 0.05 ($p=0,006$), por lo que existe evidencia para rechazar la hipótesis nula, es decir, que se descarta que el coeficiente de correlación sea 0. Por lo tanto, y observando el coeficiente de correlación Rho Spearman positivo, se demuestra que existe relación directamente proporcional entre la comprensión lectora y la redacción académica ($r=0.324$), teniendo un coeficiente de correlación bajo. Todo ello nos lleva decir que a mayor comprensión lectora mayor redacción académica y a menor comprensión lectora menor redacción académica. Es cierto que, según el valor hallado, se considera una correlación débil, pero a la vez significativa, lo cual para las ciencias de la educación es relevante.

5.2 Relación entre el nivel literal y la redacción académica

Tabla 3. Prueba de correlación de Spearman.

		Puntaje total de RA
Nivel literal Rho de Spearman	Coefficiente de correlación	,286*
	Sig. (bilateral)	,016
	N	71

RA: Redacción Académica.

Interpretación:

El valor de p hallado es menor que 0.05 ($p=0,016$), por lo que existe evidencia para rechazar la hipótesis nula, es decir, que se descarta que el coeficiente de correlación a nivel poblacional sea 0. Por lo tanto, y observando el coeficiente de correlación Rho Spearman positivo, se demuestra que existe relación directamente proporcional entre el nivel literal de la comprensión lectora y la redacción académica ($r=0.286$), teniendo un coeficiente de correlación bajo. Todo ello nos lleva decir que a mayor nivel literal de comprensión lectora mayor redacción académica y a menor nivel literal de comprensión lectora menor redacción académica. Es cierto, que, según el valor hallado, se considera una correlación débil, pero a la vez significativa, lo cual para las ciencias de la educación es relevante.

5.3 Relación entre el nivel inferencial y la redacción académica

Tabla 4. Prueba de correlación de Spearman

			Puntaje total de RA
Rho de Spearman	Nivel inferencial	Coefficiente de correlación	,374**
		Sig. (bilateral)	,001
		N	71

RA: Redacción Académica.

Interpretación:

El valor de p hallado es menor que 0.05 ($p=0,001$), por lo que existe evidencia para rechazar la hipótesis nula, es decir, que se descarta que el coeficiente de correlación a nivel poblacional sea 0 . Por lo tanto, y observando el coeficiente de correlación Rho Spearman positivo, se demuestra que existe relación directamente proporcional entre el nivel INFERENCIAL de la comprensión lectora y la redacción académica ($r=0.374$), teniendo un coeficiente de correlación bajo. Todo ello nos lleva decir que a mayor nivel literal de comprensión lectora mayor redacción académica y a menor nivel literal de comprensión lectora menor redacción académica.

Es cierto que, según el valor hallado, se considera una correlación débil, pero a la vez significativa, lo cual para las ciencias de la educación es relevante.

5.4 Relación entre el nivel crítico y la redacción académica

Tabla 5. Prueba de correlación de Spearman

			Puntaje total de RA
Rho de Spearman	Nivel crítico	Coefficiente de correlación	,052
		Sig. (bilateral)	,668
		N	71

RA: Redacción Académica.

Interpretación:

El valor de p hallado es MAYOR que 0.05 ($p=0,668$), por lo que no existe evidencia para rechazar la hipótesis nula, es decir, que no se descarta que el coeficiente de correlación a nivel poblacional sea 0. Por lo tanto, se demuestra que no existe relación entre el nivel CRÍTICO de la comprensión lectora y la redacción académica.

6 Discusión

Acerca de la relación entre la comprensión lectora y la redacción académica, sí existe una relación significativa entre la comprensión lectora y la redacción académica, debido a que, si el estudiante tiene diferentes experiencias en relación con la lectura y si además realiza una lectura óptima, almacenará información y tendrá conocimientos acerca de diversos temas, para luego plasmarlo en un texto.

Tal como señalan Arrieta de Meza y Meza (2006), uno de los factores que demuestran que existe una clara relación entre la comprensión lectora y la redacción académica es la falta de información que suelen tener los estudiantes universitarios para realizar una buena redacción, que se debe al poco interés por la lectura.

Boudghene y Bettadj (2014) sostienen que el docente debe sugerirles a los estudiantes que realicen lecturas variadas de acuerdo con los intereses o preferencias. La intención es que los alumnos puedan anotar aquellas frases que sean significativas. Además, que revisen con frecuencia el periódico local y escribir un resumen acerca de la noticia más importante; todo esto servirá para que luego puedan redactar mejor.

A continuación, se presentarán las relaciones existentes entre los niveles literal e inferencial y la redacción académica, pese a no haber fuentes que evidencien esta relación, se propone lo siguiente:

De acuerdo con Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), citados por Gordillo y Flórez (2009), el nivel literal reconoce la idea más importante de un párrafo o relato, identifica el orden de las acciones en el texto y reconoce la idea principal del texto.

Sánchez (2003) manifiesta que la escritura es un proceso que consiste en siete etapas, el primer paso de la pre-redacción, que se basa en la selección y límites del tema, es decir acerca de qué se va a escribir, se debe precisar el tema, también se generan algunas ideas, identificar palabras clave o vocablos con una gran carga informativa. Además, se realiza la taxonomía de dichas ideas, en principales, y sus

subdivisiones, secundarias, e incluso las que se considerarán en la introducción y en la conclusión del texto académico.

A partir de lo expuesto, se puede colegir lo siguiente: el estudiante que es capaz de comprender a nivel literal un texto, también sabrá cómo plasmar el tema principal del texto, las macroposiciones, las microposiciones, es decir, podrá generar la estructura semántica del texto o macroestructura.

En cuanto al nivel inferencial, en primer lugar, el lector debe descifrar o interpretar el mensaje del texto con el apoyo de las palabras clave y/o la combinación de estas, las cuales se encuentran en la lectura propuesta. (Pineda & Lemus, 2000).

Con respecto a la redacción de textos académicos, Sánchez (2003) afirma que, en la fase de escritura del segundo borrador, el estudiante, por lo general, debe reformular lo que planteó al inicio en el texto, es decir debe replantear los párrafos, las ideas propuestas en la introducción, seleccionar mejor lo que colocará en las conclusiones y, de ser necesario, omitir información.

Por ende, se sostiene que para producir un texto académico es importante que el estudiante sea competente en relación con el nivel inferencial de la comprensión lectora, esto es que sea capaz de elaborar inferencias, ya que de esta manera demuestra su conocimiento acerca de diferentes aspectos de un tema y, en general, del mundo. Así mismo, el estudiante será capaz de discernir la información que debe considerar en el texto en el proceso de la redacción académica (especialmente, en la textualización). En caso de que alguna de las proposiciones no sea pertinente con el tema, el estudiante podrá detectarlo con más facilidad y, posteriormente, modificarla en el texto.

Acerca del nivel crítico, el lector manifiesta sus juicios y valoraciones, gracias al conocimiento o saberes previos de diferentes procedencias, además, se da a conocer la ideología del lector. Manifiesta su punto de vista acerca de la lectura con relación a otros textos y se pueden agregar citas, alusiones e imitaciones (Perilla, Rincón, Gil & Salas, 2004).

En el caso de los resultados en cuanto al nivel crítico de la comprensión lectora, la razón principal es que se consideró que el estudiante pudiera seleccionar una alternativa de manera libre, sin restricciones, ya que en este nivel se elaboran juicios y valoraciones personales en función de la lectura propuesta y a partir de lo que el estudiante haya comprendido del texto.

La prueba de comprensión lectora tuvo un máximo de cuatro preguntas de nivel crítico, para las cuales se redactó tres alternativas. El estudiante tuvo la libertad de seleccionar una opción de acuerdo con la interpretación que le dio a

las cuatro lecturas propuestas. Ninguna de las alternativas que eligieron se consideró incorrecta.

Esto debido a que el nivel crítico valorativo es subjetivo en relación con los otros niveles de la comprensión lectora. A diferencia de los niveles literal e inferencial, el nivel crítico presenta las opiniones, creencias, es decir diferentes interpretaciones acerca de un tema propuesto. Por tal motivo, no se puede circunscribir al estudiante a una sola alternativa como respuesta en una prueba de comprensión lectora.

7 Conclusiones

Los resultados señalan que, a mayor comprensión lectora, mayor redacción académica, y a menor comprensión lectora, menor redacción académica. Existe una correlación débil, pero a la vez significativa, esto depende de las experiencias que el estudiante tenga en relación con la lectura, y de la información que maneje acerca de diferentes tópicos, ya que, de esta manera, podrá plasmarlo en un texto académico.

En cuanto a la relación entre el nivel literal y la redacción académica, los resultados indican que, a mayor nivel de comprensión lectora, mayor redacción académica, y a menor nivel comprensión lectora, menor redacción académica. Existe una correlación débil, pero a la vez significativa, lo cual se logra cuando el estudiante es capaz de realizar una buena comprensión lectora en el nivel literal, entonces podrá seleccionar y plasmar el tema principal del texto, así como las ideas principales y secundarias.

En cuanto a la relación entre el nivel inferencial y la redacción académica, los resultados determinan que, a mayor nivel de comprensión lectora, mayor redacción académica, y a menor nivel de comprensión lectora, menor redacción académica. Existe una correlación débil, pero a la vez significativa, es decir que, si el estudiante es capaz de elaborar inferencias, además de demostrar su conocimiento acerca del mundo, podrá seleccionar y modificar la información que deberá redactar en el texto académico.

Acerca de la relación entre el nivel crítico y la redacción académica, sin embargo, los resultados demuestran que no existe relación entre el nivel crítico de la comprensión lectora y la redacción académica. La razón este resultado es que la prueba de comprensión lectora presentó alternativas que, en ningún caso, fueron incorrectas, ya que el nivel crítico valorativo es subjetivo. El estudiante eligió una opción de acuerdo con la interpretación que le dio al texto.

Referencias bibliográficas

- Arrieta, B., Batista, J., Meza, R., & Meza, D. (2006). La comprensión lectora y la redacción académica como centro del currículum. En *Laurus*, 12(21), 1-10. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102107.pdf>
- Boudghene, D., & Bettadj, N. (2014). *Papel del profesor para fomentar la competencia lectora y escrita en la clase* (Tesis de Licenciatura). Universidad Abou Bakr Belkaid-Tlemcen, Argelia. Recuperado de <https://bit.ly/2lr8rkz>
- Bono, A. & Barrera, S. de la. (1997). Los estudiantes universitarios como productores de textos. Una experiencia de docencia compartida. En *Lectura y Vida*, 1-10. Recuperado de <https://bit.ly/2roelzu>
- Cáceres, A., Donoso, P., & Guzmán, J. (2012). Comprensión lectora. «Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2» (Tesis de Licenciatura). Universidad de Chile, Santiago.
- Capomagi, D. (2013). La escritura académica en el aula universitaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, 25, 29-40. Recuperado de <http://bit.ly/33a8hqn>
- Congreso de la República de Perú. (2014). Nueva Ley Universitaria, Ley n.º 29904. *El Peruano*, 31(12914), 1-21. Recuperado de <http://bit.ly/32y8vns>
- Cassany, D., Luna, M., & Sáenz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó. Recuperado de <https://bit.ly/2ephmba>
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2002). Estrategias para el aprendizaje significativo II: comprensión y composición de textos. En Autores (Eds.), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (p. 310). Recuperado de <https://bit.ly/2t4wer2>
- Espinosa, C. (1998). *Lectura y escritura*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gordillo, A., & Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. En *Revista Actualidades Pedagógicas*, 53, 1-13. Recuperado de <https://bit.ly/2qi1bsp>
- Natale, L., & Stagnaro, D. (2012). Desarrollo de habilidades de lectura y escritura en la trayectoria académica del ingeniero: la experiencia de un programa desafiante e innovador. *Revista Argentina de Enseñanza de La Ingeniería*, 13(23), 45-52. Recuperado de <http://bit.ly/2x1bjwt>
- OCDE. (2016). Resultados Clave Pisa 2015. *Organización Para La Cooperación y El Desarrollo Económicos*, 1-15. Recuperado de <http://bit.ly/2cqmvid>

- Ochoa, L. (2008). Comunicación oral argumentativa. Estrategias didácticas. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Recuperado de <https://bit.ly/2gseg2r>
- Olave-Arias, G., Rojas-García, I., & Cisneros-Estupiñán, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, 16(3), 455-471.
- Pérez, H. (2006). *Comprensión y producción de textos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Recuperado de <https://bit.ly/2fob4to>
- Perilla, A., Rincón, G., Saúl, J., & Salas, M. (2004). El mejoramiento de los procesos de comprensión de textos académicos en el ámbito universitario. Recuperado de <https://bit.ly/2qiibaq>
- Instituto de Opinión Pública. (2015). Encuesta de Opinión Nacional Urbano Rural «Ciudadanía, hábitos de lectura y prevención de desastres» - 2015. *Boletín del Instituto de Opinión Pública*, 11(137), 1-13. Recuperado de <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/52103>
- Pineda, M., & Lemus, F. (2000). *Lenguaje y Expresión 1. Lectura y comunicación escrita*. Pearson Education. Recuperado de <https://bit.ly/2tq32xo>
- Sánchez, A. (2003). Elementos de escritura académica. En *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 11. Recuperado de <https://bit.ly/1prophv>

Página dejada en blanco intencionalmente.



El uso de las macrorreglas en la comprensión lectora de textos expositivos

The use of macro-rules reading comprehension of expository texts

Cintya Estefani Julcamayan Chagua

Universidad Nacional de Educación

«Enrique Guzmán y Valle», Lima, Perú

cjulcamayan@une.edu.pe

Jeancarlo Joel García Guadalupe

Universidad Nacional de Educación

«Enrique Guzmán y Valle», Lima, Perú

jgarciag@une.edu.pe

Resumen

Esta investigación abordó el problema ¿cómo repercute el uso de las macrorreglas en la comprensión de textos expositivos? La población estuvo conformada por 190 estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa 1190 de Chosica. Se diseñaron y aplicaron un cuestionario y una prueba, empleando un diseño correlacional-causal a 180, mediante un censo que excluyó a los estudiantes que tenían asistencia irregular. Los resultados evidencian que el uso de las macrorreglas repercute en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico de textos expositivos. Por lo tanto, se concluye que el uso de las macrorreglas repercute en la comprensión de textos expositivos ($p < 0.01$; $r = 0.317$ que se considera una correlación débil y 10,1 % de influencia).

Palabras clave: uso de las macrorreglas, macrorregla de supresión, macrorregla de generalización, macrorregla de construcción, comprensión de textos expositivos.

Abstract

This research focuses on answering the question, how does the use of macro-rules affect the understanding of expository texts? The population consisted of 190 students of the second grade of secondary school from the 1190 Educational Institution in Chosica. A questionnaire and a test were designed and applied, using a correlational-causal design, to 180 students, through a census that excluded some of them who had irregular attendance. The results show that the use of macro-rules affects the levels of literal, inferential and critical understanding of expository texts. Therefore, it is concluded that the use of macro-rules affects the understanding of expository texts ($p < 0.01$; $r = 0.317$ which is considered a weak correlation and 10.1 % influence).

Keywords: use of macro-rules, deletion macro-rule, generalization macro-rule, construction macro-rule, reading comprehension of expository texts.

Recibido: 29.06.19

Aceptado: 15.08.19

1 Introducción

El Perú tiene bajos niveles de lectura, según diversos exámenes internacionales, por ejemplo, los resultados de las pruebas del *Programme for International Student Assessment* (PISA), según los cuales se ubica casi siempre en los últimos lugares. A pesar de que actualmente se aprecia mejoría en los puntajes, estos no evidencian que gran parte de alumnos tenga buenos resultados. Esta situación se caracteriza porque los alumnos no emplean estrategias para los diferentes formatos y tipos textuales. Además, los alumnos tienen dificultad para hallar el tema, los subtemas, la idea principal y las ideas temáticas de textos expositivos, el hecho principal y los hechos secundarios de textos narrativos y la tesis y argumentos de textos argumentativos.

Las habilidades de lectura se clasifican en ocho escalas: debajo del nivel 1b, nivel 1b, nivel 1a, nivel 2, nivel 3, nivel 4, nivel 5 y nivel 6.

Tabla 1. Resultados del Perú en pruebas PISA de lectura 2000-2015

PISA 2000		PISA 2009		PISA 2012		PISA 2015	
Niveles de desempeño	%						
		6	0,0	6	0,0	6	0,0
5	0,1	5	0,4	5	0,5	5	0,3
4	4,9	4	2,6	4	3,3	4	3,5
3	14,5	3	10,1	3	11,4	3	15,0
2	25,5	2	22,1	2	24,9	2	27,3
1	54,1	1a	28,7	1a	29,5	1a	28,3
		1b	22,0	1b	20,6	1b	19,2
		<1b	14,1	<1b	9,8	<1b	6,4
Promedio	327	Promedio	370	Promedio	384	Promedio	398

Fuente: Ministerio de Educación (2016b) y Ministerio de Educación (2017b).

Según la tabla anterior, en Perú los alumnos se ubican en 2, 1a y 1b. Entonces se aprecia que sus estudiantes, en su mayoría, no logran alcanzar niveles altos, a diferencia de los alumnos de otros países. Sin embargo, nuestro país presenta crecimiento continuo, según sus promedios de desempeño en las pruebas PISA más recientes:

El uso de las macrorreglas en la comprensión lectora de textos expositivos

Tabla 2. Resultados de Latinoamérica en las pruebas PISA de lectura 2000-2015

	PISA 2000	PISA 2009	PISA 2012	PISA 2015	Variación 2009-2012	Variación 2012-2015	Tendencia promedio**
Perú	327	370	384	398	+14*	13	+14*
Colombia		413	403	425	-10	+22*	+6
Uruguay		426	411	437	-14*	+25*	+5*
Chile	410	449	441	459	-8	+17*	+5
México	422	425	424	423	-2	0	-1
Brasil		412	407	407	-5	+1	-2
Costa Rica		443	441	427	-2	-13	-9*

* Diferencias significativas al 5%.

** La OECD (2016) estima la tendencia promedio como una ponderación de las variaciones en el tiempo de cada país. Esta depende de los ciclos en que hayan participado.

Fuente: Ministerio de Educación (2016b) que cita a la OECD (2016).

Estos resultados se pueden comparar con los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) del 2015, que tiene menos cantidad de niveles o categorías en su clasificación y que se realiza cada año para los niveles de primaria y secundaria. Para esta investigación son importantes los resultados del segundo grado de educación secundaria, por ser parte de la unidad muestral:

Tabla 3. Resultados de la IE 1º en la prueba ECE de lectura 2015

Niveles de logro	IE	Todo el país		
		Nacional	Hombre	Mujer
Satisfactorio	19,6 %	14,7 %	13,9 %	15,5 %
En proceso	34,2 %	22,6 %	22,6 %	22,7 %
En inicio	37,0 %	39,0 %	39,5 %	38,5 %
Previo al inicio	9,2 %	23,7 %	24,0 %	23,4 %
Total	100,0	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Fuente: Ministerio de Educación (2016a, p. 10).

En el año 2015, el 19,6 % de estudiantes se ubicó en Satisfactorio; el 34,2 %, En proceso; el 37 %, En inicio y puede extraer información explícita, deducir relaciones lógicas de causalidad, deducir el tema y reflexionar sobre aspectos formales

del texto. Finalmente, el 9,2 % se ubicó en Previo al inicio y no logró los aprendizajes para estar en la categoría anterior. En la ECE se presentan los resultados por secciones evaluadas, indicando el número de alumnos según su categoría:

Tabla 4. Resultados de las secciones de la IE en la prueba ECE de lectura 2015

Sección	Nivel				Total
	Satisfactorio	En proceso	En inicio	Previo al inicio	
A	6	14	14	2	36
B	9	14	12	3	38
C	10	14	8	2	34
D	3	5	11	3	22
E	4	11	13	2	30
F	4	5	10	5	24
Total	36	63	68	17	184

Fuente: Ministerio de Educación (2016a, p. 14).

Se aprecia que las secciones B y C obtuvieron mejores resultados que las demás. Al año siguiente, la situación nacional en la ECE 2016 fue mejor y además se puede visualizar el desempeño de la UGEL y la DRELM:

Tabla 5. Resultados nacionales, de la UGEL 06 y la DRELM en la prueba ECE de lectura 2016

Niveles de logro	UGEL 06 Ate	DRELM	Nacional
Satisfactorio	22,4 %	21,9 %	14,3 %
En proceso	35,0 %	35,5 %	27,5 %
En inicio	34,2 %	34,0 %	37,7 %
Previo al inicio	8,4 %	8,6 %	20,5 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Fuente: Ministerio de Educación (2017a, p. 27).

Se puede ver que los resultados de la UGEL 06 son mejores en Satisfactorio y En proceso que los resultados a nivel nacional, pero son muy similares a los resultados de la DRELM. En cuanto a los resultados a nivel nacional, son muy bajos, si se los compara con la UGEL 06 los de la DRELM.

El uso de las macrorreglas en la comprensión lectora de textos expositivos

Tabla 6. Resultados de la IE 190 en la prueba ECE de lectura 2016

Niveles de logro	IE	Sexo		
	Cantidad	Porcentaje	Hombre	Mujer
Satisfactorio	18	9,5 %	8	10
En proceso	67	35,3 %	38	29
En inicio	92	48,4 %	38	54
Previo al inicio	13	6,8 %	7	6
Total	190	100,0 %	91	99

Fuente: Ministerio de Educación (2017a, p. 4).

Se aprecia que los resultados del colegio aumentaron en las categorías Satisfactorio y En proceso, a diferencia de las categorías En inicio y Previo al inicio que se redujeron. A continuación se presentan los resultados por sección:

Tabla 7. Resultados de las secciones de la IE en la prueba ECE de lectura 2016

Sección	Nivel				Total
	Satisfactorio	En proceso	En inicio	Previo al inicio	
A	5	11	14	2	32
B	3	13	13	0	29
C	3	13	13	2	31
D	2	15	14	2	33
E	2	9	13	1	25
F	2	3	11	3	19
G	1	3	14	3	21
Total	18	67	92	13	190

Fuente: Ministerio de Educación (2017a, p. 5).

Se observa que los mejores resultados fueron conseguidos por las secciones A y B. Dos años después, la situación nacional en la prueba ECE 2018 es un poco mejor, ya que hubo incremento en las categorías Satisfactorio y En proceso (Ministerio de Educación, 2019):

Tabla 8. Resultados nacionales en pruebas ECE de lectura 2015-2018

Niveles de logro	Prueba 2015	Prueba 2016	Prueba 2018
Satisfactorio	14,7 %	14,3 %	16,2 %
En proceso	22,6 %	27,5 %	27,7 %
En inicio	39,0 %	37,7 %	37,5 %
Previo al inicio	23,7 %	20,5 %	18,5 %
Promedio	561	567	571

Fuente: Adaptación del Ministerio de Educación (2019).

También se puede apreciar que hubo una reducción en los niveles En inicio y Previo al inicio desde la ECE 2015 hasta la ECE 2018. En la ECE 2018, los resultados detallados del colegio son los siguientes:

Tabla 9. Resultados de la IE 190 en la prueba ECE de lectura 2018

Niveles de logro	Su IE		Sexo		DRELM
	Cantidad	Porcentaje	Hombre	Mujer	
Satisfactorio	41	21,9 %	17	24	25,0 %
En proceso	67	35,8 %	36	31	34,5 %
En inicio	64	34,2 %	36	28	32,9 %
Previo al inicio	15	8,0 %	7	8	7,6 %
Total	187	100,0 %	96	91	100,0 %

Fuente: Adaptación del Ministerio de Educación (2019).

Los resultados del colegio evidencian que la mayoría se ubica en las categorías Satisfactorio y En proceso, a diferencia de las categorías En inicio y Previo al inicio que tienen menores cantidades. Se resalta que los resultados de la institución educativa son inferiores a los resultados promedio de la DRELM.

El uso de las macrorreglas en la comprensión lectora de textos expositivos

Tabla 10. Resultados de las secciones de la IE en la prueba ECE de lectura 2018

Sección	Nivel				Total
	Satisfactorio	En proceso	En inicio	Previo al inicio	
A	9	11	13	4	37
B	11	13	10	1	35
C	6	20	8	2	36
D	4	5	16	0	25
E	2	11	9	3	25
F	9	7	8	5	29
Total	41	67	64	15	187

Fuente: Adaptación del Ministerio de Educación (2019).

En la tabla se observa que las mejores puntuaciones lo tienen los segundos A, B y F de secundaria. Para finalizar, en la siguiente tabla se muestra el avance del colegio en cuanto a lectura:

Tabla 11. Resultados de la IE 1º en pruebas ECE de lectura 2015-2018

Nivel de logro	Prueba 2015	Prueba 2016	Prueba 2018
Satisfactorio	19,6 %	9,5 %	21,9 %
En proceso	34,2 %	35,3 %	35,8 %
En inicio	37,0 %	48,4 %	34,2 %
Previo al inicio	9,2 %	6,8 %	8,0 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Fuente: Adaptado de Ministerio de Educación (2019).

A nivel del colegio, se concluye que, a lo largo de los años, el nivel de comprensión aumentó en los niveles Satisfactorio y En proceso, pero se redujo en el nivel En inicio y Previo al inicio.

Tabla 12. Resultados del SIMON en segundo grado de secundaria del año 2019

Capacidad	Secciones de segundo grado de secundaria y porcentajes de aciertos						
	A	B	C	D	E	F	G
Obtiene información	57.20%	55.19%	64.58%	71.88%	72.50%	65.28%	42.78%
Infiere e interpreta información	55.08%	51.17%	52.29%	63.01%	55.83%	58.33%	46.85%
Reflexiona y evalúa	49.43%	45.22%	52.72%	61.72%	54.50%	45.83%	42.78%

Fuente: Autoría propia.

La Dirección Regional de Lima Metropolitana aplica evaluaciones de entrada y de salida en el marco del Sistema de Monitoreo y Evaluación de la Calidad del Servicio Educativo (SIMON). En estos resultados se puede apreciar que el nivel de Obtiene información, equivalente al nivel literal de comprensión de textos, es el que mejores resultados acertados tiene, en cambio el nivel Reflexiona, equivalente al nivel crítico de comprensión de textos, tiene resultados acertados bajos, más de la mitad del salón no puede contestar las preguntas pertinentes a este nivel.

Los datos expuestos demuestran que los estudiantes peruanos no obtienen resultados buenos en pruebas internacionales, pero hay puntajes regulares en pruebas de carácter nacional. Entonces se aprecia que hay mejoras recientemente, pero no son significativas y persisten los niveles bajos, a comparación de promedios deseables de desempeño. La situación del colegio es parecida a la nacional y, por consiguiente, se plantean interrogantes sobre los resultados de las pruebas de lectura ECE y SIMON. Entre estas interrogantes se pueden mencionar las siguientes: ¿Cómo repercute el uso de las macrorreglas en la comprensión de textos expositivos de los estudiantes del segundo grado de secundaria? ¿Cómo repercute el uso de las macrorreglas en el nivel de comprensión literal de textos expositivos? ¿Cómo repercute el uso de las macrorreglas en el nivel de comprensión inferencial de textos expositivos? ¿Cómo repercute el uso de las macrorreglas en el nivel de comprensión crítica de textos expositivos? De la misma manera, la hipótesis de trabajo afirma que el uso de las macrorreglas repercute en la comprensión de textos expositivos de los estudiantes del segundo grado de secundaria. El objetivo de esta investigación es explicar la repercusión del uso de las macrorreglas en la comprensión de textos expositivos de los estudiantes del segundo grado de secundaria.

2 Marco teórico

2.1 Las macrorreglas

Van Dijk (1978) propone estrategias para la comprensión de textos dentro del marco de la lingüística textual. Estas estrategias son llamadas tradicionalmente macrorreglas, aunque, actualmente, se prefiera la denominación de macroestrategias. Estas macroestrategias tienen como propósito resumir la información semántica que está presente en un texto (Guerra y Martín, 1992) y de esa manera obtener el tema o significado global del texto o discurso.

En otras palabras, la persona que lee reduce la cantidad de información de las microestructuras para obtener la mínima cantidad de información importante representada en la macroestructura de un texto. Los cambios o transformaciones de este tramo de microestructuras a macroestructuras conlleva una serie de actividades denominadas macroestrategias, que tienen como objetivo establecer lo más importante de un texto y diferenciarlo de aspectos o características irrelevantes. Además, estas macroestrategias no se emplearán en un orden estricto y de la misma manera, porque esto depende del tipo de texto y género textual: «el tipo de discurso determina la aplicación de las macrorreglas» (Vela, 2017, p. 22).

Estas macrorreglas, denominadas posteriormente por Van Dijk (1978) estrategias macroestructurales por ser operaciones cognitivas más flexibles (Guerra y Martín, 1992), se organizan en operaciones mentales de elisión o anulación (omisión y selección) y sustitución (generalización y construcción) (Van Dijk, 1978, Guerra y Martín, 1992, Atencio, 2014 y Pallares, 2016):

- | | | |
|-------------------|----------------|----------------|
| (1) (a, b, c) = b | 1. Omitir | 2. Seleccionar |
| (2) (a, b, c) = d | 3. Generalizar | 4. Construir |

Según Solé (1999), las macrorreglas propuestas por Van Dijk (1983) son similares a las propuestas por Brown, Campione y Day (1981). La propuesta de Van Dijk (1983), mencionada por Solé (1999) para resumir un texto, establece cuatro: omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar.

Las estrategias macroestructurales constituyen un grupo de tácticas cognitivas que permiten realizar determinadas selecciones eficaces que tengan como consecuencia la adecuada interpretación del discurso (Atencio, 2014 y Van Dijk y Kintsch, 1983).

La aplicación de las macrorreglas permite elaborar el resumen de un texto. El resumen de un texto y el texto original del cual se deriva el resumen se asemejan en cuanto a su estructura (Málaga, 2013 y Atencio, 2014).

2.2 Tipos de macrorreglas

En esta investigación se considera la siguiente distribución de macrorreglas:

Tabla 13. Tipos de macrorreglas

Criterio 1	Criterio 2
Supresión u omisión	Supresión
Selección	
Generalización	Generalización
Construcción	Construcción

Fuente: Autoría propia.

2.2.1 Supresión u omisión

Se prescinde de la información trivial, innecesaria e irrelevante de un texto para comprender el resto de la información que sí se considera importante. Esta macroestrategia opera cuando la idea principal está expresa literalmente en el texto, ya sea al inicio, en medio al final del párrafo (Pallares, 2016).

Los criterios para suprimir la información pueden ser:

- Características casuales, no inherentes, de los conceptos (Guerra y Martín, 1992).
- Las que no sean proposiciones de las subsiguientes proposiciones de la secuencia, es decir, omitir proposiciones que carecen de una «función» anterior o posterior para el texto (Málaga, 2013 y Vela, 2017).
- Detalles (Vela, 2017; Atencio, 2014).
- Ejemplos (Atencio, 2014).
- Repeticiones (Atencio, 2014).

Es importante recordar que Atencio (2014) afirma que no es posible omitir una proposición cuando hace de presuposición para otra proposición del mismo macronivel, porque ya no sería completamente interpretable.

En esta investigación se considera la macrorregla de selección dentro de la supresión. La selección de información se basa en la identificación de la oración

temática (oración que representa la macroestructura de un párrafo o texto) (Guerra y Martín, 1992). Las proposiciones que permiten la interpretación de otras proposiciones están incluidas en la macroestructura y, por ende, son importantes. Atencio (2014) menciona que esta macrorregla es reversible porque hay la posibilidad de reconstruir la información omitida mediante procesos lógicos.

Se selecciona la información según distintos criterios:

- Se elige la proposición que le dé sentido a todo el texto (Pallares, 2016).
- Se opta por las proposiciones que contengan palabras que sean repetidas o referidas en todo el texto.

Solé (1999, p. 128) propone el ejemplo: «Laura bajó a la playa y tendió su toalla amarilla en la arena. Entró en el agua y se bañó». Después de omitir y seleccionar, solo quedaría «Laura bajó a playa y se bañó».

Díaz-Barriga y Hernández (2003, p. 296) proponen el siguiente ejemplo (el subrayado indica la selección):

El ciclo del agua en la naturaleza

El agua que existe en la naturaleza, distribuida en mares, ríos, manantiales y lagos, puede cambiar de estado por la acción de diversos factores del medio, y así pasar del estado gaseoso al líquido o al sólido en una serie de transformaciones que forman un ciclo.

Málaga (2013) y Atencio (2014) proponen una serie de proposiciones a manera de ejemplo que se han adaptado: i) Pasó un gato, ii) Colgaba en su cuello un cascabel y iii) El cascabel era dorado. Luego, se deduce que lo más importante era «Un gato pasó». Otro ejemplo: i) El mochilero se fue a la estación, ii) Pidió un boleto, iii) Pagó el boleto, iv) Subió al bus y v) Se fue a Carabayllo. Finalmente, se concluye que lo más importante es «El mochilero subió al bus y se fue a Carabayllo».

Se suprime la información innecesaria y no cambia el significado del texto. Por otro lado, se selecciona la información importante. Estas operaciones mentales trabajan a nivel literal, es decir, se realiza con información explícita. La evidencia o producto de la supresión es el subrayado, es decir, al subrayar hemos eliminado de forma mental la información irrelevante y solo subrayamos la información importante.

En textos narrativos se seleccionan personajes y acciones relacionados al problema o nudo y, a veces como en las historietas, los diálogos que luego son reforzados por la narración. Por otro lado, se suprimen los seres vivos que solo son mencionados, las descripciones detalladas y diálogos relacionados a hechos

secundarios. En las fábulas se debe poner atención a la moraleja. En los mitos se debe encontrar el origen de algo. En las leyendas se debe hallar las explicaciones fantásticas de que algo existe. En la anécdota se debe encontrar lo gracioso o sorprendente.

En textos expositivos se seleccionan palabras clave (sustantivos, adjetivos y verbos) que se relacionan con todo el texto y no solo con un párrafo. Estas palabras clave se repiten constantemente, se reemplazan por sinónimos o hiperónimos y se les hace referencia. Se suprimen los datos repetidos, imprecisos, los ejemplos, las comparaciones, las fechas, las cifras, las citas o lo que dice un personaje en un texto expositivo, las explicaciones (entre comas, paréntesis o rayas) y las descripciones detalladas.

En textos argumentativos se seleccionan las opiniones o posturas a favor o en contra, los ejemplos, los datos que sustentan las opiniones o posturas y las citas en las que haya opiniones de expertos, las comparaciones. Se suprimen fechas, detalles, explicaciones (entre comas, paréntesis o rayas) y las descripciones detalladas.

2.2.2 Generalización

Esta macroestrategia pretende obtener «superconceptos» que se derivan de los conceptos de las proposiciones del texto (Vela, 2017), formulando así oraciones temáticas o tópicos. Estos conceptos generales no deben seleccionarse arbitrariamente, ni muy generales (debe ser mínima), sino de la información seleccionada del texto. Este proceso también denominado abstracción (Guerra y Martín, 1992) utiliza hiperónimos para abarcar los hipónimos presentes en el texto.

Solé (1999, p. 128) propone el siguiente ejemplo: «Entró en la cocina y vio encima de la mesa cerezas, fresas, manzanas, melocotones...», se puede reemplazar los elementos por el hiperónimo fruta. Así solo quedaría: «Entró a la cocina y vio encima de la mesa frutas».

Díaz-Barriga y Hernández (2003, p. 296) presentan el siguiente ejemplo del texto «El ciclo del agua en la naturaleza»: se mencionan los estados «gaseoso», «líquido» y «sólido», los que pueden reemplazarse por un «concepto supraordinado» como «estados de la materia».

Málaga (2013) y Atencio (2014) establece una serie de proposiciones a manera de ejemplo que se han adaptado: i) En el piso estaba el trompo, ii) En el piso estaban el carrito de madera y la aplanadora iii) En el piso estaban rieles de trenecitos. Luego se generaliza y resulta la siguiente proposición: «En el piso estaban los juguetes».

Se generalizan o reemplazan grupos de palabras por una palabra o grupo que los abarquen o engloben. Esta operación mental trabaja a nivel inferencial, es decir, se realiza con información implícita. En un texto expositivo, las palabras abarcadas (denominadas hipónimos) pueden ser sustantivos o nombres, verbos y adjetivos y la palabra que las englobe debe tener la misma categoría gramatical (y se constituiría en un hiperónimo). En un texto narrativo, los términos englobados son sustantivos o verbos. La evidencia o producto de la generalización es el parafraseado, es decir, escribir con nuestras propias palabras (sustantivos, adjetivos y verbos) lo más importante del texto. Si se realiza la escritura en los márgenes de cada párrafo, entonces estamos elaborando el sumillado.

2.2.3 Construcción

La macroestrategia de construcción rehace una proposición (en la forma es nueva) que abarque la información implícita del texto. La información que es reconstruida tiene como base el conocimiento y las experiencias del lector. Este lector debe procesar la información nueva del texto en forma de serie de conceptos relacionados (condiciones habituales, circunstancias, secuencias y consecuencias de una situación o proceso) (Guerra y Martín, 1992 y Atencio, 2014). Según estos autores, la diferencia con la generalización reside en que esta última se basa en la relación de cada elemento sustituido con el sustituto y, en cambio, la construcción presenta la relación de los elementos sustituidos en conjunto (Guerra y Martín, 1992) o como totalidad (Vela, 2017) con el sustituto.

Solé (1999, p. 128) propone el ejemplo:

Por fin llegó el último día de julio. Ordenó los papeles del despacho, cerró cuidadosamente las ventanas y comprobó que desconectaba las luces. Ocupó el resto de la tarde en preparar las maletas y cerrar la casa. Al atardecer, subió en el coche, y condujo durante un par de horas hasta la costa. Al día siguiente, tomó el primer baño de mar antes de desayunar.

Al aplicar la construcción o integración, se puede llegar a la proposición «Salió de viaje por vacaciones».

Díaz-Barriga y Hernández (2003, p. 296) proponen el siguiente ejemplo del texto «El ciclo del agua en la naturaleza» cuyos párrafos, del tercero al sexto, mencionan las fases del ciclo del agua, que puede construirse así: «Las distintas fases del ciclo del agua son manifestaciones de cambios de un estado a otro de la materia».

