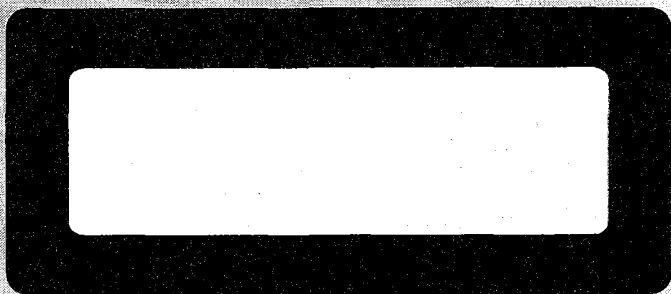


**UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS**



**LENGUA
Y
SOCIEDAD**

3

Instituto de Lingüística Aplicada (CILA)

CONTENIDO

Minnie Lozada Trimbath. <i>Aprendizaje de lenguas modernas: percepción de estudiantes universitarios de pregrado</i>	3
Gustavo Solís Fonseca. <i>San Marcos y el estudio de las lenguas indígenas amazónicas</i>	11
Jorge Esquivel Villafana. <i>Peculiaridades sintácticas del «SE» en el lenguaje infantil</i>	22
William Hurtado de Mendoza Santander. <i>Aspectos generales de la deixis quechua</i>	33
Norma Meneses Tutaya. <i>Aproximaciones al estudio del desarrollo del castellano de los escolares indígenas en la escuela limeña</i>	43
José Alberto Elías Ulloa. <i>El peso silábico en shipibo, en hebreo tiberiano y en kashimiri</i>	50
Elsa Vílchez Jiménez. <i>Reseña Liberación y derechos territoriales en Ucayali-Perú. Pedro García Hierro teratural oral y la lingüística en la Amazonía</i>	82
PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN 2000 DEL INSTITUTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA (CILA)	83
MAESTRISTAS DEL PROEIB-ANDES COCHABAMBA BOLIVIA	86

LINGUA Y SOCIEDAD, Nº 3, 2000

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA (CILA)

E-mail: cila-unmsm@yahoo.com

Web: <http://www.unmsm.edu.pe/CILA>

Av. Nicolás de Piérola 1222 - Telefax: 427-1844

Lima 1 - Perú

Comité Editorial : *Miembros del CILA*

Núcleo Editor : *Jorge Esquivel Villafana*

: *Elsa Vílchez Jiménez*

Digitación y Diseño: *Irma Farro Murillo*

APRENDIZAJE DE LENGUAS MODERNAS: PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PREGRADO

Minnie E. Lozada Trimbath

INTRODUCCIÓN

Los profesores conocen que al programar los estudios que se van a realizar en una institución educativa se necesita partir de un diagnóstico, el cual se tiene que actualizar periódicamente. Si bien éste incluye una serie de variables, el énfasis en la investigación de éstas puede variar. En este caso, y pensando que nos falta un mayor conocimiento sobre una de ellas, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos se ha realizado un estudio con el fin de conocer mejor el modo de pensar de los estudiantes universitarios de pregrado sobre el aprendizaje de lenguas modernas distintas del castellano. Las decisiones sobre los cursos de lengua a menudo se toman sobre la base del análisis de necesidades de los alumnos tal como son percibidas por los especialistas de las Escuelas Académico-Profesionales. En esta investigación, buscamos conocer otro punto de vista, el de la percepción que tienen los alumnos. El estudio al que nos referimos ha sido realizado en 1997 por un equipo de profesoras del Departamento de Lingüística de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la UNMSM: Minnie Lozada, Alicia Alonzo y Johanna Reyes.

En San Marcos, en el nivel de pregrado, existen Escuelas Académico-Profesionales que ofrecen cursos de inglés y de otros idiomas modernos como parte de su Plan de Estudios. Para ello, solicitan al Departamento de Lingüística profesores especializados en la enseñanza de dichos idiomas. Al hacerse cargo de los cursos, dichos docentes se encuentran con una dificultad: las diferencias en el grado de dominio de la lengua de los alumnos. Estos presentan, en lo que se refiere a su control sobre alguna

lengua moderna, por ejemplo, el inglés, una gama que va desde el dominio de un tipo de estudiante considerado "pricipiante falso" (su poco conocimiento de la lengua no le sirve ni para comunicarse, ni para hacer análisis de la estructura de la lengua, aunque asistió a cursos en los cuales debió estudiar y aprender en algún grado dicho idioma) hasta el de algunos que han alcanzado un nivel avanzado, pasando por alumnos con distintos grados de dominio de la lengua (alcanzados mediante el estudio del idioma fuera de su Escuela Académico-Profesional). Una dificultad que surge al tener en una misma clase esta variedad de alumnos, con todos estos diferentes niveles de dominio de lengua es: cómo darle a cada estudiante el grado de preparación que su nivel necesita, cómo evitar tratar al grupo como homogéneo. A diferencia de las Escuelas a las que nos acabamos de referir, hay otras que no incluyen en su Plan de Estudios de la especialidad cursos de lenguas modernas. El aprendizaje de éstas depende exclusivamente del interés y dedicación del alumno fuera de su Escuela.

¿Cuáles son las lenguas modernas que se enseñan en pregrado en la universidad? Los cursos de idiomas que más se ofrecen son los de inglés, y, en algunas ocasiones, los de otras lenguas modernas como, por ejemplo, el quechua, el francés, el alemán. El número de horas dedicadas a la enseñanza ha sido, en varias Escuelas, de cuatro horas semanales generalmente durante dos ciclos. Son pocos los casos en los que los cursos tienen más de dos ciclos.

¿Cuál es la finalidad de la enseñanza de otras lenguas? Generalmente, el objetivo determinado por las autoridades de las diferentes Escuelas es la LECTURA (comprensión) o un tipo de curso que llaman "TRADUCCIÓN". Debemos tener en cuenta que algunos de los alumnos son "pricipiantes falsos", que otros tienen distintos grados de dominio de la lengua, y que con sólo dos ciclos de estudio, difícilmente se puede lograr que un alumno con poca base realmente traduzca, labor para la cual en las univer-

sidades se requiere de una preparación de cinco años. En ocasiones, las autoridades de las Escuelas dejan en libertad a los profesores para que decidan el objetivo y metodología del curso, y la tendencia ha sido una preocupación grande por la enseñanza de GRAMÁTICA, de la ESTRUCTURA de la lengua, dando poco peso a la COMUNICACIÓN, al uso apropiado de la lengua en situaciones reales o, por lo menos, simuladas.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para conocer el punto de vista de los estudiantes, se realizó un estudio de casos en tres Escuelas Académico-Profesionales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos: Antropología, Educación y Psicología.

Los objetivos que la investigación consideró son:

Determinar la utilidad del conocimiento de idiomas según alumnos de pregrado, de sexto y décimo ciclos (tercer y quinto años respectivamente).

Determinar cuáles lenguas son consideradas de utilidad según estudiantes de diferentes Escuelas Académico-Profesionales.

Conocer las preferencias de los alumnos por el desarrollo de habilidades lingüísticas orales (conversar y redactar) o escritas (leer y entender la lengua hablada por otros) en otros idiomas.

Las hipótesis del estudio planteaban lo siguiente:

1. Algunos alumnos del tercer año de estudios (sexto ciclo) consideran que no es de utilidad conocer otros idiomas aparte del castellano para los estudios que realizan.
2. Los alumnos de quinto año (décimo ciclo) consideran de utilidad para su especialidad conocer otros idiomas.

3. Las preferencias lingüísticas de los alumnos varían orientándose, según la especialidad, al desarrollo de habilidades para el empleo de la lengua escrita y/o de la oral.

El instrumento empleado es un cuestionario para ser respondido por escrito, individualmente. Éste está constituido por preguntas abiertas y cerradas las cuales tienen por objeto recolectar información sobre las siguientes variables: Escuela Académico-Profesional, ciclo o año de estudios, utilidad de la lengua moderna para la especialidad, preferencia por determinadas lenguas en razón de su utilidad o en razón del gusto del estudiante, preferencia por habilidades lingüísticas para el desempeño como estudiante y como futuro profesional, y, esfuerzo realizado para aprender lenguas.

El cuestionario se aplicó en la Escuelas de Antropología, Educación (en dos áreas: Lengua- Literatura, y Matemática-Física), y Psicología. Los alumnos estudiados son del tercer y quinto año (sexto ciclo y décimo ciclo respectivamente). La mayoría de ellos, un 83%, procede de Lima, y, un 95% es hablante nativo de castellano.

3. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

- 3.1 Tanto los alumnos de tercer año como los de quinto consideran que hay lenguas útiles además de la materna para estar actualizados. No hay diferencias significativas en la percepción de los alumnos de los dos años de estudio considerados. Los porcentajes de los que consideran útiles a otras lenguas, aparte del castellano, son 100% en Antropología, 100% en Psicología y 95% en Educación.
- 3.2 Si bien se considera que hay otras lenguas útiles aparte del castellano, el porcentaje de respuestas a la pregunta sobre utilización real, sobre uso actual de alguno de estos idiomas por razones de consulta es

bajo. Así, por ejemplo, en Educación (Lengua-Literatura y Matemática-Física) un total de 67.79% no usan otras lenguas para hacer consultas. Una de las posibles razones es que los alumnos no tengan un dominio suficiente en otras lenguas que les permita leer en alguna de ellas. Otra posibilidad es que en los cursos no se les recomiende que consulten fuentes en otras lenguas cuando sí les es posible hacerlo a algunos. También puede influir el factor económico, los alumnos pueden no tener acceso a publicaciones en otras lenguas. Valdría la pena profundizar en estos aspectos para comprenderlos mejor.

También en relación al uso actual de otras lenguas, observamos que hay diferencias por especialidades. En Educación, por ejemplo, los alumnos de Lengua-Literatura en un 47% manifiestan consultar materiales en otros idiomas, mientras que los de Matemática-Física lo hacen sólo en un 19%. Aparte del dominio que tengan de otras lenguas, ¿influirá quizá la manera de concebir el lenguaje dentro de las dos especialidades? El que haya obras producidas en distintas lenguas seguramente estimula el deseo de aprender idiomas para entrar en contacto directo con la creación literaria.

3.3 Otro punto sobre el que se pronuncian los alumnos es la utilidad de determinadas lenguas. Los idiomas que los estudiantes consideran útiles para estar actualizados son, en primer lugar, el inglés con un 86% de elección. En segundo lugar el francés con un 40.66% y luego el quechua con 30.16%. Es importante destacar que al lado de las dos lenguas extranjeras mencionadas, una tercera parte de los alumnos encuestados considera de utilidad saber una lengua indígena, el quechua.

3.4 Los alumnos establecen una diferencia entre las lenguas que consideran útiles y las que les gustan. Considerando, ahora, el porcentaje de aquellos a quie-

nes la lengua le gusta o agrada, más de la mitad selecciona el inglés diciendo que les gusta, pero al comparar los porcentajes de gusto o agrado con los de utilidad, en la mayoría de los grupos encuestados los primeros son menores. En otras palabras, el inglés es más elegido por su utilidad pero no les gusta en el mismo grado, en la misma proporción.

El quechua también es una lengua que les gusta a los estudiantes. En Antropología, en quinto año, un 60% prefiere al inglés el cual queda como segunda opción con un 40%. También los de quinto año de Matemática-Física indican que les gustaría aprender el quechua, aunque como segunda opción. Su primera opción desde el punto de vista de gusto es el inglés.

En el caso de Educación, en la especialidad de Lengua-Literatura observamos lo siguiente: aunque el inglés se mantiene como primera opción (tercer año: 57%, y quinto año: 67%) entre las lenguas que más gustan, el porcentaje es bastante más bajo que cuando se la elige como lengua útil (tercer año 86% y quinto año 83%). Surge una situación diferente aquí, hay lenguas que no fueron escogidas como particularmente útiles, pero que sí gustan a los alumnos. En este caso están, por ejemplo: el alemán (36% lo elige como segunda opción de gusto por una lengua), y el italiano (33% lo elige como segunda opción).

- 3.5 Otro aspecto del estudio está relacionado con las habilidades lingüísticas consideradas necesarias. Vemos que los alumnos de tercer año eligen, para su desempeño en la vida estudiantil, el desarrollo de habilidades receptivas o de comprensión, tanto oral como escrita. El tercer año considera necesaria la habilidad de **COMPRESIÓN DE LECTURA** aunque los porcentajes varían según especialidades. Estos van desde un 50% en Matemática-Física hasta un 28% en Antropología, y un 29% en Lengua-Literatura. Otra habilidad que el tercer año considera necesaria, excepto Antropolo-

gía, es entender al ESCUCHAR. También en este caso el porcentaje de quienes la seleccionan varía: 64% en Lengua-Literatura, 50% en Matemática-Física, y 40% en Psicología. Hay un solo grupo que elige la habilidad de CONVERSAR, el tercer año de Antropología. Obsérvese que la conversación envuelve dos habilidades: el escuchar al interlocutor (receptiva) y el hablarle (productiva).

En el quinto año, y siempre para el desempeño como estudiante, a diferencia del tercer año, se prefiere tanto habilidades receptivas como productivas. Se considera necesario el entender al ESCUCHAR, y la COMPRENSIÓN DE LECTURA, pero la diferencia con respecto al tercer año es que un porcentaje de alumnos de todas las especialidades estudiadas desea desarrollar también la habilidad de CONVERSAR (habilidad receptiva y productiva oral) en la otra lengua (los porcentajes van desde un 33% hasta un 20% de alumnos que lo ven como necesario).

- 3.6 En cuanto a las habilidades preferidas para el futuro desempeño como profesional, los de tercer año consideran siempre necesario el ESCUCHAR (43% en Psicología y en Educación:Lengua-Literatura, 33% en Antropología y en Matemática-Física) y la COMPRENSIÓN DE LECTURA (de 39% a 33%).

Siempre en relación con las habilidades necesarias para el desempeño profesional, un porcentaje de alumnos de algunas especialidades no se conforma con desarrollar una sola habilidad sino que quiere desarrollar varias a la vez, por ello en las preguntas, elige la alternativa OTRO que equivale a DOS O MAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS, generalmente una oral y una escrita. La especialidad en donde el porcentaje de este tipo de elección es más alto es Antropología, con un 60% de los encuestados; en Educación: Matemática-Física es un 47% el que se pronuncia en este sentido, mientras que en Educación: Lengua-Literatura es un 22%.

Para el desempeño profesional, entonces, hay la tendencia a preferir habilidades tanto orales como escritas. Sería conveniente profundizar las razones por las cuales el nivel oral adquiere mayor peso.

- 3.7 Algo que sería conveniente explorar más es que ninguno de los alumnos encuestados indica preferencia por el desarrollo de la habilidad de REDACCIÓN en una lengua distinta de su lengua materna. No la consideran necesaria.
- 3.8 Finalmente, otro punto que debemos destacar es que desde la perspectiva de los alumnos, no hay una preferencia marcada por el desarrollo de la comprensión de lectura que tradicionalmente se considera la habilidad lingüística más necesaria para un universitario peruano.

Del trabajo realizado, surgen algunas interrogantes algunas de las cuales ya hemos adelantado. Sería de utilidad conocer el papel que, en la práctica, desempeñan distintas lenguas modernas durante los estudios universitarios en nuestro país. Esto podría incluir, por ejemplo, el uso que de estas lenguas hacen los docentes con propósitos de información; también, la posibilidad de emplear la colaboración de los alumnos que tienen dominio de otros idiomas para enriquecer información que se pueda necesitar en los cursos; además, la bibliografía en otras lenguas en las distintas asignaturas. Otro aspecto, ya mencionado, que convendría estudiar es la razón por la que los alumnos no se conforman con sólo la lectura sino que desean el desarrollo de habilidades orales.

Del trabajo realizado, vemos entonces que los estudiantes coinciden parcialmente con el planteamiento tradicional para la planificación de cursos de idiomas. Consideramos que esta información puede ser de utilidad para la reflexión de los especialistas en la enseñanza de lenguas.