Málaga (2013) y Atencio (2014) establecen una serie de proposiciones a manera de ejemplo que se han adaptado: i) Fui a la estación, ii) Compré un boleto, iii) Me dirigí al paradero, iv) Subí al bus y v) El bus inició su partida. Luego se construye la siguiente proposición: «Subí al bus».

En resumen, en la aplicación de esta macroestrategia se reemplazan proposiciones del texto por otro que solamente menciona lo más importante, ya que denota su conclusión o consecuencia. Esta operación mental trabaja a nivel inferencial, es decir, se realiza con información implícita. En un texto narrativo, las acciones se reemplazan por enunciados que expresen lo mismo con otras palabras. La evidencia o producto de la construcción es el parafraseado, esto es, escribir con nuestras propias palabras (sustantivos, adjetivos y verbos) lo más importante del texto. Si se realiza la escritura en los márgenes de cada párrafo, entonces estamos elaborando el sumillado.

La macrorregla de construcción es más propicia para los textos narrativos.

2.3 La microestructura y la macroestructura

La microestructura hace referencia a un nivel local del texto o discurso. La microestructura es parte de la estructura de las proposiciones individuales (llamadas ideas por Pallares en el año 2016) y las relaciones lineales (Málaga, 2013 y Atencio, 2014) existentes entre estas: coherencia lineal. Descubrir la microestructura, mediante la búsqueda de la estructura más pequeña en la conformación del texto, es la primera operación mental que se hace al comprender un texto. Cada proposición está formada por un tópico y comentario, denominados también como tema y rema, es decir, la información ya conocida y la información nueva. A este proceso de desarrollar la información, de convertir la nueva en ya conocida y que se relacionen entre sí, se denomina progresión temática (Pallares, 2016).

Alexopoulou (2011, párr. 13) afirma que «a nivel oracional el texto estructura sus elementos a través de la microestructura (o planos de organización textual) que corresponde a la coherencia semántica entre las oraciones». Para Allende y Condemarín (1998), la microestructura o estrato opera a nivel literal y corepercute con las letras, palabras, oraciones y párrafos de un texto. Además, esta microestructura sirve de base para construir la macroestructura o intertexto. Van Dijk (1978) emplea continuamente el término «secuencia» para dar cuenta de las oraciones relacionadas entre sí (que tienen coherencia local), más adelante denominadas «microestructuras».

Golder y Gaonacéh (2002, 2005) sostienen que la microestructura textual corresponde a una representación literal y está formada por una red jerarquizada de proposiciones que describen «la significación local, literal del texto» (p. 130). Estas proposiciones están jerarquizadas según la repetición y tienen la forma: predicado (Argumento 1, Argumento 2). En esta definición de proposición, el argumento es de lo que se habla y el predicado califica un argumento o la relación existente entre varios argumentos (Golder y Gaonacéh, 2005).

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, se presentan los siguientes ejemplos:

A los griegos les gustaba el arte. Cuando los romanos conquistaron a los griegos, les copiaron, y así aprendieron a crear arte bello» (Golder y Gaonacéh, 2002, p. 130). Se aprecia la existencia de ocho microproposiciones existentes: «1. Gustar (griegos, arte), 2. Bello (arte), 3. Conquistar (romanos, griegos), 4. Copiar (romanos, griegos), 5. (Cuando 3, 4), 6. Aprender (romanos, 8), 7. Consecuencia (3, 6) y 8 crear (romanos, 2) (Golder y Gaonacéh, 2002, p. 130).

El vino Riesling acompaña estupendamente los crustáceos, y combina de manera ideal con la tradicional col agria» (Golder y Gaonacéh, 2005, p. 81). Se aprecian cinco microproposiciones en el texto: «1. Acompaña (Riesling, crustáceos), 2. Estupendamente (1), 3. Combina con (Riesling, col agria), 4. De manera ideal (3) y 5. Tradicional (col agria) (Golder y Gaonacéh, 2005, p. 81).

En los ejemplos anteriores se puede apreciar que las proposiciones tienen predicados en la forma de verbo, adjetivo o adverbio y que las proposiciones se pueden utilizar como argumentos en otras proposiciones evidenciando una relación de subordinación (Golder y Gaonacéh, 2005). Estos autores reflexionan y afirman que mientras más proposiciones tenga un párrafo demandará más tiempo para comprenderlo, a diferencia del conteo y comprensión de palabras; además, «cuando un párrafo ofrece más argumentos diferentes, la legibilidad de estos sufre una disminución» (p. 81).

Por otro lado, la macroestructura está integrada por la información más global y general que caracteriza al discurso como un todo: coherencia global (Málaga, 2013). La habilidad de identificar y comprender la macroestructura implicaría actividades como identificar el tema del texto, hacer un resumen del texto o discriminar la información importante de la irrelevante (Guerra y Martín, 1992 y Málaga, 2013).

Alexopoulou (2011, párr. 12), basado en van Dijk (1980), afirma: «La macroestructura (contenido textual) se refiere a la organización global del contenido del

texto y es la que garantiza la coherencia textual al vincular las oraciones entre sí». Los géneros discursivos o textuales pueden diferenciarse mediante la identificación de su macroestructura, así Alexopoulou (2011, párr. 14) afirma que la macroestructura:

Es la que nos permite procesar la información del texto y reconocer los géneros gracias a los asuntos tratados. La macroestructura de una carta comercial y la macroestructura de una carta de amor son dos ejemplos significativos.

Para Allende y Condemarín (1998), la macroestructura o intertexto reconstruye el texto identificando su estructura global de significado o contenido y permite obtener el tema o asunto del discurso. Para obtener esta macroestructura o representación abstracta se realizan macropoperaciones o macrorreglas. Van Dijk (1978) llama macroestructuras a «las conexiones [de las oraciones] que se basan en el texto como un todo» (p. 55). Estas relaciones se enmarcan en la coherencia global.

Golder y Gaonacih (2002, 2005) manifiestan que la macroestructura textual es la representación global del texto y está constituida por proposiciones (macroproposiciones) vinculadas entre sí y jerarquizadas que no tienen sentido literal (a excepción de proposiciones o microproposiciones que puede adoptar la forma y el sentido de una macroproposición) y resumen la red microestructural mediante la aplicación de macrorreglas. Golder y Gaonacih (2002) expresan que las macrorreglas «consisten en suprimir o en organizar ciertas microproposiciones (supresión de los elementos de detalles o resumen de varias microproposiciones en una sola), o también en elaborar proposiciones más complejas» (p. 131). Por ejemplo, en las siguientes oraciones se aprecian microproposiciones y la macroproposición que los interpreta:

- Luis fue al paradero, adquirió un boleto, y se dirigió al bus (microproposiciones).
- Luis sale de viaje en bus (macroproposición)
- El Pinot Gris, ese vino opulento de una gran nobleza, es llamado también Tokay (microproposiciones).
- El Pinot Gris es llamado también Tokay (macroproposición).
- El Gewurztraminer, el Riesling, el Sylvaner y el Pinot Gris solo se comercializan en botella (microproposiciones).
- Los «Alsacia» solo se comercializan en botella (macroproposición).

Entonces, para Golder y Gaonacih (2002) «la elaboración de la macroestructura se desprende la mayor parte de las veces de la interpretación y de la construcción de la microestructura» (p. 31).

Cuando se leen, las proposiciones que conforman la microestructura también están elaborando la macroestructura. En esta macroestructura se consideran el conocimiento y las inferencias, ya que es una especie de resumen mental del texto que elabora el lector para su comprensión. (Guerra y Martín, 1992; Araoz, Guerrero, Villaseñor y Galindo, 2008). Identificar la macroestructura de un texto tiene las siguientes funciones (Pallares, 2016):

- Dar coherencia global a las oraciones de un párrafo.
- Discriminar el grado relevancia de una idea respecto de otra, es decir, individualizar la información.
- Reducir partes extensas de información en un número menor de ideas comprensibles sin que se pierda información importante.

La macroestructura tiene diferentes niveles jerárquicos, por eso hay macroestructura del texto completo, de un capítulo o de un párrafo (Málaga, 2013). Para obtener la macroestructura a partir de la microestructura, se aplican las macrorreglas o estrategias (Pallares, 2016):

Tabla 14. *Uso de estrategias para obtener la macroestructura a partir de la microestructura*

Microestructura (nivel local) →	Uso de estrategias →	Macroestructura (nivel global)
YYYYYYYYYYYYYYYYYY	Supresión	YYYYYYYYY.
YYYYYYYYYYYYYY.	Selección	
YYYYYYYYYYYYYYYYYY	Generalización	YYYYYYYYY.
YYYYYYYYYYYYYY.	Construcción	

Fuente: Adaptado de Pallares (2016, p. 42).

La macroestructura está estrechamente relacionada con la coherencia. La coherencia es la propiedad inherente al texto que consiste en entenderlo como un todo unitario con sus partes interrelacionadas. Esta propiedad trata de mantener la cantidad y la calidad de información relacionada al tema. La macroestructura incluye el tema y los subtemas, sin importar el tipo textual. En otras palabras, todo texto, sin importar tu tipología, tiene tema y subtemas.

El tema muestra el asunto del texto, es decir, indica de qué se trata el texto a través de los párrafos. El tema se expresa mediante una frase nominal o sintagma nominal. Cada texto tiene un solo tema (Ministerio de Educación, 2014 y 2015).

Los subtemas son los aspectos o partes del tema que se desarrollan en el texto. El subtema también se formula por medio de una frase nominal. Cada subtema puede desarrollarse en un párrafo o más, dependiendo de la extensión y la complejidad del texto. La cantidad de subtemas varía o cambia con cada texto (Ministerio de Educación, 2014 y 2015).

Tabla 15. Comparación del título, tema y subtemas

	Título	Tema	Subtemas
Estructura	Puede ser sintagma nominal u oración.	Sintagma nominal	Sintagma nominal
Cantidad en el texto	1	1	Varía según el texto
Presencia del verbo	Puede tener verbo	No tiene verbo	No tiene verbo

Fuente: Autoría propia.

La macroestructura no es igual para todos los tipos de textos. Si bien todos tienen tema y subtemas, cada tipo de texto desarrolla estos temas de distinta manera: los textos expositivos y descriptivos presentan idea principal desarrollada mediante ideas temáticas; los textos argumentativos, tesis y argumentos; los textos narrativos, hecho principal y hechos secundarios; finalmente, los textos instructivos, regla o paso importante y reglas o procedimientos derivados.

La macroestructura de un texto expositivo incluye la idea principal y las ideas temáticas.

La idea principal es el enunciado u oración que comenta y explica un tema. Las ideas temáticas hacen referencia explícita o implícita en todo el texto a la idea principal. Cada texto tiene una sola idea principal que se expresa como una oración (Ministerio de Educación, 2014 y 2015).

Las ideas temáticas son las oraciones que explican los subtemas. Se escriben como una oración, es decir, contienen al menos un verbo. Cada idea temática puede desarrollarse en un párrafo o más, dependiendo de la extensión y complejidad del texto. La cantidad de ideas temáticas varía en cada texto (Ministerio de Educación, 2014 y 2015).

Tabla 16. Orden de identificación de la macroestructura

Tema	Idea principal
Subtema 1	Idea temática 1
Subtema 2	Idea temática 2
Subtema 3	Idea temática 3

Fuente: Ministerio de Educación (2014 y 2015, p. 14).

Primero se identifica el tema, luego los subtemas, después las ideas temáticas y, finalmente, la idea principal. Por otro lado, el Ministerio de Educación (2013), en su texto *Comprensión y producción de textos escritos VI Ciclo*, menciona que primero se identifican el tema y la idea principal, después se identifican los subtemas e ideas temáticas, luego se reconoce y emplea la estructura. Finalmente, se elabora el resumen (p. 38).

Sánchez (1993) aporta al debate una serie de procesos y su relación con conceptos de lingüística textual, el marco lingüístico de la macroestructura y las macrorreglas:

Tabla 17. Procesos en la comprensión de textos y conceptos de lingüística

Procesos	Conceptos de lingüística
Análisis perceptivo de las señales escritas	Segmentación
Reconocimiento de señales escritas	Categorización-combinación
Atribución de un significado a las señales escritas	Comprensión-interpretación
Organización de estos significados en proposiciones	Proposición
Reconstrucción de las relaciones entre proposiciones	Microestructura
Extracción del significado general de una secuencia de proposiciones	Macroestructura
Asignación de las proposiciones a una categoría funcional	Superestructura
Construcción de un modelo de situación en el que los hechos denotados tengan alguna virtualidad	Vínculo con la vida diaria del sujeto

Fuente: Sánchez (1993), citado por García (2014, p. 68).

2.4 Comprensión de lectura

Para la autora Solé (1999, p. 137) la comprensión de lectura «es un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender». En esta misma línea, menciona que se debe considerar lo siguiente:

- Antes de la lectura, se recomienda plantear propósitos, objetivos o intenciones.
- Durante el proceso de comprensión, el lector asume un rol activo, por lo tanto, necesita encontrarle sentido al esfuerzo cognitivo que realizará.
- La motivación, recreada por los docentes, debe estar presente durante toda la lectura.
- El texto debe tener una estructura lógica y ser coherente.

Los conocimientos previos que tiene un lector acerca del tema del texto le servirá para que mejore su comprensión y reorganice su conocimiento elaborando su *esquema de conocimiento* (Coll, 1983 citado en Solé, 1999).

Sánchez, Orrantía y Rosales (1992) explican que las personas con pobre comprensión tienen deficiencias en el empleo de la progresión temática del texto, solo usan la estrategia del listado, así como solo la de suprimir y copiar y presentan deficiencias en la supervisión de la comprensión y en las estrategias de autorregulación. Por otro lado, los mismos autores mencionan que un lector con buena comprensión utiliza la progresión temática del texto, las estrategias estructurales, las macrorreglas de integración, selección y generalización y aplica flexible y adecuadamente estrategias y procesos.

De acuerdo con Pérez (2006, p. 51), el acto de leer tiene niveles y va más allá de la decodificación de palabras y sumar el significado de las mismas, pues para comprender un texto se debe recuperar información, configurar una interpretación y reflexionar sobre su contenido y forma.

2.4.1 Nivel de comprensión literal

El nivel de comprensión literal sirve para que el lector reconozca y recuerde. Estas dos capacidades fundamentales permiten responder preguntas sobre el reconocimiento y recuerdo de ideas (principales o temáticas), detalles, localización, características de personajes, identificación de elementos y relaciones explícitas de causa-efecto. También puede considerarse en este nivel la reorganización de la información, siempre y cuando esté explícita.

2.4.2 Nivel de comprensión inferencial

El nivel de comprensión inferencial implica que el lector una al texto sus hipótesis o conjeturas, producto de su conocimiento del mundo u otras lecturas. Este nivel permite añadir detalles que no están presentes en el texto, identificar el tema, el

propósito del texto, deducir los significados de palabras o el sentido de expresiones que no estén definidas explícitamente, distinguir las características de un personaje que no se expresen literalmente en el texto.

Este nivel también se denomina interpretación. En las evaluaciones docentes, se utiliza el término *infiere* para el logro de este nivel. En este nivel se reorganiza la información, es decir, se ordenan las ideas utilizando procesos de clasificación y síntesis: clasificación de personas, objetos y lugares, elaboración de bosquejos de la estructura del texto y resumen de este texto.

Por otro lado, Cisneros, Olave y Rojas (2010) citan a Martínez (2002, p. 154) para clasificar las inferencias en enunciativas, léxicas, referenciales, macroestructurales, lógicas y argumentativas.

2.4.3 Nivel de comprensión crítica

El nivel de comprensión crítico-valorativo se refiere a la opinión o juicio de valor sobre distintos aspectos del texto. En la propuesta del Ministerio de Educación, en sus evaluaciones docentes, se basan en la opinión del contenido y los aspectos formales del texto. Este nivel tiene correspondencia con la capacidad denominada *reflexiona* en las mencionadas evaluaciones.

Para reflexionar u opinar sobre el contenido del texto, es necesario relacionar la información leída con los saberes del lector, provenientes de la lectura de otros textos o de su conocimiento del mundo.

2.5 El texto expositivo

Álvarez (2001) opta por emplear la denominación texto expositivo-explicativo debido a que en este tipo de texto frecuentemente se relacionan la intención de exponer y explicar.

- Exposición: pretende presentar una serie de datos e información.
- Explicación: persigue facilitar la comprensión más que solamente brindar información.

Para Álvarez (2001), el texto expositivo-explicativo es aquel cuyo objetivo primordial es expresar ideas para mostrarlas o hacerlas más comprensibles.

Los textos expositivos son importantes en el ámbito social y académico. Los estudiantes frecuentemente interactúan con este tipo de texto (por ejemplo, boletines, exposiciones, monografías, etc.). Asimismo, su relevancia se basa en el propósito de informar, generar nuevo conocimiento o modificarlo. Por lo mencionado, el

texto expositivo debe ser empleado de forma intensiva en los colegios para que los alumnos dominen la comprensión y producción.

2.5.1 Características del texto expositivo

Según Slater y Graves (1990), hay cuatro características que definen el texto expositivo:

- **Carácter informativo:** Presenta información organizada sobre teorías, predicciones, personajes, hechos, fechas, especificaciones, limitaciones y conclusiones en una estructura conformada por párrafos.
- **Connotación explicativa:** Incorpora elaboraciones textuales relacionadas con las teorías, predicciones, personajes o hechos que desarrolla.
- **Carácter directivo:** Guía al lector presentando claves explícitas que le facilitan su comprensión lectora y la selección de ideas principales. El autor establece comunicación directa con el lector por medio de la cual relata, muestra y orienta la lectura y su comprensión textual.
- **Contiene elementos narrativos** que dan vida a la prosa. Las anécdotas, fábulas o cuentos enriquecen la dinámica textual e ilustran determinados temas.

2.5.2 Estructura del texto expositivo

Kintsch (1982) citado en Álvarez (2005) afirma que en el tipo de texto expositivo hay formas o subtipos de organización debido a que los textos expositivos no se ciñen a una superestructura homogénea.

- a. **Descripción y definición.** Está relacionada con conceptos como estructura, morfología, procedimiento, proceso, mecanismo, sistema, comparación, fases, etc.
- b. **Comparación y contraste** (semejanzas y diferencias).
- c. **Problema-solución** (pregunta-respuesta).
- d. **Causa consecuencia.** Para exponer admite variaciones, de acuerdo a cómo se ordenen anterior o posteriormente los antecedentes y el consecuente.
- e. **La ilustración** mediante mapas, tablas, fotografías, dibujos, esquemas, etc. Es otra de las representaciones o subtipos de organización de la información.

González y Marcilla (1996, citando a Meyer, 1984) y Viero, Peralbo y García (1997) afirman que los esquemas sirven en los procesos de comprensión y por ello exponen cinco esquemas retóricos que se encuentran en los textos expositivos:

- Texto expositivo de carácter descriptivo: da información de un tema particular, agrupa los rasgos, atributos o características de un tema, acontecimiento, o situación. No presenta palabras clave que ayuden a comprenderlo.
- Texto expositivo de carácter agrupador o colección: agrupa temas diversos en forma simultánea y sucesiva sin implicar un orden jerárquico, pero relacionándolos entre sí. Emplea palabras clave para enfatizar la continuidad como en *primer lugar, a continuación*, etc.
- Texto expositivo de carácter causal o causativo: organiza la información teniendo como eje dos categorías, la ascendente y la consecuente, y respeta la relación antes y después. Se emplean palabras clave *a causa de, la razón por la que, por ende, de ahí que*, etc.
- Texto expositivo de carácter aclaratorio o problema-solución: ordena la información en torno al planteamiento de un problema o situación problemática y sus posibles alternativas de solución. Se emplean las palabras clave *una posible causa del problema, la pregunta que surge es y el problema consiste en*, etc.
- Texto expositivo de carácter comparativo: hace referencia a dos o más fenómenos que se confrontan señalando sus semejanzas y diferencias.

Calfee y Curley (1984) presentan la siguiente clasificación de textos expositivos:

- Descriptivo. Presenta información al lector por medio de definiciones, divisiones clasificatorias o comparaciones.
- Ilustrativo. Expone al lector el contenido del texto estableciendo comparaciones entre hechos, ideas, personajes o conceptos. En algunos casos utiliza el ejemplo para ilustrar con mayor claridad un objeto o hecho.
- Secuencial. Por medio de sucesos o ejemplos interrelacionados explica al lector la estructura causa-efecto implícita en el texto. Ocasionalmente recurre a categorizaciones para complementar la explicación.
- Argumentativo. El autor del texto hace explícita su posición en la presentación del tema tratando de convencer al lector. Para ello utiliza argumentos de carácter inductivo o deductivo.
- Operacional. Presenta la secuencia de tres elementos: la introducción, que brinda una orientación general al lector sobre su contenido; la

transición, que conecta la información existente y la nueva, y la conclusión, que permite sintetizar la información.

- Temporal. Expone una secuencia que refleja el paso del tiempo, o una progresión lógica entre los elementos que componen el texto.

De Rojo (1998) clasifica los textos expositivos según tengan trama narrativa o descriptiva. Los primeros desarrollan procesos históricos o naturales y presentan los hechos en una secuencia temporal o causal. Los segundos caracterizan objetos, personas o procesos por sus propios rasgos.

Por otro lado, se debe tener en cuenta que en los párrafos de los textos expositivos se puede encontrar las siguientes estructuras:

- Analizante o deductiva. La acción principal, la idea principal o la tesis va al inicio y, tras ella, se desarrollan los hechos, datos o argumentos en el resto del párrafo.
- Sintetizante o inductiva. La acción principal, la idea principal o la tesis se muestra al final. Se deriva o deduce de lo escrito anteriormente.
- Encuadrada. Lo importante se muestra al inicio y se vuelve a enunciar de manera reforzada al final del párrafo.
- Paralela. Toda la información tiene el mismo nivel de importancia. Se tiene que inferir la idea temática o acción importante.
- Concéntrica. La acción principal, la idea principal o la tesis se halla en el centro y en torno a ella gira la narración, exposición o argumentación.

2.5.3 Marcas lingüísticas y textuales del texto expositivo

De acuerdo con Álvarez y Ramírez (2010), las marcas textuales y lingüísticas más regulares en los textos expositivos son:

- Organizadores textuales. Representados por elementos paratextuales (tipo de letra, márgenes, títulos, subrayados, epígrafes, signos de puntuación, gráficos, esquemas) o frases: citas textuales, *como dijimos anteriormente, como se explicará más adelante*.
- Reformulaciones. Se realiza el parafraseo empleando expresiones como: *dicho de otra manera, o sea, esto es, es decir, en otras palabras*, etc. Además, se puede utilizar fórmulas para expresar ejemplos.
- Uso de aposiciones explicativas.
- Orden estable de palabras. Uso de la estructura sintáctica sujeto-verbo-complementos.

- Precisión léxica. Se emplean préstamos y extranjerismos, así como tecnicismos propios del lenguaje científico. En ese sentido, hay poco uso de valores estilísticos y pocos matices variados debido a que se pretende la universalidad y objetividad propias de los textos expositivos.
- Modalizadores o marcas de modalización. Presentan la opinión o la postura del autor. Hay empleo frecuente de modalizadores asertivos, es decir, los que plantean si un enunciado es verdadero o falso.
- Uso endofórico de los deícticos. Son marcas de cohesión textual que hacen alusión a elementos dentro del texto (anáforas y catáforas) y ayudan al lector a ubicarse en el texto. Hay expresiones anafóricas como *lo dicho anteriormente* o *como ya se dijo*. Asimismo, se utilizan expresiones catafóricas como *más adelante diremos*, *a continuación señalamos*, *véase en el siguiente*, etc.
- Uso frecuente de conectores de adición (por ejemplo, *y*, *e*), continuación, enumeración (*en primer lugar*, *en segundo lugar*, por ejemplo), causa (*porque*, *debido a que*, *dado que*), consecuencia (*por lo tanto*, *por esa razón*), comparación, ejemplificación (*por ejemplo*), explicación (*es decir*, *en otras palabras*), aclaración, reformulación, fuente, marcador de cierre, conclusión y resumidor.
- Empleo del modo indicativo, específicamente de los tiempos presente y futuro. Abundan, además, los verbos estativos, así como el copulativo *ser*; también se emplean regularmente verboides o impersonales, propias de lenguaje científico-académico.
- Adjetivación específica, pospuesta y valorativa. Se particulariza el sustantivo, en otras palabras, se agrega al significado del sustantivo. Es común el empleo de términos en función de adjetivos y así tenemos sustantivos en función de adjetivo, que se encuentran en aposición especificativa.
- Usual empleo de conceptualizaciones, descripciones, citas, hipótesis e inferencias inductivas y deductivas.
- Empleo de fórmulas de cierre que se expresan gracias a una conclusión o un resumen. Ej.: *después de la breve exposición ...*, *el presente ejemplo representa sintéticamente...*

3 Metodología

El enfoque es el cuantitativo porque se quiere elaborar un marco teórico cuyas premisas establezcan relaciones entre las variables abordadas y se midan las frecuencias obtenidas mediante la aplicación de cuestionarios y test. Se quiere generalizar los resultados utilizando la estadística inferencial mediante la adopción de este enfoque (Bernal, 2006). Esta investigación es explicativa o causal, que se constituye como el nivel más alto de las investigaciones no experimentales, debido a que se estudiaron las causas de los hechos y los fenómenos. Se basó en la prueba de hipótesis y se pretendió que las conclusiones conlleven la formulación o el contraste de principios científicos (Bernal, 2006).

El diseño es el transeccional correlacional-causal. Según Hernández, Fernández y Collado (2014), estos diseños evidencian relaciones entre variables en un tiempo único y es correlacional-causal porque establece relaciones de causa-efecto.

La población la integraron 190 alumnos del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N.º 1190 Felipe Huamán Poma de Ayala. La investigación examinó a todos los estudiantes que forman parte de la población porque lo considera más útil, por eso se desarrolló un censo todos ellos (Cantoni, 2009; Hernández, Fernández y Collado, 2014; García, Flores y Parihuamán, 2019). Además se consideró como criterio de inclusión la matrícula formalizada en el año 2018; y como criterio de exclusión, la asistencia a clases durante ese año (regular, con pocas inasistencias). Así, finalmente, se aplicaron los instrumentos a 180 estudiantes.

Se empleó la encuesta (*Survey*) para el uso de las macrorreglas y la prueba (*Test*) para la comprensión de textos expositivos. El uso de las macrorreglas se midió con un cuestionario (*Questionnaire*) y la comprensión de textos expositivos con una prueba de conocimientos (*Test*) con alternativa múltiple.

4 Resultados

Los resultados de la aplicación del cuestionario sobre el uso de macrorregla evidencia que el 5,0 % no usa la macrorregla de supresión; el 46,7 % utiliza la forma poco frecuente; el 45,0 % la emplea de forma frecuente; finalmente, el 3,3 % la usa de forma muy frecuente. Estos datos permiten afirmar que la mayoría utiliza de forma poco frecuente esta macrorregla.

El uso de las macrorreglas en la comprensión lectora de textos expositivos

El 2,2 % no usa la macrorregla de generalización; el 40 % que la emplea con poca frecuencia; el 50 % que la utiliza frecuentemente; finalmente, el 7,8 % la usa de forma muy frecuente. Estos datos permiten sostener que la mayoría utiliza de forma muy frecuente esta macrorregla.

El 3,9 % no utiliza la macrorregla de construcción; el 37,2 % que la emplea de forma poco frecuente; el 47,2 % la utiliza frecuentemente; finalmente, el 11,7 % la usa de forma muy frecuente. Estos datos permiten enunciar que la mayoría utiliza de forma muy frecuente esta macrorregla.

El 2,2 % no utiliza macrorreglas; el 47,2 % tiene un uso poco frecuente; el 48,3 % las utiliza de manera frecuente; finalmente, el 2,2 % las emplea de forma muy frecuente. Estos datos permiten afirmar que la mayoría utiliza frecuentemente las macrorreglas.

En cuanto a los resultados de la prueba de comprensión de textos expositivos, el 4,4 % se ubica en el nivel Inicio; el 15,6 % en Proceso; el 39,4 % en Logro previsto y el 40,6 % en Logro destacado. Estos datos permiten declarar que la mayoría presenta un valor de Logro destacado en el nivel literal.

El 2,2 % se ubica en el nivel Inicio; el 18,9 % en Proceso; el 49,4 % en Logro previsto y el 29,4 % en Logro destacado. Estos datos permiten sostener que la mayoría se ubica en Logro previsto en el nivel inferencial.

El 16,1 % se ubica en el nivel Inicio; el 28,3 % en Proceso; el 35,6 % en Logro previsto y el 20 % en Logro destacado. Estos datos permiten decir que la mayoría se ubica en Logro previsto en el nivel crítico.

Finalmente, el 13,9 % se ubica en el nivel Inicio; el 29,4 % en Proceso; el 45 % en Logro previsto y el 11,7 % en Logro destacado. Estos datos permiten manifestar que la mayoría se ubica en Logro previsto en la comprensión de textos expositivos.

En cuanto a las pruebas de hipótesis, la prueba de la hipótesis específica 1 afirma que el coeficiente de correlación ($R = 0.239$) permite saber que hay relación débil. Asimismo, el coeficiente de determinación ($R^2 = 0.057$) demuestra un porcentaje de influencia de 5.7 % y el restante 94.3 % pertenece a otros factores propios del azar. El valor Sig. $0.001 < 0.01$ permite postular con un 99 % de confianza que existe relación y dependencia entre ambas variables. Por eso se afirma que el uso de las macrorreglas repercute en el nivel de comprensión literal de textos expositivos ($p < 0.01$; 5.7 % de influencia; 0.239 que indica correlación débil).

En cuanto a las pruebas de hipótesis, la prueba de la hipótesis específica 2 afirma que el coeficiente de correlación ($R = 0.316$) permite saber que hay relación débil. Asimismo, el coeficiente de determinación ($R^2 = 0.100$) demuestra un

porcentaje de influencia de 10 % y el restante 90 % pertenece a otros factores propios del azar. El valor Sig. 0.000 < 0.01 permite postular con un 99 % de confianza que existe relación y dependencia entre ambas variables. Por eso se afirma que el uso de las macrorreglas repercute en el nivel de comprensión inferencial de textos expositivos ($p < 0.01$; 10% de influencia; 0.316 que indica correlación débil).

En cuanto a las pruebas de hipótesis, la prueba de la hipótesis específica 3 afirma que el coeficiente de correlación ($R = 0.100$) permite saber que hay relación débil. Asimismo, el coeficiente de determinación ($R^2 = 0.010$) demuestra un porcentaje de influencia de 1 % y el restante 99 % pertenece a otros factores propios del azar. El valor Sig. 0.000 < 0.01 permite postular con un 99 % de confianza que hay relación y dependencia entre ambas variables. Por lo tanto, se afirma que el uso de las macrorreglas repercute en el nivel de comprensión crítica de textos expositivos ($p < 0.01$; 1% de influencia; 0.100 que indica correlación débil).

Finalmente, la prueba de la hipótesis general sustenta que el coeficiente de correlación ($R = 0.317$) permite saber que hay relación débil. Asimismo, el coeficiente de determinación ($R^2 = 0.101$) demuestra un porcentaje de influencia de 10,1 % y el restante 89,9 % pertenece a otros factores propios del azar. El valor Sig. 0.000 < 0.01 permite postular con un 99 % de confianza que hay relación y dependencia entre ambas variables. Entonces, se establece que el uso de las macrorreglas repercute en la comprensión de textos expositivos de los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa 1190 ($p < 0.01$; 10,1 % de influencia; 0.317 que indica correlación débil) (apéndice H).

5 Discusión

Los resultados muestran que el uso de las macrorreglas repercute en el nivel de comprensión literal de textos expositivos en estudiantes de segundo grado de secundaria ($p < 0.01$), con un 5,7 % de influencia y una correlación débil ($r = 0.239$). En esa misma línea, Alva, Castrejón y Pérez (2007), en su investigación en alumnos de tercer grado de secundaria, concluyeron que la aplicación de macrorreglas logra resultados positivos en la comprensión literal de textos narrativos, porque en el grupo experimental se obtuvo un porcentaje más alto (91,4 %) con resultados buenos, en contraste con el grupo control que logró un porcentaje elevado (48,6 %) con resultados regulares. También Málaga (2013) expone que la aplicación de las macrorreglas mejoró el nivel literal de la comprensión de textos narrativos en alumnos de segundo de secundaria, ya que el promedio del grupo

experimental en el pretest fue de 11.7 y en el postest, de 13.83. Asimismo, Vela (2017) propone una macrorregla de adición y afirma que su aplicación obtuvo mejores promedios (2,65) y porcentajes (69,9 % en logro previsto) en el grupo experimental, en contraste con el grupo control, con promedios (1,82) y porcentajes inferiores ($p < 0.01$). Se puede manifestar entonces que hay estudios experimentales que afirman la utilidad de las macroestrategias en la comprensión de diferentes tipos de textos.

También se encontraron resultados similares en estudios correlacionales, por ejemplo entre el uso de macrorreglas y el nivel de comprensión literal. Así, Martín (2013) expresa que este nivel tiene relación con inferencias, valoración, síntesis y subrayado (se incluyen conceptualmente en las macroestrategias), y la diferencia de medias se aprecia mejor en el grupo experimental (3,69), en contraste con el grupo control (2,77) ($p < 0,01$). Estos resultados eran de esperarse, dada la naturaleza literal de la macrorregla de supresión, que permite tener un mapa o saber la ubicación de la información requerida por una pregunta para contestarla de manera acertada.

En cuanto a los resultados de estadística descriptiva de esta investigación, el nivel de comprensión literal de textos expositivos está en su mayoría en el nivel Logro previsto (48,3 %) o Logro destacado (40,6 %); entonces se puede interpretar que la mayor parte de los alumnos puede ubicar o localizar información en textos expositivos complejos, es decir, textos con secuencias o bases (Werlich; 1975 y Adam; 1992; 2005) instructivas, descriptivas, narrativas, transaccionales o argumentativas, pero en los que predomina la secuencia o base informativa-expositiva.

Además, el uso de las macrorreglas repercute en el nivel de comprensión inferencial de textos expositivos ($p < 0.01$), con un 10 % de influencia con correlación débil ($r = 0.316$). Análogamente, Alva, Castrejón y Pérez (2007) explicaron que la aplicación de macrorreglas tiene resultados buenos en la comprensión inferencial de textos narrativos en tercer grado de secundaria, porque en el grupo experimental se obtuvo un porcentaje más alto (48,6 %) con resultados regulares, en contraste con el grupo control que tuvo un porcentaje elevado (94,2 %) con resultados deficientes. También Málaga (2013) señala que la aplicación de las macrorreglas mejoró el nivel inferencial de la comprensión de textos narrativos, debido a que el promedio del grupo experimental en el pretest es de 9.63 y en el postest de 13.93.

Asimismo, en investigaciones correlacionales entre el uso de macrorreglas y la comprensión de nivel inferencial, Martín (2013) expone que este nivel tiene

relación con el vocabulario, síntesis, subrayado, valoración, comprensión literal y en la diferencia de medias se muestra una mejora en el grupo experimental (1,59), en contraste con el grupo control (1,06) ($p < 0,01$).

En cuanto a los resultados de estadística descriptiva de esta investigación, el nivel de comprensión inferencial de textos expositivos está en su mayoría en el nivel Logro previsto (49,4 %) o Logro destacado (29,4 %), es decir, la mayor parte de los alumnos del segundo grado puede deducir relaciones lógicas (causales, de finalidad y de problema-solución), el tema, las ideas principales y temáticas, el tipo de texto, el tono del texto, el propósito del texto, el significado de palabras o frases con sentido figurado y elaborar conclusiones.

También se afirma que el uso de las macrorreglas repercute en el nivel de comprensión crítica de textos expositivos ($p < 0,01$), con un 1 % de influencia con correlación débil ($r = 0,100$). Análogamente, Alva, Castrejón y Pérez (2007) demostraron que la aplicación de macrorreglas tiene resultados buenos en la comprensión crítica de textos narrativos en alumnos de tercer grado de secundaria, porque en el grupo experimental se obtuvo un porcentaje más alto (57,1 %) con resultados buenos, en contraste con el grupo control que logró un porcentaje elevado (82,9 %) con resultados deficientes. Además, Málaga (2013) considera que la aplicación de las macrorreglas mejoró el nivel crítico de la comprensión de textos narrativos, puesto que el promedio del grupo experimental en el pretest es de 9.03 y en el posttest de 11.77. Es aconsejable plantear estrategias para desarrollar y mejorar los niveles de comprensión crítica-valorativa, puesto que las macroestrategias no repercuten en este nivel. Esta sugerencia se basa en los puntajes bajos del nivel crítico de comprensión de textos en comparación con los niveles literal e inferencial. Por ello se recomienda adaptar las actividades del uso de las macrorreglas y usar otros marcos teóricos para obtener logros significativos.

También se encontraron resultados similares en estudios correlacionales, por ejemplo entre el uso de macrorreglas y el nivel de comprensión crítica (llamado también valoración). Martín (2013) sustenta que este nivel tiene relación con el vocabulario y las inferencias, y en la diferencia de medias se muestra una mejora en el grupo experimental (1,19), a diferencia del grupo control (0,97) ($p < 0,05$).

En cuanto a los resultados de estadística descriptiva de esta investigación, el nivel de comprensión crítica de textos expositivos está en su mayoría en el nivel En proceso (28,3 %) o Logro previsto (35,6 %); esto evidencia que los alumnos del segundo grado pueden explicar, con dificultades, la intención del autor con respecto al uso de los recursos formales, la función de porciones del texto al

sentido global, identificar la relación entre una afirmación externa al texto y una idea del texto, opinar sobre el contenido textual y emplear ideas del texto para sustentar opiniones de terceros.