SAN MARCOS Y EL ESTUDIO DE LAS LENGUAS INDÍGENAS AMAZÓNICAS

Gustavo Solís Fonseca
CILA-UNMSM

1. Introducción

El interés inicial por el estudio de las lenguas amazónicas es en gran medida una consecuencia directa de las necesidades del trabajo misional, de allí que los primeros que se preocupan por conocer estas lenguas sean los religiosos de la época de la Colonia, principalmente los jesuitas y los franciscanos. Entre estas dos órdenes destaca claramente la Compañía de Jesús, pues, entre otros méritos, cabe a uno de sus miembros -Joseph de Anchieta- escribir la primera gramática de una lengua indígena amazónica, el tupinimbá, de la familia lingüística tupí-guaraní, hablada en las costas atlánticas en territorio de Brasil.

La gramática del tupinimbá de Anchieta es la segunda de una lengua indígena sudamericana, ya que aparece después del Arte Quechua de Domingo de Santo Tomás, con una diferencia de 35 años, pues sale a luz en 1595. Anchieta es el primer gramático de una lengua indígena amazónica, pero Domingo de Santo Tomás es el primer gramático de una lengua indígena sudamericana. La lengua relacionada con el antiguo tupinimbá se llama ahora Nenghatú o "lingua geral", la misma que ha tenido valor oficial en el Brasil desde 1689.

El trabajo lingüístico por motivaciones religiosas continúa vigente hasta nuestros días, con nuevos actores, entre los cuales tenemos organizaciones evangélicas de diversa procedencia (Cf. ILV). En los últimos tiempos han ingresado nuevos agentes, motivados más bien por cuestiones académico-científicas. En esta categoría de actores tenemos a la UNMSM, mediante el CILA.

En relación a las lenguas de la Selva no tenemos a nadie semejante a Domingo de Santo Tomás, el primer doctor de San Marcos; para Porras, el que descubre el quechua y, paradójicamente, amigo de Gaspar de Carvajal, el acompañante de Francisco de Orellana en su travesía por el Amazonas en 1542, aquel sacerdote que en bella frase de Porras nos "introduce a la tercera dimensión del Perú: la Amazonía", y que alguna vez fuera subprior de Domingo de Santo Tomás. Por esto mismo, llama la atención que Domingo de Santo Tomás no haya influido para que alguien de los suyos -me refiero a gente de su orden- se ocupe de lenguas amazónicas. Tal vez esto se relacione con el hecho de que los jesuitas tenían como territorio misional a las regiones del Maynas; y de otro lado, a que los franciscanos tenían en forma exclusiva las misiones de las selvas al oriente de Lima. Sin embargo, debe mencionarse que la historia colonial registra por lo menos dos entradas dominicas hacia la Selva durante la Colonia. Una por las cabeceras del Napo y otra hacia la zona de Chanchamayo. Incidentalmente, hay que señalar que se observa en la orden dominica poca o ninguna inclinación por la Amazonía, a donde, sin embargo, quisieron entrar, pero se quedaron siempre en la periferia, sea en las zonas de Vitoc y Monobamba, en las cercanías de Chanchamayo, en pleno territorio de los Antis, los ahora ashaninkas, donde establecen haciendas; sea en las cabeceras del Napo en los primeros años de la Colonia. No hay información del trabajo lingüístico que hubieran hecho los sacerdotes dominicos entre los Antis. La presencia dominica con aportes en el trabajo lingüístico se da más tarde, cuando a fines del siglo pasado asumen la labor misional exclusiva en las selvas de Madre de Dios.

Por el lado de Huamanga ingresaron en el siglo XVII, a las tierras de un cacique llamado Minarva o Ninarva, en las selvas del Tambo-Apurímac, miembros de la Orden de San Agustín. Ellos permanecieron alrededor de 20 años (1685-1703), abandonando al final por el rechazo de los nativos minarvas -probablemente nomatsiguengas- y de

los matsiguengas. Entre quienes participaron en esta labor misional se encontraba el padre José Espinoza, natural de Lima, quien estudió en el "colegio-universidad" de San Ildefonso, y fue luego catedrático de Vísperas en la Universidad Pontificia, esto es, en San Marcos. Como parte de su trabajo misional se empeñó en estudiar la lengua nativa de los minarva en una localidad fundada por él, Jesús María, a 34 leguas de Huanta. Se interna luego más hacia la selva, en compañía de soldados que resultan completamente inconvenientes para el logro de buenas relaciones con los nativos, por lo que al final fracasa en su intento. Un dato interesante que hay que señalar en relación a la labor del padre Espinoza es la referencia de haber escrito él "Arte del idioma de los Mainarvas", cuyo paradero es lamentablemente desconocido. El padre Espinoza murió en el pueblo selvático de Tambo en 1694.

Es interesante anotar aquí la influencia para el trabajo con las lenguas amazónicas de gramáticos del quechua, como el padre Jerónimo de Oré, de cuya autoría es muy bien conocida en las misiones franciscanas su Manual Ritual, el mismo que sirve de ejemplo, pues fue traducido por lo menos al campá para uso de los misioneros. Lo que se traduce es la parte referida a la Doctrina Cristiana, el Confesionario y una serie de himnos, y quien lo tradujo fue el padre limeño Francisco Gutiérrez, con la ayuda del célebre misionero Padre Manuel Biedma. Es muy probable que dicha traducción fuera hecha en Santa Cruz del Espíritu Santo de Sonomoro, en tierra de los nomatsiguengas. Se dice también que en cinco meses aprendieron las lenguas "reducidas a reglas que forma arte completo y claro". Todo esto se hace por 1673, que es la fecha de inicio de la entrada del padre Biedma hacia las selvas del río Apurímac.

2. El estudio de las lenguas amazónicas en la Universidad de San Marcos

El interés en San Marcos por las lenguas de selva no es algo reciente. Varios nombres de gente ligada a las aulas sanmarquinas han desplegado en diferentes momen-

tos inquietud por los idiomas amazónicos. Mencionaremos aquí a algunos como muestra. A Sebastián Barranca, quien publica léxicos de lenguas amazónicas de la zona de Madre de Dios. A Julio C. Tello, quien hace un mapa lingüístico del Perú que implicó una reclasificación de las lenguas peruanas. Tello, incluso, postula la hipótesis del "origen arawako o forestal de la cultura peruana". Además, a Tello debemos la publicación de la gramática del cholón del sacerdote misionero Pedro de la Matta. Porrás Barrenechea publicó en su libro *Fuentes Históricas* un mapa etnográfico de la Amazonía que compiló en 1942. El médico Hugo Pesce también publicó un mapa que ha servido hasta muy recientemente (al ILV) como base de mapas etnolingüísticos peruanos.

La preocupación de la Universidad de San Marcos por el estudio de las lenguas amazónicas se inicia en la década del 70. En el presente siglo, antes de 1970, su atención estaba dirigida casi en forma exclusiva hacia el quechua.

La mirada hacia las lenguas de la Selva por parte de San Marcos es relativamente un hecho reciente. Hasta antes de la segunda mitad del presente siglo, la Selva, sus gentes y sus lenguas, fueron coto exclusivo de los misioneros, principalmente de los jesuitas y franciscanos durante la Colonia; de los dominicos a inicios del presente siglo; y de los miembros del ILV desde 1945. La presencia secular en la Selva resulta ser de los viajeros, aventureros, *naturalistas* y *etnógrafos*. Por ejemplo, la obra más importante para el conocimiento de la diversidad de pueblos de la Amazonía, la de Gunter Tessman, *Die indianer Nordost-Perus*, data de 1930. De esta obra tan importante existe una traducción parcial inédita en el Museo de la Cultura Peruana de la Av. Alfonso Ugarte. El CILA ha publicado una parte de este libro, la referida a los Urarina del río Chambira de Loreto. Recién hace solamente dos años que se ha hecho una publicación completa de la obra de Tessman por parte de la editorial Abya Yala del Ecuador (1998).

Comienzos del interés de San Marcos por la lenguas amazónicas

La primera persona sanmarquina que en tiempos modernos nos proporciona descripción científica sobre una lengua amazónica es Antonieta Inga (1969), quien describe la fonología del aguaruna, trabajo que lo presenta como tesis para graduarse de Bachiller en Lingüística en la UNMSM. También Olive Shell, del ILV, hace un trabajo para graduarse en San Marcos, en su caso sobre la reconstrucción de la familia lingüística Pano, estudio que sigue siendo fundamental en relación a la familia lingüística Pano. Un trabajo de d'Ans, la Reclasificación de las lenguas Pano, publicado por el CILA significó un avance importante para el conocimiento de esta familia, ya que introducía una clasificación más detallada empleando referencias glotocronológicas, ecológicas, usando incluso variedades antiguas, descritas por misioneros. (Ver en el Apéndice las publicaciones del CILA)

En San Marcos hemos incidido mayormente en el conocimiento de cuatro familias lingüísticas, con más o menos intensidad de acuerdo a épocas: las familias Arawak, Pano, Jíbaro y Tacana. La familia lingüística preferida, con preferencia reflejada en el número de estudiosos dedicados a ella, es la familia Arawak, que se explica en parte por su cercanía geográfica a Lima, lo que significa menor costo, y también por el interés del tema de los antis en la historia del Perú, sobre todo si tomamos en cuenta el valor simbólico asociado a la gesta libertaria de Juan Santos Atahualpa. Otras familias que han sido tratadas son Shimaco y Bora. Gente de San Marcos que trabaja fuera de la Universidad está involucrada con las familias Tupí (Cocama), Huitoto, Cahuapana (Chayahuita) y, recientemente con Harakmbet y Ticuna.

La actividad investigativa del CILA

La acción investigativa del CILA sobre las lenguas de la Selva se remonta a la década del 70, fecha en la que

A. M. d'Ans -de la Cooperación Gubernamental Belga- inquieto a un grupo de estudiantes del Departamento de Lingüística que estaban próximos a graduarse e interesarse por los estudios de las lenguas amazónicas. Estos estudiantes forman con d'Ans el Área de Lingüística Amazónica del CILA. Se constituye de esa manera un grupo institucional para el estudio de nuestra realidad lingüística amazónica. Lenguas de las familias Arawak, Pano, Jíbaro y Tacana comenzaron a ser estudiadas por Vélchez, Solís, Cortez, Guillén, Corbera y Chavarría. Varias publicaciones del CILA, de su serie Documentos de Trabajo, contienen los resultados de las investigaciones hechas. El número de estas publicaciones sobrepasa de 20, que se agregan a otras hechas por los investigadores en diferentes medios y alcanzan muy fácilmente más de 50 títulos.

La labor de A.M. d'Ans comienza con la publicación de **Materiales para el estudio del grupo Lingüístico Pano**, en base de los trabajos del padre Manuel Navarro de comienzos de siglo (1905). Paralelamente, en el currículum de formación de la Licenciatura en Lingüística se introduce una subespecialización en términos de corpus de lenguas, pues los idiomas de la Selva entran como cursos del currículum, configurando la subespecialidad de Lingüística Amazónica.

Un examen de las publicaciones del CILA (ver Apéndice) revela que los estudios léxicos y de clasificación genética son numerosos. Trabajos sucesivos de miembros del CILA han permitido afinar las clasificaciones genéticas de lenguas. Una primera dilucidación permitió sentar las bases más seguras para identificar a la familia Harakmbet, que hasta antes estaba siempre puesta como miembro del grupo Arawak. Tres dilucidaciones más son importantes, por lo que debemos mencionarlas en esta tarea de señalar los grupos genéticos del nivel de familias. Se trata de la identificación del Bora como una familia independiente, desligada de Huitoto con la que siempre se le tenía hasta antes

que Pozzi-Escot, Solís Fonseca y García Rivera, hicieran figurar en 1996, en un mapa que acaba de salir publicado en marzo de este año en Sao Paulo, como una familia de por sí. La segunda se refiere a la consolidación del estatus de familia diferente del grupo Candoshi, que previamente figuraba como parte de Jíbaro. Esto se hace ya definitivamente en la publicación de Pozzi Escot **El Multilingüismo en el Perú**. La tercera se refiere a la consolidación de la convicción que obliga a considerar a Munichí como lengua única de una familia diferente a Cahuapana, en la que se le ha hecho figurar hasta hace poco.

3. Lingüística Amazónica: temas y tareas

Los temas recurrentes en la preocupación de la Lingüística Amazónica suelen referirse a :

- a. Descripciones de los sistemas gramaticales
- b. Estudios de clasificación genética de las lenguas e histórico-comparativos y dialectológicos
- c. Estudios de contacto y mezcla de lenguas. criollización lingüística.
- d. Estudios de lingüística aplicada

Algunos de los problemas típicos con los que se enfrenta un estudioso de las lenguas amazónicas en el Perú vienen a ser, entre otros, los siguientes:

- a. Escasez de materiales, pero en algunos casos abundancia de materiales inútiles
- b. Intrincado panorama de familias lingüísticas, subfamilias, lenguas (dialectos) que evidencian una riqueza lingüística sobresaliente.
- c. Poco interés sobre lingüística aplicada pese a la importancia que tiene para resolver problemas prácticos
- d. Necesidad de planificar los estudios de la problemática lingüística de Selva, con miras a dar respuesta a

los problemas de los grupos humanos en campos tales como:

- Educación bilingüe
- Alfabetización
- Interculturalidad
- Aprendizaje de castellano
- Estudio de normas regionales
- revitalización de lenguas
- extinción de lenguas

APÉNDICE

PUBLICACIONES DEL INSTITUTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA (CILA) REFERIDAS A LENGUAS AMAZÓNICAS

SERIE DOCUMENTOS DE TRABAJO

Léxico yaminahua (Pano), de André-Marcel d'Ans, enero 1972, 22 pp. (mimeo).

Repertorio etno-botánico y etno-zoológico amazónico (Pano), de André-Marcel d'Ans, junio 1972, 42 pp. (mimeo).

Léxico amahuaca (Pano), de André-Marcel d'Ans y Els Van den Eynde, agosto 1972, 43 pp. (mimeo)

Léxico y fonología amarakáiri y wachipáiri (Harákmbet) o "Mashco", de Els Van den Eynde, 43 pp. (mimeo)

Términos de colores cashinahua (Pano), de André-Marcel d'Ans y María Cortez Mondragón, abril 1973, 13 pp. (mimeo)

Estudio glotocronológico sobre nueve hablas pano, de André-Marcel d'Ans, mayo 1973, 27 pp. (mimeo)

Problemas de clasificación de lenguas no-andinas en el sur-este peruano, de André-Marcel d'Ans, María C. Chavaría, Nilda Guillén y Gustavo Solís, mayo 1973, 52 pp.

Esbozo fonológico del Ese? éxa o "Huarayo" (Tacana), de María C. Chavaría Mendoza, junio 1973 90 pp. (mimeo)

Fonología machiguenga (Arawak), de Gustavo Solís Fonseca, noviembre 1973, 80 pp. (mimeo)

Fonología del aguaruna (Jíbaro), de Angel Corbera, marzo 1978, 70 pp. (mimeo)

Léxico Ese-éja castellano, castellano-ese-éja, de María C. Chavaría, junio 1980, 91 pp. (mimeo)

Glosario Aguaruna-castellano, de Angel Corbera Mori, setiembre 1981, 85 pp. (mimeo)

Bibliografía Pano-Tacana, de María C. Chavaría, noviembre 1983, 166 pp.

Bibliografía de la familia lingüística Jíbaro, Tomo I, de Ángel Corbera Mori, enero 1984, 98 pp. (mimeo)

Términos de parentesco y organización clánica ese éja, de María C. Chavaría, febrero 1984, 24 pp. (mimeo)

Bibliografía etnolingüística urarina, de Judith Cajas, Ángel Corbera, Beatriz Gualdieri, Gustavo Solís, enero 1987, 84 pp.

Bibliografía de la Familia Lingüística Jíbaro. Tomo II, de Ángel Corbera Mori (en prensa)

PUBLICACIONES ESPECIALES

Materiales para el estudio del grupo lingüístico pano, de André-Marcel d' Ans, 1970. 58 pp.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguiar, María Sueli de. 1994. **Fontes de pesquisa e estudo da família Pano**. Campinas. UNICAMP.
- Cerrón-Palomino, Rodolfo y Gustavo Solís Fonseca. 1989. eds. **Temas de Lingüística Amerindia**. CONCYTEC-GTZ. Lima.
- Corbera M. Angel. 1993. "Estudios de las lenguas indígenas amazónicas en el Perú". En: **Amazonia Peruana No. 23**, pp.37-75. Lima.
- d'Ans, André Marcel. 1973. "Reclasificación de las lenguas pano y datos glotocronológicos para la etnohistoria de la Amazonía Peruana". *Revista del Museo Nacional* XXXIX: 349-369.
- ; Chavarría, María; Guillén, Nilda y Solís, Gustavo. 1973. **Problemas de clasificación de lenguas no-andinas en el sur este peruano**. CILA-UNMSM. Doc. de Trabajo No. 18. Lima.
- Dávila, Carlos y Corbera, Angel. 1982. **Lingüística en la Amazonía Peruana**. UNMS-SEAS. Lima.
- Inga, Antonieta. 1969. **Fonología aguaruna. Tesis para obtener el grado de Bachiller en Lingüística**. UNMSM. Lima.
- Ortiz O.F.M. Dionisio. 1981. **La montaña de Ayacucho**. Etnografía, Geografía, Historia. Gráfica 30, Lima.
- Porras Barrenechea, Raul. 1968. **Fuentes históricas peruanas**. UNMSM. Lima.
- Quesada, Félix y Zegarra, Martha. 1993. "Desarrollo de la lingüística amazónica: un avance". En: **Amazonía Peruana, No. 23**. Lima
- Shell, Olive. 1976. **Las lenguas pano y su reconstrucción**. Estudios Panos 3, Serie Lingüística Peruana No. 12. Pucallpa: ILV.

Solís F., Gustavo. 1987. "Multilingüismo y extinción de lenguas en el Perú." En: **América Indígena**. Vol. XLVII, No.4. Diciembre.

..... 2000. "La lingüística amerindia peruana de selva". En: **As línguas amazonicas hoje**. F. Queixalos y O. Renault-Lescure. Sao Paulo.

Vílchez, Elsa. 1988. "El asháninka ("campa"): variedad más conservadora versus variedad más innovadora". En: **Lingüística Arawaka**. (Revista Latinoamericana de Estudios etnolingüísticos. Volumen VI, Lima.)

PECULIARIDADES SINTÁCTICAS DEL "SE" EN EL LENGUAJE INFANTIL

Mg. Jorge Esquivel Villafana

0. Introducción

Encarar el estudio de los aspectos sintácticos relacionados con la forma pronominal "se" en un lenguaje en particular constituirá siempre un reto a tener en cuenta si se pretende, al mismo tiempo, rigor y exhaustividad en él. En principio, porque aún no hay acuerdo entre los especialistas incluso, acerca de todos los valores o matices significativos del "se". Se ha intentado describirlo tomando como eje o punto central de tratamiento el rasgo sintáctico de reflexividad para, a partir de él, considerar las diferentes formas como modalidades de reflexivas; probablemente, bajo el entendido de que de todas las formas del "se" la reflexiva es la más difundida, cuando en realidad, las verdaderas reflexivas constituyen sólo parte de lo que suele aparecer como producción con "se". Algunos otros lo describen considerando, en los usos y valores, la oposición léxica a la gramatical. En el presente trabajo, optaremos por no considerar ninguna de ellas exclusivamente, pues no es nuestro propósito reducir todos los usos del "se" a clasificaciones binarias de referencia funcional o léxica sino, por el contrario, haciendo una mixtura de ambas perspectivas de clasificación, intentaremos aprehender de la complejidad del corpus todos los matices significativos y valores de esta forma pronominal, así como sus usos y peculiaridades de orden sintáctico.

Enmarcado así nuestro planteamiento, enfocaremos el análisis del "se" ya como forma pronominal reflexiva en funciones de objeto directo e indirecto, ya con forma verbal de verbos pronominales; también, en los giros de impersonal y de dativo de interés de verbos transitivos alternadamente.

0.1 Corpus. El corpus del que nos servimos para el presente trabajo comprende 20 horas de grabación magnetofónica de lenguaje espontáneo de niños de seis años de edad y corresponde al obtenido para el trabajo de investigación denominado "Aspectos sintácticos del "se" en el lenguaje escolar de los alumnos del primer grado de educación primaria" ejecutado en el CILA San Marcos durante el año 1998.

1. **"Se" pronombre reflexivo.** Es aquel en cuyas oraciones el sujeto tiene la característica de ser [+ animado] y es interpretado como el agente de la oración, mientras la forma pronominal correspondiente "se" - que resulta ser referencialmente idéntica al sujeto- es interpretada como el objeto (directo o indirecto) de la acción verbal. Así, la oración "Luis se peina" es interpretada semánticamente como "Luis peina a Luis". Como se puede apreciar, la condición de identidad referencial es obligatoria, pues si no, no resulta una reflexiva. Cabe destacar, también, que este tipo de oración acepta el enfático sintagmático a + (mí, ti o sí) + mismo: "Luis se peina a sí mismo".

Se distingue, por lo general, dos clases de pronombres reflexivos: directos (cuando funciona como objeto directo) e indirectos (cuando funciona como objeto indirecto).

- 1.1 **"Se" pronombre reflexivo objeto directo.** Es la forma más común registrada en este corpus. Básicamente, reconocemos dos clases: a) en que el sujeto es interpretado como agente y b) en que el sujeto es interpretado como paciente.

- A) El sujeto es interpretado como agente. En este caso, el sujeto posee el rasgo de [+ animado] y es interpretable como agente, en tanto el objeto directo de la acción verbal, representado por el «se» mantiene la identidad referencial con el sujeto. En el lenguaje que analizamos, encontramos:

- (1) a. ... Y a mi mamá le dolía la barriga porque no se abrigaba
 b. Siempre se acurrucaba en una cosa redonda.
 c. Mientras mi papá se pintaba como un payasito, nosotros salimos y jugamos.
 d. Entonces ella llegó, se vistió de abuelita y ¡Hola hijito! dijo.

B) El sujeto puede ser interpretado como paciente o experimentador. En este caso, el sujeto posee el rasgo de [-voluntariedad]; en tanto, el pronombre reflexivo "se" mantiene la característica descrita. Ejemplos:

- (2) a. Quiso bajar rápido, se cayó y se raspó.
 b. Mi mamá no sabe nadar, casi se ahoga pero no se ahogó.
 c. Por malo se golpeó en la cabeza y se hizo un chichón.

1.2 "Se" pronombre reflexivo objeto indirecto. En este caso, el pronombre reflexivo "se" funciona como el objeto indirecto del verbo, o sea aquel que se constituye en el destinatario final de la acción verbal, en tanto el sujeto -que mantiene identidad referencial con el pronombre -OI- puede ser de dos clases: a) como sujeto agente y b) como sujeto paciente.

a) Como sujeto agente. En este caso, el sujeto es el elemento que realiza la acción verbal y mantiene identidad referencial con el pronombre reflexivo-OI:

- (3) a. Mi mamá me lava los dientes cuando me levanto
 b. Todos los días se lavaban los dientes con la cosita
 c. En las mañanas, se lavaban las manos con jabón, se lavaban la cara
 b) Con sujeto paciente o experimentador con el rasgo de [-voluntariedad]:

- (4) a. El elefante se rompió la pierna un día.
b. Poco después, la ballena en su colita se hizo una herida
c. Un niño corrió y ¡po! se chancó la cabeza
d. Corre... total que ¡ta! se cae y se torció su pie, se golpeó.

2. **“Se” recíproco.** Es aquel que expresa la alternancia de funciones entre el sujeto y el objeto. Señala que la acción entre ambos elementos sintácticos se cumple bidireccionalmente. Así, la interpretación semántica de la oración “Pedro y María se aman” es Pedro ama a María y María ama a Pedro, acción que se cumple recíprocamente.

Al respecto, en el lenguaje que analizamos, encontramos que el uso del pronombre recíproco se corresponde con el de la normativa:

- (3) a. Vi a los elefantes que se balanceaban
b. Dos monitos se amarraban de la cola, se balanceaban en el columpio.
c. Ellos se presentaron porque no se conocían, yo también me presenté.
d. Los dos chanchitos se miraron, se escaparon y el lobo no los encontró.

“Se” morfema verbal (pronominal). Esta perspectiva de análisis asume que la forma pronominal “se” puede también ser interpretada como una forma modificadora del lexema verbal. Esto es, si bien reconocemos que el “se” funciona como modificador del verbo -en el caso de las formas reflexivas- y puede, por lo tanto, asumir las funciones sintácticas de objetos directo o indirecto, en el caso de encontrarse en compañía de los verbos denominados “pronominales” difícilmente se le puede asignar una función sintáctica, pues acompaña obligatoriamente a verbos intransitivos (arrepentirse, jactarse, etc.), constituyendo con ellos una unidad léxica, funcionando -por lo menos

sincrónicamente- como una estructura más del lexema verbal. Es por esta fundamentación que algunos autores suelen denominarlo "reflexivo de forma", pues al aparecer disfuncionado es visto como mero morfema o componente verbal; a la sazón, Lidia Contrera⁽¹⁾ prefiere denominarlo "se morfológico" en tanto estima que éste carece de función particular y de significación específica.

La gramática generativa lo denomina "reflexivo inherente" ⁽²⁾, pues asume que esta forma pronominal es constituyente obligatorio del verbo, una partícula que se le inserta en el léxico a los verbos que tienen el rasgo [+ reflexivo].

En los ejemplos que siguen, registramos el uso del "se" con verbos pronominales:

- (6) a. Ya no se desespere pues, que mi cabeza va a explotar.
- b. Sí, se casó con una princesa y su papá se alegró.
- c. Mi hermano se enfermó y se fue al hospital.
- d. Y a veces viene una prima que se queda dormida.

Al lado del «se», encontramos el uso de las otras formas pronominales variantes del paradigma, coocurrentes con el verbo y determinadas por la estricta concordancia con el sujeto:

- (7) a. Yo vi la mitad nomás (de la película), pero ya no me acuerdo.
- b. Ahí ya se me había hecho de noche y después me quedé.
- c. Sí, porque yo me caí tres veces porque yo no sabía patinar.

(1) Cf. Martín Zorraquino, María. Las construcciones pronominales en Español, pp. 281-282

(2) Cf. Hadlich, Roger. Gramática transformativa del Español, pp. 144

Resulta particularmente importante destacar la tendencia a usar como pronominales los verbos que denotan movimiento, traslación de un punto hacia otro (ir, venir, salir, regresar, etc.), verbos que en la normativa son considerados verbos intransitivos.

- (8) a. Y de ahí una chiquita vive y se viene así, se viene así... corre.
- b. Y de ahí había un túnel y se fueron.
- c. Después... como estaban dando leche, café, no se regresaron.
- d. Sí, tiene un carro y tiene una moto y con la moto se va a su trabajo.

Que resulta sistemático el uso de estos verbos como pronominales queda confirmado por el empleo de ellos con las otras formas pronominales del paradigma:

- (9) a. Después me fui al cine, vi la película de los extraterrestres.
- b. La Neyla se fue y yo también me fui y mi hermano se quedó, nada más
- c. Yo me he ido al zoológico, al circo
- d. O sea que pasamos hacia allá y nos regresamos hasta la puerta y nos fuimos.

Este tipo de construcciones ha sido también registrado en diversas zonas de habla hispana, tanto en Sudamérica como en la Península, como lo atestiguan Charles Kany, Rufino J. Cuervo y Lidia Contreras,⁽³⁾ entre otros, quienes destacan esta característica con los verbos intransitivos venir, subir, bajar, entrar, huir, volver, dormir, etc. En Bolivia, en la región de Vallegrande, Sanabria encuentra que "con frecuencia se da el carácter de reflexivos a verbos que no lo son por naturaleza: Me amanecí en

³ Cf. Martín Zorraquino, María, ob. cit., pp. 281-282

el velorio, todo el día se anda por la calle". ⁽⁴⁾ Berta Elena Vidal lo describe en el español de Argentina y Lope Blanch, en diversas zonas mexicanas ⁽⁵⁾.

En el lenguaje que analizamos, encontramos como característico el empleo de los verbos dormir y morir (considerados funcionalmente como verbos con O.D. interno el primero e intransitivo el segundo) como pronominales. No hallamos en nuestro registro la oposición semántica entre 'dormir' y 'dormirse' o entre 'morir' y 'morirse', probablemente por el escaso rendimiento funcional de la forma no pronominal, lo que dio margen al uso generalizado de la forma pronominalizada, que se constituyó así en lo que es hoy la norma habitual. El pronombre dejó de considerarse un elemento accidental o superfluo para adquirir el valor de obligatorio o morfológico. En términos descriptivos, esto significa que, en la estructura clasificacional, tales verbos sincrónicamente, en el habla de estos niños, no son reconocidos como pronominalizados sino definitivamente como incluidos en la clasemática de verbos pronominales.

- (10)a. Yo me quedo ahí descansando y después ya se duerme en la cama (ella).
- b. Sí, pero después, al mes siguiente, cuando ella hizo limpieza, se durmió en su cama.
- c. Sí, tenía uno pero se murió. Yo también tenía un loro, pero el loro se murió.
- d. Ese perro se murió porque él saltó la pista y venía un carro y ¡Po! le cortó el cuello a mi perrito.

4. "**Se**" *epéntico*. Hay un grupo de verbos que representan ejemplos aislados de uso de una forma verbal flexiva acompañada de una forma pronominal innecesaria constituyendo un giro flexivo desusado en la normativa española. Semánticamente, reconocemos

⁴ Loc. cit.

⁵ Loc. cit.

que estos verbos están vinculados con ciertos procesos de actividad voluntaria cuyos sujetos tienen la característica de ser [+ animados]. La presencia de la forma pronominal expletiva parece deberse a un desmedido deseo de enfatizar, relieves lo intencionado del proceso, reiterar con cierta insistencia la identificación de la persona actora, la responsabilidad de la acción realizada voluntariamente. Esta construcción, de escasa referencia en la literatura especializada, suele darse tanto con verbos transitivos como con verbos intransitivos:

- (11) a. Unos señores hacían baile para que los animales se bailen.
b. A veces me encuentran acá en el patio y entonces ahí me saludo, entonces me voy, termina el recreo.
c. Yo me subí a un columpio y después siempre me jugaba.
d. Fuimos a un sorteo y nos cabalgamos en caballo.

Se impersonal. En el español, la impersonalidad gramatical se puede dar de dos maneras: a) con el verbo flexionado para la tercera persona del plural sin la presencia explícita del sujeto y b) con el verbo flexionado para la tercera persona del singular acompañado de la forma pronominal sujeto representada por el se.

- (12) a. Juegan con mucho brío.
b. Cantan maravillosamente.
a. Se juega con mucho amor propio.
b. Se canta con el alma y el corazón.

Ambos grupos de oraciones tienen en común el hecho de desconocerse el actor de la acción. Este desconocimiento puede deberse a que la persona actora prefiere, simple y llanamente, permanecer en el anonimato sin que ningún elemento gramatical lo sustituya o, en todo caso,

escudarse tras la presencia de un elemento pronominal -en este caso, la presencia explícita referencial del *se*. La interpretación semántica de la forma se alude al sujeto indeterminado de tercera persona del singular equivalente a 'alguien'. Este segundo caso de impersonal suele ser confundido con el caso de las pasivas reflejas, oraciones en las que se entiende que el sujeto no es agente sino receptor de la actividad:

Se alquilan carros Los carros son alquilados.

La diferencia entre ambas la marca el hecho de que en las impersonales el verbo se halla siempre en la tercera persona del singular.

Se aplica inyecciones

Se vende botellas

Se limpia carros.

En el lenguaje que analizamos, encontramos la preferencia por el uso del impersonal del segundo tipo, aquel cuyo verbo va acompañado del *se*:

- (13) a. Sí, se ha capado al gato.
- b. Se fríe el arroz, después el pato, después el chanchito, arroz de ahí se echa.
- c. En el parque se juega así; mira, en b́asket así se juega, así se bota la pelota.
- d. Cuando se iba a cerrar (la puerta), recién salieron por un hueco.