El uso de las macrorreglas repercute en la comprensión de textos expositivos de los estudiantes del segundo grado de secundaria ($p < 0.01$), con 10,1 % de influencia y con correlación débil ($r = 0.317$). En otro contexto, García (2014), en un estudio en alumnos de cuarto de primaria, reporta que el grupo experimental a nivel de postest logró como promedio 8,70, en contraste con el grupo control que obtuvo 8,68. Si bien la diferencia no es significativa, muestra la eficacia de las macrorreglas o macroestrategias. En resultados de investigaciones similares que abordan otros tipos textuales, se puede mencionar el de Alva, Castrejón y Pérez (2007), debido a que, en su investigación en estudiantes de tercer grado de secundaria, la aplicación de macrorreglas en la comprensión de textos narrativos logró resultados buenos, porque en el postest el promedio del grupo experimental (16), con un gran porcentaje (71,4 %) en resultados buenos, es superior al grupo control (7,5), con un mayor porcentaje (82,9 %) en resultados deficientes ($p < 0.05$).

Asimismo, las macrorreglas mejoran la comprensión lectora según Vela (2017), esto se sustenta en sus resultados según los cuales el grupo experimental logró mejores promedios (2,65), en contraste con el grupo control, con promedios (1,82) inferiores ($p < 0.01$). Además, Málaga (2013) investiga la repercusión de las macrorreglas en la mejora de los niveles de comprensión de textos narrativos en estudiantes de segundo grado de secundaria y señala que el promedio del grupo experimental en el pretest es de 9.94 y en el postest de 13.18. Los resultados de la aplicación de las macrorreglas demuestran eficacia en otros contextos, como el caso de Pallares (2016), quien concluye que el modelo de Van Dijk, que abarca categorías como la macroestructura, las microestructuras y las macrorreglas, repercute en la comprensión lectora en el noveno grado ($p < 0,01$).

En cuanto a los resultados de estadística descriptiva de esta investigación, el nivel de comprensión de textos expositivos está en su mayoría en el nivel En proceso (29,4 %) o Logro previsto (45 %). Estos resultados se pueden comparar con los de Martín (2013), quien sustenta que la comprensión de textos expositivos muestra una mejora en el grupo experimental (6,98), en contraste con el grupo control (5,06).

El nivel del uso de macrorreglas está en su mayoría en Uso poco frecuente (47,2 %) o Uso frecuente (48,3 %). Esto indica que los alumnos del segundo grado emplean regularmente actividades de supresión, selección, generalización o construcción

en la lectura de textos. Es relevante este resultado ya que, como señalan Guerra y Martín (1992), las macrorreglas son primordiales en los procesos de comprensión y producción de textos, debido a que tienen bases en la psicolingüística, la lingüística textual y el enfoque comunicativo. Asimismo es factible su aplicación en programas (*software*) de procesadores de textos. Esta posibilidad de resumir textos gracias a programas es una realidad e incluso puede usarse en los celulares con aplicaciones (*apps*) como Resoomer, Herramienta Autorresumen de Microsoft Word, Linguakit, SMMRY, Tío conejo, Free Summarizer, o AutoSummarizer son ejemplos de aplicaciones de macroestrategias.

El nivel del uso de la macrorregla de supresión está en su mayoría en Uso poco frecuente (46,7 %) o Uso frecuente (45 %). Este resultado se compara con el de Atencio (2014), debido a que, en su aplicación en textos narrativos en alumnos del mismo grado, el 38,3 % reportó notas entre 11 y 13, lo que sugiere que esta macrorregla es mal empleada y sería recomendable orientar su uso adecuado.

Sobre el uso de la macrorregla de generalización, los alumnos de segundo grado de secundaria en su mayoría se ubican en el nivel de Uso poco frecuente (40 %) o Uso frecuente (50 %). Este resultado se compara con el de Atencio (2014) debido a que, en su aplicación en textos narrativos en alumnos de segundo grado, el 41,2 % reportó notas entre 14 y 17, lo que indica que no es empleada adecuadamente, de forma secuencial ni en tiempos establecidos para el desarrollo de una prueba.

Acercas del uso de la macrorregla de construcción, los estudiantes de segundo grado de secundaria en su mayoría se ubican en el nivel de Uso poco frecuente (37,2 %) o Uso frecuente (47,2 %). Este resultado se compara con el de Atencio (2014), ya que, en su aplicación en textos narrativos en alumnos de segundo grado, el 49,7 % obtuvo notas entre 0 y 10, lo que evidencia que su utilización no es adecuada: no muy empleada o no se usa de forma correcta. Entonces queda como una línea de investigación desarrollar el uso de esta macrorregla en distintos tipos de texto y en distintos niveles, para ver sus posibilidades de aporte en la identificación de las macroestructuras textuales.

6 Conclusiones

a. El uso de las macrorreglas repercute en la comprensión de textos expositivos de los estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N.º 1190 Felipe Huamán Poma de Ayala de Chosica, 2018 ($p < 0.01$; $r = 0.317$; influencia de 10,1 %).

b. El uso de las macrorreglas repercute en el nivel de comprensión literal de textos expositivos ($p < 0.01$; $r = 0.239$; influencia de 5,7 %).

c. El uso de las macrorreglas repercute en el nivel de comprensión inferencial de textos expositivos ($p < 0.01$; $r = 0.316$; influencia de 10 %).

d. El uso de las macrorreglas repercute en el nivel de comprensión crítica de textos expositivos ($p < 0.01$; $r = 0.100$; influencia de 1 %).

e. Se concluye que se debe seguir la adaptación de las macrorreglas a los diferentes tipos de textos y contribuir teóricamente al análisis del discurso o a la lingüística textual. Esta adecuación posibilitaría seguir obteniendo buenos puntajes en las pruebas de comprensión lectora nacionales e internacionales. Además se deben adaptar las macroestrategias a los formatos textuales discontinuos, debido a que, por carecer de párrafos, imposibilita el empleo total de los pasos de la supresión, selección, generalización y construcción de información del texto.

Referencias bibliográficas

- Adam, J. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.
- Adam, J. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. París: Armand-Colin.
- Alexopoulou, A. (2011). Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9. Recuperado de: https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulospdf/articulo_530b646902516.pdf
- Alliende, F., & Condemarín, M. (1998). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago: Andrés Bello.
- Alva, G.; Castrejón, L., & Pérez, L. (2007). *Aplicación de macrorreglas para mejorar la capacidad de comprensión de textos narrativos en los alumnos del 3.º grado de Educación Secundaria de la I. E. «Gustavo Ríes» de la ciudad de Trujillo en el año 2007* (Tesis de licenciatura). Instituto Superior Pedagógico Público Indoamérica, Trujillo. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/46326958/aplicacion-de-macrorreglas-para-mejorar-la-comprension-de-textos-narrativos>
- Álvarez, T. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Octaedro.
- Álvarez, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.

- Araoz, E.; Guerrero, P.; Villaseñor, R., & Galindo, M. (2008). *Estrategias para aprender a aprender. Reconstrucción del conocimiento a partir de la lectoescritura*. México: Pearson.
- Atencio, C. (2014). *Nivel de uso de las macrorreglas textuales en la comprensión de textos narrativos en los estudiantes del 2° grado de la I. E. S. Independencia Nacional-Puno en el año 2014* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional del Altiplano, Puno. Recuperado de: http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/unap/8602/atencio_mendoza_claudia_maria_ricardina.pdf?sequence=1&isallowed=y
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. México: Pearson.
- Calfee, R. C., & Curley, R. (1984). Structure of prose in the content areas. En J. Flood (ed.), *Understanding reading comprehension*. Newark: IRA.
- Cisneros, M.; Olave, G., & Rojas, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora. De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- García, A. (2014). *Enseñanza de la estrategia de macrorreglas para mejorar la comprensión lectora de textos expositivos en alumnos de 4° de primaria* (Tesis de licenciatura). México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/30908.pdf>
- García, J. J.; Flores, R. y Parihuamán, G. (2019). *Herramientas informáticas para elaborar proyectos de tesis*. Lima: Camaleón Publicidad e Impresiones.
- Golder, C. y Gaonacih, D. (2002). *Leer y comprender: psicología de la lectura*. México: Siglo XXI.
- Golder, C. y Gaonacih, D. (2005). *Manual de psicología para la enseñanza*. México: Siglo XXI.
- Guerra, L. y Martín, J. (1992). Informática aplicada a la comprensión textual. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 13, pp. 95-101. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126241.pdf>
- Hernández, R.; Baptista, P. y Fernández, C. (2014). *Metodología de la investigación*. (6.ª ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Kintsch, W. (1982). Aspects of text comprehension. En Le-Ny y W. Kintsch (eds.) *Language and comprehension*, Amsterdam: North-Holland, pp. 301-312.

- Málaga, C. y Mendoza, Y. (2013). *Aplicación de macrorreglas para mejorar los niveles de comprensión de textos narrativos en estudiantes del 2º grado de la I.E.S. Comercial N.º 45 «Emilio Romero Padilla»-Puno en el año 2011* (Tesis de licenciatura). Puno, Universidad Nacional del Altiplano. Recuperado de: http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/unap/8320/m%c3%a1laga_apaza_carol_lissbet_mendoza_alcca_yadmina_rossini.pdf?sequence=1&isallowed=y
- Martín, J. (2013). *La comprensión de textos expositivos en el aula de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria* (Tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada. Recuperado de: <https://hera.ugr.es/tesisugr/22705557.pdf>
- Martínez, M. (2002). *Lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle.
- Meyer, B. J. F. (1984). Text dimensions and cognitive processing. En H. Mandl, M. L. Stein y T. Trabaos (eds.), *Learning and comprehension of text*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ministerio de Educación (2013). *Comprensión y producción de textos escritos VII Ciclo*. Lima: Navarrete.
- Ministerio de Educación (2014). *Módulo de comprensión lectora 1*. Lima: Quad Graphics.
- Ministerio de Educación (2015). *Módulo de comprensión lectora 1* (2.ª ed.). Lima: Quad Graphics.
- Ministerio de Educación (2016a). ¿Qué logran nuestros estudiantes en Lectura? Evaluación Censal de Estudiantes 2015. Informe para docentes 2.º grado de Secundaria. Unidad de Medición de la Calidad de los Aprendizajes: Lima.
- Ministerio de Educación (2016b). *Evaluación PISA 2015: primeros resultados*. Unidad de Medición de la Calidad de los Aprendizajes: Lima. Recuperado de: <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/12/presentaci%C3%B3n-web-pisa-peru-1.pdf>
- Ministerio de Educación (2017a). ¿Qué logran nuestros estudiantes en Lectura? Evaluación Censal de Estudiantes 2016. Informe para docentes 2.º grado de Secundaria. Unidad de Medición de la Calidad de los Aprendizajes: Lima.
- Ministerio de Educación (2017b). *Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018*. Unidad de Medición de la Calidad de los Aprendizajes: Lima.
- Ministerio de Educación (2017c). *El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

- Ministerio de Educación (2019). ¿Qué logran nuestros estudiantes en Lectura? Evaluación Censar de Estudiantes 2018. Informe para docentes 2.º grado de Secundaria. Unidad de Medición de la Calidad de los Aprendizajes: Lima.
- Pallares, I. (2016). *El modelo propuesto por Van Dijk y Kintsch y la comprensión lectora de los estudiantes de noveno grado del Instituto Agrícola de Charta en el Municipio de Charta en el departamento de Santander-Colombia 2014* (Tesis de maestría). Lima, Universidad Norbert Wiener. Recuperado de: <http://repositorio.uwiener.edu.pe/bitstream/handle/123456789/596/maestro%20-%20pallares%20amaya%20irina%20patricia.pdf?sequence=1&isallowed=y>
- Rojo, M. de. (1998). *El texto expositivo y su comprensión* [Documento de Internet]. Recuperado de: <http://www.valladolid.ed.mx/maristas/piensaplus/textexp.htm>
- Sánchez, E.; Orrantía, & Rosales. (1992). Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 14, 89-112.
- Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.
- Slater, W y Graves, M. (1990). Investigaciones sobre el texto expositivo: aportes para los docentes. En K. D. Muth (Ed.), *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*, Buenos Aires: Aique.
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.
- Van Dijk, T. A. (1983 [1978]). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1978). Cognitive psychology and discourse: Recalling and summarizing stories. En W. Dressler (Ed.), *Current Trends in Text Linguistics*, pp. 61-80. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Vela, A. (2017). *Macrorreglas de adición para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de Educación Secundaria* (Tesis doctoral). Tarapoto, Universidad César Vallejo. Recuperado de: http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/ucv/16706/vela_ma.pdf?sequence=1&isallowed=y
- Viero, I.; Peralbo, M. y García, M. (1997). *Procesos de adquisición de la lectoescritura*. Madrid: Visor.
- Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte*. Heidelberg: Quelle y Meyer.



La argumentación en la esfera escolar: análisis pragmalingüístico

The argumentation in the school sphere: pragma linguistic analysis

María Elena Villanueva Chaucas

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

mavich2012@gmail.com

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo caracterizar la argumentación escolar bajo el enfoque pragmalingüístico a partir del análisis de textos argumentativos escritos por un grupo de adolescentes (edad promedio 16) que se encuentra en el último grado de secundaria de Educación Básica Regular. En el marco de esta investigación, se explican los componentes pragmáticos y lingüísticos, tales como fuerza ilocucionaria del acto argumentativo, el soporte retórico y la orientación argumentativa. La metodología de trabajo se delinea como una investigación cualitativa con orientación descriptiva, puesto que se muestra la configuración de la argumentación escolar. Los resultados evidencian el uso recurrente de reservas, declarativos de uso y la reiteración del punto de vista en la producción de los argumentos. Por otro lado, la estructura argumentativa que diseñan los estudiantes en todos sus argumentos es, preferentemente, arracimada. Asimismo, se halló un mayor uso de conectores argumentativos coorientados, en relación con los antiorientados, sin dejar de lado los reformuladores y operadores argumentativos. En cuanto al soporte retórico, es frecuente el uso de técnicas argumentativas como el argumento pragmático y el de definición.

Palabras clave: Acto de habla, fuerza ilocucionaria del acto argumentativo, orientación argumentativa, soporte retórico, estructura argumentativa

Abstract

The present study aims to characterize the school argumentation under the pragma linguistic approach from the analysis of argumentative texts written by a group of adolescents (average age 16) in the last grade of secondary school of regular basic education. Within the framework of this investigation, the pragmatic and linguistic components are explained, such as the illocutionary force of the argumentative act, the rhetorical support and the argumentative orientation. Since the configuration of the school argumentation is shown, the research methodology is designed as a qualitative investigation with descriptive approach. The results show the recurrent use of reservations, declarations of use and reiteration of the point of view in the production of its arguments. On the other hand, the argumentative structure that students design in all their arguments is preferably clustered. Likewise, there was a greater use of co-oriented argumentative connectors, in relation to the anti-oriented ones without neglecting the re-formulators and argumentative operators. As for rhetorical support, the use of argumentative techniques such as pragmatic and definitional arguments is frequent.

Keywords: speech act, illocutionary force of the argumentative act, argumentative orientation, rhetorical support, argumentative structure.

Recibido: 29.06.19

Aceptado: 15.08.19

1 Introducción

Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2006, p. 17) señalan que «la argumentación es una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificar este punto de vista». El objetivo de argumentar es conducir al receptor a creer o a hacer aquello que el emisor pretende. Su práctica implica saber organizar las ideas y utilizar técnicas discursivas para que el público acepte las tesis propuestas de tal forma que las razones propuestas tengan el éxito deseado (Lo Cascio, 1998, p. 257).

La construcción de un discurso contiene recursos lingüísticos que movilizan los enunciados hacia la consecución del propósito comunicativo. Estos recursos no son exclusivos de los adultos, sino que se inicia desde la primera infancia (Migdalex, Rosemberg y Santibañez, 2014) y prosigue en hasta el desarrollo total de esta competencia.

Por ello, Camps y Dolz (1995) afirman que el dominio de la argumentación debe ser un objetivo de enseñanza en los grados escolares de primaria y secundaria, por lo que la escuela debe brindar el espacio para que los estudiantes fortalezcan esta habilidad discursiva, y no solo sea aplicado en grados superiores. Es así que, al observar las prácticas argumentativas escritas de los escolares, en ese afán por hacer prevalecer su opinión, surgió el interés por indagar si existe una forma de descubrir la ruta que recorren sus argumentos, qué recursos lingüísticos utilizan con frecuencia para vincular dichos argumentos, cuáles son las estrategias argumentativas empleadas recurrentemente, cómo se evidencia el potencial justificatorio de sus argumentos y cómo estructuran su argumentación.

En virtud de ello, esta investigación intenta dar cuenta de las herramientas extralingüísticas y discursivas al que recurren con frecuencia los estudiantes, y se examinan los textos escritos a fin de descubrir las características pragmáticas y lingüísticas en las que basan la elaboración de su argumentación. Para ello, se toma como base diversos enfoques de la Teoría de la Argumentación (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989; Toulmin, 2007; van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2006); de la Teoría de los Actos de Habla (Austin, 1982; Searle, 1994; van Eemeren y Grootendorst, 2013); de los conectores argumentativos (Martín Zorraquino y Portolés, 1999; Domínguez, 2007) y la estructura argumentativa (Lo Cascio, 1998).

Es importante resaltar que esta investigación no ha estado exenta de dificultades y la principal la hemos encontramos al realizar la representación de la estructura argumentativa, dado que las propuestas teóricas-metodológicas de

Toulmin (2007), van Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2006) y Lo Cascio (1998) no consideran una situación argumentativa real, en el que los interlocutores no solo hacen uso de argumentos, sino de enunciados explicativos, especificativos, aclarativos o constantemente reformulan sus propios argumentos al punto de parecer contradictorios.

2 Marco teórico

La argumentación es un acto del discurso en el que encontramos diversos elementos pragmáticos, sintácticos, léxico-semánticos y discursivos, entre los que destacan los recursos retóricos, tipos de argumentos y falacias, deícticos y conectores (Bassols y Torrens, 1997, citado por García y Alarcón, 2015). Esta diversidad de aspectos involucrados en el acto argumentativo es la razón de hacer intervenir en nuestro estudio perspectivas distintas. Así, por un lado, retomamos algunas ideas de van Eemeren y Grootendorst (2013) en relación con los actos de habla, las técnicas argumentativas de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) y la estructura argumentativa de van Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2006) y Lo Cascio (1998).

2.1 La argumentación como un acto de habla

Austin (1982) determinó la presencia de tres niveles de actos de habla que se manifiestan durante las emisiones lingüísticas: a) el acto locucionario, la información que se transmite a través de los enunciados expresados; b) el acto ilocucionario, la intención o propósito del mensaje (prometer, sugerir, advertir, felicitar, afirmar, amenazar, etc.), y c) el acto perlocucionario, que corresponde a las consecuencias que produce en el destinatario el acto locucionario.

Años después, Searle (1994) continuó la concepción de Austin y se centró en el análisis de los actos ilocutivos. Aquí considera que el acto ilocucionario estaría conformado por un indicador proposicional, que muestra el contenido de la proposición, y un indicador de la fuerza ilocucionaria, muestra en qué sentido o con qué fuerza ilocutiva debe interpretarse la proposición, y, en suma, señala el acto ilocutivo que está realizando el hablante.

De acuerdo al valor de la fuerza ilocutiva los actos de habla se clasifican en 1) asertivos, constituidos por aquellos enunciados que expresan una creencia, más o menos firme, del hablante; 2) directivos, intentos del hablante de que el oyente realice alguna acción como invitar, sugerir, insistir, pedir, ordenar, aconsejar,

suplicar y preguntar; 3) compromisivos, que comprometen en diversos grados al hablante con una actuación futura; 4) expresivos, que expresan un sentimiento o estado psicológico: dar las gracias, felicitar y disculparse, y 5) declarativos, que tienen la intención de modificar los estados de cosas en el mundo: renunciar, despedir, declarar, definir, clasificar y nombrar.

Esta clasificación de los actos de habla, no obstante, pasaba por alto a la argumentación, que a decir de van Eemeren y Grootendorst (2013) es un acto de habla. Dichos autores consideraron que la argumentación es un acto ilocutivo complejo compuesto por ilocuciones pertenecientes a los asertivos, los que mantienen una relación entre ellos, y que en conjunto conforman el acto de habla argumentativo que se produce a nivel textual. Este acto complejo de la argumentación presenta las siguientes características:

- a. Los argumentos están formados por más de una oración. Al menos dos oraciones forman parte del argumento.
- b. Los actos de habla poseen una fuerza ilocutiva que se expresa en cada enunciado (asertivos) y otra fuerza ilocutiva argumentativa a nivel textual.
- c. Si aceptamos un acto de habla argumentativo, entonces este acto de habla establece una relación entre los actos de habla elementales que lo conforman.

Por otra parte, en la argumentación escolar suele presentarse con mucha frecuencia enunciados que no son propiamente argumentos ni reglas generales, pero que esclarecen a un argumento, a una regla o una reserva, y que los citados autores conceptualizan como *declarativos de uso (DU)*. Estos son actos de habla que ayudan a precisar, ampliar, explicar, definir o explicitar los argumentos, con el propósito de asegurar la comprensión mutua de los actos de habla que transmite el emisor hacia el receptor. Si bien los declarativos de uso (DU) se presentan como asertivos, los interlocutores deben ser capaces de distinguir entre un argumento a partir de su potencial justificatorio en relación a la opinión expresada y un declarativo de uso que se utiliza para incrementar la comprensión de la argumentación.

2.2 El soporte retórico de la argumentación

En su monumental libro, Perelman y Olbrechts-Tyteca (1998) clasifican los argumentos sobre la base de dos procedimientos: de enlace y disociación. El primero consiste en trasladar a la conclusión la adhesión que poseen las premisas. De él

emergen *a*) los argumentos cuasilógicos, *b*) los basados en la estructura de lo real y *c*) los que fundamentan la estructura de lo real; sobre la disociación sostienen que esta «trata de separar elementos que, el lenguaje o una tradición reconocida, han ligado previamente uno a otro» (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1998, p. 76).

Los argumentos cuasilógicos tienen una estructura similar a los utilizados en el razonamiento lógico-formal (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1998, p. 304). Destacan entre este tipo de argumentos: *a*) el de reciprocidad, que se apoya en la inversión de dos elementos: *A es a B como B es a A*; *b*) el de transitividad, sintetizado en el principio *Si a A es igual a B y B es igual a C, entonces, A es igual a C*; *c*) el de incompatibilidad, que se asemeja al principio lógico de no contradicción; *d*) el de definición, que impone el modo cómo se quiere que se entienda un concepto y *e*) el de comparación, en el cual se contrasta dos realidades entre sí.

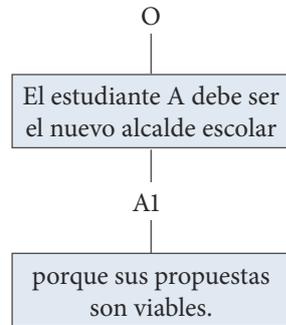
En cuanto a los argumentos basados en la estructura de lo real, estos establecen «una conexión entre las razones admitidas y otros que se intenta promover» (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1998, p. 402). Destacan el argumento pragmático, que pone en evidencia los efectos positivos o negativos que puede tomar la realización de un evento; y *b*) argumento de autoridad, que recurre a una autoridad o institución especializada como medio de prueba en apoyo de una opinión.

Las técnicas del tercer tipo fundan lo real a partir de dos mecanismos: a partir de un caso particular, y a través de la comparación de un caso cuya estructura se asemeja a otro más conocido. Así, se presentan *a*) el argumento por el ejemplo, que establece una regla general a partir de hechos particulares o ejemplos que permitan concretizar la idea abstracta o general; *b*) la analogía, que justifica una opinión a través de una situación, hecho o evento similar en su estructura, pero más familiar en su contenido, y *c*) el argumento por la ilustración, cuya función es reforzar la adhesión a una regla admitida, proporcionando casos particulares que esclarezcan el enunciado general.

2.3 La estructura argumentativa

Lo Cascio (1998), basándose en las ideas de (van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2006) propone tres tipos de argumentación: simple, múltiple y arracimada. La *argumentación simple* está formada por una opinión (O) y un argumento (A):

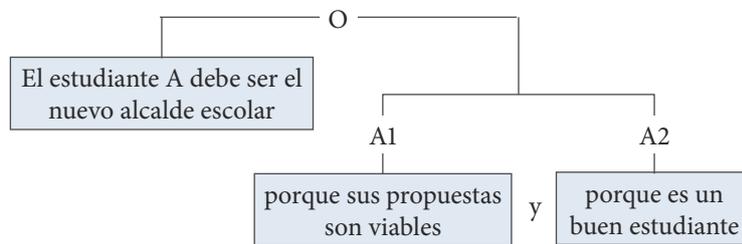
Figura 1. Esquema de la estructura argumentativa simple



Elaborado a partir de Lo Cascio, 1998.

A diferencia de la *argumentación múltiple*, que está constituida por una opinión y uno o dos más argumentos coordinados entre ellos que se encuentran en un mismo nivel:

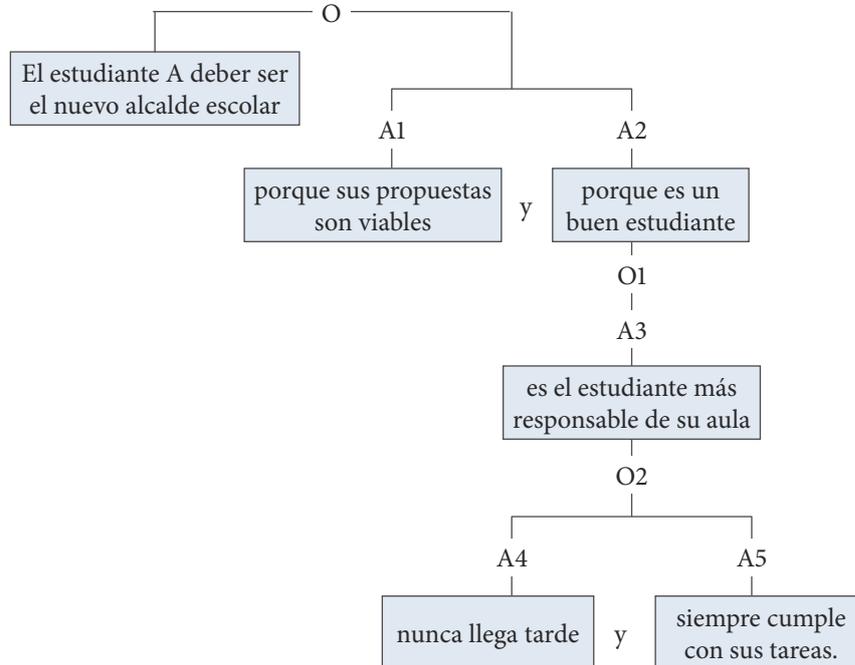
Figura 2. Esquema de la estructura argumentativa múltiple



Elaborado a partir de Lo Cascio, 1998.

Por su parte, la *argumentación arracimada* está formada de una opinión y otros argumentos de apoyo que, a su vez, se convierten en otra opinión y dan origen a otros argumentos. Se muestra como un árbol ramificado que va de arriba a abajo:

Figura 3. Esquema de la estructura argumentativa arracimada



Elaborado a partir de Lo Cascio, 1998.

2.3.1 La estructura de la argumentación: opinión, argumento, regla general y reserva

Adicional a la opinión y al argumento, Lo Cascio (1998) propone el concepto de regla general (RG) y reserva (R). La regla general se define como las garantías que sostienen a los argumentos. Así, de la argumentación «¡Mafalda, obedéceme porque soy tu madre» se desprende la regla general: *Las hijas deben obediencia a los padres*.

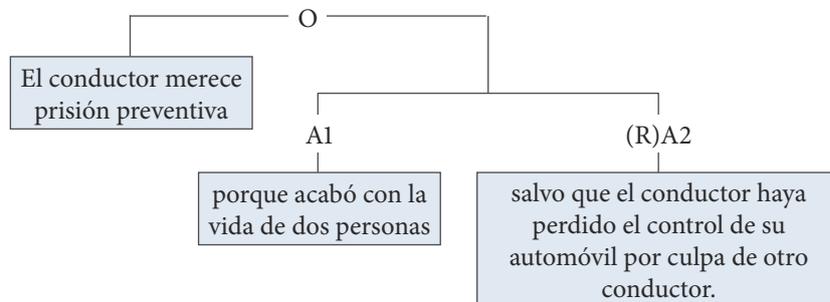
En cuanto a la reserva —que Toulmin ya había desarrollado—, esta tiene la función de explicitar «dudas y posibles objeciones sobre la validez u oportunidad de la tesis» (Toulmin, 2007, p. 123). Así en el ejemplo propuesto por Toulmin «Harry es ciudadano británico, *a menos que sus padres sean extranjeros o se haya naturalizado americano*», la reserva expresa una duda sobre la nacionalidad de Harry. Tal como sostiene Lo Cascio (1998, p. 148): «La reserva tiene la función de indicar que, a partir del mismo dato utilizado para llegar a la opinión sostenida,

puede llegarse, en la misma situación, a conclusiones diferentes aplicando reglas generales distintas».

A modo de ejemplo, un dato (la casa está a oscuras) podría llevarnos a conclusiones diferentes según la regla general en que se sostiene. Si se tiene la costumbre de apagar las luces cuando se sale de casa, entonces es probable que los dueños hayan salido; pero si la regla general fuese «se apaga las luces para que no entren los mosquitos», la conclusión no puede ser la antes señalada. La reserva, entonces, se anticipa a una objeción hipotética: «La casa está a oscuras, probablemente no hay nadie, a no ser que no quieran que entren mosquitos». Entonces la reserva se originará del mismo dato considerado para un argumento y presentará una conclusión alterna.

Desde otro ángulo del concepto aludido, la reserva se anticipa a las posibles objeciones de su auditorio u opositor, y a quien priva de un argumento que luego podría esgrimir: *El conductor merece prisión preventiva porque acabó con la vida de dos personas, salvo que el conductor haya perdido el control de su automóvil por culpa de otro conductor*. En la propuesta de Lo Cascio, la reserva tiene la jerarquía de un argumento, y debe ser analizada como tal.

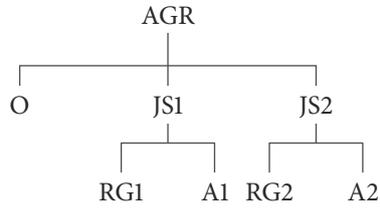
Figura 4. Esquema de la estructura argumentativa y presencia de la reserva



Elaborado a partir de Lo Cascio, 1998.

La opinión, el argumento y la regla general forman parte de la estructura mínima de la argumentación: ARG= O + RG + A. A la combinación RG + A, Lo Cascio le da el nombre de Justificación (JS), de modo tal que la estructura sería:

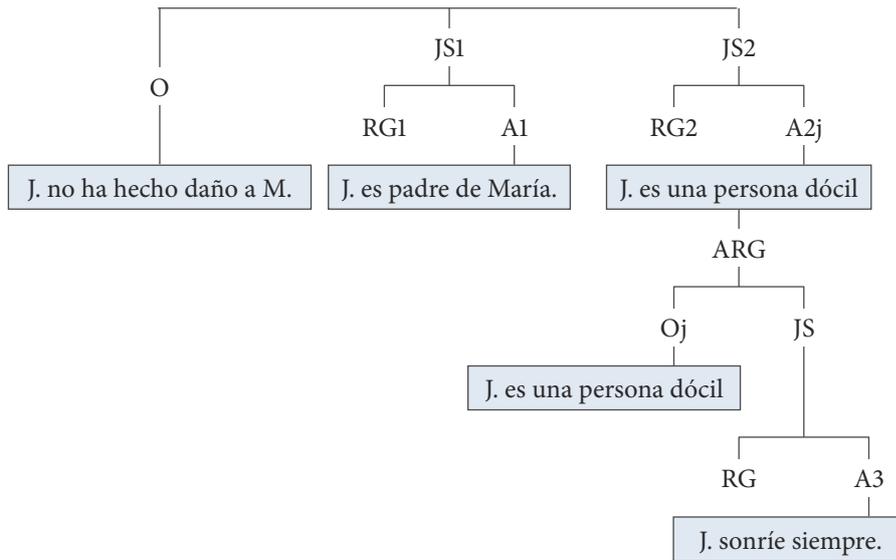
Figura 5. Esquema básico de la estructura argumentativa



Fuente: Lo Cascio, 1998, p. 138.

No obstante, en la estructura arracimada, cada argumento puede ser también —en otra estructura inferior— una opinión por justificar, que también necesitará de su propia regla general y argumento:

Figura 6. Esquema representativo de los elementos de la argumentación



Fuente: Lo Cascio, 1998, p. 141.

Para indicar que dos enunciados comparten el mismo contenido, pero cumplen distintas funciones (argumento y opinión), se acompaña tanto al argumento (A) como a la opinión (O) el índice *j*.

2.4 La orientación argumentativa

Un elemento clave en la argumentación —y en general, en todo acto comunicativo— son los marcadores, que Martín Zorraquino y Portolés (1999) definen como elementos que tiene la función de «guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación» (p. 4057). Dichos autores clasifican los marcadores del discurso en cinco grupos: los estructuradores de la información, los reformuladores, los operadores argumentativos, los marcadores conversacionales y los conectores. Estos últimos —a su vez— se dividen en aditivos, consecutivos y contraargumentativos.

Por su parte, Domínguez (2007, p. 25) señala que «los argumentos de una relación argumentativa pueden estar *coorientados*, es decir, seguir una misma dirección argumentativa conducente a una misma conclusión; en ese caso, se presentan como conectores y operadores de adición; o pueden estar *antiorientados*, es decir, que se enfrenten entre sí»; asimismo, los conectores pueden presentar una relación de oposición o manifestar una *conexión entre un argumento y una conclusión*, por lo que se presentarán como conectores de causalidad. Para efectos de esta investigación sintetizamos ambos criterios de clasificación destacando los conectores argumentativos de Domínguez (2007) y los reformuladores y operadores argumentativos de Martín Zorraquino y Portolés (1999), que se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1. *Conectores argumentativos, reformuladores y operadores argumentativos*

Conectores argumentativos	De adición	y, o, ni, es más, aún más, máxime/hasta, incluso, ni (siquiera), además, encima, de hecho, sobre todo, asimismo, etc.
	De oposición	pero, sin embargo, no obstante, ahora bien, aunque, a pesar de todo/con todo, aun así, y eso que, eso sí, en todo caso, en cambio, en cualquier caso, etc.
	De causalidad	porque, ya que, puesto que, dado que, (y) es que al fin y al cabo, a fin de cuentas, etc.
	De consecuencia	por (lo) tanto, por consiguiente, luego, entonces, así (es) que, así, así pues, pues, en/por consecuencia, de modo/ manera que, etc.
	De condición	en caso contrario, de lo contrario, a no ser que, a menos que, salvo que, excepto que

Reformuladores	Explicativos	Es decir, o sea, esto es
	Rectificativos	Mejor dicho, mejor aún, más bien
	De distanciamiento	En cualquier caso, en todo caso, de todos modos, etc.
	Recapitulativos	En suma, en conclusión, etc.
Operadores argumentativos	Operadores de refuerzo argumentativo	en realidad, en el fondo, de hecho, etc.
	Operadores de concreción	por ejemplo, en particular, etc.

Tabla elaborada a partir de los tipos de conectores, reformuladores y operadores argumentativos propuestos por Martín Zorraquino y Portolés (1999) y conectores argumentativos de Domínguez (2007).

3 Metodología

Los textos analizados en este trabajo son parte de una investigación más amplia de carácter cualitativo que analiza la configuración de la argumentación escrita de escolares que cursan el quinto grado de secundaria de una institución educativa pública ubicada en el distrito de Bellavista (Callao). En este estudio, participaron 60 alumnos, cuyas edades oscilan entre los 15 y 17 años, pertenecientes a dos de las ocho secciones del 5.^{to} año de secundaria y distribuidas en dos turnos (mañana y tarde). Treinta y dos alumnos asisten al turno mañana y veintiocho a la tarde. Se eligió a tres docentes del área de Comunicación para que estuvieran a cargo de la aplicación de la prueba, cuyo tiempo estimado fue de 45 minutos, aunque algunos de los estudiantes concluyeron antes del tiempo previsto. Se eligió tres textos a favor y tres en contra.

La unidad de análisis está conformada por textos argumentativos breves de estructura básica, es decir, solo se evalúa los argumentos que construyen los estudiantes para apoyar su postura. Los participantes son alumnos que provienen de distritos colindantes al distrito de Bellavista, como Carmen de la Legua Reynoso, La Perla y el cercado del Callao, cuyas familias son consideradas de clase media-baja. El recojo de los casos a analizar se hizo a través de la aplicación de una prueba de desarrollo, un tipo de prueba escrita constituida por una pregunta abierta que

permite al alumno elaborar su propia respuesta sin que esté sujeto a alguna estructura que la condicione. La elección de esta actividad reside, principalmente, en el interés de identificar las características pragmalingüísticas que configuran los argumentos utilizados por los estudiantes.

La prueba plantea la siguiente pregunta ¿Crees que es conveniente eliminar los exámenes de admisión para ingresar a las universidades públicas del país?, que se convierte en el tema en el cual manifestarán su postura y propondrán argumentos que lo justifiquen. Se eligió este tema a razón del interés generado por estudiantes que cursan el último año de la educación secundaria sobre las posibilidades que tienen de continuar su educación a nivel superior, una vez que egresen del colegio, ya sea en un instituto, CETPRO o universidad. Por lo general, tiene como primera intención el ingreso a una universidad y, dado que los participantes provienen de estratos económicos pertenecientes al nivel C (APEIM, 2016), el ingreso a una universidad privada resulta, en muchos casos, imposible de ser solventado por la familia, puesto que requiere el pago de pensiones a lo largo de cinco años como mínimo. Entonces, ingresar a una universidad pública se convierte en una posibilidad cercana a su realidad, pero exige al postulante demostrar el dominio de las competencias básicas cognitivas y el manejo de información precisa, a través de un examen de admisión, por lo que muchos egresados optan por estudiar en «academias preuniversitarias» y de este modo prepararse antes de rendir la prueba de admisión a la universidad.

3.1 Procedimientos de obtención de información

La aplicación de la prueba se realizó en diciembre del 2018 en la institución educativa pública Dora Mayer, ubicada en el distrito de Bellavista (Callao). Los docentes que aplicaron esta prueba laboran más de quince años en esta institución educativa y están a cargo del curso de Comunicación a nivel secundario, y trabajan con los estudiantes durante todo el año escolar. En ese sentido, no se evidenció inconvenientes para que la aplicación de prueba sea desarrollada por la totalidad de los estudiantes, ya que están habituados a la presencia de los maestros. Antes de la prueba, se estipuló que los profesores no intervinieran en la opinión de los alumnos, ni en sus argumentos; sin embargo, sí podían brindar información previa sobre el objetivo de la prueba. Durante el desarrollo, no se reportó algún inconveniente de orden cognitivo o conductual. Luego de recoger las pruebas desarrolladas, se procedió a seleccionar los textos que formarían parte del corpus. Se recolectó un

total de 60 textos, de los cuales solo seis fueron considerados como parte de este estudio. Finalmente, se procedió a iniciar el análisis de los textos escritos por los estudiantes, que se resume en los siguientes pasos:

- a. Transcripción del texto argumentativo escrito por el estudiante.
- b. Representación del tipo de estructura argumentativa que se crea a partir de la organización de los argumentos y los conectores argumentativos.
- c. Reconocimiento de la *quaestio* (la cuestión), la presuposición del punto de vista y así como de la *probatio* y *refutatio*.
- d. Identificación de los elementos que conforman la fuerza ilocucionaria del acto argumentativo: argumentos (A), las reservas (R) y los declarativos de uso (DU).
- e. Identificación y clasificación de los conectores argumentativos coorientados, antiorientados y de conexión entre un argumento y una conclusión, y los reformuladores y operadores argumentativos.
- f. Clasificación de las técnicas argumentativas según Perelman y Olbrechts-Tyteca utilizadas por los escolares para apoyar su punto de vista.

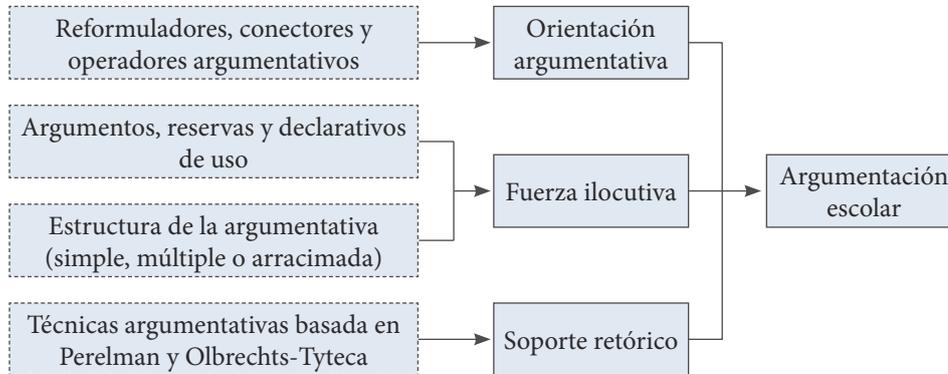
3.2 Procedimientos de análisis

El procedimiento de análisis de la configuración de la argumentación escolar se enfocó en los siguientes aspectos:

- a. La fuerza ilocucionaria, que permitió conocer si los enunciados expuestos son argumentos que justifican la postura del estudiante o solo tienen la función de ampliar, explicitar o explicar el argumento y si se trata de reservas que destacan las potenciales objeciones del interlocutor. Asimismo, facilitó la representación de la estructura argumentativa que elaboran los estudiantes.
- b. La orientación argumentativa, que consistió en la identificación de los conectores argumentativos coorientados, antiorientados, de aquellos que indican una conexión entre un argumento y una conclusión, así como de los reformuladores y operadores argumentativos.
- c. El soporte retórico, esto es, las técnicas argumentativas presentes en la argumentación escolar.

De acuerdo con la explicación dada, el procedimiento de análisis pragmalingüístico de la argumentación escolar se puede representar de la siguiente manera:

Figura 7. Representación gráfica del modelo de análisis pragmalingüístico de la argumentación escolar



Fuente: Elaboración propia.

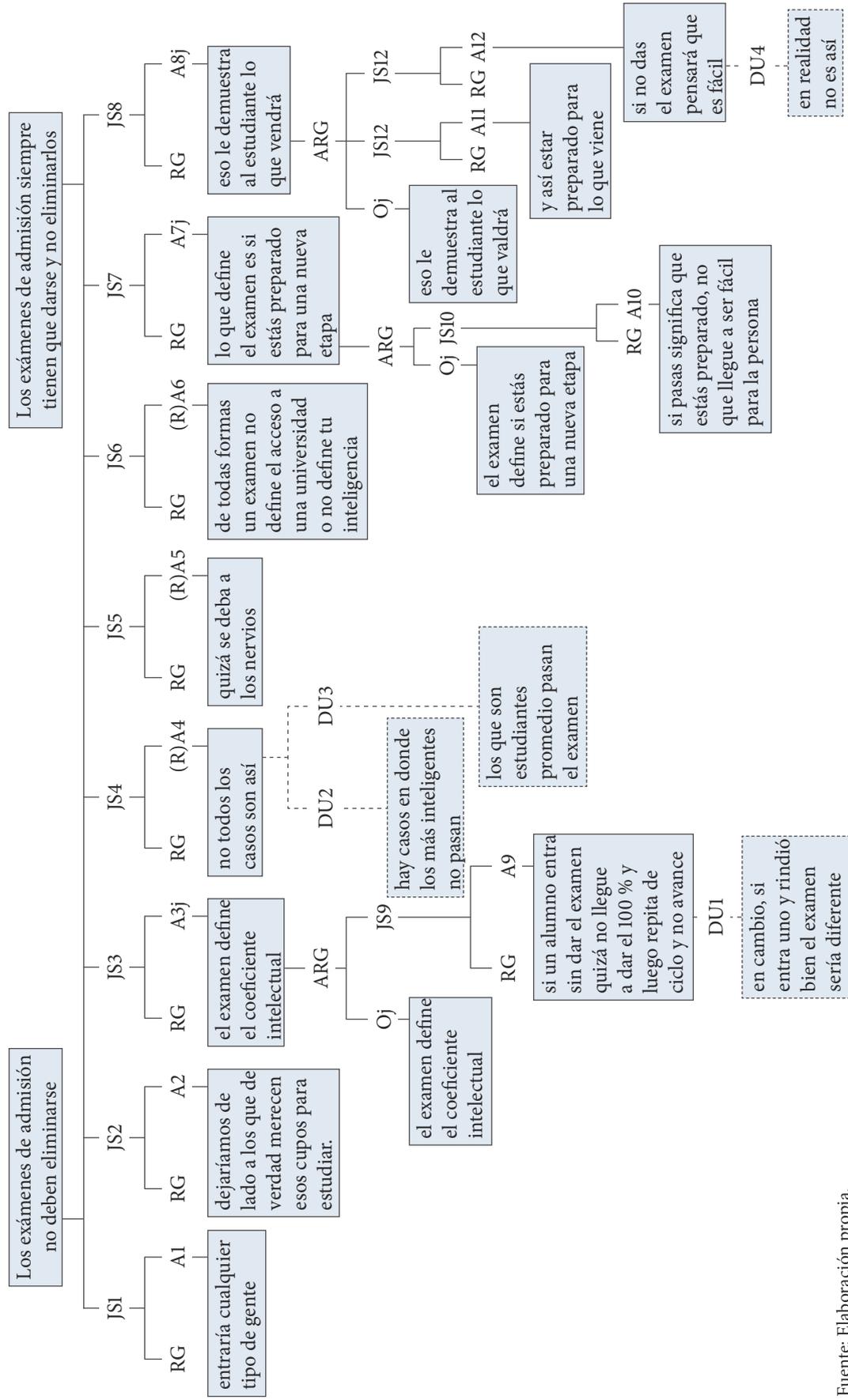
4 Análisis del corpus seleccionado

Quaestio: ¿Crees que es conveniente eliminar los exámenes de admisión para ingresar a las universidades públicas del país?

4.1 Transcripción del texto

No porque si se eliminan entraría cualquier tipo de gente y dejaríamos de lado a los que de verdad merecen esos cupos para estudiar; además el examen define el coeficiente intelectual del alumno para saber si pasa o no pasa a estudiar; ya que si un alumno entra sin dar el examen quizá no llegue a dar el cien por ciento y luego repita de ciclo y no avance; en cambio si entra uno y rindió bien el examen sería diferente, pero no todos los casos son así. Hay casos donde los más inteligentes no pasan y los que son estudiantes promedio pasan el examen; quizá eso pueda ser por el nerviosismo pero de todas formas un examen no define el acceso a una universidad o no define tu inteligencia, pero lo que define el examen es si estás preparado para una nueva etapa, y si pasas significa que estás preparado, mas no que llegue a ser fácil para la persona, así que los exámenes siempre tienen que darse y no eliminarlos, ya que eso le demuestra al estudiante lo que vendrá, y así estar preparado para lo que viene y si no das el examen pensará que es fácil pero en realidad no es así.

Figura 8. Estructura argumentativa arracimada del texto analizado.



Fuente: Elaboración propia.

4.2 El reconocimiento de la fuerza ilocucionaria del acto argumentativo y la orientación argumentativa

En relación a la *quaestio* ¿Crees que es conveniente eliminar los exámenes de admisión para ingresar a las universidades públicas del país?, que presupone la conveniencia de seguir aplicando los exámenes de admisión, el estudiante considera que «no sería conveniente eliminar los exámenes de admisión», entonces estaría argumentando a favor de su aplicación, por lo que la estructura argumentativa de tipo arracimada sería un *probatio* (o *confirmatio*). Así, el argumento A1, introducido por el conector *porque*, advierte que «*si se eliminan [los exámenes de admisión] entraría cualquier tipo de gente*», el cual es apoyado por el argumento A2: «*dejaríamos de lado a los que de verdad merecen esos cupos para estudiar*» (que se vincula semánticamente a A1 a través del conector de adición *y*) y A3j: «*el examen define el coeficiente intelectual del alumno para saber si pasa o no pasa a estudiar*» (entiéndase si el postulante está o no capacitado intelectualmente para estudiar), que se une con el argumento anterior A2, mediante el conector de adición *además*. A su vez A3j justifica su argumento por medio del argumento A9 que predice que «*si un alumno entra sin dar el examen quizá no llegue a dar el cien por ciento y luego repita de ciclo y no avance*», situación hipotética que es apoyada con el declarativo de uso DU1 —introducido a través del conector de oposición *en cambio*— «*si entra uno y rindió bien el examen sería diferente*».

Sin embargo, a través del conector *pero*, el argumento A3j es puesto en duda por la reserva (R)A4: «*No todos los casos son así*», que es apoyado a través de los declarativos de uso coordinados DU2: «*Hay casos donde los más inteligentes no pasan*» y DU3: «*los que son estudiantes promedio pasan el examen*». No obstante, esta reserva ve atenuada su carácter refutativo por (R)A5: «*quizá eso pueda ser por el nerviosismo*», lo que le permite a A3j recuperar su fuerza argumentativa que el argumento contrario «*No todos los casos son así*» había menguado. De este modo, el emisor persiste en su idea de que los exámenes de admisión discriminan de manera eficiente la capacidad intelectual de los postulantes; si alguien inteligente no ingresó, esto se debería no a una deficiencia de los exámenes de admisión, sino a los nervios del postulante. Empero, A3j («*el examen define el coeficiente intelectual del alumno para saber si pasa o no pasa a estudiar*») ve reformulado su afirmación con el argumento A6: «*de todas formas un examen no define el acceso a una universidad o no define tu inteligencia*». Este nuevo argumento —aunque utilice el conector antiorientado *pero* no se puede considerar

una reserva, ya que la intención del estudiante es aclarar la real función que cumple el examen de admisión.

En vista que su argumento es reformulado, el proponente añade un nuevo argumento, antecedido por el conector *pero*, A7j: «*lo que define el examen es si estás preparado para una nueva etapa*», que precisa lo afirmado por A6, en un último esfuerzo por no abandonar del todo su inicial argumento A3j. Con este nuevo argumento, el estudiante no quiere desprenderse de la idea que el examen de admisión define «algo», ya no será el coeficiente intelectual del postulante, pero sí la suficiente preparación para pasar a una etapa más exigente. Este razonamiento (A7j) es apoyado por el argumento A10: «*si pasas significa que estás preparado, no que llegue a ser fácil para la persona*».

Posteriormente, el punto de vista es reiterado e introducido por un orientador de consecuencia: «*así que los exámenes siempre tienen que darse y no eliminarlos*», y justificado por A8j: «*eso le demuestra al estudiante lo que vendrá*» (probablemente, con este verbo el emisor se refiera no solo a los cursos que el postulante deba cursar en la vida universitaria, sino también la exigencia que esta supone), el cual, a su vez, es sostenido por los argumentos coordinados A11: «*y así estar preparado para lo que viene*», y el argumento A12: «*si no das el examen pensará que es fácil*» (de este modo el emisor intenta prevenir una extrapolación equivocada de parte del postulante: si ingresar no es difícil, tampoco lo será permanecer), que es apoyado por el declarativo de uso DU4, introducido por el conector restrictivo: «*pero en realidad no es así*», cuya +función es explicitar que no se debe pensar que el examen de admisión es fácil.

4.3 El soporte retórico

Dos técnicas argumentativas —de acuerdo a la clasificación de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989)— destacan en el texto analizado: el argumento pragmático y el de definición. Así, la eliminación de los exámenes de admisión ocasionaría graves consecuencias: que ingresen a estudiar tanto aquellos que no lo merecen como aquellos que mereciéndolo no lo hagan: *porque si se eliminan entraría cualquier tipo de gente (A1) y dejaríamos de lado a los que de verdad merecen esos cupos para estudiar (A2)*. No obstante, las consecuencias no solo afectan a terceras personas, sino también al que pretende estudiar sin merecerlo, dado que este alumno probablemente no esté capacitado para rendir lo que se espera de un estudiante universitario y desapruébe los cursos: *ya que si un alumno entra*

sin dar el examen quizá no llegue a dar el cien por ciento y luego repita de ciclo y no avance (A9).

Otra técnica a la que apela —como ya hemos señalado— es la de definición: *el examen define el coeficiente intelectual del alumno para saber si pasa o no pasa a estudiar (A3j)*, definición que luego desiste: *A6: de todas formas, un examen no define el acceso a una universidad o no define tu inteligencia*. Empero, líneas después el emisor insiste en su estrategia de definición, aunque de manera más cautelosa: *lo que define el examen es si estás preparado para una nueva etapa (A7j)*.

Conclusiones

El análisis de los textos realizados por un procedimiento cualitativo-descriptivo resulta ser un recurso pertinente para dar cuenta de las características pragmáticas, lingüísticas y retóricas que configura la argumentación de los escolares. Los resultados muestran que en el desarrollo argumentativo existe la presencia de reservas y declarativos de uso. Del mismo modo, se evidencia que las reservas no solo mitigan la fuerza ilocucionaria de un argumento, también de otras reservas.

Es frecuente que los estudiantes —en el desarrollo de su argumentación— reformulen sus argumentos, en su propósito de ser claros y exactos con sus argumentos. Asimismo, se observa la repetición del punto de vista —con el que se inicia la argumentación— en el avance de la progresión argumentativa. Otro punto importante es el uso limitado que tienen los estudiantes de los conectores argumentativos. Los más recurrentes suelen ser *y, además, o, pero, aunque, en cambio, porque, ya que y entonces*, a los que se les atribuye valores pragmáticos y contextuales que, en muchos casos, tienen mayor peso significativo que el valor semántico que expresa. Las técnicas argumentativas utilizadas preferentemente por los escolares son el argumento *pragmático* y el de *definición*.

Nos encontramos con algunas limitaciones para que la estructura argumentativa sea representada tal y como lo proponen van Eemeren y Lo Cascio, pues los autores no consideran, en sus estructuras a los declarativos de uso, que a pesar de ser mencionado por van Eemeren y Grootendorst (2013) no es representado en ninguno de sus modelos propuestos, dejando de lado la posibilidad de considerar enunciados que no tienen como fin justificar una opinión. Creemos que este es un aspecto importante a tomar en cuenta en el análisis y representación de la argumentación.

Referencias bibliográficas

- Albadalejo, T. (1993). *Retórica*. Madrid, España: Síntesis.
- APEIM. Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercados. (2016). *Niveles socioeconómicos 2016*. Disponible en: <http://www.apeim.com.pe/wp-content/themes/apeim/docs/nse/apeim-nse-2016.pdf>
- Austin, J.L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, España: Paidós
- Camps, A. & Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, 25(1), 5-8. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941554>
- Domínguez, M. (2007). *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Madrid: Arco Libros.
- Emeren, F. (2019). *La teoría de la argumentación: Una perspectiva pragmatológica*. Lima, Perú: Palestra.
- Emeren, F. & Grootendorst, R. (2013). *Los actos de habla en las discusiones argumentativas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Emeren, F., Grootendorst, R. & Snoeck, F. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.
- García, K. & Alarcón, Luisa (agosto de 2015). ¿Cómo conectan los jóvenes escolares sus ideas para argumentar? Análisis el uso de conectores en su discurso. *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 3(7), 253-262. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4576/457644945010>
- Lo Cascio, V. (1998). *Gramática de la argumentación. Estrategias y estructuras*. Madrid: Alianza Universidad.
- Migdalek, M., Santibáñez, C., Rosemberg, C. (2014). Estrategias argumentativas en niños pequeños: Un estudio a partir de las disputas durante el juego en contextos escolares. *Revista signos. Estudios de lingüística*, 47(86), 435-462. DOI: 10.4067/S0718-09342014000300005
- Perelman, Ch. (1998). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Colombia: Norma.
- Perelman, Ch. & Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Searle, J. (1994). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Planeta-Agostini.
- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona, España: Península.
- Zorraquino, M. & Portolés, L. (1999). *Los marcadores del discurso*. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4051-4213). Madrid: Espasa Calpe.

Página dejada en blanco intencionalmente.



Actitudes lingüísticas en torno al pretérito en modo indicativo de estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Linguistic attitudes towards the indicative mood past shown
by students from Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Mirella Alexandra Robles Muñoz

*Universidad Nacional Mayor de San
Marcos, Lima, Perú*

mirella.robles@unmsm.edu.pe

Edgar Mauro Yalta Gonzales

*Universidad Nacional Mayor de San
Marcos, Lima, Perú*

edgar.yalta@unmsm.edu.pe

Resumen

En el presente artículo, se describe cuáles son las actitudes lingüísticas que tienen los hablantes del español limeño —estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM)— respecto al pretérito en modo indicativo. Para tal propósito, se toma en cuenta la aplicación de los siguientes métodos: la encuesta, la entrevista sociolingüística y el *Matched-Guise test*, con la finalidad de recabar la frecuencia de uso del pretérito, conocer la competencia y las actitudes lingüísticas respecto al pretérito en modo indicativo por parte de los estudiantes de la UNMSM. Asimismo, se pretende comprobar las siguientes hipótesis: los estudiantes de la UNMSM no siempre emplean la lengua estándar al usar los pretéritos en contextos de narraciones y preguntas directas parciales. Además, los estudiantes de la UNMSM tienen actitudes e ideas positivas respecto al uso del pretérito en su variedad estándar y negativa en la no estándar. Por otro lado, la justificación radica en que los resultados brindarán una visión clara respecto a las actitudes lingüísticas de los hablantes de español limeño.

Palabras clave: Actitudes lingüísticas, *Matched-Guise test*, pretérito.

Abstract

This article describes the linguistic attitudes shown by Spanish speakers from Lima -students at the Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM)- with respect to the past in indicative mood. For this purpose, the application of the following methods is taken into account: the survey, the sociolinguistic interview and the *Matched-Guise test*, in order to obtain the frequency of use of the preterite, to know the linguistic competence and attitudes with respect to the preterite in indicative mood by the students of the UNMSM. It is also intended to test the following hypotheses: UNMSM students do not always use the standard language when using preterites in contexts of partial narratives and direct questions. In addition, UNMSM students have positive attitudes and ideas regarding the use of preterite in its standard variety and negative in its non-standard variety. On the other hand, the justification lies in the fact that the results will provide a clear vision regarding the linguistic attitudes of the Spanish speakers from Lima.

Keywords: Linguistic attitudes, *Matched-Guise test*, preterite.

Recibido: 20.06.19

Aceptado: 15.07.19

1 Introducción

En el presente artículo se pretende describir cuáles son las actitudes lingüísticas que tienen los estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) respecto al pretérito en modo indicativo. El objeto de estudio es el pretérito en modo indicativo; para ello, se tomarán en cuenta tres aspectos importantes, que guardan relación con la frecuencia de uso, las competencias y actitudes lingüísticas que tienen los hablantes respecto a este tiempo verbal. Así, se pretende dar a conocer las valoraciones de los estudiantes, con respecto al uso de los tiempos verbales, tomando como referencia la lengua estándar. La justificación de este trabajo radica en que los resultados serán importantes para ofrecer una visión clara respecto a cuáles son las actitudes lingüísticas de los hablantes del español limeño, en este caso estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), en torno al pretérito, todo esto en base a la observación de la variedad de uso y frecuencia de los tipos de pretérito en diversos contextos y la competencia de los estudiantes.

Una de las hipótesis que se plantea es que los estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) no siempre emplean la variedad estándar al usar los pretéritos en contextos de narraciones y preguntas directas parciales. Muchos estudiantes de dicha casa de estudios consideran que la variedad estándar es la única forma correcta en que se debe desarrollar el uso del lenguaje. Por otro lado, la siguiente hipótesis es que los estudiantes de la UNMSM tienen actitudes positivas respecto al uso del pretérito en su variedad estándar y negativa en la no estándar.

En base a lo mencionado anteriormente, mediante la recopilación de los datos sobre el uso de los tiempos verbales se pretende recabar información que sustenten las hipótesis. Es por ello que empleando tres métodos se pretende realizar un análisis descriptivo (recopilar cantidades acerca de los usos de tiempos verbales y el conocimiento de la competencia de los hablantes); y otro, de carácter evaluativo (recopilar las actitudes de los estudiantes con respecto a los tiempos verbales). Esta hipótesis pretende contrarrestar las valoraciones de los estudiantes en torno al uso de los pretéritos que no siempre corresponden al empleo de la variedad estándar; y, sobre todo, reflexionar sobre ciertas estimaciones con respecto a que si existe o no el uso adecuado de la lengua.

Respecto a los estudios previos, En *El perfecto simple y el perfecto compuesto en el español actual: estado de la cuestión* de Silvia Hurtado Gonzales (1998), el objetivo de la autora es reunir ideas y cuestiones en torno al perfecto simple y el

perfecto compuesto del español actual. Para ello, toma en cuenta monografías, artículos y gramáticas donde se proporcionan información sobre el tema con el fin de explicar las características básicas de ambos tiempos verbales. Por otro lado, en *El perfecto en el español de Lima. Variación y cambio en situación de contacto lingüístico* de Margarita Jara (2013), la autora a lo largo de su publicación explora los valores del perfecto en narraciones de experiencias personales de hablantes del español limeño con la finalidad de estudiar la variación lingüística. Asimismo, los capítulos de la publicación brindan información muy relevante para la realización de este trabajo: el español de Lima y su caracterización, la sincronía y diacronía del pretérito perfecto y su uso en el español contemporáneo, el pretérito perfecto en la narrativa de experiencias personales, los factores lingüísticos y extralingüísticos en el uso del pretérito perfecto en la narraciones y, finalmente, el contacto lingüístico y formas verbales del pasado en el español hablado de Lima. Por último, en la tesis presentada por Clàudia Valls (2017) *Usos del Pretérito Perfecto Simple y Compuesto en la Lengua Española: Un análisis comparativo de distintas variedades*, la autora busca comprender el uso del pretérito perfecto simple y compuesto en distintas zonas de hispanohablantes tanto en su registro formal como informal. Para el desarrollo de la tesis, la autora utilizó encuestas a partir de usos y valores establecidos por la Real Academia Española, de esta manera pudo analizar y verificar la oposición de los usos del pretérito perfecto simple y compuesto entre el español de España y el español de América.

2 Las actitudes lingüísticas y el pretérito

Se pretende evaluar las actitudes de los estudiantes de la UNMSM en torno al pretérito en modo indicativo, tomando como referencia la lengua estándar. Para ello es importante considerar conceptos tales como actitud lingüística y *Matched-Guise test*. Comas (2006) manifiesta: «una actitud lingüística depende de lo que el hablante sabe acerca de las distintas funciones de la lengua según su propia experiencia y según las estrategias que utiliza para comunicarse con las personas de su comunidad o de otras comunidades» (p. 286). Entonces, para percibir dichas valoraciones por parte de los estudiantes, se realizó la técnica conocida como *Matched-Guise test*.

El *Matched-Guise test*, consiste en evaluar las distintas personalidades de las voces considerando pares ocultos (Hernández & Sima, 2015). Asimismo, Hernández &

Sima (2015) añaden que la técnica ha recibido críticas y modificaciones notables. En primer lugar, los jueces no evalúan la lengua, si no el tema, la personalidad, la calidad de la grabación o el tipo de voz de los participantes. Entre las modificaciones, Hernández & Sima (2015) mencionan que se pueden utilizar dos lenguas distintas o considerar el uso de distractores.

Según la RAE (2014), el pretérito es un tiempo que sitúa un estado, acción o proceso expresado por un verbo en un punto anterior al momento en que se habla. Asimismo, la RAE (2014) brinda una división del pretérito: pretérito anterior, pretérito imperfecto, pretérito perfecto compuesto, pretérito perfecto simple y pretérito pluscuamperfecto.

Respecto al pretérito anterior, la RAE (2014) lo define como el tiempo perfectivo que sitúa la acción expresado por un verbo en un punto pasado inmediatamente al anterior: *hube cantado*. El pretérito imperfecto es un tiempo imperfectivo que indica que la acción expresada por el verbo se está desarrollando de manera simultánea a cierta acción pasada: *cantaba* (RAE, 2014). La RAE (2014), define al pretérito perfecto compuesto como el tiempo perfectivo que sitúa la acción expresada por el verbo en un momento anterior al presente o en un lapso no concluido: *he cantado*. Por otro lado, el pretérito perfecto simple es un tiempo perfectivo en el cual la acción expresada por el verbo se sitúa a un momento anterior al momento del habla: *cantaron* (RAE, 2014). Finalmente, el pretérito pluscuamperfecto es un tiempo perfectivo que sitúa la acción expresada por el verbo en un momento anterior a otro igualmente pasado: *había cantado* (RAE, 2014).

3 Metodología

El estudio se realizó en hablantes de español limeño, específicamente en estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de distintas facultades. Como ya se mencionó, se aplicó tres métodos distintos: la encuesta, la entrevista sociolingüística y el *Matched-Guise test*.

En primer lugar, la encuesta; se aplicó a veinte alumnos seleccionados de las carreras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la UNMSM y de carreras de otras facultades tales como Contabilidad, Administración e Ingeniería. Además, se utilizó una ficha sociolingüística en cada estudiante encuestado con el propósito de realizar una comparación entre las variables de sexo, edad, carrera, ciclo, lugar de nacimiento e idiomas con respecto al uso de los pretéritos. La encuesta

consistió en diez preguntas donde los estudiantes debían señalar como conjugarían el tiempo pasado tanto en contextos de preguntas directas parciales y de narraciones.

Por otro lado, en el caso de la entrevista sociolingüística, se pretendió conocer la competencia de los estudiantes de la UNMSM; es decir, si los alumnos encuestados aplican la norma al utilizar el pretérito en modo indicativo en base a las siguientes preguntas: ¿Qué hiciste en tu última navidad? y ¿Qué hiciste la semana pasada? En este método, se entrevistaron a nueve estudiantes de la UNMSM, los cuales fueron distintos a los encuestados del primer método empleado, incluyendo alumnos de otras facultades.

Finalmente, en el caso del método denominado *Matched-Guise test*, se pretendió conocer las actitudes lingüísticas de los alumnos de la UNMSM. En base a la presentación de dos textos (uno en variedad estándar y el otro no) que fueron leídos y evaluados por los entrevistados. Además, se presentaron adjetivos polares que fueron seleccionados por los entrevistados, es decir, evaluaron tanto al texto como a su redactor. Es importante mencionar que en este caso se aplicó el *Matched-Guise test* a los mismos entrevistados de la entrevista sociolingüística.

4 Análisis

En el presente apartado, se pasa a describir e interpretar los resultados obtenidos de cada uno de los métodos aplicados. Como ya se mencionó anteriormente, con cada método se buscó encontrar la frecuencia de uso, las competencias y las actitudes lingüísticas que tienen los hablantes respecto a este tiempo verbal.

4.1 Encuesta: frecuencia de uso

La presente encuesta tuvo como objetivo recabar información acerca de los usos lingüísticos en el habla natural de los estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; es decir, la frecuencia de uso del pretérito en contextos de narración y preguntas directas parciales.

En las preguntas 2, 6 y 9 (narraciones), el tiempo que más se utilizó fue el imperfecto (26), seguido por el perfecto simple (16) y el pluscuamperfecto (16), es importante agregar que se ubicó un caso del pretérito anterior y pretérito perfecto compuesto. Asimismo, se encontró una constante en alumnos de cuarto ciclo de Lingüística por el uso del imperfecto en contextos de narración, además aquí se dio el único caso de uso del pretérito anterior el cual fue elegido en un

contexto de pasado remoto («la semana pasada...»). El único caso del uso del perfecto compuesto desarrollado en un contexto, también, de pasado remoto. Por otro lado, otra constante fue que alumnos de sexto ciclo hasta décimo tanto de Lingüística como de otras carreras de la FLCH compartieron equitativamente el uso del imperfecto, el perfecto simple y el pluscuamperfecto.

Tabla 1. *Frecuencia de uso de los tiempos verbales*

Tiempos verbales	Total
Imperfecto	33
Perfecto simple	91
Perfecto compuesto	12
Pluscuamperfecto	61
Anterior	3
Total	200

Fuente: Elaboración propia

Respecto al total de resultados, clara preferencia por el uso del perfecto simple y luego del pretérito pluscuamperfecto; sin embargo, el imperfectivo también marca distancia respecto a los otros tiempos restantes (pretérito anterior y perfecto compuesto). Es importante notar que, a pesar de ser el perfecto simple el más usado a nivel general, ello no corresponde con la mayor preferencia de uso que se tiene en contextos de narraciones porque es el pretérito imperfecto el más resaltante en este contexto. Si bien el uso del imperfecto es el que impera en contextos de narraciones, ello no ocurre en contextos de preguntas directas con alternativas, ya que es el segundo (después del pretérito anterior) en menor uso de preferencia con respecto a los tiempos verbales. Mientras que, en los contextos de narración el perfecto simple y el pluscuamperfecto presentan igual cantidad, en los contextos de preguntas directas hay una marcada diferencia entre estos dos tiempos verbales con una mayor preferencia en el uso del perfecto simple. Finalmente, es importante señalar que el uso del pretérito anterior fue exiguo en comparación con los otros tiempos al solo aparecer tres veces, una en narración y dos en preguntas.

4.2 Entrevista sociolingüística: competencia de los estudiantes

La entrevista sociolingüística tuvo como objetivo dar a conocer la competencia lingüística de los estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; es decir, si los encuestados aplican la variedad estándar al utilizar el pretérito en modo indicativo en base a las preguntas: ¿Qué hiciste tu última Navidad? y ¿Qué hiciste la semana pasada?

En base a las gramáticas consultadas, los usos correctos de los tiempos en pretérito dependen de lo que el emisor quiere expresar. Por ejemplo, para el uso del perfecto simple se debe expresar un hecho concluido; para el imperfecto, en hechos habituales; en el caso del pluscuamperfecto, hechos anteriores a otros concluidos; el compuesto, hechos cuyas consecuencias se mantienen y el anterior, hechos inmediatamente anteriores a otro concluido.

En el caso de los estudiantes de Lingüística, el emisor cumple con el uso correcto de los pretéritos, especialmente en el uso del perfecto simple como el imperfecto al momento de narrar una situación concluida y una que se acción que se mantiene. En ambos casos, utilizan correctamente los tiempos según la normativa. Por otro lado, en el caso de los estudiantes de otras carreras de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas, utilizaron los mismos tiempos: perfecto simple e imperfecto, además es relevante señalar que lo utilizaron de manera correcta. Es importante mencionar también que se encontraron los primeros casos de un perfecto compuesto. Finalmente, en el caso de los encuestados de otras facultades de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, alumnos relacionados a las carreras de negocios, utilizan de manera correcta el perfecto simple. En el caso de encuestado relacionado a la carrera de medicina, utilizó tiempos compuestos y utilizó de manera correcta el perfecto simple e imperfectivo. Finalmente, el estudiante relacionado con la carrera de ingeniería utilizó de manera correcta el perfecto simple limitándose, en todo momento de la entrevista, solo al uso de ese tiempo.

4.3 *Matched-Guise test*: actitudes lingüísticas

La aplicación del *Matched-Guise test* tuvo como objetivo dar a conocer las actitudes lingüísticas de los estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Es decir, si los encuestados tienen actitudes positivas o negativas respecto al pretérito en modo indicativo en base a dos textos, uno en variedad estándar y el otro en variedad no estándar. Se realizó a los mismos estudiantes de la entrevista

sociolingüística y se utilizó adjetivos polares (*culto-inculto, bien escrito-mal escrito, bueno-malo, urbano-rural, instruido-no instruido, adulto-joven, etc.*) con la finalidad de determinar las ya mencionadas actitudes.

Las actitudes que muestran los estudiantes, en torno a los dos textos presentados (el primero escrito en lengua estándar y, el segundo escrito en lengua no estándar), son muy diversas y refieren a dos sentidos, principalmente. Todas las evaluaciones califican tanto al redactor de ambos textos, como al texto en sí, de tal forma que se establezca alguna relación entre los conocimientos que posee el escritor (con respecto al correcto o incorrecto uso de los pretéritos) con lo escrito.

En el texto 1 (narración escrita en variedad estándar), la mayoría de estudiantes califica, tanto al redactor como a la narración en sí, de forma positiva. Sin embargo, también se perciben algunas contradicciones en las respuestas; por ejemplo, cuando uno de los entrevistados (estudiante de *Ingeniería*) considera que el redactor es instruido, pero el texto está mal escrito. Otro caso se presenta cuando dos de los entrevistados (estudiantes de *Arte y Literatura*) coinciden al considerar que el texto es bueno, pero está mal escrito. La misma valoración presenta el entrevistado estudiante de *Comunicación*, solo que de forma opuesta, malo y bien escrito.

Los entrevistados de las carreras de *Lingüística y Contabilidad* consideran que un correcto uso de los pretéritos puede ser redactado, incluso, por una persona joven y, que un adulto puede redactar un mal texto (encuestado estudiante de *Administración*). El encuestado estudiante de *Radiología*, considera que no necesariamente el redactor debe poseer un alto cargo para escribir un buen texto. Por último, los estudiantes encuestados de *Ingeniería y Lingüística* consideran que el correcto uso de los pretéritos solo puede ser escritos por personas con alta experiencia (adulto), alto conocimiento (culto e instruido) y de acomodada clase social (rico, urbano e importante).

En el texto 2 (narración escrita en variedad no estándar), los estudiantes presentan calificativos tanto positivos como negativos con respecto al redactor y a la narración. Las contradicciones más resaltantes que se perciben al calificar a la narración y al redactor, son proferidas por los estudiantes encuestados de *Contabilidad, Ingeniería y Radiología*. Los primeros estudiantes (*Contabilidad e Ingeniería*) consideran al redactor como culto e instruido, pero que redacta un texto mal escrito; por otro lado, el estudiante de *Radiología* considera al redactor como inculto, pero que a la vez redacta un buen texto. Los estudiantes de *Arte y Literatura* consideran que un texto bien escrito no depende de la condición social del redactor; es decir, personas que viven en zonas rurales pueden realizar

un correcto uso de los pretéritos. Los estudiantes encuestados de Lingüística y Administración fueron tajantes en sus evaluaciones, el primero considera que el uso incorrecto de los pretéritos se manifiesta por personas de escasa capacidad intelectual y baja condición social; mientras que, el estudiante de Administración considera que un correcto uso de los pretéritos se realiza por personas cultas y de alta categoría social.

Es importante considerar que no todos los estudiantes tienen noción acerca de la variedad estándar; sin embargo, con conocimiento o sin ello, sus respuestas permiten evaluar las actitudes que presentan frente al uso de los pretéritos, si consideran que una persona con alta capacidad intelectual y, con alta posición social debe, necesariamente, escribir un buen texto o no. O, si consideran que, por ejemplo, una persona de escasos recursos, puede poseer un gran conocimiento (a pesar de no poder acudir a una escuela) y; por lo tanto, hacer un buen uso de los pretéritos. Todas esas evaluaciones fueron presentadas de manera sucinta en el análisis.

4.4 Limitaciones

Algunas dificultades se suscitaron, especialmente, en la elaboración, durante y después de la aplicación de los métodos (parte de análisis). En la formulación de la encuesta (método 1), por ejemplo, las respuestas a las preguntas presentadas no arrojaron resultados que respondan con los objetivos previstos en el trabajo; sino, únicamente, nos permitió realizar un análisis descriptivo sobre nuestro objeto de estudio (los pretéritos). Ello nos llevó a elaborar un segundo método, la entrevista sociolingüística, la cual se realizó en base a la formulación de dos preguntas que tan solo nos permitió evaluar las competencias que poseen los estudiantes entrevistados, más no un análisis completamente evaluativo con respecto a los pretéritos. Por último, se realizó un tercer método (*Matched-Guise test*) con el objetivo de acceder a las actitudes que poseen los estudiantes respecto al uso correcto o incorrecto de los pretéritos. Sin embargo, también ocurrieron dificultades, por ejemplo, muchos estudiantes no evaluaban directamente el objeto de estudio, sino se dejaban llevar por otros aspectos, como el contenido de los textos presentados. Sin embargo, se pudo relacionar los resultados de los tres métodos utilizados.

5 Conclusiones

Respecto a la frecuencia de uso del pretérito, en el total de los resultados, se observó una clara preferencia por el uso del perfecto simple seguido del pluscuamperfecto, así ambos marcan una distancia considerable sobre los otros tipos de pretérito. Por otro lado, luego de los tipos ya mencionados, sigue el imperfectivo que también traza una diferencia notoria respecto al perfecto compuesto y el pretérito anterior (el de menor frecuencia).