Son escasos los ejemplos registrados con alternancia o fluctuación de los dos tipos de impersonales señalados:

- (14) En la noche cantan una canción, no se sabe quiéncanta y son canciones así... muertas... del cielo.

Se observa, por otra parte, numerosos ejemplos del uso del impersonal *se* con el verbo 'tratar' seguido del

subordinante 'de' en las construcciones en las que se establece una marcada referencia con el contenido narrativo del discurso:

- (15) a. Se trataba de un enemigo, de un monstruo que quería derrotarlo.
- b. Simbad es un marinero que... se trata de que él va a pelear con varios enemigos.
- c. Ayer se trató de los lobos, de los hombres-lobo, se trataba que Robin Hood tenía que pelear.
- d. Se trata de que el barco era bien grandazo pe', en eso una viejita cantaba en un barco.

5. **"Se" ético o de interés.** Es aquel pronombre cuyo uso, aparentemente pleonástico, indica que alguien realiza una acción en su propio beneficio, interés o provecho.

En el lenguaje que analizamos, encontramos que este giro es muy frecuente, sobre todo, con verbos transitivos. El dativo ético acompaña, básicamente, a verbos referidos semánticamente a las acciones fisiológicas de 'comer', 'beber' en las que resalta el apetito, la voracidad, el interés con que se cumple el desarrollo de las acciones referidas, pues no es lo mismo "comer un dulce" que "comerse un dulce". Ejemplos:

- (16) a. Entonces, ya después que hizo eso... se está comiendo mi comida.
- b. Y de ahí mi tío bajó y se lo llevó arriba el pastel y de ahí se lo llevó para comer mañana y se lo comió.
- c. Un elefante tenía su trompaza y le metieron una pelota y el elefante se la comió !Pum! se la pasó y de ahí se reventó en el circo.

6. CONCLUSIONES

Como hemos observado, en lo que respecta al estado de control de la forma pronominal "se" por parte de los niños de este nivel etéreo (seis años), tenemos que son parte de su competencia tanto el uso de las formas reflexivas sintácticas como el de las morfológicas (de los verbos pronominales). Destacamos, como característica a relieves, la tendencia a usar como pronominales los verbos intransitivos que denotan movimiento, traslación de un punto hacia otro; así también, el empleo del "se" epéntico con el propósito de enfatizar, de destacar lo intencionado del proceso verbal y de reiterar, con cierta insistencia, la identidad de la persona responsable de la acción realizada voluntariamente. Por último, no menos particular resulta la preferencia por el uso del "se" para marcar el impersonal, en detrimento de la otra forma del impersonal que consiste en usar el verbo en plural.

7. BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- ALARCOS LLORACH, Emilio 1994. **Gramática de la lengua española**. Edit. Espasa Calpe S.A. Madrid.
- HADLICH, Roger L. 1971. **Gramática transformativa del español**. Editorial Gredos, Madrid.
- MARTIN ZORRAQUINO, María Antonia 1979. **Las construcciones pronominales en español**. Edit. Gredos, Madrid.
- MORENO CABRERA, Juan C. 1994. **Fundamentos de la sintaxis general**. Edit. Síntesis S.A., Madrid.
- VIGARA TAUSTE, Ana María 1992. **Morfosintaxis del español coloquial**. Editorial Gredos, Madrid.

ASPECTOS GENERALES DE LA DEÍXIS QUECHUA

William Hurtado de Mendoza Santander

I. JUSTIFICACIÓN

Una de las características más reconocidas de la lingüística andina es el rigor con el que han descrito y reconstruido las lenguas, sin embargo, ha obviado el contexto cultural y ha dejado, prácticamente intocados, los universos del significado y del sentido, así como aquel relativo al uso que los actores de la cultura hacen de esos significados. Tal situación ha generado un vacío en aquellos campos que son propios de la semántica, la semiótica y la pragmática quechuas y que, como tales, requieren ser abordados, pero, no sólo teniendo como marco referencial imprescindible la cultura, sino, partiendo de ella.

Una respuesta a esta necesidad es la tesis "Aspectos generales de la deíxis quechua" que, sin menosacabar la importancia de los trabajos quechuísticos de los últimos cuarenta años, estudia los aspectos que para la semántica y la pragmática resultan medulares: el tiempo, el espacio, la persona, la direccionalidad y la validación, así como el discurso y la sociedad considerados espacios de significación y uso. Considera, pues, que un acercamiento al contenido de la cultura, a su pensamiento, resultan imprescindibles.

II. EL TIEMPO

Se parte afirmando que la preocupación de las culturas por saber qué es el tiempo es tan antigua como su necesidad de saber qué es la vida, de allí que las diversas culturas en diferentes lenguas hayan dado diferentes respuestas. No obstante hay ciertas concepciones que parecen ser universales como el de si las cosas permanecen, permanecen en el espacio y en el tiempo y, como tal, el

espacio y el tiempo forman un continuo indiferenciado. Igualmente el de la direccionalidad del tiempo y, en consecuencia, la existencia de un antes y un después.

Para los griegos, por ejemplo, el tiempo es una repetición relacionada con el movimiento de los astros, con el cambio de las estaciones. Tiempo y movimiento se perciben juntos e incluyen ideas como antes y después y, además, si se asocia al universo, entonces el tiempo es cíclico en el sentido de conjunto de movimientos repetibles. El tiempo se distinguirá como cronos, esto es, como medible, como secuencial, pero también, como cairos o tiempo de la sazón, de lo oportuno.

La concepción cristiana, heredera de la visión judía, nos muestra un tiempo sucesivo y, por tanto, lineal. Es una sucesión continua de momentos, una linealidad que se mueve en una sola dirección, desde un alpha inicial hasta un omega final, de un delante del hablante hacia un atrás.

De lo dicho es posible deducir que el tiempo no es sino el modo cómo la cultura asocia el fluir temporal con el mundo subjetivo y el mundo físico, de donde se desprende que el antes y el después son sólo cuestiones culturales. El tiempo es, pues, definible por referencia a la experiencia que la cultura tiene del momento y de las cosas que permanecen en ese momento. Esta experiencia puede ser mensurable o imponderable, física o psicológica.

En todo caso, lo que la lengua hace es representar la experiencia social y cultural del tiempo y la representa a través de la palabra que es el núcleo generador o axial, por eso y, dependiendo de cómo la cultura y la sociedad interpretan el fluir del tiempo, el ahora o punto cero, se puede incluir en el pasado o en el futuro, dando lugar a las oposiciones entre pasado y no pasado, futuro y no futuro.

III. CONCEPCIÓN QUECHUA DEL TIEMPO

La déixis temporal:

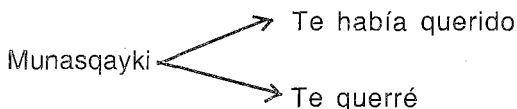
Para el hablante quechua, tiempo y espacio constituyen una unidad copresente que la lengua representa en un único lexema: *pacha* (*kay pachapi tiyani. Kunan pacha chay ruwasqaykita pichanki*). En tal sentido, el universo quechua se presenta como una totalidad espacio temporal integrada por *ukhu, kay* y *hanaq pacha*. *Hanaq* y *ukhu* se asocian a una circularidad o esfericidad cuyas concavidades se complementan como en el espacio *hanaq* y *uray*. *Kay pacha* está asociado a una espacialidad, a un plano cuyo eje es el *runa* o *rimaq* como enunciador de los mensajes.

En tal concepción, el tiempo que es circular o cíclico, no fluye, no va ni viene. El tiempo está y es el hombre el que se desplaza por el tiempo. En tal sentido, el tiempo que termina da lugar al tiempo que comienza. Como el tiempo no fluye o pasa, entonces, no es cuantitativo, es más bien el adecuado para *kallchay* o para *hallmay*.

Si el tiempo es cíclico en el sentido que el tiempo que acaba da lugar al que comienza, entonces, es lógico entender que el pasado y el futuro remotos sean coincidentes en sus formas y que haya una identidad semántica entre los déicticos *qhipa* y *ñawpaq* y de éstos con el pasado y el futuro. Como quiera que en el quechua el pasado no es algo que se acumula atrás ni el futuro es algo que viene, la esperanza no está dirigida a un futuro desconocido, sino, a un acontecimiento pasado. Lo bueno vivido será el futuro que retornará mediante un *pachakuti*.

Como es lógico, la lengua hace referencia a ese tiempo cultural a través de déicticos temporales que señalan el momento en el cual el enunciador produce sus enunciados. Una muestra suficientemente ilustrativa es el reportativo o narrativo del pretérito quechua. Denota una acción ejecutada en el pasado y, además sin control del

hablante y funciona como un remoto que da cuenta de una acción y un tiempo inciertos, irreales, lejanos y, por eso mismo, se confunden con el futuro, igualmente irreal e incierto. En este tiempo se advierte más claramente la ciclicidad temporal:



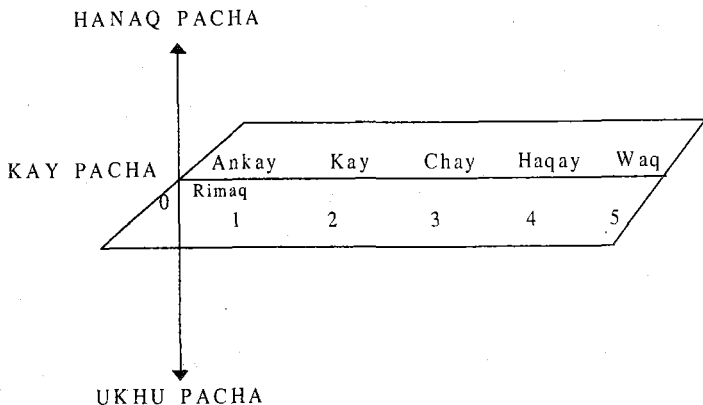
Considerando que a través de la lengua se manifiesta la experiencia social y cultural del tiempo, se da cuenta del tiempo verbal en sus múltiples manifestaciones: presente, presente progresivo, pretérito, reportativo, habitual, y la riqueza de las formas verbales modalizadas. De esta manera se abordan las formas verbales desiderativas, perdurativas, repetitivas, incoactivas, frecuentativas, asistivas y dinámicas, además de las condicionales, donde la ciclicidad vuelve a manifestarse tanto en su forma del futuro como del pasado.

IV. LA DEÍXIS ESPACIAL

Pacha, como espacio, se concibe como una rectangularidad dividida en hanaq y uray (urin). Un plano o espacio que abarca una verticalidad integrada por ukhu, kay y hanaq de la circularidad temporal. Por tanto, ubicar los hechos, los objetos o las personas que conforman el contenido de los enunciados, implica ubicarlos en la horizontalidad o en la verticalidad en dependencia con la egocentricidad del hablante.

Se trata, en consecuencia, de saber cómo el quechua utiliza los señaladores de la enunciación, esto es, los mostradores o deícticos con los cuales el enunciador construye los enunciados referidos al espacio. Contraviniendo el punto de vista tradicional, postula la hipótesis de consi-

derar cinco demostrativos para cinco grados de división cultural en el espacio. Estos son: ankay, kay, chay, haqay y waq. Su representación es:



Desde el punto de vista semántico - pragmático, la siguiente es la descripción más aproximada para estos demostrativos:

1. / Ankay/ [+ ocupado por el R
- próximo]

2. / Kay / [+ próximo]

3. /Chay/ [± próximo al Rimaq]

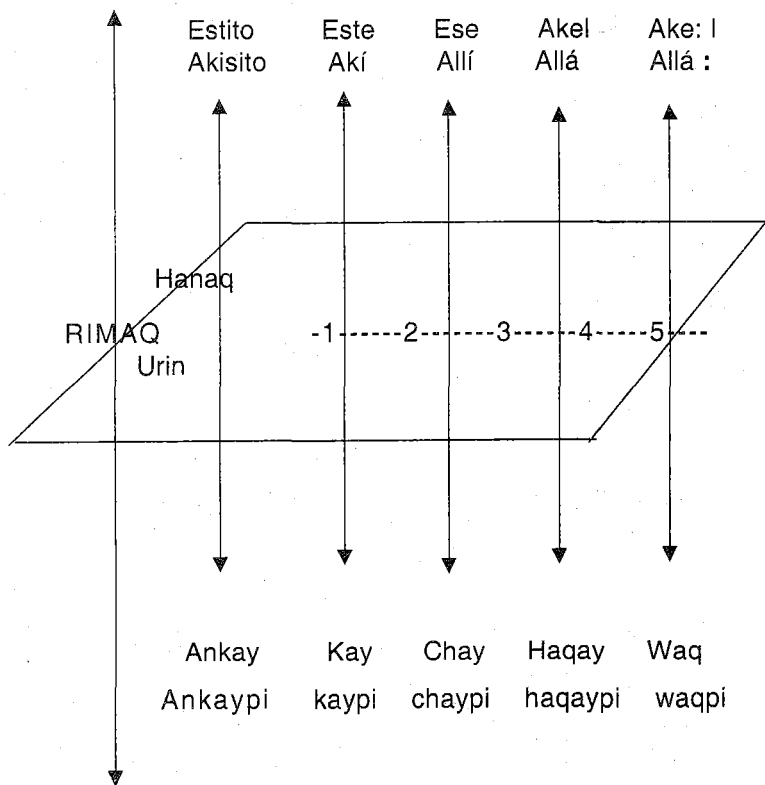
4. / Haqay/ [+ lejano al Rimaq]

5. / Waq / [+ diferente
+ lejano al Rimaq]

- 1) El demostrativo *ankay* funciona en el habla del bilingüe como reductor del objeto o del espacio al que se refiere, es pues, un reductor semántico. Se manifiesta morfológicamente como un diminutivo
- 2) El demostrativo *waq* funciona en el habla del bilingüe y el monolingüe de algunas de las variedades del tipo andino, como ampliador del espacio o del objeto al que se refiere, por tanto, es un extensor semántico. Se manifiesta fonéticamente a través del alargamiento vocálico.

Ambos aspectos se muestran en el siguiente diagrama:

MANIFESTACION



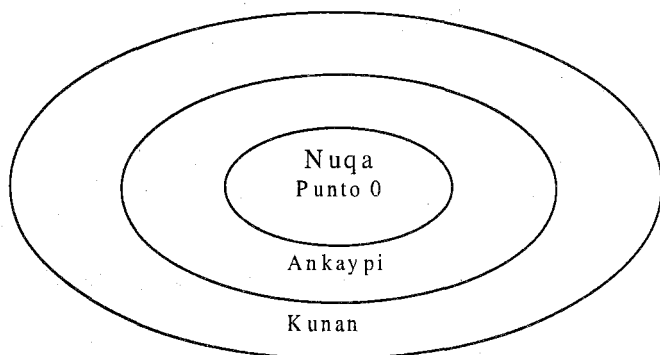
De la ilustración se deduce que las formas **/estito/** y **/akisito/**, demostrativo y adverbio, respectivamente, tienen lugar en el habla del bilingüe coordinado o subordinado, porque teniendo en su competencia el significado quechua de los espacios 1 y 2, obligará al castellano a denotarlo. Cosa similar ocurre con **/ake: l /** y **/allá: /**

Expresiones como *"más allá"* y *"má:s allá"* del castellano andino, traducen directamente las oposiciones **/haqaypi/** y **/waqpi/**; del mismo modo que lo hacen **/aki/** y **/akisito/** de sus correspondientes **/kaypi/** y **/ankaypi/**.

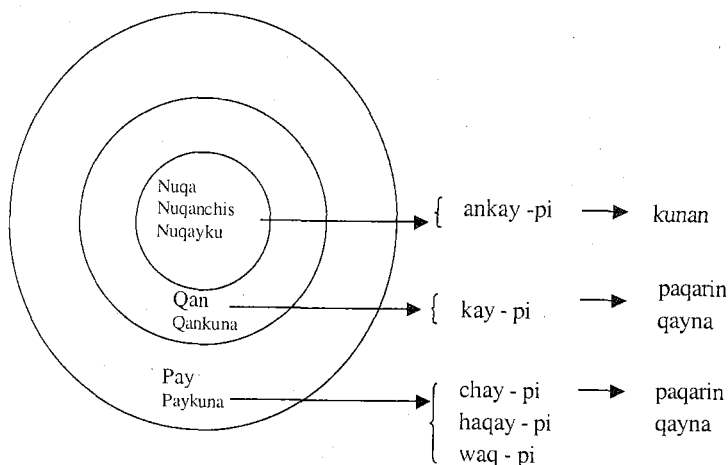
V. DEÍXIS DE PERSONA

Además del estudio de la deíxis de persona, lo que resulta interesante es el conjunto de relaciones que se establecen con las categorías deícticas de tiempo y espacio.