Los estudiantes se rigen al uso del estándar al momento de responder las preguntas; es decir, al narrar situaciones tanto de un pasado más lejano y uno cercano. Además, mencionar el frecuente uso de los tiempos perfecto simple e imperfectivo de manera correcta para los contextos de narración. Esto, contrarresta la hipótesis planteada, en la cual los estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos no siempre utilizan de forma correcta estos tiempos verbales.

Las actitudes lingüísticas que fueron evaluadas en base al método del *Matched-Guise test* permiten recabar información de los estudiantes, con respecto a cómo califican a las personas que hacen uso, de manera correcta e incorrecta, de los pretéritos. Así manifiestan (una minoría de los encuestados), tanto para el texto en variedad estándar como para el texto en variedad no estándar, que aquellos que usan correcta o incorrectamente los pretéritos, no dependerá de su alta o baja condición social, respectivamente. Sin embargo, algunos estudiantes consideran que sí existe tal correspondencia, de tal forma que estigmatizan las personas en base al uso correcto e incorrecto de los pretéritos.

Referencias bibliográficas

- Castillo, M. (2006). El estudio de las actitudes lingüísticas en el contexto sociocultural: El caso del mexicano de Cuetzalan. *Anales de Antropología*, 40, 283-317.
- Hurtado, S. (1998). El perfecto simple y el perfecto compuesto en el español actual: Estado de la cuestión. *EPOS*, 16, 51-67.
- Jara, M. (2013). *El perfecto en el español de Lima (Variación y cambio en situación de contacto lingüístico)*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <https://dle.rae.es>.
- Sima, E. & Hernández, E. (2016). Una aplicación de *Matched-Guise* para el estudio de actitudes en lenguas en contacto de la península de Yucatán: maya, español e inglés en contextos urbanos. *Estudios de Cultura Maya*, 47, 151-180.

Actitudes lingüísticas en torno al pretérito en modo indicativo de estudiantes...

Valls, C. (2017). *Usos del Pretérito Perfecto Simple y Compuesto en la Lengua Española: Un análisis comparativo de distintas variedades* (Tesis de Grado en Filología Hispánica). Universidad de Barcelona, Barcelona.

Página dejada en blanco intencionalmente.



Actitudes lingüísticas hacia el quechua y sus hablantes en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Linguistic attitudes towards Quechua and its speakers at the National University of San Marcos

Angela Sullón Ríos

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

angela.sullon@unmsm.edu.pe

Resumen

El presente estudio exploratorio revela las actitudes lingüísticas que reflejan los estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos hacia la presencia del quechua en dicha universidad. El objetivo de esta investigación es analizar la valoración que los estudiantes de la UNMSM tienen hacia la lengua y sus hablantes. Se trabajó con una muestra no probabilística de 20 estudiantes, uno de cada facultad, a quienes se aplicó un cuestionario que mide los enunciados a través de la escala de Likert. La investigación concluye que los estudiantes muestran actitudes lingüísticas positivas ante el quechua en el contexto académico.

Palabras clave: actitud lingüística, quechua, identidad, discriminación lingüística, UNMSM.

Abstract

The present study reveals the linguistic attitudes shown by the students of the National University of San Marcos (UNMSM) towards Quechua at same university. The objective of this research is to analyse the assessment that UNMSM students have towards the language and its speakers. I work with a non-probabilistic sample of 20 students, one from each faculty. A questionnaire that measures the statements through the Likert scale was applied on them. The research concludes that students show positive linguistic attitudes towards Quechua in the academic context.

Keywords: linguistic attitude, Quechua, identity, linguistic discrimination, UNMSM.

Recibido: 20.06.19

Aceptado: 15.08.19

1 Introducción

En el Perú, por décadas, la migración se dio sobre todo por parte de la población andina, quienes dejaban sus tierras y costumbres, en busca de una mejor educación, un mejor trabajo, una mejor vida. Muchos de ellos, monolingües de quechua, sufrieron discriminación racial y lingüística por parte de los limeños, e incluso aquellos que eran bilingües, a causa del motoseo. Es en el plano de la educación donde por décadas se ha visto la discriminación lingüística hacia los estudiantes que provienen de la zona andina, e incluso la negación de la verdadera identidad, por el simple hecho de que sus familias migraron y ellos nacieron en Lima. Por esta razón, es el contexto educativo el más ideal para revelar las actitudes lingüísticas que los estudiantes puedan presentar hacia los estudiantes quechuahablantes, así como hacia el quechua como parte de su contexto educativo.

En los últimos años, el Perú ha cobrado interés en las actitudes lingüísticas (Dueñas) de las distintas comunidades del país, revelando actitudes positivas o negativas que influyen de manera importante en la lealtad hacia la lengua o en su desplazamiento y posterior muerte. Es con el conocimiento de estas actitudes que se pueden realizar proyectos de revitalización lingüística, de fortalecimiento de la identidad, como parte de las políticas lingüísticas del Estado. Asimismo, existen investigaciones que se abordan desde el contexto educativo, como la de Kenfield, Huayllani y Huillca en el 2017 titulado *Actitudes lingüísticas de estudiantes universitarios hacia el quechua de Cusco*, donde se estudiaron las actitudes lingüísticas de estudiantes de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC) hacia el quechua, siendo esta una de las universidades con más población estudiantil de quechuahablantes. Esta investigación se realizó a través de una encuesta anónima no probabilística a más de 300 alumnos durante el 2016. Se comprobó la hipótesis que apuntaba a que dichos estudiantes presentan actitudes lingüísticas positivas hacia el quechua tanto dentro como fuera de la universidad.

Otro de estos estudios, es la tesis de Maestría presentada por Vizcarra en el 2012 titulada *Actitudes lingüísticas hacia las lenguas andinas por los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la U. N. A. Puno*, cuyo objetivo era determinar las actitudes lingüísticas que los estudiantes de dicha facultad presentan ante las lenguas andinas. El diseño de investigación es cualitativo y fue observado desde la hermenéutica para la interpretación de los datos. La investigación obtuvo como resultado, que tanto los estudiantes bilingües como los monolingües del español presentan actitud cognitiva y conductual positiva hacia las lenguas andinas, ya que representa su identidad cultural. Estas lenguas son empleadas tanto dentro

de las comunidades como en los mismos hogares, sin embargo, encuentra restricción en la ciudad y dentro de la universidad, por ser el castellano la lengua hegemónica del Perú.

Por consiguiente, el presente estudio exploratorio tiene por objetivo revelar a través de la escala de Likert la perspectiva de valoración que muestran los estudiantes ante cada enunciado, de esta manera se evidenciará las actitudes lingüísticas que presentan los estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos hacia el quechua y sus hablantes.

El presente estudio se estructura de la siguiente manera. En el apartado uno se presenta la introducción, donde se expone los antecedentes, el objetivo y la estructura de la investigación. En el apartado dos se desarrolla el marco teórico con conceptos como cultura, identidad cultural, bilingüismo, migración, actitudes lingüísticas y el enfoque mentalista. En el apartado tres se presenta la metodología empleada para el desarrollo del trabajo. En el apartado cuatro, el análisis de la información obtenida a través de los cuestionarios. Finalmente, en el apartado cinco se presentan las conclusiones.

2 Bilingüismo

Se conceptualizará al bilingüismo según la propuesta de Baker, quien afirma que para poder definir al bilingüismo se debe tener en cuenta las dimensiones y distinciones más importantes para definir quién es o no bilingüe. En este sentido, la distinción inicial parte del bilingüismo como fenómeno individual y bilingüismo como posesión social o de grupo. En cuanto al nivel individual la distinción esencial es entre capacidad y uso.

Ahora bien, Baker propone cuatro capacidades lingüísticas básicas: *escuchar* (comprensión auditiva), *hablar*, *leer* y *escribir*. Sin embargo, el autor sugiere que dichas capacidades pueden desarrollarse en mayor y menor medida; es decir, las cuatro capacidades básicas pueden recomponerse en subescalas y dimensiones, «hay destrezas dentro de las destrezas» (p.32).

En cuanto al uso individual de un bilingüe, Baker enfatiza en la importancia de considerar el dominio y el contexto. A medida que un bilingüe se mueve de una situación a otra, así puede cambiar la lengua en términos de tipo (por ejemplo, español, francés, irlandés), contenido (por ejemplo, vocabulario) y estilo. A lo largo del tiempo y del lugar, las dos lenguas de un individuo nunca son estáticas sino que cambian y evolucionan.

3 El quechua y la UNMSM

El Banco de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios, señala que el quechua es la lengua originaria más empleada en el Perú. Según el censo realizado en el 2017 a nivel nacional, la población que se autopercibe de origen quechua se trataría de 5'176,809 personas. El quechua no solo es hablado en Perú, sino también en otros 6 países de América del Sur, como son Ecuador, Colombia, Bolivia, Argentina, Chile y Brasil. En el Perú, y seguramente en los otros países también, se presentan variedades de quechua, esto es por su historia y geografía. Es por ello que en la actualidad, podemos distinguir hasta nueve variedades distribuidos en el norte, centro y sur del país, donde ha tenido contacto con otras lenguas. Debemos saber que los hablantes de esta lengua son denominados quechua hablantes; sin embargo, ser quechua hablante, significa mucho más que eso, ya que es identidad, costumbres, tradiciones, historia, etcétera.

Por años, miles de migrantes de las zonas andinas, muchos de ellos quechua hablantes, o bilingües con ragos de motoseo, se asentaron en Lima en busca de una mejor vida. Es así como en el contexto universitario, el informe final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación Nacional publicado en el 2003, nos revela que en el año 1970 la Universidad Nacional Mayor de San Marcos albergó a 19,461 estudiantes, en su mayoría inmigrantes provenientes de la zona andina, los que buscaban integrarse a dicha universidad como un medio de movilidad social. Aunque no hayan estudios cuantitativos, este dato se confirma por el hecho de que, al exterior de Lima solo existían 17 universidades, muchas de ellas con menos de 5 años de funcionamiento.

4 Actitudes lingüísticas y el enfoque mentalista

Existen diferentes conceptos cuando se habla acerca de actitudes lingüísticas, entre ellas tenemos la de Baker (1992), quien afirma que las actitudes lingüísticas son predisposiciones asimiladas; en otras palabras, no se heredan ni se transfieren a través de los genes. Así también, López Morales afirma que solo existen actitudes positivas o negativas, mas no una neutral, y en los casos donde no se reconozca alguna de estas, significa que hay ausencia de actitud. Además, López trabaja la actitud lingüística como una definición componencial, es decir, la suma del valor cognitivo, afectivo y conativo (Citado en Dueñas, 2016, p.21).

Uno de los enfoques teóricos que se trabajan al tratar las actitudes lingüísticas es el mentalista. Fishman (1970) sostiene que la actitud es tomada como un estado

mental interior, siendo esta la variable que aparece ante un estímulo recibido por el sujeto y concluye con una respuesta (Citado en González, 2008, p.230).

González (2008) manifiesta que aunque este enfoque no nos permita realizar una observación directa de las actitudes de los sujetos con los que se trabajarán, puesto que se asume como un estado mental, sí nos permitirá predecir, es decir, podremos trabajar con patrones sistemáticos. Finalmente, Erdösová (2011) expresa que la intención del enfoque mentalista es revelar la forma de pensar del hablante, mas no la de su actuar (Citado en Dueñas, 2016, p. 24).

5 Metodología

La metodología que se empleó en este estudio es de tipo cuantitativa, ya que se medirá la frecuencia en las valoraciones que presenten los estudiantes ante determinado enunciado. Se empleó el muestreo intencionado, pues se eligió al azar un estudiante por cada facultad, sin importar la escuela a la que pertenece, hasta completar veinte personas, pertenecientes a las veinte facultades de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; tanto las de Ciudad Universitaria como las externas.

Se elaboró un cuestionario de tres enunciados que miden las actitudes a través de la escala de Likert. Esta escala presenta cuatro valoraciones: a) Estoy completamente de acuerdo, b) Estoy de acuerdo, c) Estoy en desacuerdo y, d) Estoy completamente en desacuerdo. El cuestionario fue aplicado los días 18 y 19 de noviembre, del presente año. Así mismo, contiene enunciados que hacen referencia al quechua como ajeno a uno mismo, para conocer la perspectiva que tienen hacia las personas que lo emplean; así como también, enunciados que proponen las situaciones de hacer del quechua parte de uno mismo, ya sea como curso obligatorio en la carrera o en una sustentación de Tesis. Se debe mencionar que los cuatro primeros enunciados de este cuestionario fueron tomados de la investigación de Kenfield, Hayllani y Huillca (2018), titulada *Actitudes lingüísticas de estudiantes universitarios hacia el quechua en Cusco*. Los enunciados son los siguientes:

- a. El idioma quechua está a la misma altura del castellano.
- b. En general los jóvenes que saben idiomas originarios Andinos quechuas deberían usar sus idiomas entre ellos nomás y fuera de la Universidad.
- c. En general los jóvenes que saben el idioma quechua deberían usarlo dentro de la Universidad para que los demás aprendan (si no lo conocen) o practiquen (si en caso lo conocen) el quechua.

- d. La universidad no debería fomentar el uso del quechua por ser un retraso.
- e. Deberían integrar el quechua como curso obligatorio en las mallas curriculares de todas las carreras profesionales de la UNMSM.
- f. Asistiría a clases de cualquier variedad de quechua si fueran gratuitas.
- g. Se deberían replicar acciones como la reciente sustentación de Tesis escrita en quechua, en dicha lengua.
- h. Los estudiantes quechuahablantes de la UNMSM son discriminados por presentar motoseo.
- i. Los estudiantes de quechuahablantes de la UNMSM se sienten orgullosos de su identidad andina.
- j. Un profesional monolingüe de habla castellana obtendría un mejor puesto de trabajo que un profesional bilingüe (quechua-castellano).

6 Análisis

a. El idioma quechua está a la misma altura del castellano.

En el primer enunciado tenemos, indudablemente un panorama positivo, pues el 40 % se muestra *totalmente de acuerdo* con la idea de que el quechua se encuentra a la misma altura que el español; de igual modo, el 45 % estuvo *de acuerdo* con el enunciado, lo que significaría en la actualidad, un cambio en la perspectiva de valoración hacia el quechua, considerando que por décadas, toda expresión de identidad andina era minorizada, sobre todo la lengua. En contraste a esto, el 10 % se mostró *en desacuerdo* y solo el 5 %, que representa a una persona estuvo *totalmente en desacuerdo*.

b. En general los jóvenes que saben idiomas originarios Andinos quechuas deberían usar sus idiomas entre ellos nomás y fuera de la Universidad.

En este enunciado se revela también un panorama positivo hacia el quechua, ya que el 45 % de los estudiantes que apoyaron en esta investigación se mostraron *en desacuerdo* con que los quechua hablantes deban hablar únicamente en espacios externos a la universidad. Así también el 35 % estuvo *totalmente en desacuerdo*.

Por otro lado, el 10 % se mostró *totalmente de acuerdo*; de igual forma, el 10 % se mostró *de acuerdo*, revelando en una pequeña población, la valoración negativa y de indiferencia hacia los quechua hablantes.

- c. **En general los jóvenes que saben el idioma quechua deberían usarlo dentro de la Universidad para que los demás aprendan (si no lo conocen) o practiquen (si en caso lo conocen) el quechua.**

Diferente a los resultados que obtuvimos en el enunciado anterior y contradictorio; en este, absolutamente todos los estudiantes mostraron actitudes positivas hacia los quechua hablantes y su lengua, ya que están a favor de que ellos puedan usar su lengua dentro de la universidad y enseñarla a los que desconocen dicha lengua. Los resultados dieron lo siguiente: el 60 % de la población se mostró *totalmente de acuerdo* con el enunciado y el 40 % estuvo *de acuerdo*.

- d. **La universidad no debería fomentar el uso del quechua por ser un retraso.**

Este enunciado nos presenta un panorama positivo, donde los estudiantes consideran que la universidad debería fomentar el quechua, ya que en su opinión no se trata de un retraso para ellos. En los resultados, el 75 % de la población se mostró *totalmente en desacuerdo* con este enunciado, también el 20 % se mostró *de acuerdo*, y solo el 5 % estuvo *de acuerdo* con no fomentar el quechua por ser un retraso..

- e. **Deberían integrar el quechua como curso obligatorio en las mallas curriculares de todas las carreras profesionales de la UNMSM.**

En el primer enunciado se revela que el 50 % de los estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos estaría *de acuerdo* con añadir a sus mallas curriculares, el quechua como curso obligatorio. Esto, ocurre probablemente porque al egresar algunas carreras como Sociología, Ingeniería de Minas, entre otras, solicita que sus trabajadores dominen esta lengua, sobre todo cuando el trabajo se realizará en provincia. El 15 % de los veinte estudiantes estuvo *totalmente de acuerdo*. En contraste, el 20 % de los estudiantes se mostraron en *desacuerdo* y el 15 % estuvo *absolutamente en desacuerdo*.

- f. **Asistiría a clases de cualquier variedad de quechua si fueran gratuitas.**

En este enunciado el 50 % de los estudiantes se muestran *totalmente de acuerdo* hacia el aprendizaje gratuito de cualquier variedad de quechua. Así también el 40 % de los estudiantes se mostraron *de acuerdo* a este enunciado. Probablemente, porque en la actualidad, el quechua ha sido reconocido por las universidades como una lengua con la que se puede sustentar una tesis, prestándole igual peso que a las lenguas extranjeras. Esto es absolutamente positivo para el quechua en los espacios académicos, e incluso para hacer del quechua una lengua académica.

g. Se deberían replicar acciones como la reciente sustentación de Tesis escrita en quechua, en dicha lengua.

Este enunciado presenta cifras muy parecidas al enunciado anterior, donde el 50 % de los estudiantes se muestra *totalmente de acuerdo* y el 40 % de ellos se muestra *de acuerdo* con replicar acciones como la reciente sustentación de Tesis escrita en quechua. Sin duda, acciones como esta nos muestran el potencial valor académico que puede poseer el quechua, pero que aún no se trabaja como debería.

En contraste el 15 % se muestra *en desacuerdo* y el 15 % se muestra *totalmente en desacuerdo*, siendo una cifra muy poco considerable.

h. Los estudiantes quechua hablantes de la UNMSM son discriminados por presentar motoseo.

Los resultados de este enunciado nos presenta un panorama muy interesante, ya que el 50 % de los estudiantes se mostró *de acuerdo* con la premisa, lo que indica que aún se siguen presentando casos de discriminación lingüística. En contraste a esto, tenemos que el 40 % de la población en estudio se mostró *en desacuerdo*, indicando que los estudiantes quechua hablantes no son discriminados por presentar motoseo, lo que nos revela una actitud positiva de parte de estos estudiantes, desde la perspectiva de ellos mismos y hacia los demás. Por otro lado las premisas extremas, es decir, *totalmente en de acuerdo* y *totalmente en desacuerdo* obtuvieron solo un voto cada uno, lo que representa el 5 % del total, en cada nivel de valoración.

i. Los estudiantes de quechua hablantes de la UNMSM se sienten orgullosos de su identidad andina.

Este enunciado tiene resultados realmente curiosos, ya que en la premisa anterior, tuvimos la mitad a favor y casi la otra mitad en contra; sin embargo aquí, los votos en su gran mayoría se muestran *de acuerdo* (65 % de ellos se mostró *de acuerdo* y el 15 % se mostró *totalmente de acuerdo*) en que los estudiantes que provienen de las zonas andinas se sienten orgullosos de su identidad andina. Revelando el pensamiento de los estudiantes, que, a pesar de que los estudiantes quechua hablantes puedan ser discriminados por presentar motoseo, ellos se siguen sintiendo orgullosos de su identidad andina. Nadie estuvo *totalmente en desacuerdo* y solo el 20 % se mostró *en desacuerdo*.

- j. **Un profesional monolingüe de habla castellana obtendría un mejor puesto de trabajo que un profesional bilingüe (quechua-castellano).**

Los resultados de este enunciado nos revela una valoración positiva hacia el quechua, descartando que un monolingüe de habla castellana, pueda obtener un mejor puesto de trabajo que un hablante bilingüe de quechua castellano, donde incluso este, probablemente puede presentar motosidad. Los resultados presentan los siguientes porcentajes: el 65 % de los estudiantes que apoyaron en la investigación se mostraron *en desacuerdo*, así mismo, el 20 % estuvo *totalmente en desacuerdo* con dicho enunciado. En contraste, el 10 % se mostró *totalmente de acuerdo* y el 5 % *de acuerdo*, en que por ser profesionales bilingües no podrían obtener un mejor puesto de trabajo que un profesional monolingüe del español.

7 Conclusiones

El análisis de los datos nos revela que los estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos presentan actitudes lingüísticas positivas hacia los quechua hablantes y su lengua, lo que significa que están quedando atrás esos años de discriminación lingüística, donde estamos dispuestos a conocer al otro y a nosotros mismos. El quechua tal y como se ha presentado en las premisas, hace referencia al ámbito académico, donde en su mayoría, los estudiantes estuvieron de acuerdo con incluirlo en sus mallas académicas de manera obligatoria, así como el de llevarlo como un curso extracurricular de manera gratuita; esto también nos demuestra la valoración positiva que se presenta con la lengua desde la perspectiva de su utilidad y uso académico. En cuanto a los estudiantes quechua hablantes, la población en estudio reveló que a pesar de que sigan siendo testigos de acciones discriminadoras hacia los estudiantes que presentan motoseo, ellos piensan que los estudiantes quechua hablantes sí se sienten orgullosos de su identidad andina.

Referencias bibliográficas

- Baker, C. (2000). *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo*. España: Cátedra.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación. (2003). *Informe Final* (Tomo V). Lima: Perú. Recuperado de http://idehpucp.pucp.edu.pe/images/docs/tomo_v.pdf
- Dueñas, E. (2016). *Actitudes en situación de contacto lingüístico en la comunidad nativa «Siete de junio», Oxapampa* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- González, J. (2008). Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas. *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*. Recuperado de <http://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/>
- Guzmán, E. (2005). *Logros y retos del Frente Indígena Oaxaqueño Binacional: una organización para el futuro de los migrantes indígenas* (Tesis de licenciatura). Universidad de las Américas Puebla, México.
- Kenfield, Y., Huayllani, W., & Huillca, E. (2018). Actitudes lingüísticas de estudiantes universitarios hacia el quechua en Cusco. *Revista de investigación Apuntes Universitarios*, 8(1). Recuperado de https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/ra_universitarios/article/view/122
- Ministerio de Cultura. (s. f.). Quechua. *Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios*. Recuperado de <https://bdpi.cultura.gob.pe/lenguas/quechua>
- Ramírez, N. (2015). *Percepciones sobre interculturalidad* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Rondán, O. (2014). Actitudes lingüísticas de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Educación de la UNASAM ante la lengua quechua y el español - 2013. Recuperado de http://repositorio.unasam.edu.pe/bitstream/handle/unasam/2298/t033_31619094_ti.pdf?sequence=1&isallowed=y
- Vicerrectorado Académico de Pregrado. (s. f.). Áreas académico profesionales. *Vicerrectorado Académico de Pregrado*. Recuperado de https://viceacademico.unmsm.edu.pe/?page_id=5580
- Vizcarra, F. (2012). *Actitudes Lingüísticas hacia las lenguas andinas por los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNA Puno* (Tesis de maestría). Universidad Nacional del Altiplano, Puno.



Análisis metafórico de los anuncios publicitarios relacionados con la mujer como objeto sexual

Metaphorical analysis of advertisements related to woman as a sexual object

Carla Fernandez Huamani

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú
carla14502@gmail.com

Cristina del Fatima Flores Gonzales

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú
crisfg2345@gmail.com

Marco Antonio Lovón Cueva

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú
<https://orcid.org/0000-0002-9182-6072>
mlovonc@unmsm.edu.pe

Resumen

En este artículo vamos a realizar un análisis metafórico de los anuncios publicitarios relacionados con la mujer como objeto sexual, usando como herramientas teorías metafóricas y pragmáticas, ya que sin duda en una sociedad machista a las mujeres se las suele presentar como objetos estereotipados unidas a la maternidad, la cocina o el sexo directo o velado. El estudio de este artículo tiene un impacto social porque es ahí donde los anuncios publicitarios generan un efecto en las personas que van a adquirir un producto. Estos avisos, en algunos casos, denigran la imagen de la mujer haciéndola ver como objeto sexual.

Palabras clave: Metáfora, publicidad, significado, pragmática, representación social.

Abstract

In this article we are going to carry out a metaphorical analysis of the advertisements related to women as a sexual object, using metaphorical and pragmatic theories as tools, since without a doubt in a sexist society women are usually presented as stereotyped objects linked to the maternity, cooking or direct or veiled sex. The study of this article has a social impact because that is where the commercials generate an effect on the people who are going to acquire a product which, in some cases, denigrates the image of the woman making her see as a sexual object.

Key words: Metaphor, advertising, meaning, pragmatics, social representation.

Recibido: 20.07.19

Aceptado: 10.08.19

1 Introducción

La publicidad busca que se consuman los productos. Las empresas cada vez se ingenian nuevas ideas y peculiaridades al momento de crear su publicidad o al mandarlas a producir, y no podemos negar que algunos avisos publicitarios son realmente buenos. En esta ocasión, nos centraremos en el tipo de publicidad que suelen enviarnos un «doble mensaje», pero ¿a qué se debe esto? Sabemos que las palabras no solo tienen un solo significado, sino que pueden ser polisémicas. Este doble mensaje al ser analizado lingüísticamente nos llevará a analizar puntos como la semántica, pragmática y otros puntos más minuciosos.

Los usuarios del castellano limeño no solo emplean palabras aisladas, sino que también hacen uso de unidades léxicas pluriverbales; es decir, utilizan determinadas «combinaciones de palabras» fijas y estables, con un significado unitario para expresar pensamientos e ideas. Esas combinaciones de palabras constituyen el corazón de una pequeña parcela del estudio léxico: la fraseología; y reciben, formalmente, la denominación de «unidades fraseológicas», también determinadas como UFS (Zuluaga, 1980; Casares, 1992; Corpas, 1997; entre otros). Entendemos por UFS a todas aquellas «combinaciones de dos o más palabras» que se caracterizan por un grado relativo de «fijación» y un rasgo prototípico de «idiomaticidad».

El objetivo de este artículo es analizar específicamente los anuncios publicitarios que aluden a la mujer como objeto sexual. Para ello, se usa como herramienta el lenguaje y las fuentes visuales presentes en los avisos publicitarios. La explicación la hacemos desde las teorías metafóricas y pragmáticas. Es importante poder conocer cómo estos anuncios publicitarios trabajan con un lenguaje metafórico que prácticamente en muchas ocasiones aluden a la mujer como objeto sexual, ya que si nos situamos en el contexto que estamos luchando contra una sociedad machista, los anuncios publicitarios generan un impacto sobre la sociedad, porque buscan vender un producto a costa de denigrar la imagen de la mujer; además, esos anuncios tienen un estereotipo de mujer que pueden generar un impacto en las demás féminas, hacerlas sentir culpables, por ejemplo.

Este artículo está estructurado de la siguiente manera: primero realizamos una introducción para ahondar un poco en el tema; luego, en el marco teórico utilizamos teorías metafóricas y pragmáticas como la teoría del significado y los principios de cooperación de Grice; en cuanto a la metodología, investigamos distintos anuncios publicitarios que muestren a la mujer como objeto sexual. En el análisis mostramos las metáforas y la información pragmática en los anuncios publicitarios con el objetivo de evidenciar aquellas que usan a la mujer como objeto

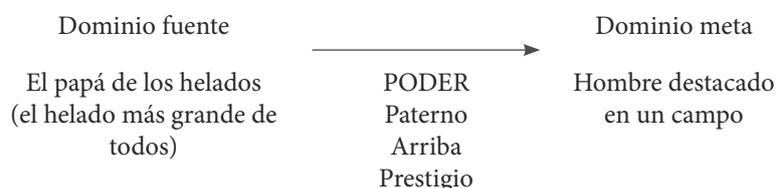
sexual. Finalmente, presentaremos las conclusiones del artículo y la bibliografía respectiva con la cual nos hemos basado y ayudado para realizar esta investigación.

2 La construcción metafórica

Para poder tener una idea acerca de qué trata la construcción metafórica tenemos que definir en qué consiste la metáfora. La metáfora es objeto de múltiples definiciones, clasificaciones y apreciaciones. Es una figura construida sobre tres elementos fundamentales: comparado, comparante y base de comparación. Además, hay autores que consideran la metáfora como un fenómeno de superposición, por ejemplo, en «la cabeza de la familia», se superpondrían dos objetos diferentes: «cabeza» y «familia».

La construcción metafórica tiene como finalidad principal la artificiosidad de la expresión, la búsqueda de un lenguaje «manipulado» o «construido», cuya misión fundamental es la de suplir y ampliar la dimensión mosémica de los términos empleados denotativamente, en situaciones en las que el lenguaje es simplemente medio de comunicación, no un fin en sí mismo.

A continuación, se presenta la estructura de la construcción metafórica, la cual se va a emplear para analizar los diferentes corpus.



El papel que el significado metafórico juega en el contenido proposicional que se comunica puede clasificarse cuando se produce un cambio de significado, ya que el significado metafórico puede ser lo que se dice o de lo que se implica. Según Davidson (1978), lo que caracteriza al significado metafórico del lenguaje no es algún tipo de significado distinto del literal, sino que este significado literal inspira o dispara la intuición, y así vemos una cosa como otra; sin embargo, hay varias críticas que pueden neutralizar esta propuesta. Para que las oraciones puedan fijar condiciones de verdad literales, se necesitan en la mayoría de casos información contextual. Una vez que se admite la necesidad de información contextual para determinar las condiciones de verdad literales, se podría admitir su presencia para la interpretación metafórica. En efecto, las palabras significan lo que significan,

pero esto no exige que su uso por parte de los hablantes no pueda activar en ellas un cambio de significado meramente provisional, explicable conforme a reglas o procesos de interpretación.

Cabe señalar que Con la llegada de la lingüística cognitiva, se produjo una serie de cambios, tanto en la teoría lingüística como en los estudios del lenguaje. Respecto del estudio semántico de los fenómenos en las lenguas naturales, uno de estos —tras la publicación del trabajo inicial de Lakoff y Johnson: *Metaphors We Live By* (1980)— atrajo la atención sobre el papel determinante de las metáforas en los procesos conceptuales del individuo. De esta manera, el lingüista y el filósofo hicieron posible la reformulación de la metáfora en dos direcciones, básicamente: en relación al sistema conceptual humano y en lo concerniente a la naturaleza de aquella.

3 Principio de cooperación de Grice

Asomarnos a la metáfora desde el mirador de la pragmática implica estudiarla en relación con el uso que se hace de ella. Paul Grice (1975) parte de la idea que la conversación está dirigida por «un conjunto de asunciones envolventes» comunes a todos los hablantes, que a partir de consideraciones racionales básicas pueden formularse como líneas directrices para el uso eficiente y efectivo del lenguaje en la conversación con fines cooperativos más amplios». Grice concreta este conjunto de asunciones que guían nuestros intercambios comunicativos en cuatro máximas conversacionales, que podemos definir, de manera sintética, como sigue:

Máxima de Calidad: «No diga lo que cree falso»

Máxima de Cantidad: «Sea breve»

Máxima de Pertinencia: «Sea pertinente»

Máxima de Manera: «Evite la ambigüedad, sea claro»

Estas máximas derivan de un Principio de Cooperación más general, que está en la base de la eficacia de la comunicación, y que puede definirse como la presunción de que ambos hablantes contribuyen del modo más adecuado posible a la eficiencia del intercambio hablado en el que están comprometidos. En el enfoque ofrecido por Grice, la desambiguación de los enunciados, así como la determinación de sus referentes, parte de una adecuada interpretación de las máximas conversacionales. En consecuencia, los tropos en general y la metáfora

en particular, pueden estudiarse a partir de esas mismas máximas. Grice propone que las figuras tropológicas pueden entenderse como violaciones intencionales de la máxima de calidad, que indica: «No diga usted lo que crea falso». Según el filósofo americano, una metáfora representa, en todos los casos, una falsedad patente. Esta misma falsedad es la que indica al oyente que el mensaje que el hablante quiere transmitir no puede estar contenido en el significado literal del enunciado emitido, puesto que este es, en realidad, un disparate. Ante un enunciado falso, y ante el supuesto —siempre asumido— que el hablante está observando el Principio de Cooperación, el oyente se ve necesariamente obligado a buscar, entre las implicaturas que se derivan de dicho enunciado, un argumento distinto que se base en el enunciado explícito y, al mismo tiempo, respete las máximas conversacionales; es decir, no presente esa misma falta de veracidad. Frente al mensaje «Eres un bombón», el oyente advierte la falsedad del enunciado, puesto que es consciente de que no es ningún bombón. Con el fin de mantener la asunción de que el hablante está observando el Principio de Cooperación, el receptor infiere que le está siendo atribuida alguna de las cualidades características de un bombón, por ejemplo, su exquisitez.

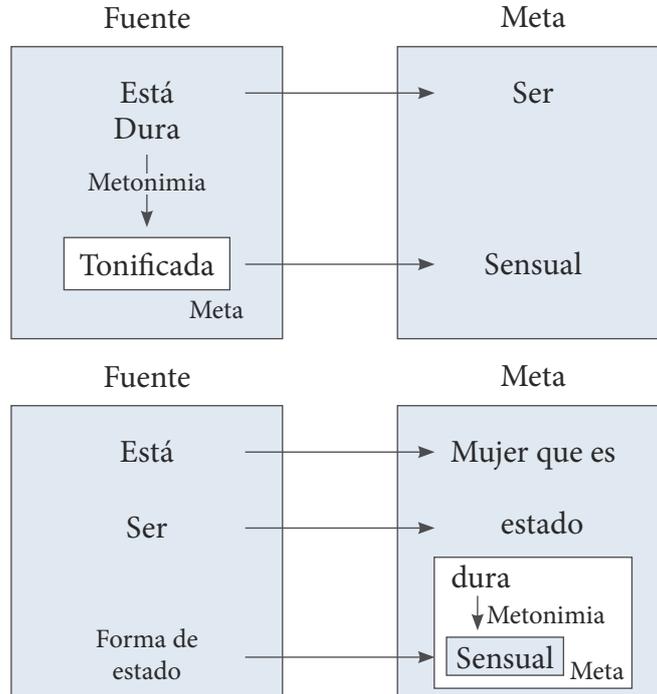
4 Metodología

Este estudio es de tipo cualitativo. En el análisis de los diversos anuncios publicitarios que tienen a la mujer como objeto sexual consideramos el contexto social. También, tenemos en cuenta el sentido o interpretación de signos lingüísticos como símbolos, palabras, expresiones o representaciones formales en los distintos anuncios publicitarios. Con las herramientas de las propuestas teóricas, se analiza esquemáticamente cómo algunas empresas, siguiendo la línea del machismo, dan a conocer sus productos mediante publicidades que muestran a la mujer como objeto sexual. Hemos seleccionado como data los avisos de Lark, Virgin Mobile, Axe, Brahma y Sprite, que fueron publicitadas en Perú. Estas marcas tienen fácil acceso en la sociedad porque sus productos son de uso diario y generan mayor impacto al realizar estas publicidades que son «llamativas» para las personas que desean consumir este producto.

5 Análisis

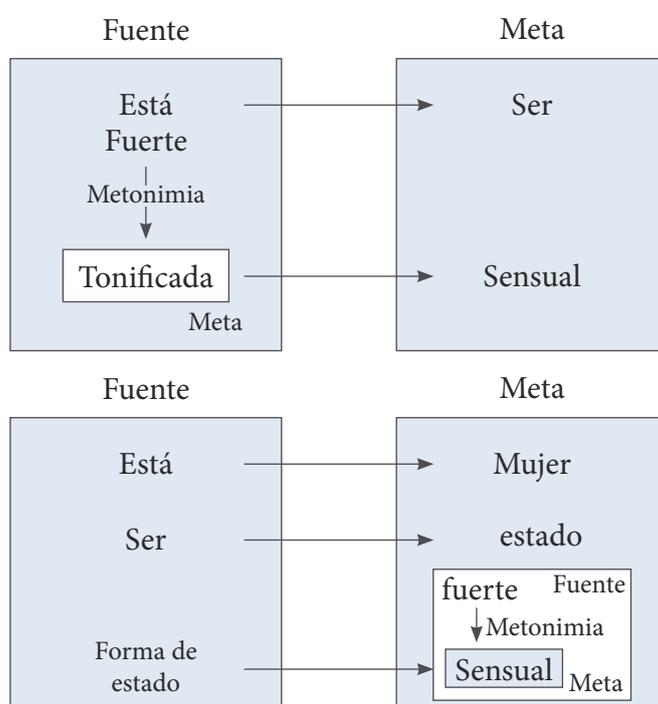
5.1 Ladrillos Lark: La mujer es un objeto duro, fuerte y macizo

5.1.1 La mujer «está dura»



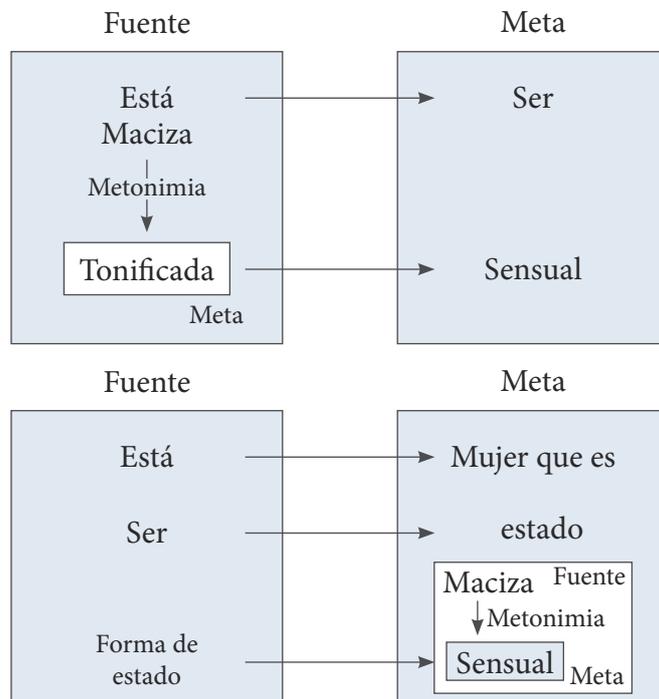
En este anuncio podemos observar que están comparando a la mujer como un objeto duro, ya que el cuerpo de la modelo insinúa eso; además de estar tonificada dan a entender que es muy sensual y atrás de ella se encuentra una pila de ladrillos, el cual puede ser una comparación precisa para hacer ver que la mujer se puede comparar con eso.