Ahora bien, dado que es la egocentricidad la que caracteriza un contexto deíctico y, entendiendo que cada acto de enunciación, cada acto locutivo, tiene ocurrencia en un espacio y un tiempo definidos, entonces, el contexto deíctico se centra en torno a un **ankaypi** y al **kunan** del **ñuqa**, como enunciado, es decir, un aquí, ahora, yo. A esto se refiere Lyons cuando designa al "aquí y al ahora" como centro o punto cero del contexto deíctico. Se muestra en:

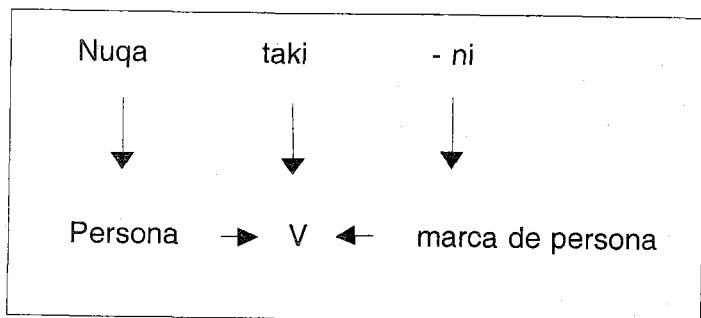


El siguiente diagrama muestra este contexto: Si damos por descontado que el contexto deíctico está centrado en la relación persona - espacio - tiempo; en el quechua este contexto se puede mostrar en el siguiente gráfico:



La relación espacio - tiempo se constata, una vez más, cuando el verbo se instala deícticamente en el contexto de la enunciación y recibe la marca de persona.

La forma del presente, definido como no futuro, no pasado, recibe las marcas de la deíxis personal con lo que se establece la relación de la deíxis personal y temporal. El siguiente es el esquema:



VI. DEÍXIS DISCURSIVA

Para Levinson, la deíxis discursiva es el conjunto de expresiones que sirven para referirse a alguna porción del discurso que contenga ese enunciado, esto es, sirve para que el hablante haga referencia al discurso en el discurso mismo. Como tal, se estudian marcadores de esta deíxis como presentadores, introductores, ordenadores, distinguidores, continuadores, reiteradores y ejemplificadores, entre otros.

VII. DEÍXIS SOCIAL

A partir de Bertuceli se establece que esta deíxis está representada por aquellos elementos que dependen de la clase social que relacionan al hablante y al oyente. Se trata de evidenciar de qué manera las lenguas codifican las distinciones y diferenciaciones sociales.

La deíxis social tiene que ver con las diferentes maneras de cómo los hablantes de una lengua codifican las distinciones o diferencias sociales. Cuando estas diferencias sociales se han gramaticalizado, entonces, se trata de los honoríficos o indicadores de rango y respeto.

Se sostiene que la deíxis social quechua deberá contemplar la situación de lengua dominada respecto al castellano, su situación de conflicto, su estado de penetración e interferencia, en última instancia, su estatuto sociopolítico de lengua parcial y virtualmente oficial. La hipótesis de base es que en estas condiciones el centro deíctico o lugar social que asume o tiene el hablante quechua, será diferente si éste es monolingüe o bilingüe.

En tal sentido se establece que si el hablante es monolingüe quechua y el oyente es bilingüe, el centro deíctico estará en una ubicación de inferioridad respecto al oyente y, en consecuencia sus marcadores serán de subordinación: wiraqucha, taytay, pirsunayki, papay, etc.

Esta visión de la déixis social es relativa, existiendo, por tanto, una absoluta que está dada por razones culturales de la morfología de los hablantes, los grados de parentesco, confianza o formalidad, etc.

El trabajo concluye estableciendo que si bien las categorías deícticas de espacio, tiempo, persona, discurso y social se han tratado en forma separada, en el funcionamiento del habla existe una superposición de sus funciones específicas. Un saludo, por ejemplo, concierne a la déixis temporal, pero también, a las de persona y de discurso.

APROXIMACIONES AL ESTUDIO DEL DESARROLLO DEL CASTELLANO DE LOS ESCOLARES INDÍGE- NAS EN LA ESCUELA LIMEÑA

Norma I. Meneses T.

(Resp. del Proy.)

Miembros: A. Alonso, P. Falcón, M. Lozada y E. Pineda

La situación de la educación en nuestro país evidencia una problemática de diversas facetas. Una de estas facetas, quizá la más importante y al mismo tiempo la menos atendida, es el aspecto lingüístico.

La relación pedagógica de enseñanza-aprendizaje es una relación esencialmente comunicativa. Si, además de lo dicho anteriormente, recordamos que la condición fundamental para la realización de un acto de comunicación es compartir el mismo código, se puede entender por qué cualquier anomalía en el uso del código por el emisor y/o receptor afectará en mayor o menor grado la eficiencia de la comunicación y, por lo tanto, el aprendizaje cabal. En consecuencia, es innegable la importancia del factor lingüístico para la eficiencia del proceso educativo.

En nuestro país, el código lingüístico empleado en el proceso comunicativo-pedagógico, la lengua de instrucción escolar, es sólo el castellano. Por esta razón, los educandos indígenas son los que sufren la violación de sus derechos educativos al ser colocados en una situación pedagógica de ineficiencia comunicativa que los conducirá, desde el inicio, hacia una formación académica deficiente. Esta realidad es conocida por los estudiosos de la problemática educativa, lingüística y cultural de nuestro país, por lo que se puede contar con numerosas investigaciones que han abordado el tema del bilingüismo desde diversos ángulos. Sin embargo, estas investigaciones han sido realizadas en las regiones de Sierra y Selva donde existe, tradicionalmente, una significativa presencia de poblaciones indígenas vernáculo-hablantes. En nuestra

búsqueda de antecedentes sobre la problemática del bilingüismo en la escuela limeña comprobamos la inexistencia de investigaciones sobre el tema.

Debido a esta carencia, un grupo de docentes del Departamento Académico de Lingüística de la Facultad de Letras de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos decidimos llevar a cabo un estudio de carácter pionero y exploratorio que nos ha permitido revelar la situación de los educandos indígenas en el ámbito de la escuela limeña de los sectores de asentamientos humanos¹. El estudio muestra la existencia de alumnos indígenas dentro de una sociedad, como la ciudad capital, donde siempre se ha reconocido su característica de absoluto monolingüismo castellano. La presencia de estos educandos andinos y amazónicos _ los primeros en un 20 % por aula investigada_ conduce al reconocimiento de que la diversidad lingüística alcanza también a la ciudad de Lima como producto del fenómeno de la migración masiva del campo a la ciudad. Por lo tanto, este estudio constituye una muestra que puede permitir a las autoridades tomar decisiones para atender a este tipo de educandos en el marco de una política de educación intercultural bilingüe que debe ser también establecida para la ciudad capital.

Las características metodológicas de esta investigación la definen como un estudio de casos de alumnos indígenas andinos y amazónicos. Los objetivos puntuales de esta investigación fueron conocer cuáles eran las dificultades de estos alumnos bilingües (quechua-castellano y shipibo -castellano) en el uso del castellano escrito, si se diferenciaban sustancialmente o no con sus compañeros monolingües y, finalmente, si los profesores reconocían a este tipo de alumnos e intentaban alguna estrategia para ayudarlo a superar su desventaja.

El corpus lingüístico que se analizó estuvo constituido de muestras del castellano escrito de los alumnos amazónicos y andinos. Puesto que la población objeto de estudio comprendía dos grupos diferenciados por su ori-

gen, por estrategia metodológica se decidió constituir también dos grupos de investigación. Sin embargo, tanto la recolección de los datos y el análisis de los mismos fueron realizados por cada grupo de trabajo, siguiendo pautas e instrumentos similares.

RESULTADOS GENERALES DEL ESTUDIO

Con referencia al primer objetivo sobre la aproximación a las dificultades de los alumnos indígenas en el uso del castellano escrito, podemos concluir que se ha podido detectar varios tipos de dificultades lingüísticas que pueden ser clasificados en: Dificultades Sintácticas, Dificultades Morfológicas, Dificultades Léxicas, Dificultades Discursivas y Dificultades Ortográficas.

Las dificultades sintácticas son las más numerosas y las más gravitantes para la comprensión del texto y se verifica en los siguientes aspectos:

Dificultades Sintácticas en el uso de conectores (preposiciones y conjunciones)

Dificultades Sintácticas en la referencia pronominal

Dificultades Sintácticas en el uso de los determinantes

Dificultades Sintácticas en la concordancia en la flexión nominal y en la flexión verbal

Dificultades Sintácticas en el ordenamiento sintáctico.

Estas dificultades sintácticas involucran diversos procesos sintácticos como son los de omisión, inserción y sustitución de elementos gramaticales; así como carencias de concordancia y cambios de ubicación preferencial entre elementos gramaticales.

Aunque muchas de estas dificultades sintácticas ya han sido reportadas en un gran número de estudios sobre interferencia y contacto de lengua quechua -castellano, nos abstenemos de señalar que su origen se encuentra únicamente en un proceso de interferencia de la lengua materna vernácula sobre el castellano. Muchas de estas dificultades son compartidas entre los bilingües amazónicos y andinos a pesar de que se trata de hablantes bilingües con diferentes lenguas maternas: quechua y shipibo. El presente estudio sólo cumplió con el objetivo de hacer una descripción cualitativa de las desviaciones observadas sin adelantar explicaciones sobre su origen, para lo cual se necesitaría otra investigación.

Las dificultades sintácticas no son similares para todos los alumnos indígenas. Existe una gradación que va de mayor a menor grado de dificultad. Parece ser que esta gradación está en correlación con el grado y tipo de bilingüismo: consecutivo incipiente, consecutivo avanzado y simultáneo. Los dos últimos tipos se asemejan mucho a los monolingües, llegando a ser imperceptible en el caso de los bilingües nativos o simultáneos.

Internamente al grupo de los alumnos indígenas se observa que existen dificultades sintácticas comunes pese a que se trata de alumnos cuya lengua materna es distinta: shipibo y quechua. Estas desviaciones comunes corresponden a los usos de los conectores, especialmente las preposiciones, la falta de concordancia en la frase nominal, entre sujeto y verbo, imprecisión en el empleo de los determinantes, etc. Una explicación tentativa sería que muchas de estas desviaciones podrían deberse a procesos generales de adquisición de una segunda lengua, más que a interferencias específicas de una lengua vernácula sobre el castellano.

Son comunes a ambos grupos de indígenas los procesos sintácticos de omisión, inserción y sustitución de elementos gramaticales que dan lugar a los denominados por la gramática normativa "errores de propiedad en el uso".

Se observa como característica común a ambos grupos de alumnos indígenas la tendencia a la simplificación o reduccionismo del número de elementos gramaticales de una clase y la posterior multifuncionalidad de los mismos. Por ejemplo, del total de 17 preposiciones simples que posee el castellano los bilingües sólo emplean entre cuatro a cinco preposiciones: de, en, a, por y para. Sería importante una investigación que permita profundizar más sobre este fenómeno.

Sin embargo, se ha podido observar, también, que hay algunas diferencias entre ambos grupos. Se aprecia que los alumnos amazónicos poseen un mejor manejo de la fonética y la fonología del castellano y parecen reportar menos desviaciones en el empleo de los tiempos verbales. Una explicación tentativa frente a esto es que la migración andina es tan intensiva y mucho más numerosa que ha sido posible encontrar un mayor número de casos de bilingüismo incipiente que en el grupo de bilingües amazónicos.

Con referencia a las diferencias que existen entre los alumnos indígenas y los alumnos monolingües se ha podido apreciar lo siguiente:

Se observa, por la contrastación con otros alumnos monolingües, que la diferencia entre el empleo escrito del castellano de los alumnos bilingües no difiere de manera abismal del uso de los monolingües y más bien, parece existir una gradación: bilingüe incipiente, bilingüe avanzado. Estos últimos se asemejan bastante a los monolingües, pero no dejan de presentar algunas desviaciones.

Asimismo, esta aproximación entre bilingües y monolingües parece deberse a que comparten varios tipos de dificultades como son: las dificultades lexicales, discursivas, y ortográficas. Se observa, también que estas dificultades pueden estar relacionadas con el mayor o menor grado de escolaridad. Estas dificultades compartidas pueden, a primera vista, darnos la falsa impresión de que no hay una diferencia sustancial entre los bilingües y los monolingües.

Se ha podido establecer que las dificultades que distinguen a los alumnos bilingües de sus pares monolingües son las dificultades sintácticas y morfológicas pues éstas se presentan en mayor cantidad en los bilingües, mientras que los monolingües los presentan en un número muchísimo menor y que podrían tener origen dialectal. Por lo tanto, podemos concluir que sí existen diferencias sustanciales entre ambos grupos; pero que no son diferencias absolutas ni abismales.

En referencia a las características y actitudes de los profesores y alumnos en esta situación de bilingüismo se pudo observar lo siguiente:

El presente estudio constituye una prueba fehaciente de una situación de bilingüismo en el ámbito de la escuela limeña: la existencia de alumnos indígenas andinos y amazónicos en los niveles escolares de la primaria y la secundaria.

La presencia numerosa de alumnos quechuahablantes en cada una de las tres aulas estudiadas (entre 6 a 10 alumnos) que corresponde a un 20% del alumnado de un salón, nos permite concluir que éste es un indicio importante que puede insinuar, a manera de "la punta de un iceberg", la existencia de una gran problemática sociolingüística y educativa en el ámbito de la escuela limeña, especialmente en las zonas de asentamientos humanos.

Existen actitudes diferenciadas entre los profesores frente a los alumnos indígenas. Los docentes monolingües en castellano suelen no advertir las características especiales de este tipo de alumnado, y por lo tanto, no se preocupan en prestarle ayuda. Los docentes de origen migrante andino generalmente identifican a este tipo de alumno e intentan; mas no logran prestarle una ayuda eficaz para la superación de su problema.

Una conclusión final y de lo más importante es el carácter pionero de la presente investigación, pues sólo se

“ha arañado” superficialmente una parte de la problemática lingüístico-pedagógica de la escuela limeña, mostrando algunos aspectos y dejando entrever otros. Recomendamos continuar y profundizar el estudio de esta problemática mediante investigaciones lingüísticas, sociolingüísticas y sicolingüísticas más específicas.

El presente artículo corresponde a los resultados del Proyecto de Investigación «El Desarrollo del Castellano de los Escolares Indígenas en la Escuela Limeña», llevado a cabo en 1999 por el grupo de investigadores mencionados adscritos.

EL PESO SILÁBICO EN SHIPIBO, EN HEBREO TIBERIANO Y EN KASHIMIRI

José Alberto Elías Ulloa

e-mail: beto143@ole.com

EAP de Lingüística, UNMSM.

RESUMEN

Muchas lenguas categorizan sus sílabas haciendo que se comporten de un modo especial. Uno de estos comportamientos es la atracción del acento; así, por ejemplo, en lenguas como el latín o el koya las sílabas CVC y CVV provocan que el acento aparezca sobre ellas, mientras que las sílabas CV no muestran este comportamiento. Tradicionalmente, se ha visto este comportamiento como una diferencia de peso silábico. A aquellas sílabas que atraen el acento se les ha llamado sílabas pesadas; mientras que aquellas que no lo hacen, sílabas ligeras. Pero ¿cómo podemos dar cuenta formalmente de esta categorización? La teoría moraica propone una explicación formal a este comportamiento recurriendo a la mora (μ). Así, una sílaba pesada es bimoraica ($=2\mu$); mientras que una ligera es monomoraica ($=1\mu$). Es decir, el factor que determina el peso silábico es el número de moras o contenido moraico. Otra asunción que generalmente hace esta teoría es que una sílaba es máximamente bimoraica.