5.1.2 La mujer «está fuerte»

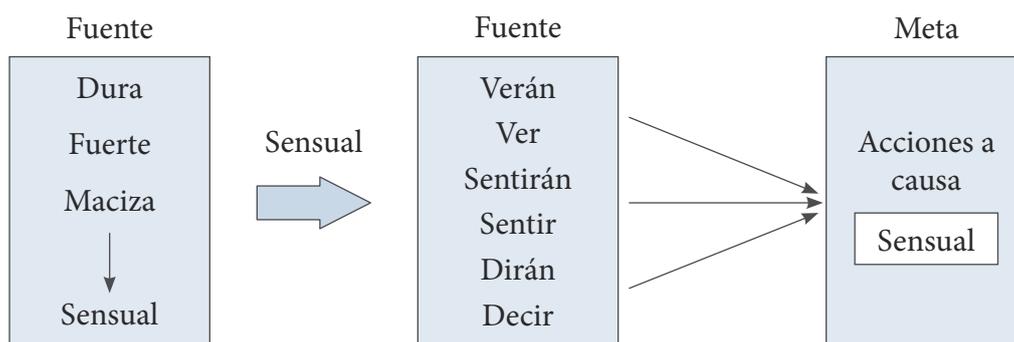


En este anuncio, podemos observar que están comparando a la mujer como un objeto fuerte, ya que el cuerpo de la modelo insinúa eso; además de estar tonificada dan a entender que es muy sensual. El producto que desea vender la compañía Lark, en este caso ladrillos, puede ser una comparación precisa para hacer ver que la mujer se puede comparar con eso.

5.1.3 La mujer «está maciza»



En este anuncio podemos observar están comparando a la mujer como un objeto macizo, ya que el cuerpo de la modelo insinúa eso; además de estar tonificada dan a entender que es muy sensual, el producto que desean promocionar al referirse con ser macizo quiere decir que está formado por una masa sólida y no tiene huecos en su interior, al compararlo con la mujer que tiene la carne o musculatura consistente.



Las expresiones «Está dura», «Está maciza», «Está fuerte» sirven para indicar que la persona (femenina) se encuentra en un estado físico «bueno», en mejores términos, tonificado o que transmite y muestra sensualidad.

Este estado, luego, puede ser asumido por el castellano hablante como aquello que causa deseo. Lo duro, macizo, fuerte no en todos los casos denotan lo sensual, pero al tener estos somatismos acompañados de las imágenes dan la idea y aspecto de una figura atractiva y sensual y particularmente en estas metáforas se refieren a la mujer como un objeto atractivo y sensual. La noción de este concepto se hace visible en nuestro sistema por medio de la metonimia conceptual. EL ESTADO TONIFICADO por la emisión SENSUAL. La productividad de este proceso metonímico parte del «estado físico» y concluyen en un dominio meta de objeto sexual.

Asimismo, estas tres oraciones: «Está dura», «Está maciza» y «Está fuerte» van acompañadas por complementos: así verán, así sentirás, eso dirán de tu casa si la construyes con ladrillos Lark. Con esto quieren llegar a la conclusión que el estado duro, fuerte y macizo es una cualidad buena y positiva.

En cuanto al texto diremos que con solo leer el título «está dura», «está fuerte» y «está maciza» ya sabemos que el producto que se ofrece es para la construcción de casas. Asimismo, el resto del anuncio reta al receptor a usar los ladrillos, e incluso da un plus adicional al uso de este producto que sería que las demás

personas verán, dirán y sentirán mucho mejor a la vivienda. Es decir, el anuncio invita a tener un cambio de apariencia de la vivienda: más dura, más fuerte y más maciza, también transmite cierta tranquilidad, ya que da una opción de estabilidad y duración en la estructura de la casa. Aquí hay un juego contrastivo entre una mujer y la casa. Se da a entender como fondo presuposicional que lo que es la figura femenina sensual y/o tonificada es semejante o comparada con una casa bien construida con los ladrillos Lark. Por otro lado, en el logotipo, *calidad que se impone*, nos estaría hablando de una superioridad de esta marca ante cualquier otra en el mercado.

Respecto de las máximas del principio de cooperación (Grice), podemos precisar lo siguiente:

Máxima de calidad: En este anuncio podemos ver que va en contra de esta máxima, porque están haciendo una comparación entre la mujer y la casa, lo cual no se tiene evidencia de que todas las mujeres son como las califican en el anuncio.

Máxima de cantidad: Este anuncio cumple con la máxima de cantidad porque los textos verbales e icónicos contienen los elementos necesarios para comprender el mensaje. Así, por ejemplo, el texto «esta fuerte» ¡así sentirás tu casa si la construyes con ladrillos Lark! transmite la invitación a atreverse a usar estos ladrillos, pues es garantía de calidad y firmeza. Es más, plantea la idea de calidad y duración. La marca del producto, los íconos y hasta la figura de la mujer que se utilizan en el anuncio ayudan a fortalecer el mensaje de ser un producto bueno. Todos estos datos ayudan a completar la información sobre el producto.

Máxima de pertinencia: Cumple con la máxima de relación porque es altamente, relevante; es decir, se generan varios efectos contextuales a partir del texto presentado; sin que se requiera mucho esfuerzo de parte del usuario. Por ejemplo, «está dura» así verán tu casa: «la dureza o firmeza se pueden apreciar en tu vivienda», «tu hogar es seguro». Asimismo, la figura de la mujer tonificada adicional y reafirma lo dicho por el texto y la figura de dureza.

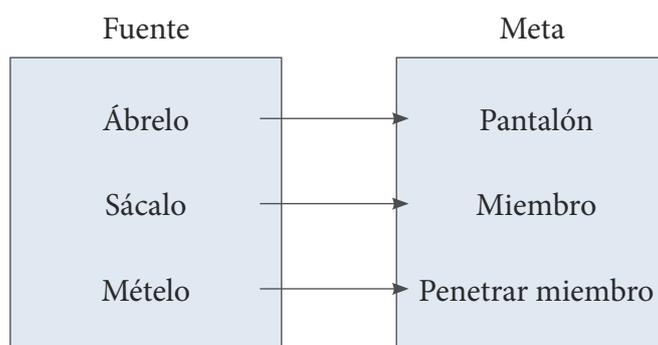
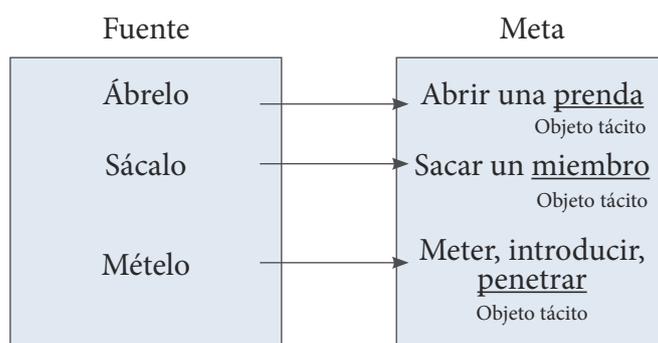
Máxima de manera: Cumple con la máxima de manera, ya que el anuncio es claro y ordenado en la emisión del mensaje, el mensaje se entiende con facilidad porque son palabras muy conocidas que significan 'calidad'.

5.2 Virgin 4G: La mujer como objeto sexual que abre, saca y mete el miembro viril fácilmente

5.2.1 Ábrelo, sácalo, mételo (miembro viril)



Ábrelo, sácalo, mételo, #cambia el chip



Ábrelo, sácalo, mételo, #cambia el chip.

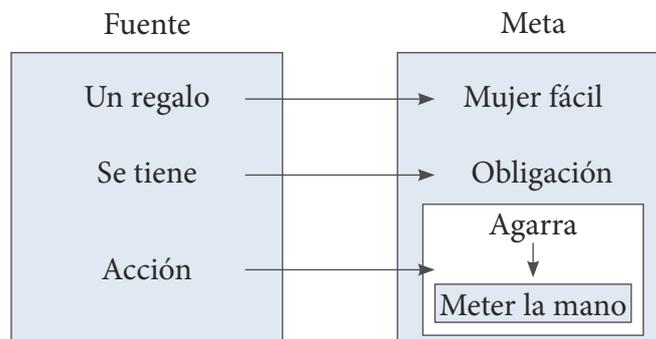
Esta forma verbal esconde, sistemáticamente, todavía muchas operaciones. En primer lugar, «ábrelo» tácitamente esconde un mensaje oculto: abrir una prenda que metafóricamente se entendería como la prenda masculina «pantalón». «Sácalo», también se entiende que se refiere al miembro sexual masculino. «Meterlo», este término lo podemos emparejar con sinónimos más específicos como introducir o más exacto «penetrar». De esta manera, se completa el mensaje de la locución verbal que refiere a introducir el miembro sexual masculino.

En síntesis, el mensaje metafórico es de tipo sexual, «abrir un pantalón, sacar el miembro sexual y penetrar», aunque con el complemento que se observa en la publicidad (# cambia el chip). Entonces el mensaje toma otra dirección que sería: «Abrir el celular, sacar el chip y meter un nuevo chip».

5.2.2 La mujer es un regalo



«Un regalo que se tiene que agarrar: Si se te regala, agarra».



En este esquema podemos apreciar que la frase «un regalo» hace referencia a la mujer fácil, «se tiene» hace referencia a una obligación, a un hecho que se tiene que dar sí o sí, «agarra» hace referencia a meter la mano o a besarse con la mujer. El mensaje que quiere transmitir el anuncio publicitario es que la mujer es fácil; por lo tanto, se tiene que aprovechar el momento de estar con ella. El mensaje se refuerza con la frase «Si se te regala, agarra», como si la mujer se entrega a uno sin condiciones, y como se naturaliza esa entrega fácil, entonces el receptor hombre debe aprovechar.

En cuanto al texto diremos que el logotipo y el eslogan «VIRGIN móvil 4G. Placer sin tanto trámite», expresan que la marca del producto se identifica con el sexo y hasta incluso por la forma del empaque se asemeja a un preservativo, pues el texto dice *placer*, y este enunciado refleja que la marca está dando un mensaje con doble sentido, se percibe que el producto comparte características con los temas sexuales. Por otro lado, con el enunciado «Ábrelo, sácalo, mételo... Así de fácil» se entiende que el producto ofrecido no solo habla de placer, sino que expone los pasos para un acto, que se podría entender como sexual, que puede relacionarse con el acto de la penetración. En lo referente a los tecnicismos observados: ... *sin tanto trámite*... manifestaremos que este producto se puede obtener de forma fácil y con mucha rapidez y sin tanto papeleo. Con respecto a la imagen, podemos afirmar que se busca realzar el sexo como forma de llamar la atención del público; de esta manera, se busca que se realice el cambio de marca del operador móvil a través del chip. En relación con ello, se desarrollan los pasos de coger el celular, abrirlo y cambiar el chip. Así, se transmite un mensaje ambiguo.

Respecto de las máximas del principio de cooperación, podemos señalar lo siguiente:

Máxima de calidad: En este anuncio podemos ver que va en contra de esta máxima, porque están dando a entender que la mujer es un objeto fácil que se le regala a cualquiera, por lo tanto, no se puede aplicar esta máxima porque no hay evidencia para hacerlo.

Máxima de cantidad: Consideramos que no cumple con la máxima de cantidad, porque el texto es insuficiente. Por ejemplo, al texto icónico representa un producto distinto al que ofrece la marca, pues se asemeja a otro que es totalmente distinto, porque no especifica desde un inicio que es de un servicio móvil, sino más bien toda la publicidad en general parece referirse a la de un preservativo. A nuestro parecer, se viola «aparentemente» la máxima de cantidad, porque falta texto verbal

que ayude a comprender mejor el contenido del anuncio publicitario. Aquí también podemos recordar nuestra hipótesis: «Cuando aparentemente no se cumple con una máxima en rigor, se recurre a un mecanismo denominado explotación de la máxima (esto es, la máxima se pone en suspenso por una razón pragmática) y ello se vincula con una manera de hacer más sólida la fuerza ilocucionaria».

Máxima de pertinencia: Cumple con la máxima de relación, porque es altamente relevante, es decir, se generan varios efectos contextuales a partir de lo expresado en el anuncio, sin que el destinatario haga mucho esfuerzo. Por ejemplo, al leer el logotipo: «VIRGIN móvil 4G. Placer sin tanto trámite» se genera el siguiente efecto contextual: «VIRGIN te facilita el trámite; pues el receptor al leerlo se imagina que ya puede tener el chip en su equipo móvil». Por otro lado, el texto Ábrelo, sácalo, mételo. #cambia el chip, así de fácil genera el siguiente efecto contextual: «El producto —chip— es muy rápido de obtener que solo es cuestión de coger el celular y cambiarlo».

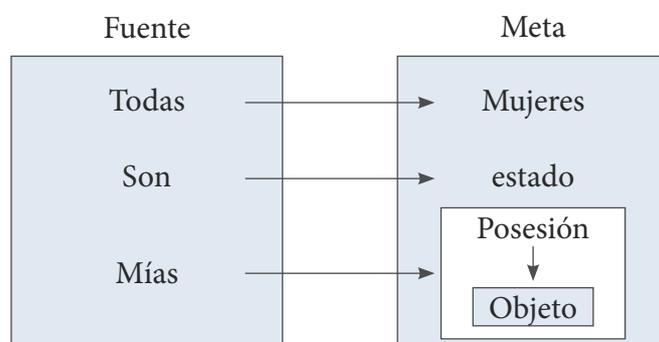
Máxima de manera: Consideramos que no cumple con la máxima de manera, porque el entendimiento del mensaje puede resultar difícil, porque se utiliza la metáfora «Placer sin tanto trámite» en vez de «obtenerlo sin tanto trámite».

5.3 Brahma: Todas las mujeres «son mías»



En el video comercial, entre todas las expresiones lingüísticas, se citan las siguientes:

- «Soy tuya y en casa tengo Branhmas y el Kamasutra»
- «Soy tuya, policía, colegiala, enfermera»
- «Son mías, yo puedo con todas, tranquilas»
- «Son mías, japonesas, francesas, inglesas»
- «Somos tuyas, te esperamos todas en la ducha»
- «Soy tuya, hago todo lo que a ti te gusta» (aparece una mujer en bikini)
- «Que podamos pensar en «nada», eso es buena onda (hace referencia a todas las mujeres en las que ha pensado)»



Respecto de las máximas del principio de cooperación, podemos señalar lo siguiente:

Máxima de calidad: En este anuncio podemos ver que va en contra de esta máxima, porque están aseverando que todas las mujeres del mundo son para un solo hombre, además de no ser veraz, puesto que no se tienen las pruebas suficientes para que un hombre puede poseer a todas las mujeres.

Máxima de cantidad: Este anuncio no cumple con la máxima de cantidad porque no aporta la información necesaria para afirmar que las mujeres son para un solo hombre, además hay un mensaje tácito que hace ver a la mujer como si no valiera nada.

Máxima de pertinencia: Este anuncio sí cumple con esta máxima porque destaca a la mujer como un objeto, el cual puede ser de todos los hombres, o que un solo hombre tenga a muchas mujeres.

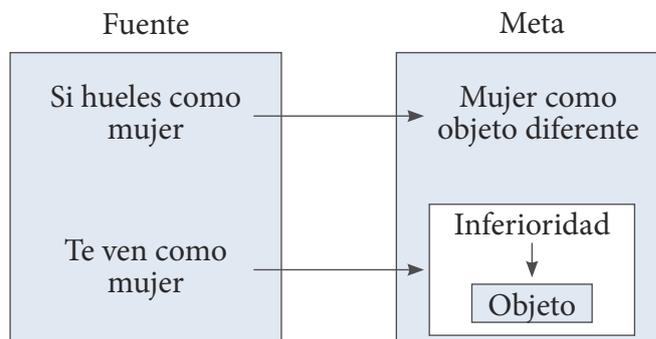
Máxima de manera: En este anuncio las expresiones que usan no son claras, porque quieren dar a entender un mensaje sobre las mujeres que no es lo correcto;

asimismo, el mensaje ambiguo puede llevar a la oscuridad de las expresiones, haciendo que las personas lleven un mensaje diferente a lo que se quiere transmitir.

5.4 Comercial de Axe: «Si hueles a jabón de mujer, te ven como mujer»



En este comercial, se muestra a un joven bañándose con un jabón cualquiera de color rosado, y al salir del baño hay muchos animales que le traen ropa de mujer y maquillaje, aludiendo a que, si se baña con un jabón rosado, desprende un olor femenino y lo van a percibir como mujer. Al final, muestran el producto mencionando «gel de ducha axe, el efecto axe en tu baño» y sale un joven con dos mujeres en bikini que lo están acariciando.



Análisis metafórico de los anuncios publicitarios relacionado con la mujer...

Respecto de las máximas del principio de cooperación, podemos señalar lo siguiente:

Máxima de calidad: Este anuncio transgrede esta máxima porque no hay pruebas suficientes para decir que si un joven utiliza un jabón rosado va a oler a mujer y, por lo tanto lo van a ver como mujer.

Máxima de cantidad: En este anuncio la información que se brinda no es suficiente como para dar la veracidad de lo que se quiere transmitir.

Máxima de pertinencia: En este anuncio quieren destacar que, si un hombre utiliza un jabón rosado o cualquiera que tenga un olor peculiar, lo van a ver como mujer solo por utilizar ese producto, el cual está mal visto porque quieren dejar entrever que los hombres tienen que tener otro aspecto y al oler como mujer se siente inferior o delicado.

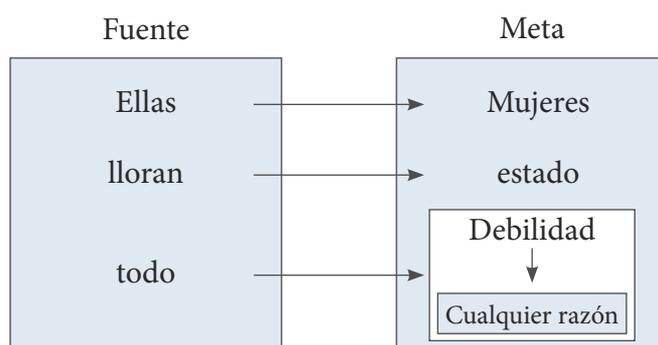
Máxima de Manera: En este anuncio el mensaje que se quiere dar a conocer es que los hombres deben tener un aspecto varonil y al utilizar un producto «cualquiera» lo comparan con la mujer solo porque el producto es de color rosado o tiene otro olor, y así se muestra mucho más el machismo en la sociedad.

5.5 Comercial de Sprite: «Las mujeres lloran por todo»



En el video comercial, entre todas las expresiones lingüísticas, se citan las siguientes:

«Alguien se pregunta, ¿Por qué las mujeres lloran por todo? Mares y mares de lágrimas derramados por despedidas, nacimientos, pelos teñidos, ropa que no le queda, agua fría, por una multa, novios que se van, novios que regresan, son tantas las cosas que las pueden hacer llorar, que es más fácil hacerlas reír, que tratar de entenderlas, porque las mujeres lloran por todo. Sprite las cosas como son».



Respecto de las máximas del principio de cooperación, podemos señalar lo siguiente:

Máxima de calidad: En este anuncio, tratan de dar a entender que las mujeres lloran por todo, lo cual no se puede afirmar; su contribución, por lo tanto, no es verdadera, ya que no da la información necesaria para poder afirmarlo.

Máxima de cantidad: En este anuncio, al decir que «las mujeres lloran por todo», hace referencia como que si ellas fueran muy sensibles y con un carácter más pasivo; no dan la información necesaria y no es tan preciso.

Máxima de pertinencia: En este anuncio, se quiere destacar que las mujeres, al llorar por todo, son débiles y, por lo tanto, pueden hacer cualquier cosa para conseguir lo que quieren, además si los hombres le dicen algo, al empezar a llorar, ellas tienden a manipular.

Máxima de manera: En este anuncio, las expresiones que utilizan no son del todo veraz, porque cada mujer es diferente y en este comercial tratan de generalizar los motivos por los cuales las mujeres lloran por todo.

6 Conclusiones

Sostenemos, al concluir con nuestro trabajo, que existen publicidades con mensajes ocultos que incitan al doble sentido y en ciertas ocasiones hasta de tipo sexual, al usar a la mujer como objeto sexual. Se analizaron diversos tipos de publicidad visual, escrita y de video, para verificar que, si existían mensajes ambiguos que directamente se referían a la mujer sexualmente, al compararlas con objetos como una casa o usar locuciones verbales que daban entender que están reducidas a actos sexuales.

Podemos decir que los anuncios publicitarios utilizan un lenguaje mayormente sexista para referirse a la mujer; tratan de denigrar a la mujer haciéndola ver como un objeto sexual. Estos mensajes reproducen el discurso de una sociedad machista en donde la mujer es tratada de manera inferior que el hombre. El significado metafórico que hemos analizado en diversos anuncios publicitarios implica un contenido proposicional que comunica un cambio de significado, en estos casos la representación de la mujer como objeto sexual.

Referencias bibliográficas

- Alba Reina, M., & Campos Carrasco, N. (2003). El lugar de la metáfora en la teoría de los actos del habla: Searle. *Pragmalingüística*, 1011, 9-19. Recuperado de <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/download/452/401>
- Bertran, C. (06 de marzo de 2019). Mujer objeto. El rol de la mujer en la publicidad [Mensaje en un blog]. *La Karulina*. Recuperado de <https://lakarulina.com/mujer-objeto-rol-mujer-publicidad/>
- Black, M. (1954). Metaphor. *Proceeding of the Aristotelian Society*, 55.
- Black, M. (1977). More about Metaphor. *Dialéctica*, 31.
- Bustos, E. G. (2010). *Pragmática y metáfora*. Madrid: Editorial del Cardo. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/156350.pdf>
- Bustos, E. G. (2010). *Pragmática y metáfora*. Madrid: Editorial del Cardo.
- Díaz, A. M. (2011). *La imagen metafórica publicitaria*. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 18, 27-42.
- Lakoff, G. y M. Jhonson (1981). The metaphorical nature of human conceptual system. En D. Norman (ed.), *Perspectives on Cognitive Science*. New Jersey: Ablex.

- Lejarcegui, M. G. (1990). *La construcción metafórica*. *Cauce, Revista de Filología y su Didáctica*, 13, 135-145. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce13/cauce13_08.pdf
- Navarro, M., & Martín, M. (2011). *El sexismo publicitario: delimitación de conceptos e indicadores de género. Estudio empírico de la producción científica*. *Pensar la Publicidad*, 5(1), 51-73. Recuperado de <https://www.uv.es/formargenero/cas/pensar%20la%20publicidad.pdf>
- Romero, E., & Soria, B. (2012). *El significado metafórico: un reto para las teorías del significado* (pp. 522-558). Recuperado de http://wpd.ugr.es/~eromero/wp-content/uploads/2013_romero-y-soria_el-significado-metaforico.pdf
- Sperber, D. y D. Wilson (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Oxford: B. Blackwell.
- Verdú, A. & Briones, E. (2016). *Desigualdad simbólica y comunicación: el sexismo como elemento integrado en la cultura*. *La ventana*, 5(44).



La argumentación lingüística, una guía para el estudio del alargamiento vocálico en aimara

Linguistic argumentation, a guide for the study of vowel lengthening in Aymara

Felipe Huayhua Pari

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

<https://orcid.org/0000-0002-5788-4738>

fhuayhuap@unmsm.edu.pe

Resumen

En el presente trabajo presentamos el alargamiento vocálico dentro del marco de estado metodológico de la argumentación gramatical según Botha (1970).

De una veintena de isoglosas que separa el aimara del norte (Umasuyu) del aimara del sur (Orcosuyo), el alargamiento es una de las isoglosas más representativas. Por su naturaleza el alargamiento no es un fonema sino el producto de cinco factores a tomar en cuenta: 1) elisión de consonantes continuas entre vocales iguales y diferentes, 2) alargamiento en grupo de consonantes internas, 3) alargamiento en sufijos con dichas consonantes, 4) alargamiento en palabras compuestas y 5) el reanálisis como falso alargamiento.

Palabras clave: alargamiento vocálico, argumentación gramatical, variación dialectal, reanálisis.

Abstract

In this paper we present the vowel lengthening in the framework of the methodological state of the grammatical argumentation according to Botha (1970). From twenty isoglosses that separate the northern Aymara (Umasuyu) from the southern Aymara (Orcosuyo), lengthening is one of the more representative isoglosses. By its nature, lengthening is not a phoneme but the product of five factors to take into account: 1) elision of continuous consonants between equal and different vowels, 2) lengthening in a group of internal consonants, 3) lengthening in suffixes with those consonants, 4) lengthening in compound words and 5) reanalysis as false lengthening.

Keywords: vowel lengthening, grammatical argumentation, dialectal variation, reanalysis.

Recibido: 20.05.19

Aceptado: 15.07.19

1 Introducción

En este trabajo apretado vamos a presentar un fenómeno de la lengua aimara, el alargamiento vocálico, que se produce por compensación con/sin monoptongación, por sandhi externo, por sandhi interno, por préstamos con reanálisis.

Los estudios existentes se han preocupado de los aspectos fonológicos, morfológicos sincrónicos; pero esta lengua presenta formas idiosincráticas, ciertas particularidades que con razón Hardman llamó «postulados», la riqueza de esta lengua se observa más en la forma oral que la escrita ya sea en el campo de la etnocultura y etnosemántica.

Las manifestaciones bibliográficas nos demuestran que los autores recogen las vocales alargadas de cada lugar de mayor conocimiento, donde hay una regularidad ya que los fenómenos que tocaremos ahora son reflejos de esta naturaleza, como advertimos sobre los usos de ultracorrección, generalización de las formas alargadas y no alargadas.

La influencia del español ha contribuido en acrecentar las formas alargadas en un contexto llamado secuencia de segmentos, estas se encuentran en préstamos de la pronunciación de las vocales medias españolas, sobre las vocales alofónicas del aimara, dándose como diptongos y triptongos.

Para algunos la vocal larga también forma parte de la variación lingüística en aimara.

La vocal larga es escrita de diferentes formas como: aa, , , a: en el alfabeto oficial de 1983 se optó por una vocal con diéresis, y en la forma fonética y fonológica es [a:], nosotros estaremos usando estas dos formas ya sea a nivel grafémico como a nivel fonético y fonológico.

El problema que motivó la presente investigación fue el siguiente: ¿el alargamiento vocálico en aimara es fonema o producto del proceso lingüístico? ¿Es predecible y condicionada o libre?

Dada esta interrogante, no propusimos como objetivos los siguientes: 1) analizar el alargamiento vocálico en diferentes contextos. 2) Presentar en el corpus escrito y oral la vocal alargada y el acento para ver si es predecible o libre.

Cabe precisar que la variable que articula nuestro análisis es el alargamiento vocálico.

Así mismo, definimos nuestra hipótesis orientadora como sigue: la vocal alargada en aimara no es fonema. Es una vocal alargada condicionada.

2 Antecedentes

La lengua aimara, en el ámbito peruano, comprende dos divisiones frontales. Por un lado, las formas habladas al norte del lago Titicaca, la gran región histórica de Umasuyu, y el otro, al sur del lago Titicaca, la otra gran región histórica de Orcosuyo. En la primera, al norte del lago, existe poca o nula presencia de vocales largas, ausencia del sufijo-waya, Incluso están presentes muchas y otras isoglosas más como las formas del enunciado que son reconocidas por sus hablantes como: «muxsa aimara» ‘aimara dulce’ o «pukina aimara» ‘aimara de Puquina’ porque el habla es más pausada y lenta, donde las expresiones largas se reconocen con claridad, sin complicaciones. Las palabras a las que se puede considerar que tienen alargamiento, en esta región, son pronunciadas con vocal corta inconscientemente. Es decir, el uso de la vocal larga es poco funcional. Esto ocurre en Conima. Así también, en la región norte, comprende las provincias de Huancané, Moho, parte de Putina y parte de Sandia.

En el lado opuesto, en las provincias de Chucuito, el Collao, Yunguyo y Puno está extendido el uso de frases con vocal alargada de carácter superficial o fonético. A este uso, la gente lo reconoce como: «ch’aphaqa aimara» ‘aimara soso’ o «lupi jaqi aimara» ‘aimara de Lupaca’, que por el uso frecuente de las alargadas llegan a la ultracorrección, o reanálisis. Así tenemos palabras con el acento en la penúltima sílaba, las frases enfáticas, entonacionales, estilísticas pronunciadas y escritas con vocal alargada que, en vez de solucionar el problema, complicarán más la estructura de la lengua.

Esta división casualmente coincide con la geografía. A ello hay que agregar, la historia dada de la expansión del Proto Aru, cuando en el siglo XIII ingresó al altiplano Colla de los Puquinas, Umasuyu. Un grupo se dirigió hacia los flancos de la sierra de Arequipa, Santa Lucía, Puno, Huancané, e incluso llegan a Oruro. El otro grupo a Orcosuyo por los flancos de la costa, Moquegua, Tacna, abarcando parte de la sierra como es Puno, Chucuito, El Collao, Yunguyo, Bolivia y Chile. Esta división mantenía como frontera al lago Titicaca. Los incas ya tenían direccionado el Capac Ñan a esos dos ramales. Estos son testigos silenciosos de años de historia de una red caminera de pueblos y lenguas que recorrieron Tunupa, Wiracocha; aunque más tarde «el Perú fue traicionado por sus caminos», como dice Hagen (1952, p. 5), porque brindó una vía directa de acceso al núcleo de su imperio. Por su parte, Cristóbal Vaca de Castro, en 1543, hizo construir tambos orientados en esas dos direcciones: uno hacia el Umasuyu que se separa en Qupuja y continúa hacia Chiquicachi (Samán) - Huancané - Moho - Huaycho - Carabuco - Achacachi

Felipe Huayhua Pari

- Guarina - hasta Paria; y el otro hacia Orcosuyu, que continua hacia Pucará - Nicasio - Camata - Caracoto - Paucarcolla - Puno - Chucuito - Acora - Hilave - hasta Aullaga (Vaca de Castro, 1543, pp. 44-49). El poco o mayor contacto con el español es facilitado con la penetración de las vías de comunicación, la escuela, las organizaciones políticas. Como reflejo de esta situación desigual tenemos una variedad que conserva sus rasgos y la otra variedad que está en constante innovación. Aquí la diferencia dialectal:

Aimara del norte (Umasuyu)	Aimara del sur (Orcosuyu)	
chayaka	cha: ka	‘tallo de quinua’
qalawasina ~ qalawsina	qala: sina	‘por ser piedra’
ñaña	ña:	‘casi’
churamama	chura: ma	‘te daré’
paqallqu	pa: qallqu	‘siete’
lla: tunka </llallatunka/	lla: tunka	‘nueve’
chika-uru chikawru	chiku: ru	‘mediodía’
saranta </saranata/	sara: ta	‘tú irás’
saranja ~ saraja	sara:	‘yo iré’
khitisa?	khiti : ?	‘¿Quién es?’
qalayatha	qala: ta	‘yo soy piedra’
qalayayatha	qalá: ta	‘yo era piedra’
khaya uta saraja	khá: ut sará:	‘iré a aquella casa’
jaqi kankatha	jaqi: ta	‘yo estoy como hombre’
uta-aja ~ uta-axa~utayxa	uta: ja~uta:xa	‘lado de la casa’
asiru [asíru]	así: ru	‘culebra’
asukara	asuka: ra	‘azúcar’

Como podemos observar, las vocales largas son predecibles. En el primer grupo no se observa este rasgo, mientras en el segundo grupo este rasgo se generaliza, tanto en la pérdida de siete consonantes como: /w/, /y/, /ñ/, /m/, /ll/, /n/, /j/, como en palabras compuestas, verbalización, tiempo pasado, tiempo futuro y préstamos que veremos más adelante.

Sobre la lengua quechua, Gustavo Solís decía: «Específicamente la cantidad vocálica está relacionada a debilitamiento o a elisión consonántica. Los segmentos consonánticos involucrados en uno u otro proceso son: /y/, /q/, /n/, /w/ y muy probablemente también -/r/» (Solís, 1996, p. 35).

Gustavo Solís (1996) en su obra *Los orígenes de la cantidad vocálica en quechua*, presenta un panorama amplio sobre este fenómeno: monoptongación con nivelación, monoptongación sin nivelación o debilitamiento, segmentos que producen alargamiento vocálico, los préstamos y su re fonologización. Así en sus conclusiones manifiesta: «nuestra posición sobre el problema de la duración vocálica implica reconocer que los datos apoyan ampliamente la hipótesis de la naturaleza derivada del alargamiento vocálico en quechua»; pero más adelante sostiene: «Por razones prácticas, ausencia de cognadas en otro dialecto (lenguas del quechua), la hipótesis en mención no puede ser validada completamente»...

“Varias hipótesis han sido presentadas para explicar la vigencia de la cantidad vocálica en quechua, tales hipótesis pueden ser sustanciales así:

- a. El proto-Quechua presentaba oposición subyacente por alargamiento vocálico.
- b. La cantidad vocálica es derivada:
 - De vocales geminadas (monoptongación)
 - De debilitamiento y/o elisión consonántica (con posterior monoptongación).

Procesos de debilitamiento y/o elisión de las consonantes mencionadas en el numeral 2 pueden explicar la mayoría de casos de longitud presente en la lengua; pero, lamentablemente no dan cuenta de todas las instancias. El resto de las muestras quedan para ser explicadas por otros factores: elisión de alguna consonante desconocida, préstamos, simbolismo fonético, etc. Respecto a este punto, y en consonancia con la característica predictiva de toda hipótesis, es preferible asumir que el alargamiento vocálico distintivo en quechua deriva, primariamente, de un proceso de elisión consonántica del ambiente entre vocales semejantes, las mismas que coalescen en un solo segmento vocálico largo. (Solís, 1996, pp. 38-39)

La productividad de la vocal larga, como se ha mencionado en mi tesis (Huayhua, 1991, pp. 18, 24-29) y en la Gramática (Huayhua, 2001, pp. 85-93), se explica por procesos morfofonológicos, donde se presentan ciertos condicionamientos fonológicos, morfológicos y sintácticos que crean el cambio a veces con alargamiento compensatorio y otras veces sin este como la monoptongación.

Bertonio (1602, 1613) presentó esas diferencias, «los lupacas dicen thaa maa y los pacases dicen thaya, maya». Hardman (1974) y Martín (1974) mencionan la única presencia de par mínimo cha: ka / chaka, como veremos más adelante.

3 Marco teórico

Esta forma es una adaptación de las lenguas que poseen diptongos, ya sean crecientes o decrecientes, donde existe monoptongo proveniente de un poliptongo, con la coalescencia de las vocales por razones históricas como:

ai > o baisu [baysu] beso
au > o aurum [awrum] oro

Sanford A. Schane presenta la coalescencia de consonantes, vocales y manifiesta:

Dos consonantes contiguas son reemplazadas por una simple que comparte rasgos de las dos primeras [...] ai y au latinas se convirtieron en e, o en romance, respectivamente, puesto que la coalescencia o fusión fonemática, implica tanto la asimilación como la reducción, muchos de estos ejemplos podrían describirse como la acción conjunta de estos dos procesos. (Schane, 1979, pp. 81-91)

Al respecto, sabemos que en aimara no existe diptongos entendidos como secuencia de vocales; lo que hay, como hemos indicado, es la secuencia de vocal y semivocal.

El alargamiento compensatorio es una forma de monoptongación que resulta en la reducción de un diptongo o secuencia vocálica en una vocal, con alargamiento «las lenguas casi invariablemente adquieren alargamiento vocálico a través del desarrollo de secuencias de vocales en hiatos (secuencia de vocales geminadas) estos resultan del debilitamiento de uno o más consonantes intervocálicas» (De Chene *et al.*, 1979, p. 520). Asimismo, estos autores demuestran que el debilitamiento de un segmento consonántico entre vocales idénticas produce indefectiblemente vocal larga.

Alargamiento compensatorio exótico, lo llama así, Jean-Mare Beltzung en su tesis doctoral «L'allongement compensatoire dan les representations phonologiques-nature contraintes et typologic». Esto es: ACI el alargamiento compensatorio por elisión de un segmento en posición intervocálica, vcv → v: (Beltzung, 2008, pp. 120,119). Así mismo, otro tipo es: ACPI el alargamiento compensatorio por elisión de un segmento en posición inicial de grupo consonántico ccv → v: (Beltzung, 2008, pp. 130, 131).

Con esto estamos frente a tres tipos de alargamiento en aimara. El primero aparece cuando el segmento que se evapora está entre vocales iguales. El segundo es cuando el segmento que se elide está en inicial del grupo consonántico. Para ambos tipos valen estas dos fórmulas:

- a. $v_1 CV_1 \rightarrow v$: maya > ma:
- b. $CCV \rightarrow v$: CV compadre > kumpa: ri
asiyru > asi: ru

El tercer tipo se da, si el segmento está entre vocales diferentes, así:

- c. $v_1 CV_2 \rightarrow v$: Ciřara \rightarrow ca:řa

«In other languages, variations in length may be used contrastively. Long vowels contrast with short, vowels in many languages—for example, Estonian, Finnish, Arabic, and Japanese» (Ladefoged, 1993, p. 250). Con ello podemos plantear que ya no se trata de dos segmentos, sino de un segmento /v:/. No sabemos si en esas lenguas fue producto de un proceso o es genuino.