El presente artículo tiene como objetivo presentar tres gramáticas que soportan la hipótesis de que el peso silábico no sólo está determinado por la información moraica o contenido moraico tal como lo afirma la teoría de las moras, sino que la información estructural no moraica también es relevante en algunas gramáticas. Se revisarán los casos del shipibo y del hebreo tiberiano que indican que sus gramáticas sólo necesitan la información no moraica para categorizar las sílabas. Luego, se examinará en detalle el caso del kashmiri. Esta lengua es de enorme importancia pues muestra que su gramática necesita tanto la información moraica como la no moraica, ambas interaccionando, para poder categorizar sus sílabas.

Palabras claves: acento, categorización prosódica, hebreo tiberiano, kashmiri, peso silábico, shipibo, sílaba, teoría moraica, teoría de la optimalidad.

1. PRESENTACIÓN

LA TEORÍA MORAICA Y EL PESO SILÁBICO

Algunas lenguas categorizan sus sílabas haciendo que se comporten de un modo especial. Por ejemplo, lenguas como el latín y el koya hacen que sus sílabas CVC y CV: atraigan al acento, mientras que sus sílabas CV no muestran este comportamiento. Tradicionalmente, se ha visto este comportamiento como una diferencia de peso silábico. A aquellas sílabas que atraen el acento se les ha llamado *sílabas pesadas*; mientras que a aquellas que no lo hacen, *sílabas ligeras*. Pero ¿cómo podemos dar cuenta formalmente de esta categorización? La teoría moraica propone una explicación formal a este comportamiento recurriendo a la mora (μ)¹. Así, una sílaba pesada es bimoraica ($=2\mu$); mientras que una ligera es monomoraica ($=1\mu$)². Es decir, el factor que determina el peso silábico es el número de moras o contenido moraico. Otra asunción que generalmente hace esta teoría es que una sílaba es máximamente bimoraica.

Si tenemos en cuenta la estructura melódica de la sílaba (los segmentos) y el número de moras que una sílaba puede tener nos encontramos básicamente frente a tres tipos de lenguas. Primero, aquellas donde CVC y CV: son pesadas y CV es ligera. Segundo, las lenguas donde CVC y

1. Una mora es una unidad prosódica que mide el peso de una sílaba (Perlmutter, 1996).

2. Esta caracterización sigue a Broselow 1996 y Perlmutter, 1996 quienes a su vez se refieren, entre otros, a Hyman 1985; Mc Carthy & Prince; Hayes 1989, etc.

CV son ligeras y CV: es pesada. Por último, están las lenguas donde CV es ligera, CV: es pesada, y donde algunas CVC son ligeras y otras son pesadas. Esta tipología la presentamos en (1).

(1) Tipología que predice la teoría moraic

<i>Lenguas Representativas</i>		<i>Sílabas Pesadas</i> (=bimoraicas)	<i>Sílabas Ligeras</i> (=monomoraicas)	
I ₁	Inglés, Koya, Latín, etc.	<i>Estructura del óclau(CV):</i> <i>Número de moras</i> :	CV: CVC	CV
I ₂	Ladil, Mingl khalakha, etc.	<i>Estructura del óclau(CV):</i> <i>Número de moras</i> :	CV: CVC	CV
I ₃	Lituro, Kvakwala, Qachalnga, etc.	<i>Estructura del óclau(CV):</i> <i>Número de moras</i> :	CV: CVC	CVC CV

En resumen, la teoría moraic hace dos importantes afirmaciones:

- En primer lugar, asume que el único factor que determina el peso silábico es el número de moras (o contenido moraic). Esto significa que es imposible hallar lenguas que distingan entre sílabas ligeras y pesadas sin utilizar el contenido moraic.
- En segundo lugar, asume generalmente que las sílabas son máximamente bimoraicas. Esto significa que no es posible encontrar lenguas que distingan entre más de dos pesos silábicos; es decir, una gramática sólo puede distinguir entre sílabas ligeras (monomoraicas) y pesadas (bimoraicas).

1.1 REFLEXIONANDO SOBRE LOS FACTORES QUE DETERMINAN EL PESO SILÁBICO

En esta sección queremos reflexionar un poco más en detalle cómo la gramática de una lengua puede determinar el peso silábico a través de las representaciones moraicas. Antes de comenzar con esta tarea, queremos decir que tanto estas reflexiones como el objetivo general de este estudio están profundamente endeudados con el trabajo de categorización prosódica de De Lacy (1997).

La teoría moraic propone una organización de la sílaba elaborada sobre un conjunto de elementos asociados autosegmentalmente. Los elementos son la sílaba (ó), la mora (i) y el segmento ([seg]). Estos elementos aparecen en sus respectivas hileras autosegmentales. Estas hileras están organizadas de modo que ó domina a i y i domina a [seg]. Las asociaciones autosegmentales podemos visualizarlas en (2).

(2) La organización de la sílaba según la teoría moraic



En (2), vemos a la izquierda la representación de una sílaba CVC monomoraica (como en *lardil*, mongol *khalkha*; véase tipología de (1)) y a la derecha una CVC bimoraica (como en inglés, *koya*, latín; véase tipología de (1)). Estas representaciones muestran los elementos ó, i y [seg] en su disposición jerárquica. Además, nos informan que ó puede asociarse con i la cual puede asociarse con [seg]. También ó puede asociarse directamente con [seg]_{coda}.

Dadas estas ideas básicas, surge la interrogante ¿cómo la teoría moraic da cuenta estructuralmente del peso silábico?

Como ya hemos dicho, esta teoría afirma que el único factor que determina el peso silábico es el número de moras. Esto, traducido en relaciones estructurales, significa que estamos frente a una sílaba ligera cuando el nudo ó no se ramifica en la hilera de las moras; es decir, que las relaciones autosegmentales del nudo ó al nudo μ es igual a uno. Pero, estamos frente a una sílaba pesada cuando el nudo ó sí se ramifica en la hilera moraica; es decir, las relaciones autosegmentales que van del nudo ó a la hilera de las moras es igual a dos. Esto lo formalizamos en (3).

(3) *El peso silábico en términos de relaciones estructurales*

<i>Tipo de sílaba</i>	<i>Contenido moraico o información moraica</i>	
Ligera (σ_l):	$\sigma_l = \sim \text{Ram}(\sigma, \mu)$	'una sílaba ligera es igual a una asociación autosegmental entre el nudo σ y el nudo μ ' (es decir, el nudo σ no se ramifica en la hilera moraica).
Pesada (σ_p):	$\sigma_p = \text{Ram}(\sigma, \mu)$	'una sílaba pesada es igual a dos asociaciones autosegmentales entre un nudo σ y dos nudos μ ' (es decir, el nudo σ se ramifica en la hilera moraica).

(L 'ligera', P 'pesada', $\sim \text{Ram}(\sigma, \mu)$ 'no ramificación de σ en la hilera moraica' y $\text{Ram}(\sigma, \mu)$ 'ramificación de σ en la hilera moraica').

Puesto en otros términos, la teoría moraica sólo reconoce las relaciones autosegmentales del nudo sílaba (σ) al nudo mora (μ) o contenido moraico como el único factor que determina el peso de una sílaba. Las siguientes secciones tienen como objetivo mostrar, por lo menos, tres casos donde se puede observar que la información no moraica³ también puede intervenir para determinar el peso silábico en ciertas gramáticas.

3. Para los objetivos de este artículo, utilizamos la frase «información no moraica» para referirnos a las relaciones autosegmentales que van del nudo sílaba (σ) a la hilera de los segmentos ([seg]). Ver De Lacy (1997) para un panorama más amplio de otros posibles tipos de «informaciones no moraicas».

2. EL CASO DEL PESO SILÁBICO EN SHIPIBO

A continuación, presentaremos el caso del shipibo⁴. Nuestro objetivo en esta sección será demostrar que el shipibo no determina el peso silábico de sus sílabas por medio del contenido moraico; de este modo, rechazamos la primera hipótesis de la teoría de las moras sobre que el único factor que determina el peso silábico es el número de moras.

A fin de poder iniciar nuestra exposición, debemos primero explicitar los medios que nos servirán para diagnosticar el peso silábico en shipibo. Nuestros dos diagnosticadores serán: (i) el acento y su comportamiento en relación a las sílabas CVC (§); y (ii) la condición de 'palabra mínima' impuesta a los monosílabos (§2.2).

2.1 EL ACENTO EN SHIPIBO

Empezaremos dando algunos datos básicos sobre el shipibo. Primero, encontramos los siguientes tipos de sílabas: CV, CVC, V y VC. Sólo se registra vocales largas subyacentes en unos pocos sufijos verbales como es el caso de /-ööT/ que convierte un verbo transitivo en uno intransitivo reflexivo⁵. Las demás vocales largas que presenta el shipibo son predecibles, sólo ocurren en monosílabos. Es decir, en shipibo no es posible hallar monosílabos con vocales cortas. En vista de que siempre es posible predecir que las vocales

4. El shipibo es una lengua de la región amazónica peruana que pertenece a la familia lingüística pano.

5. El hecho de que el shipibo sólo muestre vocales largas subyacentes en los sufijos verbales es muy interesante y merece que sea estudiado en detalle ya que parece contradecir las predicciones del trabajo de Beckman (1998) sobre fidelidad posicional.

de los monosílabos van a aparecer en la superficie como vocales largas, en este trabajo se asume que dicho alargamiento no es subyacente.

El shipibo distingue entre sílabas ligeras y pesadas para la asignación del acento. El acento en esta lengua es asignado a la segunda sílaba de la izquierda si ésta es pesada (CVC), de otro modo el acento aparece sobre la primera sílaba. A continuación, mostramos algunos ejemplos representativos de esta sensibilidad al peso silábico⁶.

(4) *Ítemes con sílabas pesadas (CVC)*

wi. ^l taʂ	'pierna'	ka. ^l piT ^l	'lagarto'
----------------------	----------	-----------------------------------	-----------

(5) *Ítemes sin sílabas pesadas*

'ti.ta	'madre'	'a.ta.pa	'gallina'
--------	---------	----------	-----------

En (4), vemos que el acento se asigna a la sílaba pesada (CVC). Cuando no hay ninguna sílaba pesada, el acento aparece en la sílaba ligera que está más a la izquierda, como en (5).

Como una prueba final de la sensibilidad del acento al peso silábico presentamos en (6) algunos ejemplos donde se puede observar que cuando la estructura de la segunda sílaba es modificada el acento se ve afectado. Esto pasa cuando se añade el morfema /-N/⁸.

6. Los ejemplos dados muestran la sensibilidad del acento al peso silábico. Sin embargo, señalamos que el acento en shipibo muestra otros aspectos que no serán presentados porque no son relevantes para lo que se intenta probar.

7. /T/ es una consonante subespecificada para punto y aparece cuando logra ocupar el ataque de la siguiente sílaba (para un análisis más detallado sobre este tipo de segmentos en shipibo, ver Elías)(en preparación).

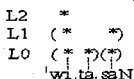
8. El morfema {-N} tiene varias funciones entre ellas marcar la ergatividad, la posesión, etc.

(6)	<u>Representación Subyacente</u>	<u>Representación Superficial</u>	<u>Representación Subyacente + /-N/</u>	<u>Representación Superficial</u>
a.	/ ti.ta /	--> ['ti.ta]	/ ti.ta -N /	--> [ti.'taN]
b.	/ wi.taʃ /	--> [wi.'taʃ]	/ wi.taʃ -N /	--> ['wi.ta.ʃaN] ¹

En (6.a), cuando no está presente el sufijo /-N/ y el ítem no tiene una sílaba pesada (CVC), entonces, el acento aparece en la sílaba ligera que está más a la izquierda (ver primera columna). Cuando este mismo ítem recibe el morfema /-N/, la sílaba que está más a la derecha pasa a ser pesada y por eso, el acento aparece sobre ella (ver segunda columna). En (6.b), tenemos un ítem que posee una sílaba CVC; cuando no se añade el sufijo /-N/ el acento aparece sobre dicha sílaba (ver primera columna). Sin embargo, cuando se añade el sufijo, hay un resilabeo y la sílaba pesada pasa a ser ligera. Esto produce que el acento finalmente aparezca sobre la sílaba ligera que está más a la izquierda (ver segunda columna).

Hasta aquí nos interesa resaltar que el shipibo distingue entre sílabas pesadas y ligeras para la asignación del acento. Las sílabas ligeras o CV son monomoraicas (es decir, el núcleo de la sílaba, que siempre es una vocal, está asociada a dicha mora) y las sílabas pesadas o CVC son bimoraicas (es decir, una mora está asociada al núcleo silábico y la otra mora a la consonante que ocupa la posición coda de la sílaba)¹⁰. Esto significa que, para el shipibo, tanto las consonantes en coda como las vocales son unidades portadoras de moras.

⁹ Para los fines de este artículo, podemos afirmar que es la estructura métrica la que evita que el acento aparezca en la sílaba CVC de ['wi.ta.ʃaN] (ver gráfico). Para una explicación más detallada sobre el acento en shipibo, ver Elías (en preparación).



¹⁰ Siguiendo a De Lacy 1997, asumo que la consonante ataque (onset) de la sílaba se asocia a la mora de la izquierda. Por razones de espacio no puedo explicitar los argumentos a favor de esta asunción, pero le pido al lector interesado remitirse a De Lacy 1997 1.1.1. Syllable Structure).

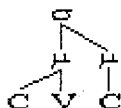
La representación moraic de las sílabas shipibas la podemos observar en (7).

(7) Las sílabas shipibas y sus moras

Sílaba
ligera :



Sílaba
pesada :



2.2 LA CONDICIÓN DE 'PALABRA MÍNIMA' Y LOS MONOSÍLABOS EN SHIPIBO

Ahora, veamos qué pasa con nuestro segundo diagnosticador del peso silábico: la condición de 'palabra mínima'. Ésta impone cierto tamaño fonológico a ciertos tipos de palabras (usualmente, las palabras con contenido); así, por ejemplo, se observa que en muchas lenguas no existen palabras de una sola mora o sílaba y que las palabras más pequeñas permitidas son bimoraicas/bisilábicas. Esto quiere decir que las palabras deben ser *mínimamente bimoraicas*.

El shipibo necesita satisfacer este requerimiento de bimoracidad. Aunque hay varios indicios que nos conducen a esta afirmación, aquí, por cuestiones de espacio, sólo presentaremos dos. El primero es que la estructura preferida de la palabra mínima shipiba es CV.CV, donde se puede apreciar el respeto y la preferencia por la bimoracidad (cada vocal porta una mora). Pero la prueba definitiva la dan los monosílabos. Todos los monosílabos salen a la superficie con una vocal alargada, como se puede apreciar en (8).

(8) Las vocales alargadas de los monosílabos shipibos

/ni/	-->	[ni:]	'salamanca (esp. de animal)'	/hi/	-->	[hi:]	'fe (prést. castellano)'
		*[ni]				*[hi]	

En (8), observamos la inserción de una mora dando como resultado una forma bimoraica. Este comportamiento lo podemos esperar y explicar si asumimos que la condición de 'palabra mínima' está activa en shipibo.

2.2.1 EL PROBLEMA DE LOS MONOSÍLABOS

El comportamiento de los monosílabos, sin embargo, no es completamente explicable. Por un lado, podemos justificar la bimoracidad de los monosílabos CV por la condición de 'palabra mínima'. Por otro, los monosílabos CVC parecen ser bimoraicos ya que tendrían una mora asociada al núcleo de la sílaba y la otra a la consonante coda; pero inesperadamente salen a la superficie como CV:C. A continuación en (9) presentamos algunos ejemplos.

(9) El extraño comportamiento de los monosílabos CVC

/kiN/	--->	[ki:N]	'deseo'	/buT/	--->	[bu:T]	'cabello'
	--->	* [kiN]			--->	* [buT]	

El comportamiento mostrado en (9) nos lleva a hacernos la siguiente interrogante: ¿por qué los monosílabos CVC se comportan como si no cumpliesen con el requerimiento de bimoracidad? es decir, ¿por qué estos monosílabos alargan su vocal si aparentemente ya son bimoraicos?

2.2.2 LA HIPÓTESIS: "EN SHIPIBO, LAS CODAS NO PORTAN MORAS"

En Elías (1999) se propone y justifica la siguiente hipótesis: "en shipibo, las consonantes que ocupan las codas de las sílabas nunca portan moras". Esta hipótesis explicaría el comportamiento de los monosílabos en shipibo; esto es, las vocales salen a la superficie alargadas para cumplir con la condición de 'palabra mínima' (la bimoracidad) ya que la con-

sonante coda no puede portar moras.

Sin embargo, esta propuesta trae como consecuencia una paradoja que la podemos plantear en los siguientes términos. Por un lado, el shipibo necesita distinguir entre sílabas ligeras (monomoraicas) y pesadas (bimoraicas) para computar la asignación del acento; por otro, los monosílabos indican que las consonantes en posición de coda no portan mora lo que quiere decir que todas las sílabas son monomoraicas. Si asumimos, como lo hace la teoría moraica, que el peso silábico está determinado por el número de moras entonces estamos frente a una seria contradicción; es decir, ya que todas las sílabas son monomoraicas, el shipibo no podría distinguir entre sílabas ligeras y pesadas; pero, sí lo hace.

2.3 LA INFORMACIÓN NO MORAICA DETERMINA EL PESO SILÁBICO EN SHIPIBO

La paradoja señalada arriba no aparece si asumimos que otros factores pueden determinar el peso silábico; es decir, supongamos que la asunción que las moras son el único factor que determina el peso silábico no sea completamente cierta y que en realidad otros factores también puedan contar al momento de determinar el peso silábico.

Pero, entonces, ¿cuáles serían estos "otros factores"? Una posible respuesta es notar la presencia de información estructural de tipo no moraica. Siguiendo a De Lacy (1997), afirmamos que algunas gramáticas toman en cuenta otras asociaciones autosegmentales para determinar el peso silábico. Para el caso concreto del shipibo nos interesa resaltar la información no moraica Existe(Ö,[seg]); es decir, la asociación autosegmental del nudo Ö al nudo [seg]. Puesto en otros términos, estamos afirmando que en shipibo el contenido moraico no es la información estructural que cuenta para determinar el peso silábico, sino Existe(Ö[seg])¹¹.

(10) La asociación autosegmental $\text{Existe}(\tilde{O}, [\text{seg}])$ determina las sílabas pesadas en shipibo

<u>Sílabas Pesadas</u> (monomoraica)	<u>Sílabas ligeras</u> (monomoraica)

En (10), observamos los dos tipos básicos de sílabas permitidas en shipibo. En ambos casos estamos frente a sílabas monomoraicas (= 1 μ); sin embargo, la gramática shipiba las trata diferentes según exista o no una relación $\text{Existe}(\tilde{O}, [\text{seg}])$. Si esta asociación existe, como en el caso de CVC, estamos frente a una sílaba pesada y si no existe, como en el caso de CV, es ligera.

3. EL CASO DEL PESO SILÁBICO EN HEBREO TIBERIANO

Otro caso similar al shipibo es mostrado para el hebreo tiberiano por De Lacy (1997). Esta lengua presenta los siguientes tipos de sílabas: CV:C, CV:, CVC, CV. Lo interesante es que CV:C y CVC se comportan como pesadas mientras que CV: y CV se comportan como ligeras. Como bien lo hace notar De Lacy, una teoría que ve el peso silábico como determinado sólo por el contenido moraico predice que este sistema es imposible. A continuación, describiremos el acento

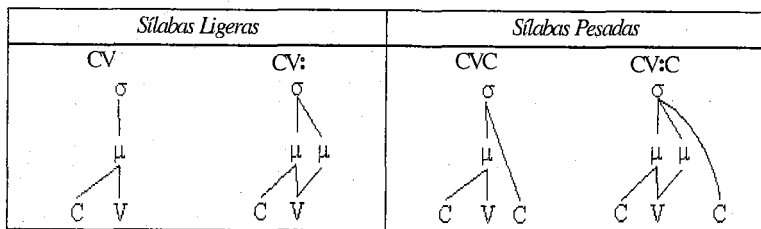
¹¹ Paul de Lacy (c.p.) me sugiere que un análisis alternativo sería sólo considerar como relevante la ramificación del nudo \tilde{O} ; es decir, la relación $\text{Ram}(\tilde{O}, x)$ donde 'x' es un nudo prosódico sin especificar. También, observa que es imposible decidir entre $\text{Existe}(\tilde{O}, [\text{seg}])$ y $\text{Ram}(\tilde{O}, x)$ ya que el shipibo no tiene vocales largas subyacentes y aquellas que salen a la superficie como alargadas están restringidas a los monosílabos (para satisfacer la bimoraicidad). Sin embargo, hemos hallado por lo menos un caso que sugeriría, clara aunque no conclusivamente, que es la relación $\text{Existe}(\tilde{O}, [\text{seg}])$ la relevante. Se trata de [*mi.ta.ka.ti*] (= 'escapársele a uno de la mano') donde vemos que el acento aparece sobre la primera sílaba a pesar que la segunda es bimoraica. Esto significa que a pesar que el nudo \tilde{O} de la segunda sílaba se ramifica en la hilera moraica, la sílaba sigue comportándose como ligera para el acento.

primario en esta lengua y posteriormente veremos cómo éste trata a las sílabas CV:C y CVC como pesadas y a las sílabas CV: y CV como ligeras. McCarthy (1979:139) afirma que se acentúa la última sílaba si ésta es pesada, de otro modo se acentúa la penúltima. En (11), presentamos algunos ejemplos representativos del comportamiento acentual (los datos han sido tomados de De Lacy 1997).

(11)	a.	[ka.táb]	'he writes'
	b.	[ya.qú:m]	'he writes'
	c.	[ka.tá.bu:]	'they wrote'

En (11.a) y en (11.b), observamos que el acento cae sobre la última sílaba cuando ésta termina en consonante. Lo interesante está en (11.c). Como se observa la sílaba final es bimoraica y sin embargo, la gramática de la lengua la trata como ligera ya que asigna el acento primario a la penúltima sílaba. De Lacy (1997) asume las representaciones silábicas de (12) y explica el comportamiento del acento proponiendo que en hebreo tiberiano la asociación auto segmental que define el peso silábico es Existe(Ö,[seg]); es decir, la existencia de una asociación autosegmental que vaya desde el nudo Ö al nudo [seg]. Como vemos en (12), son justamente las sílabas CVC y CV:C las que poseen esta información estructural.

(12)



En conclusión, hasta aquí hemos examinado los casos del shipibo y del hebreo tiberiano los cuales contradicen la

hipótesis de la teoría moraica sobre que la única información estructural pertinente para determinar el peso silábico es el contenido moraico; es decir, las asociaciones autosegmentales del nudo sílaba (Ö) al nudo mora (μ). En ambos casos se observa que no es el contenido moraico, sino Existe(Ö,[seg]) (la existencia de una asociación autosegmental de Ö a [seg]) la que determina el peso silábico.

4. EL CASO DEL PESO SILÁBICO EN KASHMIRI

En esta sección, veremos el caso del kashmiri¹² donde mostraremos que contradice las dos hipótesis de la teoría moraica. Primero, da evidencia que la información estructural no moraica es también relevante para determinar el peso silábico; es decir, observaremos que para dar cuenta del peso silábico son necesarios tanto el contenido moraico (las asociaciones del nudo Ö al nudo μ) como la información no moraica (la existencia de una asociación del nudo Ö al nudo [seg]). Segundo, el kashmiri muestra que la gramática diferencia hasta cuatro categorías de sílabas según su peso.

A continuación, describiremos el patrón acentual del kashmiri siguiendo a Morén (1998)¹³. En las palabras monomorfémicas bisilábicas, la sílaba final nunca se acentúa sin importar el peso. En (13), presentamos algunos ejemplos de ello¹⁴.

(13)	a.	[ná.nun]	b.	[mát.lab]
	c.	[dá:na:]	d.	[pé:c.da:r]
	e.	[bé.ka:r]	f.	[ná:.da:n]

¹² El kashmiri es una lengua dárdica indo-ariana hablada en la provincia de Kashmiri en la India.

¹³ Los datos se han tomado de Morén (1998) quien a su vez toma los datos de Bhatt (1989) y señala que las glosas no han sido registradas en dicha data.

¹⁴ Las sílabas acentuadas están subrayadas para que puedan ser reconocidas con mayor facilidad.

En palabras de más de dos sílabas, el acento es asignado teniendo en cuenta el peso silábico. Así, en palabras que contienen vocales largas, se acentúa la vocal larga no final que está más a la izquierda. Esto significa que las sílabas con vocales largas (CV:) son consideradas por la gramática del kashmiri como más pesadas que las sílabas con vocales cortas (CV). Esto lo vemos en (14).

(14)	a. [zi.tó:vuh]	b. [mu.lá:he.za]
	c. [ma.ha.r.:ni:]	d. [ná:ra.za.gi]

En la ausencia de vocales largas, se acentúa la sílaba cerrada (CVC) no final que está más a la izquierda. Esto significa que la gramática del kashmiri considera las sílabas con coda (CVC) como más pesadas que las sílabas sin coda (CV). Ejemplos de ellos se pueden apreciar en (15).

(15)	a. [ni.rán.jan]	b. [mu.kád.di.ma]
	c. [ba.gán.dar.la.din]	

Las sílabas cerradas no finales de vocal larga (CV:C) se acentúan con preferencia sobre todas las demás sílabas. Esto significa, por transitividad, que el kashmiri trata a las sílabas de vocal larga con coda (CV:C) como más pesadas que todas las demás sílabas (CV:, CVC y CV). Veamos (16).

(16)	a. [bo:.dé:s.var] 'Lord'
------	--------------------------

Se asigna el acento por defecto a la sílaba inicial si todas las sílabas no finales son ligeras (CV). En (17) mostramos ejemplos de ello.

(17)	a. [phí.ki.ri]	b. [ví.zi.tar]
------	----------------	----------------

Finalmente, cuando en una palabra se encuentran las sílabas CV: y CVC no finales, el kashmiri siempre prefiere asignar el acento a la sílaba CV:, sin importar que haya una sílaba CVC más a la izquierda. A continuación, en (18), mostramos algunos ejemplos de este comportamiento.

(18)	a. [kad.ná:wun]	b. [nar.pí:ras.ta:n]
	c. [sam.pa.ná:wun]	

Si asumimos las hipótesis de la teoría moraica, este comportamiento es inexplicable porque CV: y CVC tienen la misma información moraica, ambas son bimoraicas, tal como se puede apreciar en (19).

(19)	CVC	CV:

La pregunta que surge, entonces, es ¿cómo es posible que la gramática del kashmiri pueda considerar las sílabas CV: como más pesadas que las sílabas CVC si ambos tipos de sílabas tienen el mismo contenido moraico; es decir, ambas son bimoraicas (ver(19))? Esta pregunta la intentaremos responder en las secciones § y §.

Otro asunto importante es que, a partir de los datos de (13), (14), (15), (16), (17) y (18), podemos sostener que el kashmiri posee la escala de peso silábico de (20).

(20) Escala de peso silábico en kashmiri

CV:C > CV: > CVC > CV

En (20), observamos una escala de cuatro categorías de peso silábico. La categoría considerada como más pesada por la gramática del kashmiri es CV:C. Luego, las sílabas CV: y CVC son consideradas como más pesadas que las sílabas CV. Finalmente, las sílabas CV son las menos pesadas o ligeras. Lo interesante de (20) es notar que una teoría como la moraica sólo predice que es posible que una gramática pueda diferenciar entre sílabas pesadas (=bimoraicas) y ligeras (=monomoraicas); de este modo, el kashmiri es un contraejemplo a esta predicción, ya que diferencia cuatro categorías de peso silábico. En las siguientes secciones (§ y §), nuestro objetivo será tratar de explicar cómo la gramática del kashmiri puede distinguir estas cuatro categorías de peso silábico.

4.1 LA HIPÓTESIS: "EN KASHMIRI, LAS CODAS NO PORTAN MORAS"

Aquí presentaremos una hipótesis que nos permite determinar cuáles son las representaciones de las estructuras silábicas del kashmiri, para ello empezamos por rechazar la estructura silábica CVC de (19). La solución que proponemos para el kashmiri es semejante al caso del shipibo y del hebreo tiberiano; es decir, las consonantes codas no portan moras. Así afirmamos que las estructuras silábicas para el kashmiri son las que se muestran en (21).

(21)	CV	CVC	CV:	CV:C

En (21), observamos que los únicos segmentos capaces de portar moras son las vocales, mientras las consonantes codas están asociadas directamente al nudo sílaba.

4.2 TANTO LA INFORMACIÓN MORAICA COMO LA NO MORAICA DETERMINAN EL PESO SILÁBICO EN KASHMIRI

En esta sección, abordaremos la pregunta de cómo la gramática del kashmiri puede distinguir cuatro pesos o categorías silábicas. Nuestro punto de partida serán las representaciones de (21). Creemos que en kashmiri tanto las asociaciones autosegmentales del nudo sílaba ($\tilde{\sigma}$) al nudo mora (μ) como la asociación autosegmental del nudo sílaba ($\tilde{\sigma}$) al nudo segmento ([seg]) son necesarias como información estructural pertinente para determinar el peso silábico. Además, es importante observar que estos dos tipos de información estructural tienen una jerarquía de importancia; es decir, para la gramática del kashmiri es más importante satisfacer a una de ellas que a la otra. Este último punto se hará evidente a continuación.

El kashmiri nos muestra que las sílabas bimoraicas (CV:C, CV:) son consideradas como más pesadas que las sílabas monomoraicas (CVC, CV). Este hecho se deriva de la data mostrada de (13) a (18) y, por supuesto, de la escala de peso silábico que propusimos en (20). Asumiendo las representaciones de (21), podemos afirmar que lo que distingue a las sílabas CV:C y CV: de las sílabas CVC y CV es el contenido moraico. Puesto en términos de relaciones estructurales, la gramática del kashmiri considera que una sílaba *x* es más pesada que una sílaba *y* si en *x* existen dos asociaciones autosegmentales que vayan de \tilde{O} a μ (es decir, el nudo ó se ramifica en la hilera moraica). Esto lo representamos como $Ram(\tilde{O},\mu)$. Como vemos en (21), esto se cumple para las sílabas CV:C y CV:.

Pero además, el kashmiri distingue las sílabas con respecto a la existencia de un segmento coda. De esta manera, las sílabas CV:C son consideradas más pesadas que las CV: y las sílabas CVC son consideradas más pesadas que las CV. Asumiendo, nuevamente, las representaciones de (21), afirmamos que lo que distingue a las sílabas CV:C y CVC de las sílabas CV: y CV es el contenido no moraico. Puesto en términos de información estructural, la gramática del kashmiri considera que una sílaba *x* es más pesada que una sílaba *y* si en *x* existe una asociación autosegmental que vaya desde \tilde{O} a [seg]. Esto lo representamos como $Existe(\tilde{O},[seg])$. Finalmente, observamos que la gramática privilegia la información moraica sobre la no moraica ya que las sílabas CV:C y CV: son más pesadas que las CVC y CV. Esta situación nos hace postular la jerarquía de (22).

(22) $Ram(\tilde{O},\mu) \gg Existe(\tilde{O},[seg])$

En (22), se muestra los dos tipos de información estructural que el kashmiri toma en cuenta para determinar el peso de sus sílabas. $Ram(\tilde{O},\mu)$ representa la bimoracidad de las sílabas y su efecto es que una sílaba es considerada más pesada que otra si posee dos asociaciones autosegmentales de \tilde{O} a μ . $Existe(\tilde{O},[seg])$ representa la información no moraica y su efecto es que una sílaba es más pesada que otra si po-

see una asociación autosegmental de \tilde{O} a [seg]. La jerarquía de (22) también nos informa que, al evaluar el peso silábico, la gramática del kashmiri considera la bimoracidad ($\text{Ram}(\tilde{O}, \mu)$) como un factor más importante que la información no moraica ($\text{Existe}(\tilde{O}, [\text{seg}])$).