Tomando estas referencias teóricas como patrón de análisis, en aimara, se observa el alargamiento tanto al interior de la raíz, en el nivel intermorfémico o juntura interna o sandhi interno (raíz-sufijo). Según define Matthews (1980, p. 122), el sandhi interno «opera dentro de tales límites», y el sandhi externo «opera entre límites de palabra», como a nivel transléxico o juntura externa o sandhi externo (raíz-raíz). Las semiconsonantes /w/ /y/ se muestran como diptongos cuando están seguidos de vocales.

Laura Martín (1974), en «Fonología», Cap. III del Compendio poco dice del alargamiento vocálico. Según esta autora, hay alargamiento fonémico simple, alargamiento gramatical, reducción de /aya/ y alargamiento paralingüístico, tal como lo declara: «El alargamiento vocálico en aymara es fonémico. Los problemas que se suscitan en una exposición de la distribución del alargamiento vocálico son bastante complejos. Parece que existe varios tipos de vocales largas» (Martín, 1974, p. 39). La autora no explica otros casos como en ura: xiw ‘ya es hora’, aquí es verbalización aksa: xar ‘a este lado’ que puede ser de -wxa ~ : xa.

Martha Hardman (1983), en el artículo publicado por la revista *IJAL* 49:2 pp. 186-195 como: «Jaqaru short vowels» —que traducimos como *las vocales cortas del jacaru*— hace una mención al respecto, tanto en jacaru como en aimara, señalando que siempre tenían referencia de vocal larga. Para la autora, la carga funcional es pequeña, muy restringida, es «asunto de acento secundario» como K’aka = tío, Kaka = ala, donde la vocal larga de jacaru no corresponde a la vocal larga de aimara. Manifiesta que en aimara, el uso del alargamiento es más amplio, así señala que existen condicionamientos gramaticales como la reducción de las sílabas -wa, -ya, por composición q” i pa + uru = q” i pu:ru, e

incluso es paralingüístico qawq”a: xisa: =¿cuánto es?. También indica que se desconoce su presencia en la raíz, sólo se conoce el caso de cha:ka = tallos secos /chaka = puente”.

Rodolfo Cerrón-Palomino (1994) en su artículo «Vocales largas en Jacaru: reconsideración» publicado en la revista *Language in the Andes*, Lexis, cuestiona la referencia de Hardman, pues no hay alargamiento con la vocal /i/, solo con la vocal /a/, y /u/. En 2001, en su libro *Lingüística aimara*, página 171, Cerrón-Palomino dice que en jaqaru el alargamiento es superficial de variación alofónica, derivada y de naturaleza compensatoria y sólo ocurre a nivel léxico. En base al diccionario de Nelly Belleza, él encontró diez raíces con alargamiento: con vocal /a:/, ocho casos; con /u:/, dos casos y ninguna con /i/. Cinco son préstamos del quechua, tres son cognados con aimara y sólo dos con alargamiento. Termina diciendo: «Pues bien, cualquiera que sea el origen del incremento cuantitativo en los ejemplos, todo parece indicar que aquí estamos ante un fenómeno claramente derivado y no ancestral» (Cerrón-Palomino, 2000, p. 172)

Por nuestro lado, en Huayhua (2001), apreciamos que el AV es por compensación, coalescencia, monoptongación: «En resumen las V.L. se da por elisión en palabras compuestas, compensación, verbalización, tiempo pasado y futuro... no obstante es un problema...».

3.1 Alargamiento compensatorio (con vocales iguales) o elisión (síncopa)

Por medio de esta regla se da dos casos diferenciados. El primero, cuando el debilitamiento del segmento consonántico [+continuo] está entre vocales idénticas, se produce vocal alargada. En este caso el alargamiento es expresado por reglas fonológicas donde podemos apreciar: «1) qué segmento cambia; 2) cómo cambia; 3) bajo qué condiciones» (Schane, 1979, p. 101). Esta manifestación en lenguaje corriente, la podemos traducir a la siguiente notación formal: $[v_1 C v_1 \rightarrow v:]$. El segundo caso es cuando el alargamiento está relacionado al debilitamiento de la consonante glide [+continuo] como en quechua: $[vc \rightarrow v:]$.

Para el primer caso, son candidatos las siete consonantes /y/, /w/, /m/, /n/, /ñ/, /ll/, /j/, cuyos ejemplos se presentan a continuación.

- (1) La consonante /y/ como ejemplos podemos listar:

aya > a:

chayaka > cha: ka

‘tallo seco’

yayani > ya: ni	‘talentoso’
patunka < payatunka > pa: tunka	‘veinte’
qayaña > qa:ña	‘aporcar’
yayaqa > ya: qa	‘obediencia’

iyi > i:

asiyiru - a si: ru	‘culebra’
ch’iyitu - ch’i: tu	‘me rompe’

uyu > u:

juyula ju:la	‘arbol sauco’
kuyurmi kuyu: rmi	‘arco iris’
phuyusilla phu: silla	‘silbido’
chhuyu chhu:	‘fresco’

Notaremos que las tres vocales están presentes en este contexto [V₁CV₁], Bertonio (1602, 1613) ya reparaba en esta alternancia al mencionar que los Lupacas pronuncian thaa, paa, maa, mientras los Carangas pronuncian thaya, phaya, maya.

- (2) Con la consonante /w/
son ejemplos: qalawasina - qala: sina ‘por ser piedra’

Con las vocales i, u no tenemos realización de alargamiento en el corpus, parecen una excepción.

- (3) Con la consonante /m/
apamama - apa: ma

No hay realización de alargamiento con vocales i, u en este contexto, solo es a nivel intramorfémico.

- (4) Con la consonante /n/
saranata - sara: ta ‘tu irás’

Solo presenta con la vocal a, en nivel intramorfémico o sandhi interno

- (5) Con la consonante /ñ/
ñaña - ña:
ññitu - ñi: tu

Al menos está presente con las dos vocales /a/, /i/; pero no hay con /U/

- (6) Con la consonante /ll/
llallatunka - llatunka ~ lla: tunka 'nueve'

No se ha encontrado el alargamiento con otras vocales i, u. Las palabras con /ñ/, /ll/ son cambios analógicos como en Ollanta viene de Ulla-nta ~ uña-nta 'mirar adentro', igual puede ser ñaña y llalla 'casi, cerca'

- (7) Con la consonante /j/
ajara > a: ra 'quinua silvestre'
saraja > sara: 'yo iré'
jujuña > ju:ña 'evaporar'

Igualmente, no se ha encontrado con vocal i, aunque la palabra muju «semilla» dan como moho 'hongo' del castellano, si fuera superestrato tendríamos como mu: ya con /U/ alargada.

Además se ha encontrado con la consonante /r/ en janirara-jani:ra aunque este no está entre vocales iguales.

3.2 Alargamiento compensatorio con vocales diferentes y consonante adyacentes

En este grupo está como la monoptongación por coalescencia $v_1C(v_2) \rightarrow v$:
Tenemos un solo ejemplo para esta fórmula

ch'iyara > ch'a:ra

3.3 Grupo de consonantes con glides w, y, r: cuya notación formal es VCCV > V:CV

asiyru > asiyru ~ asi: ru 'culebra'
qawqha > qa: qha 'cuanto'
qayqha > qa: qha 'cuanto'
qalawasina ~ qalawsina > qala:sina 'por ser piedra'
compadre > kumpa: ri
comadre > kuma: ri

isidro > isi: ru
pudre > pu: ri
pobre > puyri ~ pu: ri
ladrón > lawruna ~ la: runa

En estos ejemplos, podemos ver que ya no son con vocales idénticas, sino grupo de consonantes con glides w, y. Los préstamos del castellano que presentan grupo consonántico dr, br entran en este juego.

3.4 Sufijos que presenta sílaba -ya, -wa, -ma, -na, -ja -ra

Al formarse las palabras con sufijos -ya, -wa que son verbalizaciones de nombres; en las formas nominales incluso con sufijos independientes -ki, -raki, -puni; y en las formas verbales en tiempo -ya pasado y -na futuro, la estructura resultante se presenta como en el primer caso. Es decir, se repite la regla de alargamiento compensatorio a ese nivel de juntura o sandhi interno Raíz+Sufijo con consonante inicial y no con vocal inicial. En este caso, sólo es coalescencia que termina en monoptongación con «elisión y prodelisión», «por regla general, lo decisivo es el dominio y no la posición» (Matthews, 1980, p. 123)

- | | | | | |
|----|-------------------|---|-------------|------------------------|
| a. | chacha - ya - tha | > | chacha: tha | ‘yo soy hombre’ |
| b. | apa-i | > | api | ‘él lleva’ |
| c. | ichu-i | > | ichu | ‘él lleva en el brazo’ |

En a) se presenta alargamiento vocálico intramorfémico o en sandhi interno.

En b) se presenta monoptongación por coalescencia, porque la lengua aimara no admite diptongos, así presenta elisión de vocal temática ante el morfema {-i} de tercera persona, como elisión morfológicamente condicionada (Huayhua, 2001, p. 103).

En c) presenta monoptongación por prodelisión, porque en aimara se presenta la vocal /U/ como más dominante. «En términos fonéticos las vocales sonoras velares y más abiertas vencen a las menos sonoras medias/cerradas y palatales» como decía Matthews (1980, p. 123) con respecto a Sandhi en griego o juntura (en este caso tanto a), b) presenta diptongo lo cual se monoptongiza.

Sufijo {-ya}, /-wa/

Este sufijo /-ya/ que indica ser un verbalizador como /-wa/, también señala tiempo pasado y por ello pueden darse los dos a la vez. En Bolivia han optado por la forma antigua como la forma innovada en la escritura. Así -ya ~ -wa > -: ~ya:

chacha - ya - ta chacha: ta 'tú eres hombre'
sara - ya - ta sara: ta ~ saraya: ta 'tú fuiste'
chacha - ya - ya - ta chacha:-:-ta > chacha: ta ~ chacha:yata 'tú fuiste hombre'
qalawasina qala: sina 'por ser piedra'
qalawa - ya - sina ~ qala-wa: -sina ~ qala: sina 'por haber sido piedra'
jiwa - ta - ya - ta jiwata: ta 'tú eres muerto, tu habías muerto'
jiwa - ta - ya - i jiwata: na 'él fue muerto'
sara-waya-ya-na sarawaya: na ~ sarawa: na 'él había ido de pasada, al momento'

Sufijo {-ja}

En el tiempo futuro, la primera persona actora se ha reducido a la vocal alargada en la variedad de aimara sureño.

sara-na-tha → sarantha → saranja → sarana, saraja > sara : 'yo iré'
sara-na-ta → saranta > sara: ta 'tú irás'

Aquí podemos ver que el sufijo -ja resultado de cambios (que Bertonio, 1603, presentó como sarahata 'tu irás'), se ha alargado como en: jujuña > ju: ña 'evaporar'

Sufijo {-na}

Como presentamos en el ejemplo anterior, el tiempo futuro está marcado con /-na/ el cual ante el sufijo -tha, -ta pierde la vocal y a su vez se convierte en vocal alargada.

Sufijo {-mama}

Es sufijo de transición 'yo a tí', 1 → 2 en la variedad sureña se nota con alargamiento vocálico.

churamama 'yo te daré' > chura: ma

Sufijo {-rara}

Este sufijo también ha perdido la primera sílaba -ra

janirara > jani: ra 'todavía no'

3.5 Monoptongación con alargamiento vocálico

En la lengua aimara es importante apreciar las palabras compuestas, que pueden ser plenas, separadas yuxtapuestas, formas aglutinadas como el caso de palabras adverbiales de tiempo. Estas palabras presentan alargamiento vocálico cuando la raíz antecedente termina en vocal y la otra comienza con vocal, al fusionarse aparece como diptongo. Pero, en el caso del aimara, hay coalescencia de vocales por la prohibición de diptongos y luego la vocal se alarga con dominancia de vocal /U/ velar frente a las vocales /i/, /a/ y de la vocal /i/ frente a la vocal /a/. [RV + VR → RV: R ó VCV + VCV → VCV : C]

Se presenta nueve posibilidades en la frase adverbial, como:

aa > a: nayra aruma > nayra: ruma	'anoche antiguo'
ai > i: masa inti > masi: nti	'ante del día solar'
au > u: nayra uru > nayru: ru	'antes'
ia > i: jurpi aruma > jurpi: ruma	'anteanoche'
ii > i: jurpi inti > purpi: nti	'pasado el sol'
iu > u: jurpi uru > jurpu: ru	'día anterior'
ua > u: muru aqu > muru: qu	'arena repleto, ahora cero'
ui > u: uru inti > uru: nti	'sol en pleno día'
uu > u: muru uta > muru: ta	'casa sin dos aguas'

3.6 Reanálisis de vocal alargada

Se podía observar que, en algunas partes, los autores de los textos revisados se preocupaban en escribir el acento. Esto se nota por la vocal alargada. A veces, escribían innecesariamente, otras veces por falta del conocimiento del alargamiento no apreciaban su presencia, como ocurre en los textos actuales. A este fenómeno le llamo ultracorrección; aunque tal vez sea más adecuado denominarlo reanálisis en préstamos y palabras acentuadas. Aquí presentamos algunos de las cincuenta palabras erradas.

dice:	debe ser o decir:	dice:	debe decir:
asuka: ra	asukara 'azucar'	kusta: la	Kustala 'costal'
anata: wi	anatawi juego	k'uma: ra	K'umara 'sano'
inaski: ri	ina: skiri quieto	la: si	lasi 'familia'
inaska: ña	ina: skaña ser quieto	manq'ayaja: wa	manq'ayajawa 'haré comer'
isa: ñu	isañu mashua	mima: ra	mi: mara 'año pasado'
jach'axa: ta	jach'a: xa: ta cuando seas grande	nikha: ra	ni: khara 'antes'
ja: lla	jalla viva	pala: sa	palasa 'plaza'
ji: sa	jisa si	parti: ra	partira 'partida'
jiri: ru	jiriru herrero	pira: sa	pirasa 'peras'
kiswa: ra	kiswara quishuar	rama: ra	ramara 'ramada'
ispañula:	ispañula español	siwa: ra	siwara 'cebada'

Hasta en sufijos suelen poner innecesariamente la vocal alargada como: -xa: si, -w: cha, -ti:, -pi:, -:wi.

En este caso, ningún dato cumple las reglas mencionadas en 1), 2), 3), 4) y 5), se debe al acento fijo, fonético que es predecible en la penúltima sílaba, un acento prosódico y no fonológico, ni ortográfico. Aunque en jacaru el acento está en la primera sílaba, aun así, sigue siendo predecible. Como se puede cotejar en vez de acento perciben como vocal alargada y otros serán de carácter paralingüístico.

Existe una situación de carácter psicolingüístico. Cuando el hablante posee un segmento, adquiere la conciencia fonológica y al admitir préstamos los adorna con esos segmentos. Por ejemplo, el quechua sólo conoce mikuy que es comer; pero si la variedad posee las laringalizadas como sustrato aimara, pronuncia mikhuy con aspirada. Esa misma situación puede ser en los préstamos como azúcar, plaza, yungas, que pronuncian en aimara como [asukára], [palása], [yunkása] y escriben como asuka: ra, pala: sa, yunka: sa, con alargamiento, cuando es falso esa forma de escribir.

Nuestra propuesta es que el acento prosódico en la penúltima sílaba no debe confundirse con la vocal alargada. Se debe escribir con alargamiento vocálico donde la regla exige y no donde es innecesario. Aquí presentamos la otra cara:

Dice:	Debe decir:	
yaqatañapa	ya: qata: ñapa	‘tiene que ser obediente’
wakisiritayna	waksiri: tayna	‘era necesario’
jiliri	jili: ri ~ jilayri	‘mayor’
ch’uñutaxipana	ch’uñuta: xipana	‘al ser chuño’
takirañaxiwa	takiraña: xiwa	‘ya debe ser pisado’
sumañapataki	suma: ñapataki	‘para que sea bueno’
sillp’irataxiwa	sillp’irata: xiwa	‘ya está pelado’
mayniriraki	mayni: riraki	‘otro también’
qullqinitayna	qullqini: tayna	‘tenía dinero’
jawart’iritu	jawart’iri: tu	‘me cantó’
yuqallaskirita	yuqalla: skiri: ta	‘cuando aún era muchacho’
uñ’asiribxataynawa	uñ’asiri: pxatayna	‘se habían conocido’

En estos casos debe presentar verbalización de la forma nominal.

3.7 Alargamiento paralingüístico

En los textos escritos de Elen Ross (1953), Deza (1992), Ayala (1988), Salt Lake (1978) y MINEDU, aún persiste la idea de que en aimara hay acento y lo escriben con vocal alargada así:

maymarapī	¡año pasado es pues!
tī	caverna
ampī	no cierto
jallā	¡viva!
inakupī	¡gratis pues!
kunasā	¿qué es?
parlapxaraktasa:	¡han convocado ya!
janitī	¿no?

Como Martha Hardman dice: «El alargamiento de una vocal en cualquier sílaba puede ocurrir como resultado de fenómenos paralingüísticos que parecen acompañar a expresiones de sorpresa, énfasis o súplica» (Hardman, 1988, p. 40). Edwar Sapir en su obra *Lenguaje*, manifestaba que las formas onomatopéyicas, interjectivas, interrogativas, admirativas violan las reglas lingüísticas, porque son extralingüísticas y no propiamente lingüísticas. Bajo estas observaciones, los

ejemplos que presentamos en su mayoría son interjectivas, interrogativas cuyo acento o alargamiento, como se aprecia, indica ese estilo. La entonación de interrogación puede variar según la variedad. Así, para decir ¿es gratis nomás?, en Conima pronuncian ¿ínakiti?; en Huancané, ¿inakiti? y en Juli, ¿inakití? Una vez más, tanto el acento como el sufijo -ti identifican la interrogación. La pregunta es cuántos tipos de acentos se puede establecer, aunque escriban con vocal alargada. O como aseveraba Hardman sin dar ejemplos, hay varias clases de vocales alargadas. Como las formas interjectivas, interrogativas las escribimos con signos correspondientes, eso ya sería salvaguarda de las formas alargadas y del acento. La pregunta que queda es ¿estos tipos de palabras paralingüísticas o extralingüísticas seguirán escribiéndose con acento o vocal alargada? La respuesta es difícil. Por mi parte, diría que no, pues sólo es cuestión de estilo. Otros afirman que es necesario identificar con acento ya sea primario, secundario (´) o sino con vocal alargada para mantener el estilo, la pronunciación como kunásá, kunása:, kunasá, etc”

4 Estructura de una argumentación lingüística

Bajo la argumentación lingüística de Rudolph P. Botha (1970) podemos guiarnos en seis aspectos para la validación de nuestro tema de investigación: 1° postulado-conclusión, 2° datos o corpus, 3° garantizador, 4° calificador, calidad, 5° refutabilidad y 6° retorno o fundamento.

4.1 Postulado-Conclusión

Como enunciado de un dato o hecho del que se afirma o niega su corrección o incorrección. Otras denominaciones, afirmación, hipótesis, tesis, conjetura, suposición.

En nuestro estudio, la hipótesis que nos planteamos es: la vocal alargada en aimara no es fonema, es generada mediante de procesos morfofonémicos.

Como conclusión estamos presentando que hay cuatro indicadores sobre alargamiento:

Es alargamiento compensatorio, cuando el segmento (consonante +continuo) que se evapora, está entre vocales idénticas $v_1CV_1 \rightarrow v:$. Cuando está entre vocales diferentes $v_1CV_2 \rightarrow v:$. Cuando está en inicial del grupo consonántico, $vCCV \rightarrow v:$ cv. Sufijos con glides W, Y

Se presenta cuando los sufijos con dichas consonantes -ya, -ma, -na, -ja, -lla se evaporan.

En frases o palabras compuestas, para evitar secuencia vocálica hay coalescencia con predominio de /U/ frente a /i/, /a/; así como /i/ frente a /a/.

El acento prosódico es transcrito como vocal alargada en los préstamos y formas paralingüísticas. A nuestro juicio no debe ser alargada.

4.2 Datos o Corpus

Se trata de los hechos que se proveen para apoyar o contradecir un enunciado-conclusión.

Para el tema que tratamos, estamos presentando, para apoyar el postulado cinco aspectos de alargamiento:

4.2.1 VICV1 → V:

«[C]uando el debilitamiento del segmento consonántico + continuo está entre vocales idénticas se produce vocal alargada». Para esto presentamos que las siete consonantes /y/, /w/, /m/, /n/, /ñ/, /ll/, /j/ entran en juego para cumplir la notación formal.

4.2.2 VICV2 → V:

«[C]uando el debilitamiento del segmento consonántico está entre vocales diferentes» Para esto tenemos un ejemplo en aimara

Ciŷara → Ca: řa ‘color negro’

4.2.3 VCCV → V: CV / ___#

«El alargamiento compensatorio por elisión de un segmento en posición inicial de grupo consonántico»

Para ejemplos presentamos que las consonantes que se evaporan son: /y/, /w/, /d/, /b/. Los dos primeros en palabras aimaras y los dos últimos en préstamos del español.

asiyru > asi: ru	‘culebra’
qawqha ~ qayqha > qa: qha	‘¿cuánto?’

ladrón > lawruna > la: runa
pobre > puwri > pu: ri

4.2.4 Sufijos que portan consonantes [+continuo]

-ya, -wa, -ma, -na, -ja, -ra

En este caso se trata de palabras sufijadas que presentan una estructura como en (1) y aplica la regla de alargamiento compensatorio.

El verbalizador -ya. Cualquier nombre, adjetivo, adverbio, pronombre, formas nominalizadas y flexionadas, y que lleve sufijos independientes como -ki, -puni, -raki, si lleva sufijo verbal, antes debe verbalizarse con sufijo -ya o -: (alargamiento vocálico).

chachayatha > chacha: tha 'soy hombre'
chachatakiyatha > chachataki: tha 'soy para hombre'
chachakiyatha > chachaki: tha 'soy hombre nomás'
chachapuniyatha > chachapúni: tha 'soy siempre hombre'
chacha-rakiyatha > chacharaki: tha 'soy hombre también'

El verbalizador -wa. Este sufijo también llega evaporarse y aparece vocal alargada.

El tiempo pasado -ya. Este sufijo se convierte en vocal alargada. En Bolivia, a veces, consignan las dos a la vez.

sarayatha, > sara: tha, saraya: tha yo fui
sara-ya-i > sara-: -na 'el fue' (-na es morfema vacío)

El transitivo 1 → 2 en futuro -ma. También se evapora y deja vocal alargada

chura - mama > chura: ma 'yo te daré'

El futuro -na. También al estructurarse como grupo consonántica entra elidirse.
sara-na-tha > sarantha > sarana > saraha -> sara:

El futuro -ja primera persona, como en el ejemplo anterior.

Adverbial -rara. Aparece últimamente /-r/; pero muy reducido en su aplicación:
jani-rara > jani: ra 'aun no'

Como estos han surgido ya sufijo con alargamiento inicial en:

-wja > -:ja utawja > uta: ja ‘por la casa’
-wxa > :xa utawxa > uta:xa ‘por la casa’

4.2.5 **Monoptongación con alargamiento compensatorio**

Es otra de las secuencias vocálicas que se presentan en palabras compuestas adverbiales, al no permanecer separadas, hay coalescencia y monoptongación en vocal alargada, enteramente una vocal, un segmento y no dos. $R_v + \sqrt{v}R \rightarrow R_v:$ ó $CV + VC \rightarrow CV:$

Los ejemplos se muestran con las nueve posibilidades, con predominio de vocal /U/ frente a /i/, /a/, predominio de vocal /i/ frente a /a/

U + a > U:
U + i > U:
U + U > U:
i + a > i:
i + i > i:
i + U > U:
a + a > a:
a + i > i:
a + u > U:

4.2.6 **Reanálisis de vocal alargada**

En los textos escritos aparecen cerca de cincuenta palabras castellanas y quechuas que ingresan como préstamos al aimara. Están escritas con vocal alargada; pero solo la vocal que está en la penúltima sílaba. Otro caso similar se da en interjecciones.

asuka: ra	de azúcar
yunka: sa	de yunka ~ yunkas
kiswa: ra	de kiswar
ja: lla	‘tal vez’
ji: sa	‘¡si!’

Nosotros pensamos que es un proceso de reanálisis, pues los aimaras al tener en su conciencia fonológica la vocal alargada la emplean para refonologizar estas

palabras prestadas con alargamiento, cuando solo debe ser el acento fijo, prosódico y no ortográfico. Y no debería llevar vocal larga.

4.3 Garantizador, inferencia/soporte (Warrant)

Un enunciado hipotético de la forma «si X entonces y». es precisamente lo que autoriza la inferencia de 2 a partir de 1.

Para el caso de nuestra investigación, tenemos: Si el alargamiento vocálico es proceso morfofonológico predecible, entonces el alargamiento vocálico no es fonema.

Si el acento en la penúltima sílaba es fonético, fijo, entonces la vocal que está en la penúltima sílaba no es alargada: es vocal con acento prosódico o fonético.

4.4 Ecuaficador, calidad, modal (Qualifiers)

Específica el grado de fuerza que los datos confieren al enunciado-conclusión es en virtud del garantizador.

En nuestro tema, según los datos indicados en el garantizador, *absolutamente* la vocal alargada no es fonema y el acento no puede ser confundido con vocal alargada.

4.5 Condiciones de refutación o refutabilidad

Define las condiciones bajo las cuales el garantizador no es válido, en las que su autoridad ha de ser desatendido; por lo tanto, en las que no sería lícito inferir de 1 a 2.

Para los resultados de nuestra pesquisa existe un contraejemplo aparente. Es el caso de cha: ka / chaka ‘palo seco / puente’; pero cha: ka proviene de chayaka que está presente en la variedad norteña, en aimara de La Paz. En consecuencia, entre los morfemas en cuestión la oposición es aparente.

qala:	‘yo seré piedra’
qala:	‘piedra’
pero:	qala-ya-ya > qala:ja > qala:

Aquí dos morfemas se han reducido a vocal alargada

qillqasina:	‘al escribir’
-------------	---------------

qilliqa: sina

‘al ser escrito’

En estos ejemplos notamos aparente oposición, pero el alargamiento es por verbalización.

4.6 Retorno, fundamento, base (Backing)

Establece la validez general del garantizador. Se trata de un principio general del cual el garantizador sería una manifestación concreta.

En este estudio aparece como el marco conceptual, donde tenemos las siguientes bases:

- En la lengua quechua: «específicamente la cantidad vocálica está relacionada a debilitamiento o a elisión consonántica...» (Solis, 1996, p. 35).
- «Dos consonantes contiguas son reemplazadas por una simple que comparte rasgos de las dos primeras» (Schane, 1979, p. 81).
- «Alargamiento compensatorio es por elisión de un segmento en posición intervocálica geminada» ($v_1CV_1 \rightarrow v:$). Asimismo elisión de segmento entre vocales diferentes ($v_1CV_2 \rightarrow v:$) Finalmente el alargamiento compensatorio es por elisión de un segmento en posición inicial del grupo consonántico $vCCV \rightarrow v: CV$ ” (Versión adaptada de Beltzung, 2008, pp. 120, 130).

5 CONCLUSIONES

Por lo expuesto, podemos concluir que la conceptualización de R. Botha (1970) sobre la argumentación lingüística es aplicable a nuestro estudio sobre el carácter del alargamiento vocálico en el aimara y nos ha permitido validarlo.

En nuestra investigación hemos podido concluir con seguridad lo siguiente:

- I. Las vocales alargadas son de carácter derivado, tanto en raíces, como en palabras sufijadas.
- II. Las vocales alargadas se dan por:
 1. Alargamiento compensatorio, cuando el segmento que se evapora está entre vocales idénticas, se encuentra en inicial del grupo consonántico o está entre vocales diferentes.
 2. Los sufijos de verbalización, de tiempo futuro y de tiempo pasado que se presentan con consonantes [+continuo] donde el segmento se elide y se presenta la vocal alargada.

3. Cuando en las frases adverbiales hay juntura o sandhi de vocales, para evitar la formación de diptongos, se presenta la coalescencia y la vocal queda alargada.
4. El acento prosódico se confunde con alargamiento, tanto en los préstamos como en las formas paralingüísticas.
5. El reanálisis da lugar al falso alargamiento del acento prosódico de palabras prestadas del español y del quechua.

Referencias Bibliográficas

- Ayala, J. L. (1988). *Diccionario Español-Aymara, Aymara-Español*. Lima: Ed. Juan Mejía Baca.
- Barraza, S. (2018). *Cristobal Vaca de Castro, ordenanza de tambos (1543)*. Lima: Grafiluz.
- Bertonio, L. (1603). *Arte y gramática muy copiosa de la lengua Aymara*. Roma: Zannetti.
- Bertonio, L. (1612). *Vocabulario de la lengua Aymara*. Juli: Francisco del Canto.
- Briggs, L. T. (1976). *Dialectal Variation in the Aymara Language of Bolivia and Perú* (Tesis doctoral). Universidad de Florida, United States.
- Botha, R. (1970). *The Methodological Status of Grammatical Argumentation*. La Haya: Mouton de Gruyter.
- Cerrón-Palomino, R. (2001). *Lingüística aimara*. Cuzco: Bartolomé de las Casas.
- Chene, B. y A. de. (1979). Compensatory Lengthening. En *Language*, 55, 3.
- Church of Jesús Christ of Latter-day Saints. (1978). *Asqui yatiyawin yatichaw-inacapa*. US: Salt Lake City, Utah.
- Deza, J. F. (1989). *Nuevo diccionario Aymara-Castellano, Castellano-Aymara*. Lima: Artex.
- Deza, J. F. (1992). *Gramática de la Lengua Aymara*. Lima: Artex.
- Hardman, M., Vasques, J., et al. (1974). *Aymara: Compendio de estructura fonológica, gramatical*. La Paz: ILCA.
- Hardman, Martha, Vasques, J., et al. (1974-1988). *Aymara Compendio de estructura fonológica y gramatical*. La Paz: Gramma Impresión.
- Herrero, J., & Cotari, D. (1972). *Lecciones de Aymara, 1.º, 2.º nivel*. Cochabamba: Instituto de Idiomas Padres de Maryknol.
- Huayhua, F. (1991). *El sistema deíctico verbal del aimara* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.

- Huayhua, F. (2001). *Gramática descriptiva de la lengua aimara*. Lima: Arco Iris.
- Martín, L. (1974). La fonología. En M. Hardman, *ymara Compendio de estructura fonológica y gramatical*. La Paz: Gramma Impresión.
- Matthews, P. H. (1980). *Morfología. Introducción a la estructura de la palabra*. Madrid: Paraninfo.
- Miranda, P. (1970). *Diccionario Breve Castellano-Aymara y Aymara-Castellano*. La Paz: El siglo.
- Ross, E. H. (1953). *Rudimentos de gramática aymara*. La Paz: Canadian Baptist Mission.
- Schane, A. (1979). *Introducción a la fonología generativa*. Barcelona: Labor.
- Solis, G. (1996). *Los orígenes de la cantidad vocálica en quechua*. Lima: CILA.
- Vaca de Castro, C. (1989 [1543]). Ordenanza de tambos. En *Boletín de la Sociedad Geográfica de Lima*, 104, 221-233.

Página dejada en blanco intencionalmente.



Fraseología en los titulares de un tabloide

Phraseology in tabloid headlines

Nora Solís Aroni

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

<https://orcid.org/0000-0001-6452-571X>

nsolisa@unmsm.edu.pe

Resumen

En este estudio se describen las unidades fraseológicas —colocaciones, locuciones y fórmulas directivas— empleadas en los titulares del diario *El Trome*, pues esta parece ser una de las principales causas de la preferencia de sus lectores. Para la descripción se empleó el modelo de Corpas. Como resultado, se halló que en los titulares se registra un mayor uso de colocaciones, seguido de locuciones. Además, se proponen dos nuevas colocaciones con una estructura más compleja.

Palabras clave: fraseología, colocaciones, locuciones, fórmulas directivas

Abstract

This study describes the phraseological units —collocations, locutions and directive formulas— used in the headlines of the newspaper *El Trome*, since this seems to be one of the main causes of the preference of its readers. The Corpas model was used for the description. As a result, it was found that in the headlines there is a greater use of collocations, followed by locutions. In addition, two new collocations with a more complex structure are proposed.

Keywords: phraseology, collocations, locutions, directive formulas

Recibido: 20.07.19

Aceptado: 14.08.19

1 Introducción

El uso del lenguaje es una forma de comunicación que representa una organización del mundo en categorías y relaciones diferenciadoras entre las diversas sociedades, por tanto, el lenguaje no es neutral, ante todo es una forma de construcción del mundo de un grupo social (Fowler, 1991, p. 13). Este rasgo se evidencia en todos los géneros discursivos, así como en el discurso periodístico motivo de este estudio; así pues, cada noticia que se difunde en la prensa escrita es una forma de representar el mundo que comparten tanto el escritor como el lector, y que se transmiten mediante el uso de frases coloquiales de uso generalizado entre sus lectores.

En el caso del Perú, circulan diarios de interés para diversos sectores de la sociedad peruana. Existen diarios de corte informativo sobre hechos nacionales e internacionales relacionados con la vida política, económica y social, paralelamente la misma noticia es tratada de forma diferente en los llamados tabloides, cuyos titulares destacan de forma llamativa, lindando con el escándalo, noticias relacionadas con hechos que generan el interés del lector. Uno de estos tabloides es *El Trome*, diario más leído en el Perú según Smartplanet.com (2013), cuyos titulares están formados por frases de connotación coloquial de uso generalizado en el español peruano; dado que sus lectores comparten esquemas mentales propios de la idiosincrasia peruana, lo que explicaría la preferencia de sus lectores por un diario que le habla en su lenguaje coloquial.

En el plano léxico, a esta clase de frases se les denomina unidades fraseológicas (UF), que son «unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta» (Corpas Pastor, citada en Chrenková, 2010, p. 9). Para Fleischer (en Romero, 2007) una unidad fraseológica se caracteriza por su estabilidad semántica y sintáctica, idiomatidad, lexicalización y reproductividad. Una unidad fraseológica posee estabilidad semántica cuando sus componentes —dos o más— forman una combinación fija y cuyo uso es socializado. En este caso posee carácter idiomático. La UF se lexicaliza al ser reconocidos por sus hablantes debido a la alta frecuencia léxica (Romero, 2007). El término *unidades fraseológicas* tiene diversas denominaciones como *expresiones idiomáticas*, *frases hechas*, *giros*, *modismos*, *unidades pluriverbales*, entre otras. Con el fin de tener un mejor conocimiento de la estructura léxica de estas frases, el objetivo de este estudio es dar cuenta de la estructura de las unidades fraseológicas presentes en los titulares del diario *El Trome* de Lima, Perú.

2 Marco Teórico

Los titulares del diario *El Trome* captan la atención de sus lectores. No solo se trata del diseño atractivo de su portada y las fotos que la ilustran, sino también de la fraseología impactante para sus lectores por su sentido metafórico. La fraseología que logra calar en el uso del hablante tiene tres características: fijación interna, que al ser un fenómeno diacrónico dependiente de la frecuencia léxica se encuentra en diferentes grados de fijación, y la institucionalización o uso convencional en una comunidad lingüística (Corpas y Mena, 2003). Similarmente, en la publicidad se emplean unidades fraseológicas de manera creativa, evocando efectos cómicos para llamar la atención del lector por ser frases familiares (Fiedler, 2010). Desde un enfoque cognitivo, los códigos son una forma de dar significado y significancia al mundo mediante su organización en categorías organizadas jerárquicamente con un modelo prototípico. En consecuencia, las noticias que se difunden en la prensa escrita constituyen una representación del mundo que se conecta con el esquema cognitivo del hablante mediante el uso del lenguaje (Fowler, p. 13, 1991). Dentro de esa misma línea, para Lakoff (2016) el hablante posee la capacidad de interiorizar modelos cognitivos que son la base de su percepción del mundo. El proceso no cesa, pues el hablante asimila nuevos modelos cognitivos en forma gradual.

A fin de entender la naturaleza de los titulares del diario *El Trome*, se abordará primero el estudio de su estructura léxica; en un posterior trabajo se tratará el tema desde la teoría cognitiva. Para una adecuada descripción léxica de las unidades fraseológicas, se seleccionaron titulares que presentan colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos (Corpas, citada en Chrenková, 2010).

Siguiendo la definición de Corpas (citada en Chrenková, 2010), las colocaciones son «unidades fijadas en la norma y no constituyen actos del habla ni enunciados» (p. 10). Una de las características de esta clase de UF es su carácter pluriverbal, pues están formados por al menos dos palabras léxicas que funcionan como una unidad y esto es lo que les da un sentido particular, dependiendo del contexto. Un segundo rasgo es su uso frecuente en el discurso. Finalmente, una tercera característica es que se encuentran institucionalizadas, pues los hablantes las reproducen en el discurso (Corpas, 2001, p. 92). Además, una colocación puede presentar variantes donde el componente pre o post nuclear es conmutado por otro (García-Page: en Castillo, 1998, p. 73). Se presentan colocaciones de secuencias de categorías de palabras como las siguientes:

- (1) Frase nominal + frase verbal: *Estalló una bomba*
- (2) Verbo + objeto directo: *Hunden al gordito*
- (3) Frase nominal + frase adjetiva: *Plata sucia*
- (4) Frase nominal + frase preposicional: *Suma de errores*
- (5) Verbo + adverbio: *Lloró amargamente*
- (6) Adverbio+ frase adjetiva: *Rematadamente loco*

Al grupo anterior, incluimos otras colocaciones, pues cumplen con los tres requisitos necesarios para ser considerados como tales: pluriverbalidad, alta frecuencia léxica e institucionalización. Estas están formadas por dos frases verbales unidas por conjunción copulativa:

- (7) FV + Conjunción copulativa + FV: *Lo botan del trabajo y mata a 5 / Chato se casa y fuga.*

La segunda clase de unidades fraseológicas está compuesta por locuciones, que se caracterizan por la improbabilidad de modificar sus componentes. Corpas (citada en Chrenková, 2010) las define como «unidades fraseológicas del sistema de la lengua con los rasgos distintivos de fijación interna, unidad de significado y fijación interna pasemática. Estas unidades no constituyen enunciados completos y, generalmente, funcionan como elementos oracionales» (p. 12). Los elementos de una locución funcionan como una unidad, es decir, el significado se lexicaliza, lo cual les otorga un sentido particular, dependiente del contexto (Castillo, 1998, p. 73). La fijación interna pasemática es determinada por las unidades lingüísticas que se emplean según el papel del hablante en el acto comunicativo (Thun, 1978). A ello se agrega el rasgo de pluriverbalidad, pues están formadas por una secuencia de por lo menos dos componentes con un significado, aunque esta característica puede variar en otras lenguas en las que la locución se escribe en una sola palabra e incluso pueden corresponder a palabras compuestas (Jaki, 2014, p. 6; Pascal). Dentro del amplio grupo de locuciones se dan las siguientes secuencias:

- (8) Locuciones nominales
Frase nominal + frase adjetiva: *mosquita muerta*
Frase nominal + frase preposicional: *lágrimas de cocodrilo*
Frase nominal + conjunción copulativa + frase nominal: *uso y abuso*

- (9) Locuciones adjetivas
Adjetivo partitivo + preposición 'de'+ FN: *corto de palabras*
Adjetivo + frase comparativa: *blanco como una sábana*
- (10) Locuciones verbales
Verbo copulativo + atributo: *Soy más peruano que el ceviche /
Estamos fritos*
V + complemento circunstancial: *Vive como rey*
V + complemento circunstancial de causa: *Tiemblan por bomba de
Barata*
V + OD: *Atrapan a terror de las tiendas.*

La tercera clase de unidades fraseológicas son los enunciados fraseológicos, dentro de los que se encuentran las paremias (citas, refranes y enunciados con valor específico) y las fórmulas rutinarias (Corpas, 2010). En este segundo grupo se encuentran subclases como las fórmulas discursivas y las fórmulas psicosociales. Según la intención ilocucionaria se clasifican en diversas fórmulas expresivas.

3 Metodología

Para la ejecución de esta investigación, se recolectó los titulares del diario de *El Trome* entre los años 2013 y 2019, los cuales se encuentran publicados en la página web del diario. Se procedió a la selección de los titulares con estructura fraseológica para su estudio. Luego de la organización del material, se continuó con el análisis del corpus y la descripción de las unidades fraseológicas.

4 Análisis

El análisis comprendió la distribución de las entradas del corpus en tres subconjuntos diferenciados: locuciones, colocaciones y frases directivas.

4.1 Locuciones

- (1) ¡ESTAMOS FRITOS! (Temperatura en Piura y otras zonas del norte llegaron cerca de los 40 grados) 04-03-2016.

La locución verbal *¡Estamos fritos!* está formada por una frase atributiva con verbo copulativo. El sujeto es tácito. El *DIE* lo registra como una locución verbal con el sentido de «hallarse en situación difícil, estar inutilizado o fracasado». En el diario se refiere a una temperatura de 40 grados registrada en Piura y otras zonas del norte en marzo del 2016; situación comparable, en términos metafóricos, con los 120° que se requiere para freír un huevo. El morfema de primera persona inserto en el verbo *estamos* incluye a toda la región de la costa peruana con mayor incidencia en la región norte. Por lo que la intención del mensaje es advertir sobre el aumento de la temperatura para que la población se proteja de los efectos de las altas temperaturas en la costa. Gramaticalmente pertenece al dominio oracional (Fleischer, 1997).

- (2) CHAPAN TRES «MARCAS» (Persecución fue de película y uno de los delincuentes quedó herido / Los tres estuvieron presos) 24-09-2017.

La locución verbal *chapan tres marcas* está formada por un verbo impersonal y un objeto directo. *Chapar* es un americanismo con el sentido de «sorprender *in fraganti*» (Hildebrant, 2011). El *DIE* lo registra con el significado de «agarrar». El término *marcas* no aparece registrado en el *DIE*; en el ámbito policial, se refiere a ladrones que siguen y observan los pasos de sus futuras víctimas con el fin de asaltarlos o extorsionarlos; en el contexto del deporte «marcar» se refiere al momento en que un jugador se hace responsable de una zona defensiva, que puede implicar seguir al jugador del equipo contrario con el fin de neutralizar sus jugadas.

- (3) «SOY MÁS PERUANO QUE EL CEBICHE» («Tigre Careca» afirma que llevará a Perú al mundial y dice «No llores por mí, Argentina») 01-10-2017.

Locución verbal formada por el verbo copulativo *ser* más complemento atributo, que es un adjetivo en grado comparativo de superioridad. Significa «mostrar una conducta y costumbres propias del peruano» (*Diccionario de americanismos*, 2010). En este caso la locución se aplica a un entrenador extranjero de la selección de fútbol del Perú que siente una «identificación plena con las costumbres peruanas». Aunque es una locución con las características de la fijación estructural, también se da la variante «soy más peruano que la papa». Tanto el ceviche como la papa se consideran alimentos propios del Perú.

- (4) VIVE PESADILLA POR PEGARLE A POLICÍA (Mujer fue llevada enmarro-cada a carceleta y hoy la pasarán a Santa Mónica) 23-12-2015.
- (5) VIVEN UNA PESADILLA (Vecinos culpan a Sedapal de que desagüe haya inundado sus casas y sufren por falta de agua / Cientos de familias lo han perdido todo y plagas amenazan) 15-01-19.

La locución verbal *Vive pesadilla* está formada por verbo y complemento directo, seguida de una frase prepositiva con sentido causal. La locución refiere a «estar perturbado por alguna causa; en el primer caso alude a una persona angustiada por haber infringido la ley; en el segundo ejemplo, refiere a un grupo de personas angustiadas frente a un problema de salubridad. La frase con sentido causal suele estar en posición posnuclear con respecto a la locución.

- (6) AHORA VENGO YO (Paolo anotó dos goles en entrenamiento, está con la mecha prendida y este martes tenemos que ganar en Quito) 24-10-2016.

Locución verbal formada por el adverbio de tiempo *ahora* y la frase verbal *vengo yo*. La locución alude a una persona con capacidad superior sobre otros en una determinada habilidad como la habilidad que tiene un jugador en partidos de fútbol.

- (7) «RENZITO» VIVÍA COMO REY (Feroz sicario, socio de «Tony Montana» fue atrapado en lujoso depa de San Borja junto a su papá, hermano y cómplices) 10-01-2016.

Locución verbal formada por verbo intransitivo y complemento circunstancial con sentido comparativo. Es una frase de uso generalizado en el español. En este caso, el apelativo resaltado se refiere a un detenido por narcotráfico y sicariato. Se dan otras variantes como *Vivía a cuerpo de rey*.

- (8) MANO DURA CONTRA CORRUPTOS (Entrevista exclusiva a fiscal José Domingo Pérez / Afirma que le sorprendió la muerte de Alan, pero «Los fiscales tienen que hacer respetar la ley») 19-05-19.

Mano dura es una locución nominal formada por el sustantivo *mano* y el adjetivo *dura* en posición posnuclear seguido de frase preposicional. Se refiere al rigor

con que se trata a alguien. En este caso, se trata de un fiscal que aplica la ley con seriedad y rigor. La locución es de uso generalizado en el español.

- (9) «VAYAN A PONER TUERCAS» (Actriz Jely Reátegui dice que no pasa nada con Nicola y Angie) 12-02-2016.

Locución verbal formada por perífrasis verbal y complemento directo. En el *DIE* figura como *apretar las tuercas*, locución verbal con el sentido de «presionar con rigor a una persona para que haga algo». En el Perú se dice ajustar las tuercas. En este caso, hay una variación en el verbo *poner* por *ajustar*, probablemente debido al uso frecuente del verbo *poner*.

4.2 Colocaciones

- (10) NAVIDAD A RITMO DEL «TOTO» (Rubia afirma que le pidió de regalito un par de millones) 25 de diciembre de 2015.

Colocación formada por frase preposicional *a ritmo* seguido de otra frase preposicional *del «toto»*; alude a una «celebración navideña festejada con un ritmo musical popular en el año 2015». En el plano discursivo, el mensaje que se trasmite al lector es «festejemos la Navidad bailando una música popular». Se presentan otras alternancias como *a ritmo de la cumbia*, *a ritmo de un tango*.

- (11) ¡TERREMOTO! EN FISCALÍA (Domingo Pérez denuncia a Pedro Chávarry por entorpecer investigaciones a Keiko y Alan) 27-12-18.

Colocación formada por el sustantivo *terremoto* y complemento circunstancial de lugar *en fiscalía*. El sustantivo *terremoto* es usado de forma metafórica, pues de forma similar al remezón ocasionado por un sismo intenso como un terremoto, en el titular se refiere a un remezón dentro de una organización causado por el descubrimiento de actos ilícitos cometidos en contra del Estado.

- (12) TIEMBLAN POR BOMBA DE BARATA (Brasileño contará todo sobre las «coimas» que Odebrecht pagó a políticos en Perú / Hasta revistas extranjeras piden que Fiscalía no saque a Domingo Pérez ni a Rafael Vela / Aseguran que declaración será «devastadora») 26-12-18.

Colocación formada por el verbo intransitivo *tiemblan* y la frase preposicional *por bomba de Barata*; la frase alude a que ciertas personas sienten temor ante la probable revelación que haría un implicado (ingeniero Barata, director ejecutivo en Perú representante de Odebrecht) en actos ilícitos como presuntas coimas a presidentes peruanos y aportes a candidatos presidenciales cometidos en contra la ley. La frase *bomba de Barata* tiene un sentido metafórico, pues al igual que la detonación de una bomba, se refiere a una revelación que va a causar desastres en los involucrados comparables con la detonación de una bomba.

- (13) BOMBA DE TIEMPO (Cierran Mesa Redonda por incendio que destruyó galería y comerciantes lloran porque lo perdieron todo /Fuego afectó más de 40 casas, cayeron 23 techos y revisarán la zona porque temen otra tragedia) 21-04-19.

Colocación formada por sustantivo y su complemento la frase preposicional *de tiempo*; *bomba de tiempo* o *bomba de relojería* alude a persona o cosa que pueden provocar una situación impactante o de gran tensión (DIE, 2016). En el ejemplo, refiere al peligro inminente que corren los pobladores de un emporio comercial ubicado en el centro de la ciudad de Lima al quemarse casas y locales hechos de material endeble propenso a incendios.

- (14) BUSCAN TUMBARSE A FISCAL PÉREZ (Rechazan presiones de Pedro Chávarry contra equipo que investiga a Keiko y Alan / Afirman que sacar a Domingo y Rafael Vela sería «pacto con corruptos») 18-12-18.

Colocación formada por verbo transitivo *buscan* y complemento directo, usado con sentido metafórico. *Tumbar* a alguien refiere a la acción de derribar o eliminar a alguien en una prueba (DIE, 2016). En este caso se refiere a ocasionar que alguien sea separado de su cargo o puesto de trabajo.

- (15) HUNDEN AL «GORDITO» (Juez dicta 18 meses de prisión para Edwin Oviedo por caso «Los wachiturros de Tután» / Magistrado dice que hay «indicios» de que mandó matar a dos dirigentes de azucarera y Fiscal afirma que tenía 15 sicarios) 08-12-18.

Colocación formada por verbo transitivo y complemento directo; es un cuasi-sinónimo de «tumbar». *Hundir* tiene un sentido metafórico que significa bajar a

alguien de jerarquía o causar que alguien sea retirado de su puesto o cargo laboral dentro de la institución donde solía trabajar.

- (16) SE HACEN RICOS CON PLATA SUCIA (En gigante operativo atrapan a 26 «temibles de nuevo Cañete» / Policía les encontró 3 millones de soles de extorsiones y tráfico de terrenos / Prima de Humala y Comandante de la policía integraban mafia) 29 de septiembre de 2017.

Colocación de uso generalizado en el español. Está constituida por un verbo pronominal y un adjetivo. El complemento *plata sucia* es otra colocación que tiene sentido metafórico, pues el adjetivo *sucia* alude a dinero obtenido fraudulentamente. En el ejemplo, se refiere a actividades ilícitas por las que un grupo de personas obtienen dinero ilegalmente.

- (17) REGIA A LOS 50 (Rosana Cueva, directora de «Panorama» deja un poco de lado la política y confiesa que ha sido madre soltera, se divorció y ahora está enamorada) 07-04-2013.

Colocación formada por adjetivo y frase preposicional. Alude al buen estado físico-mental en que se conserva una conocida locutora de un canal de TV local. Deriva de la colocación *estás regia*, cuya variante es *Regia a los 50*. En el *DIE* se define como adjetivo coloquial «bonito», «lindo».

- (18) PIDEN CARCEL PARA OLLANTA Y NADINE (Fiscal solicita 18 meses de prisión para Humala y su esposa acusados de recibir millones de dólares de coimas brasileñas / Juez Concepción Carhuancho puede ordenar prisión efectiva) 12-07-2017.

Colocación formada por verbo impersonal y objeto directo. Presenta variabilidad en formas como *piden* aumento de sueldo, *piden* vacaciones. Suele referirse a un grupo de personas, a las que no se les menciona, manteniendo una forma impersonal. En el ejemplo, se refiere al fiscal y miembros de su equipo que solicitan prisión preventiva contra un expresidente y su esposa acusados de cohecho en perjuicio del Estado.

- (19) ATRAPAN A TERROR DE TIENDAS Y POLLERÍAS (Policía capturó a «Cholo Jhon» y «Pajarito» con armas y pasamontañas) 25-05-19.

Colocación formada por el sustantivo *terror* y frase preposicional *de tiendas*; hace referencia al accionar de una persona o situación causante de temor o miedo dentro de una zona comercial.

- (20) FIEBRE POR EL MUNDIAL (Venden «orejas de flores», «bembas de Farfán» y «pelucas de Gareca» en Mercado Central) 23 de setiembre, 2017.

Colocación formada por el sustantivo *fiebre* y frase preposicional con sentido causal. Refiere al entusiasmo muy intenso por algo o alguien (DHL, 2016). Tiene otras formas análogas como «fiebre por oro».

- (21) PERUANOS TOMAN «LA BOMBONERA» (Hinchas plantaron la bandera rojiblanca en la cancha del Argentina-Perú / Selección viaja hoy en la tarde con «Orejas» «Foquita» y Paolo) 4 de octubre de 2017.

Colocación formada por el verbo *tomar* y un objeto directo. *Tomar* se define como ocupar un sitio cualquiera para cerrar el paso o interceptar la entrada o salida de un lugar cerrado. En este contexto se refiere a los partidarios de la selección de fútbol peruana que han ocupado los asientos de un estadio deportivo.

- (22) LO BOTAN DEL TRABAJO Y MATA A 5 (Seis muertos en tiroteo en Orlando/ Gringo se loqueó y atacó a balazos a compañeros de empresa) 15 de junio de 2017.
- (23) CHATO SE CASA Y FUGA (Mario Hart dejó sin luna de miel a Korina y se fue a Guatemala a grabar video).

Finalmente, se registran dos colocaciones, formadas por dos frases verbales unidas mediante conjunción copulativa que son de uso generalizado en el español. La acción de la segunda frase se presenta como efecto de la primera. En el caso de la frase 23, la variante de uso más generalizado en español es *se casaron y fueron felices*.

4.3 Fórmulas Directivas

La tercera clase de frases son los enunciados fraseológicos, dentro de los que se encuentran las paremias (citas, refranes y enunciados con valor específico) y las

fórmulas rutinarias (Corpas, citada en Chrenková, 2010). En este segundo grupo se encuentran subclases como las fórmulas discursivas y las fórmulas psicossociales. Según la intención ilocucionaria se clasifican en diversas fórmulas expresivas. En la portada del diario *El Trome* figuran fórmulas directivas, que tienen el objetivo de persuadir al lector para tomar cierta posición con respecto a un hecho de relevancia para el país. Se observaron dos casos.

- (24) ¡CONTIGO PERÚ! (Más de 30 millones de peruanos se unen en un solo corazón para alentar a la selección hoy ante Argentina a las 6:30 de la noche) 5 de octubre.
- (25) ¡FUERZA PERÚ! (Valientes policías y bomberos rescatan a mujeres y niños atrapados / avalancha se lleva dos buses, una miniván y dos autos en Otuzco y deja 7 muertos / Hay más de 12 mil damnificados, 119 mil casas dañadas y 29 puentes caídos).

Ambas fórmulas directivas apelan al lector para mantener la unión de los peruanos momentos antes de un evento deportivo importante para los peruanos. *Contigo Perú* es el título de la canción compuesta por Augusto Polo Campos en 1974 durante la clasificación al mundial de Alemania 1974 por encargo del presidente de ese entonces para alentar a la selección peruana de fútbol. Otro enunciado fraseológico análogo es *fuerza Perú*. Ambas locuciones tienen una función apelativa, dirigidas al público lector.

5 Conclusión

El uso de la fraseología en los titulares del diario *El Trome* contribuye a captar la atención del lector porque utiliza frases interiorizadas en el modelo cognitivo del hablante, quien las conecta con el nuevo contexto del titular que destaca la noticia. Este aspecto y la riqueza metafórica que transmiten las unidades fraseológicas empleadas en numerosas portadas del diario motivaron el estudio de su composición estructural; para ello se empleó la propuesta de Corpas.

Siguiendo a Corpas, las unidades fraseológicas se clasifican en colocaciones, locuciones y frases directivas. Las colocaciones son unidades fijas en la lengua, compuestas por dos o más palabras con un componente nuclear y otro elemento pre o posnuclear, que pueden presentar variantes diatópicas y diacrónicas, como por ejemplo en *a ritmo del toto (a ritmo de salsa), terremoto en fiscalía, tiemblan*

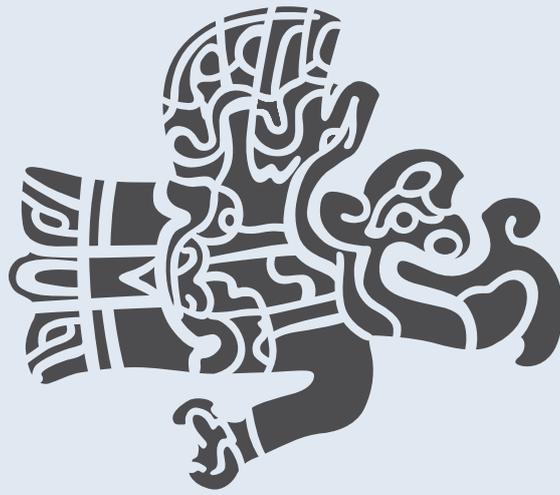
por bomba de (Barata), bomba de tiempo, buscan tumbarse a (fiscal), hundan al (gordito), se hacen ricos con plata sucia, regia a los 50, piden cárcel para, atrapan a terror de (las tiendas), fiebre por (el mundial), toman la «Bombonera». Se proponen dos colocaciones con estructura más compleja formadas por dos frases verbales en coordinación conjuntiva: *lo botan de(l trabajo) y mata a 5, se casa y fuga*. A diferencia de las colocaciones, las locuciones presentan fijación interna, tienen alta frecuencia léxica y se encuentran institucionalizadas dentro de una comunidad, aunque suelen variar en otros dialectos de la misma lengua. Se registra una locución nominal como *mano dura*, y algunas locuciones verbales como *estamos fritos, soy más peruano que el ceviche, chapan tres marcas, vivía una pesadilla, ahora vengo yo, vivía como rey, vayan a poner tuercas* (variante de apretar las tuercas). Finalmente, se registraron dos fórmulas directivas que corresponden a enunciados con el propósito de buscar el apoyo de sus lectores ante un evento nacional: ¡Contigo Perú! Y ¡Fuerza Perú!

Referencias bibliográficas

- Castillo Carballo, M. A. (1998). El concepto de unidad fraseológica. *Revista de Lexicografía*, 4, 67-80. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/5415/rl_4-4.pdf?sequence=1
- Chrenková, S. (2010). *El tratamiento de las unidades fraseológicas en la lexicografía español-eslovaca* (Magisterská diplomová práce). Masarykova univerzita, Czechia.
- Corpas, G. (2001). En torno al concepto de Colocación. *Euskera*, 46(1), 89-108. Recuperado de <http://www.euskaltzaindia.eus/dok/euskera/11643.pdf>
- Corpas, G., & Mena, F. (2003). Aproximación a la variabilidad fraseológica de las lenguas alemana, inglesa y española. *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, 17, 181-201. <https://doi.org/10.14198/elua2003.17.10>
- Fiedler, Sabine (2010) Phraseology in a time of crisis: The language of bank advertisements before and during the financial crisis of 2008-2010. En Koenraad Kuiper (ed.), *Yearbook of Phraseology 1 2010*. New Zeland.
- Fowler, R. (1991). *Language in the news: Discourse and ideology in the press*. (L. of C. C. in P. Data, Ed.), *Language in the News: Discourse and Ideology in the Press* (Reprinted). London: Library of Congress Cataloging in Publication Data. <https://doi.org/10.4324/9781315002057>

- Jaki, S. (2014) *Phraseological Substitutions in Newspaper Headlines: «More than meats the eye»* John Benjamins Publishing Co.: Amsterdam
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. (The University of Chicago, Ed.), *Language* (Vol. 64). Chicago: The University of Chicago. <https://doi.org/10.2307/415440>
- Pascal, U. B. (n.d.). La desautomatización de las locuciones: cuando la afectividad adquiere forma en el español de Chile.
- Real Academia Española (2014) *Diccionario de la lengua española* (23.^a Ed.). Madrid: Espasa.
- Romero Ganuza, P. (2007). La delimitación de las unidades fraseológicas (uf) en la investigación alemana y española. *Interlingüística*, 17, 905-914.

RESEÑAS



Página dejada en blanco intencionalmente.

Durston, A. (2019). *Escritura en quechua y sociedad serrana en transformación: Perú, 1920-1960*. Lima: IFEA-IEP.

El libro objeto de esta reseña pertenece a Alan Durston, un dedicado historiador norteamericano del quechua y de sus productores. A lo largo de sus numerosos artículos, nos ha mostrado una notable tenacidad para desentrañar la realidad sociocultural y lingüística de la región sureña del Perú, donde el quechua aún muestra una mayor resistencia frente al embate de las políticas castellanizadoras del Estado y de la sociedad oficial. En sus recientes artículos se ha orientado a analizar el desarrollo sociohistórico de la literatura en lengua quechua en el siglo xx.

La obra que nos ofrece el autor no solo es una presentación de tres gestores de una nueva tradición literaria quechua, Moisés Caveró Cazo, Andrés Alencastre Gutiérrez y Teodoro Meneses Morales, comprendidos en el periodo de 1920 a 1960, sino también un análisis histórico y social del entorno que motivó sus quehaceres literarios. Por ello, el autor declara así el objetivo de su obra: «Este libro ofrece una interpretación de los proyectos quechuistas de esa época examinando los motores y las funciones sociales de la producción y de la innovación escritural» (p. 13).

La hipótesis esencial de Durston, que se encuentra implícita en su texto, es que la literatura quechua del siglo xx puede periodificarse en cuatro etapas definidas por las aspiraciones sociopolíticas de sus gestores: 1) la etapa del indigenismo neoincaísta centralizado en la capital del Cusco de 1900 a 1920, 2) la etapa de la emergencia regionalista de una propuesta literaria integral que comprende de 1920 a 1960, 3) la etapa de la involución en una lírica social y revolucionaria de 1960 a 1990 y 4) la etapa del renacimiento de una propuesta literaria integral. Para demostrar esta hipótesis se centra en el análisis de la segunda etapa a la que considera de importancia capital pues en ella se gesta una propuesta de creación literaria integral, innovadora, regionalista y bastante alejada de los moldes del neoincaísmo de la élite cusqueña.

Durston explica su elección de Luis Caveró Cazo, Andrés Alencastre Gutiérrez y Teodoro Meneses Morales como los «quechuistas», autores en quechua, quienes mejor representan la emergencia social de la clase media serrana surandina que asume el bilingüismo y la literacidad en quechua como parte de su patrimonio cultural mestizo y adopta el discurso del regionalismo como una solución política frente al centralismo limeño. Su elección también tiene interés en la variación geográfica de sus experiencias vitales. Caveró Cazo residió toda su vida en Ayacucho constituyendo un pilar de la intelectualidad regional de la capital

departamental. Alencastre nació en Canas una provincia altoandina del Cusco; pero llegó a estudiar y a trabajar en la Universidad San Antonio Abad donde fue docente y su vida transcurrió entre Canas y Cusco ya que poseía una hacienda y una posada en Canas. Meneses Morales estudió y trabajó como docente en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; pero permanentemente viajaba a Huanta para pasar temporadas con su familia y parte de ese tiempo lo invertía en reunirse con sus paisanos para concertar proyectos comunes.

Así mismo, los tres autores representan a este sector urbano de la intelectualidad mestiza que asumen la propuesta social de una relación armoniosa entre señores e indígenas, al menos en los dos primeros casos. En el caso de Meneses Morales y el Grupo Huanta, el autor coincide con lo que Itier denomina la horizontalidad social de los literatos de Huanta, para quienes los destinatarios de su producción literaria eran tanto los integrantes de la sociedad mestiza como sus empleados, amigos y parientes indígenas analfabetos, a quienes llegaría mediante la lectura en voz alta.

El libro está organizado en cinco capítulos. En el capítulo 1, denominado «Contextos locales y nacionales de la escritura en quechua», Durston nos presenta los contextos sociales y políticos del desarrollo de la escritura quechua en la primera mitad del siglo xx. Este capítulo es realmente importante por su carácter revelador sobre la presencia del quechua y el castellano no solo en los sectores rurales sino fundamentalmente en el sector urbano. Nos confirma que el uso de ambas lenguas, que fuera descrito por los viajeros extranjeros del siglo xix, había cambiado muy poco y que el quechua no solo era la lengua materna y única de los indígenas de las zonas rurales sino también de los mestizos de las zonas urbanas. Así mismo, nos informa que el bilingüismo quechua-castellano pertenecía a la élite terrateniente hasta la década de los 50. Aunque no lo indica explícitamente, se puede colegir que el proceso de castellanización y desplazamiento cultural se inició tardíamente en la región surandina. Una evidencia fundamental sobre esta realidad es la siguiente:

En 1906, un informe al Ministerio de Educación alegó que en la principal institución educativa de Ayacucho, el Colegio Nacional San Ramón (hoy Mariscal Cáceres) «los profesores explican sus cursos en quechua». Esto indicaba que los miembros de la élite departamental no solo eran bilingües, sino que tenían al quechua como primer idioma, por lo menos durante la niñez». (p. 28)

Los capítulos 2, 3 y 4 constituyen el núcleo de su argumentación y en cada uno presenta cronológicamente la actividad cultural y literaria de los literatos que lideran esta etapa.

En el capítulo 2, «Moisés Cavero Cazo y el cultivo del quechua huamanguino», presenta la biografía de Moisés Cavero Cazo (Huamanga, Ayacucho, 1885-1972), dramaturgo, poeta, educador y administrador de una pensión. Este autor escribió en quechua el primer drama costumbrista ayacuchano denominado *Qisanpi sapan urpikuna* (1920), además, de otras obras de teatro dirigidas al público estudiantil. También escribió algunos poemas de carácter intimista. Para Durston, Cavero Cazo lidera el movimiento literario de Huamanga porque con su obra sirvió de inspiración para otros intelectuales que también escribieron dramas en quechua dirigidos a la población urbana que mayoritariamente tenía el quechua como lengua materna. Entre ellos se pueden nombrar al sacerdote José Salvador Cavero León (sobrino suyo), Ernesto Navarro del Águila y Olinda Chávez de Vivanco. El auge de este movimiento se dio entre 1920 y 1950, posiblemente influenciados por la dramaturgia incaísta del Cusco de comienzos del siglo, aunque se distanciaron de la temática incaísta para adoptar el costumbrismo. Estudiosos peruanos y extranjeros como Víctor Navarro, John Rowe y Georges Dumezil reconocieron tempranamente la labor literaria de este autor. En opinión de Durston, el lenguaje empleado por Cavero Cazo era elegante y formal sin llegar a un purismo extremo, de modo que podía ser entendido por los estudiantes.

En el capítulo 3, «Andrés Alencastre: del neoindianismo al incaísmo», presenta a Andrés Alencastre Gutiérrez (Canas, Cusco, 1909-1984), conocido por su seudónimo de Killku Waraka, fue hijo de hacendado y «cantor indio» según Arguedas. Fue reconocido por este como el primer poeta quechua de su generación, tras la publicación de su poemario *Taki Parwa* en 1940. Durston nos lo presenta como un personaje singular y multifacético: actor, dramaturgo, poeta, comunicador social, académico de la lengua quechua, docente universitario, hacendado y pequeño empresario. La personalidad controversial de este literato, socialista y gamonal, se manifiesta en su creación literaria. Su obra presentaba altibajos pues sus posteriores poemarios no lograron obtener las buenas críticas de su obra inicial. En lo tocante a su lenguaje literario, Alencastre se vio en su etapa inicial muy influido por el neoindianismo de Uriel García para luego virar de retorno a las propuestas puristas de la Academia de la Lengua Quechua con cuyos académicos conformó un movimiento neoincaísta, estas posturas trascienden en el conjunto de su obra posterior a la década del 50. Su obra estaba dirigida fundamentalmente a sus

coetáneos bilingües. Su teatro costumbrista tiene la singularidad de alternar el quechua y el castellano en algunas escenas, haciéndolo más cercano a la realidad de las interacciones verbales de los personajes bilingües y monolingües.

«Teodoro Meneses Morales y el Grupo Huanta», es el subtítulo del capítulo 5. Teodoro Meneses Morales (Huanta, Ayacucho, 1915-1987) es presentado como un narrador, poeta y estudioso del quechua que lidera conjuntamente con Mauro Pérez Carrasco y Porfirio Meneses Lazón (sobrino suyo) un colectivo literario relativamente bien organizado que unifica los esfuerzos de aquellos que habían migrado a Lima con los que residían en la ciudad de Huanta a través de eventos y publicaciones periódicas como *Pregón Huanta* y *Huanta*, además de una obra cimera: *Huanta en la cultura peruana* (1974). Entre otros, además de los nombrados, se encuentran, Artemio Huillca Galindo autor del drama *Puka Walicha*, y Clodoaldo Soto, autor de un manual de enseñanza del quechua. Durston coincide con las apreciaciones vertidas primero por Lienhard y luego por Itier acerca de la particularidad de los escritores huantinos: «su concepción regionalista e interclasiista de la cultura», según el primero y su «horizontalidad» según el segundo. Personalmente, considero que el movimiento Grupo Huanta, denominado así por Durston, merece de por sí un mayor estudio ya que no solo aglutinó a literatos sino también a diferentes profesionales e incluso comerciantes que se animaron a reflexionar, escribir y desarrollar actividades sociales y culturales dentro de una inspiración regionalista unificadora.

Para Durston, Meneses Morales inaugura la prosa de ficción en quechua con el cuento «De las audacias de Sáncar para el asentamiento de la nueva población de Huanta» publicado en la revista *Pregón Huanta* en 1950 bajo el seudónimo de Pumaqasa Jamuta. En 1952 publicó en la misma revista su segundo cuento denominado «De cómo se formó el valle de Huanta». En 1954, publica un pequeño folleto titulado *Cuentos Ayacuchanos* donde reúne sus dos cuentos de ficción y el cuento «Misipa huchan» de un autor autodenominado Chuspicha y que años más tarde se revelaría como Mauro Pérez Carrasco. Lo singular de la narrativa de Meneses Morales fue su estilo de narración legendaria ya que formaban parte de un proyecto de recreación de una literatura épica para su pueblo. Décadas después, en 1998, un miembro de este colectivo, Porfirio Meneses Lazón, publicó el primer libro de cuentos con temática actual titulado *Achikyay Willaykuna*. Por otro lado, destaca la labor poética de Meneses Morales caracterizándola como poesía agraria y la valora así:

Reseña

No es una poesía de introspección personal, como la de Cavero Cazo, ni de temática histórica o folklórica como la de Alencastre, sino colectiva. Retrata la vida rural con realismo e intensidad sin caer en los lugares comunes del costumbrismo, dándoles voz a los campesinos de una forma que no se había intentado hasta entonces en un contexto lírico y que anticipa la poesía social de los años 1960 en adelante. (p. 94)

En el capítulo 5, cuyo título es «Ortografía y Literacidad», Durston nos brinda el recorrido histórico de las propuestas iniciales y las reformas ortográficas del quechua y la actitud frente a ellas de los tres literatos y sus respectivos copartícipes. Nos muestra que luego de la relativa estabilidad que ganó el alfabeto quechua establecido por la iglesia católica durante la Colonia, en el III Concilio Limense de 1582-1583, las reformas subsiguientes no modificaron de manera sustancial este alfabeto hasta el siglo xx. Es en el siglo pasado donde se dan las más polémicas discusiones en torno a la reforma ortográfica y se establecen dos corrientes en torno a la modificación de las grafías para los fonemas consonánticos /q/, /k/, /h/ y /w/: los tradicionalistas y los modernistas. Los modernistas propugnaban la adopción de grafías provenientes del Alfabeto Fonético Internacional. Esta discusión finaliza en la década de los 80 con la aceptación de la propuesta modernizadora, pero de inmediato surge la discusión, hasta ahora irresuelta, de la representación pentavocalista y trivocalista de los fonemas vocálicos. En sus conclusiones sobre este tema, Durston señala la necesidad de reflexionar hasta qué punto estas discusiones, comprensibles en su dimensión histórica, han incidido en el retroceso o la lentitud de una tradición escrituraria en quechua.

En cuanto a los tres autores estudiados, en su momento, cada uno de ellos adoptaron posiciones alejadas del modernismo. Cavero Cazo prefirió mantenerse dentro de la tradición con la pequeña modificación de utilizar la *cc* para la postvelar /q/ en todas las posiciones. Alencastre, primero adoptó una posición tradicional para finalmente abrazar la postura modernizante. Meneses y el grupo Huanta prefirieron emplear una ortografía propia cercana a la ortografía del español con el único objetivo de que todo lector alfabetizado en español pudiese leer los textos en quechua.

En el capítulo de conclusiones, el autor nos presenta las siguientes:

Los tres autores estudiados «perseguían un objetivo común al escribir en quechua: la armonía al interior de las sociedades serranas». Sus textos «están dirigidos a un público bilingüe exhortándolos a reconocer una identidad o, en todo caso, un proyecto común con sus paisanos monolingües» (p. 115).

La etapa estudiada de 1920 a 1960 es una etapa trascendental para la literatura quechua porque en este periodo se crearon las innovaciones literarias más importantes para la construcción de una tradición escrituraria quechua propia. Este proceso se desarrolló con mayor profundidad y lucidez en el grupo liderado por Meneses Morales.

El movimiento innovador de la literatura quechua no tuvo como epicentro a la ciudad del Cusco en el periodo de 1920-1960 y años posteriores debido a que la sociedad cusqueña estaba dirigida por una élite indigenista que adoptó el discurso incaísta para legitimarse como representante de los mestizos frente al centralismo limeño. Sus esfuerzos se afincaron en un conservadurismo artificial de una supuesta tradición incaica y tuvo su mejor momento en las dos primeras décadas del siglo xx.

Las innovaciones literarias del quechua que Durston denomina el «boom quechuista» del periodo 1920-1960 fueron: el teatro costumbrista apareció en Ayacucho, así como los primeros intentos de prosa de ficción con el Grupo Huanta. El puneño Inocencio Mamani fue el primero en escribir poesía vanguardista. Sus paisanos Fco. Chukiwanka Ayulo y Julián Palacios Ríos fueron los primeros en escribir temas pedagógicos en quechua dirigidos a los campesinos.

El rol de los quechuistas, como los tres personajes estudiados, tuvo su mejor momento en el periodo analizado debido a que los tres supieron armonizar sus roles académicos con sus roles de creadores literarios y promotores culturales. En las décadas del 60 en adelante, esto fue algo más difícil de realizar por la profesionalización de cada uno de estas funciones a través de la creación de las carreras de lingüística y literatura orientadas más hacia la investigación.

Por lo general, las élites bilingües letradas tenían dificultad para reconocer el quechua como lengua propia pues la consideraban como lengua de indios o de incas y difícilmente se identificaban con ella. Un caso excepcional fue la experiencia de la sociedad huantina.

Para el caso de los personajes analizados también fue difícil revelarse abiertamente como quechuistas creadores. Ensayaron una suerte de «transgenerismo», en palabras de Durston. Alencastre presentó sus obras como investigaciones socio-lingüísticas y las publicó en una revista académica. Meneses Morales publicó sus cuentos como materiales para la enseñanza del quechua.

El periodo comprendido de 1960 a 1990 es para Durston un proceso de involución pues lo único que floreció fue la lírica que Noriega Bernuy denomina poesía

Reseña

social. El iniciador de esta poesía es J. M. Arguedas con su poemario póstumo *Katatay* de 1972.

Los factores que motivaron el declive de las innovaciones escriturarias en quechua fueron el debilitamiento de las propuestas regionalistas basadas en la solidaridad interclasista, el recrudecimiento y escalamiento de las protestas sociales, las luchas campesinas por la reforma agraria y el surgimiento de los movimientos políticos revolucionarios de alcance nacional. Para quienes pertenecemos a las juventudes de esas décadas, nos consta que el discurso radical tanto de derecha como de izquierda desvalorizaba las reivindicaciones culturales tradicionales tildándolas de «folklóricas» o de «poses populistas».

A partir de 1990 se desarrolla un resurgimiento de la literatura quechua con la (re)aparición de los escritores de prosa de ficción. Un eslabón fundamental de este proceso es el caso de Porfirio Meneses Lazón (1915-2009), uno de los líderes del Grupo Huanta, quien retomó la empresa de liderar este movimiento, tras el fallecimiento de Meneses Morales. En 1988 publicó su poemario quechua *Suyaypa llaqtan* (País de la esperanza) y en 1998, su libro de cuentos *Achikyay willaykuna* (Cuentos del amanecer). En la actualidad, es el huancavelicano Pablo Landeo Muñoz quien lidera este movimiento del quechua chanka con la publicación de la primera novela íntegramente escrita en quechua, *Aqupampa* (El arenal), en el año 2016.

Norma Meneses Tutaya
UNMMSM/CILA/DALIN