4.3 EL PESO SILÁBICO EN KASHMIRI: UN ENFOQUE EN OPTIMALIDAD

En esta sección trataremos de articular nuestras propuestas de las secciones § y §; es decir, mostraremos cómo podemos dar cuenta de las cuatro distinciones de peso silábico que hace el kashmiri (véase la escala de (20)) a partir de las representaciones de la estructura silábica que postulamos en (21) y del ranqueo de la información estructural (moraica y no moraica) que postulamos en (22). Para ello, primero, recurriremos a la teoría de la optimalidad que bosquejamos en la sección §. Luego, en la sección §4.3.2., responderemos finalmente a la pregunta de cómo la gramática del kashmiri puede distinguir cuatro categorías de peso silábico. Finalmente, en la sección §, integraremos nuestras propuestas al análisis del acento en kashmiri de Walker (1996).

4.3.1 LA TEORÍA DE LA OPTIMALIDAD Y LA ARMONÍA

La teoría de la optimalidad (Prince & Smolensky 1993, McCarthy & Prince 1993) es un marco teórico que nos permite manejar los hechos del kashmiri de un modo más adecuado. Como lo expresa Beckman (1998, pp 10-19), la teoría de la optimalidad no pone énfasis en una secuencia de reglas ordenadas que transforman un input en una forma de superficie (output), sino más bien enfatiza la interacción de constricciones universales violables que determinan la buena formación de las formas output. De este modo, la tarea del investigador en una lengua dada no es determinar qué reglas se aplican ni en qué orden, sino establecer el ranqueo de constricciones que genera todas y sólo aquellas formas

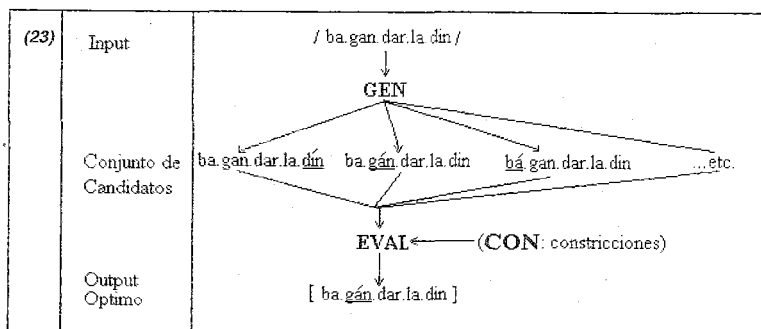
de superficie de la lengua.

La teoría de la optimalidad propone que una gramática está compuesta por:

- (i) un lexicón donde están almacenados los ítems léxicos,
- (ii) un GEN o 'generador'. Es una función que asocia un input con un conjunto potencialmente infinito de candidatos output. El GEN también incorpora los elementos o primitivos representacionales de las formas lingüísticas (por ejemplo, rasgos, constituyentes prosódicos, etc) y ciertas constricciones inviolables (como por ejemplo, la jerarquía prosódica). Sujeto a estos elementos lingüísticos primitivos y a las constricciones inviolables, GEN puede libremente generar objetos a partir de aquellos que componen el vocabulario universal agregando, elidiendo o reordenando la información mostrada en un input.
- (iii) un CON o 'constricciones'. Es un conjunto de constricciones universales violables, pero ranqueadas de diferentes modos.
- (iv) un EVAL o 'evaluador'. Se encarga de seleccionar al candidato output más óptimo. EVAL es una función que evalúa a los candidatos generados por el componente GEN y los ordena de acuerdo al grado de armonía que presentan con respecto a la forma input. El candidato más óptimo es aquel que muestra el grado más alto de armonía. El grado de armonía de un candidato output está determinado por qué tan bien haya satisfecho el conjunto de constricciones ranqueadas de CON. Puesto en otros términos, la forma output que realmente ocurre es el candidato que mejor haya satisfecho el sistema de constricciones de CON. La mejor satisfacción se determina por la violación mínima, la cual podemos formalizar así:
 1. las violaciones a las constricciones ranqueadas más bajas son toleradas en la forma óptima porque así se evita la violación de constricciones ranqueadas más altas

2. los empates (por violación o por satisfacción) de una restricción ranqueada más alta son resueltos por una restricción ranqueada más baja.

A continuación, en (23), mostramos gráficamente los componentes de una gramática en la teoría de la optimalidad.



En (23), tenemos el input /ba.gan.dar.la.din/ del lexicon del kashmiri. El componente GEN de la gramática genera un conjunto potencialmente infinito de candidatos posibles para dicho input. Por cuestiones de espacio sólo hemos graficado unos cuantos candidatos que difieren en la posición del acento. Luego, el componente EVAL evalúa cuál es el candidato más óptimo; es decir, el que mejor satisface el conjunto ranqueado de restricciones universales violables que posee CON. El candidato ganador del gráfico de (23) es [ba.gán.dar.la.din] el cual se convierte en la forma de superficie.

4.3.2 LA ESCALA DE ARMONÍA DEL PESO SILÁBICO EN KASHMIRI

En esta sección daremos cuenta, a través de la teoría de la optimalidad, de la escala de peso silábico que postulamos para el kashmiri en (20). Para ello, asumiremos las representaciones de la estructura silábica de (21).

La propuesta que hacemos aquí es que la gramática

del kashmiri puede distinguir hasta cuatro categorías de peso silábico manejando tanto la información del contenido moraico ($Ram(\tilde{O},\mu)$) como la información no moraica ($Existe(\tilde{O},[seg])$). Es decir, consideramos que estos dos tipos de información estructural son constricciones que interaccionan y producen una escala de armonía para las sílabas del kashmiri. Esta escala es utilizada por la gramática del kashmiri para avaluar el conjunto de candidatos que ha sido generado por GEN. A continuación, en (24), presentamos esta escala de armonía y, en (25), formalizamos las constricciones $Ram(\tilde{O},\mu)$ y $Existe(\tilde{O},[seg])$.

(24) *La escala de armonía del peso silábico en kashmiri*

	$Ram(\sigma,\mu)$	$Existe(\sigma,[seg])$
a. $CV_{\mu}C$		
b. CV_{μ}		*
c. $CV_{\mu}C$	*	
d. CV_{μ}	*	*

- (25) $Ram(\sigma,\mu)$: "Debe existir dos asociaciones autosegmentales que vayan de σ a μ " (es decir, σ debe ramificarse en la hilera de las moras).
- $Existe(\sigma,[seg])$: "Debe existir una asociación autosegmental que vaya de σ a $[seg]$ ".

En (24), vemos cómo, al ranquear la constricción $Ram(\acute{o},i)$ sobre $Existe(\acute{o},[seg])$, se produce la escala de armonía correcta para los datos del kashmiri. La escala de (24) nos informa que $CV:C$ son las sílabas más armónicas en kashmiri ya que satisface tanto a la constricción $Ram(\acute{o},i)$ al tener una vocal larga como a la constricción $Existe(\acute{o},[seg])$ al poseer un segmento coda. Las sílabas $CV:$ violan la constricción $Existe(\acute{o},[seg])$ al no poseer coda y las sílabas CVC violan la constricción $Ram(\tilde{O},\mu)$ al no poseer una vocal larga¹⁵. Cada violación a $Ram(\tilde{O},\mu)$ o a $Existe(\tilde{O},[seg])$ es marcada en el cuadro de (24) mediante un asterisco (*). Pero, si $CV:$ y CVC tienen una violación cada una ¿cómo sabemos cuál sílaba es la más armónica; es decir, cuál es la más pesada? La teoría de la optimalidad nos señala que las sílabas $CV:$ son más armó-

nicas que las CVC porque violan a la constricción Existe(\tilde{O} ,[seg]) que está ranqueada en un nivel jerárquico inferior a Ram(\tilde{O} , μ). Finalmente, las sílabas CVC son más armónicas que las CV porque éstas últimas violan la constricción Existe(\tilde{O} ,[seg]) mientras que las CVC no lo hacen. Esta escala de armonía basada en la jerarquía Ram(\tilde{O} , μ) >> Existe(\tilde{O} ,[seg]) nos explica formalmente la escala de peso silábico que propusimos en (20) (es decir: CV:C >> CV: >> CVC >> CV).

4.3.3 INTEGRANDO RAM(\tilde{O} , μ) Y EXISTE(\tilde{O} ,[SEG]) A UN ANÁLISIS DEL ACENTO EN KASHMIRI

El objetivo en esta sección será demostrar cómo la escala de armonía que postulamos en (24) para el kashmiri se puede integrar a una propuesta de análisis del acento para esta misma lengua. Para ello, tomaremos el análisis de Walker (1996:16-18)¹⁵. Antes de empezar con el análisis de Walker (1996) queremos hacer una aclaración. Nuestra propuesta para el kashmiri es independiente del análisis que hace Walker u otro análisis que pudiera plantearse sobre el tema del comportamiento del acento en kashmiri. La razón es que nuestro estudio intenta complementar a estos últimos análisis. Es decir, el trabajo de Walker da cuenta del comportamiento del acento en kashmiri utilizando un conjunto de constricciones ranqueadas pero no explica exactamente cómo la gramática de esta lengua puede hacer referencia a cuatro categorías de peso silábico. Nuestro análisis intenta llenar este vacío.

¹⁵ Recordemos que los segmentos codas no portan moras en kashmiri (véase sección § 4.1.)

¹⁶ En realidad, Walker (1996) desarrolla sus ideas sobre el acento basado en la prominencia y aplica dichas ideas a varias lenguas, una de ellas es el kashmiri (pp. 16-18).

Walker (1996) para explicar el comportamiento del acento en kashmiri recurre a tres constricciones: PK-PROM, ALIN-I(PK, PIPr) y NONFINALITY y las ranquea de tal modo que NONFINALITY está más alta en la jerarquía dominando a PK-PROM la cual a su vez domina ALIN-I(PK, PIPr). A continuación en (26) explicamos la labor de cada constricción y en (27) mostramos su ranqueo.

(26) PK-PROM :	un elemento <i>x</i> es mejor pico que un elemento <i>y</i> si la prominencia intrínseca de <i>x</i> es mayor que la de <i>y</i> . Es decir, esta constricción requiere que toda sílaba acentuada sea también pesada. (Prince & Smolensky 1993:39,62).
ALIN-I (PK, PIPr):	para todos los picos, existe una palabra prosódica (PIPr) tal que el lado izquierdo del pico y el lado izquierdo de la palabra prosódica coinciden. Es decir, ALIN-I (PK-PIPr) es una constricción que requiere que el acento se asigne a la sílaba que esté más a la izquierda en una palabra prosódica ¹⁷ (McCarthy & Prince 1993).
NONFINALITY :	el núcleo o cabeza prosódica de la palabra no cae en la sílaba final. Es decir, NonFinality es una constricción que requiere que la sílaba final de una palabra prosódica no lleve acento (Prince & Smolensky 1993:40).

(27) NONFINALITY >> PK-PROM >> ALIN-I(PK, PIPr)

De las tres constricciones nos interesa resaltar PK-PROM (Peak Prominence) ya que es la constricción que se encarga de evaluar si las sílabas acentuadas son las más pesadas. Para realizar su labor, PK-PROM lee escalas de armonía que clásicamente se consideran basadas en la información moraic o contenido moraic (Ram(Ö,µ)). Por ejemplo, en una lengua del tipo L₁ de la tipología presentada en (1), donde CV: y CVC se comportan como pesadas

¹⁷ Se marcará con un asterisco cada sílaba que esté a la izquierda de la sílaba que tenga el acento.

(bimoraicas) y CV como ligera (monomoraica), PK-PROM leería la escala de armonía de (28):

(28)

	Ram(σ, μ)
CV: $\mu\mu$	
CV $_{\mu}$ C $_{\mu}$	
CV $_{\mu}$	*

En (28), observamos que la constricción Ram(\tilde{O}, μ) agrupa a los candidatos CV: $\mu\mu$ y CV $_{\mu}$ C $_{\mu}$ como los más armónicos; es decir, como aquellos que satisfacen el requerimiento que el nudo \tilde{O} se ramifique en la hilera de las moras y por otro lado, señala al candidato CV $_{\mu}$ como el menos armónico ya que no satisface dicho requerimiento. Al evaluar los candidatos generados por GEN, PK-PROM lee esta escala y sabe que si encuentra una sílaba CV $_{\mu}$ acentuada, debe asignarle un asterisco.

Pero en una lengua del tipo L₂ de la tipología presentada en (1), donde sólo las sílabas CV: se comportan como pesadas (bimoraicas) mientras que las sílabas CVC y CV como ligeras (monomoraicas), PK-PROM leería la escala de armonía de (29):

(29)

	Ram(σ, μ)
CV: $\mu\mu$	
CV $_{\mu}$ C	*
CV $_{\mu}$	*

En (29), observamos que la constricción Ram(\tilde{O}, μ) señala a CV: $\mu\mu$ como el candidato más armónico; es decir, como aquel que satisface el requerimiento que el nudo \tilde{O} se ramifique en la hilera moraica. Por otro lado, señala a los candidatos CV $_{\mu}$ C y CV $_{\mu}$ como los menos armónicos ya que no satisfacen el requerimiento de ramificación del nudo \tilde{O} en la hilera moraica. Al evaluar los candidatos generados por GEN, PK-PROM lee esta escala y sabe que si encuentra una sílaba CV $_{\mu}$ o una CV $_{\mu}$ C acentuada, debe asignarle un asterisco.

Ahora, volviendo al kashmiri, damos en (30) y (31) algunos ejemplos del ranqueo de constricciones de (27) pro-

puesto por Walker (1996) que permite explicar el comportamiento del acento en kashmiri.

(30)

/ba.gan.dar.la.din/	NONFINALITY	PK-PROM	ALIN-I (PK, PIPr)
a. ⁹⁹ [ba.gán.dar.la.dín]			*
b. [ba.gan.dar.la.dín]	*!		****
c. [ba.gan.dar.lá.dín]		*!	****
d. [ba.gan.dá:la.dín]			**!
e. [bá.gan.dar.la.dín]		*!	

En (30), observamos que el candidato (b) es eliminado por violar la restricción NONFINALITY mientras que todos los otros candidatos sí la satisfacen. Tal violación fatal es marcada por un asterisco y un signo de admiración en (30). También son eliminados los candidatos (c) y (e) por violar la restricción PK-PROM mientras que los candidatos (a) y (d) sí la satisfacen. Finalmente, EVAL tiene que escoger entre los candidatos restantes (a) y (d). El candidato (d) viola dos veces¹⁸ a la restricción ALIN-I (PK, PIPr), mientras que el candidato (a) sólo la viola una vez, por esta razón, EVAL escoge al candidato (a) como el ganador marcándolo con el símbolo ‘⁹⁹’. A pesar que el candidato (a) viola una vez la restricción ALIN-I (PK, PIPr) es seleccionado como el ganador puesto que es el más armónico, el que mejor satisface la jerarquía de restricciones de (27).

Ahora, veamos a continuación, en (31), otro ejemplo. En esta oportunidad, tenemos una palabra del kashmiri que tiene cuatro sílabas. Poniendo a un lado la última sílaba, la gramática del kashmiri tiene que escoger entre candidatos que hayan asignado el acento en una sílaba CV, en una CVC y en una CV:. Como vemos a continuación, la restricción PK-PROM escogerá aquel candidato que tenga el acento sobre la sílaba CV:.

¹⁸ Cada violación está marcada por un asterisco. Las zonas sombreadas de los cuadros indican violaciones sin importancia para un candidato dado pues éste ya ha sido eliminado de la selección.

(31)

/sampa.na: wun/	NONFINALITY	PK-PROM	ALIN-I (PK, PIPr)
a. [sampa.ná: wun]			**
b. [sampa.na: wún]	*!	*	***
c. [sampa.na: wun]		*!	*
d. [sampa.na: wun]		*!	

En (31), el candidato (b) es eliminado porque viola la restricción NONFINALITY, mientras que todos los demás candidatos sí satisfacen dicha restricción. Los candidatos (c) y (d) son eliminados porque violan la restricción PK-PROM, mientras que el candidato (a) la satisface. Finalmente, EVAL escoge como ganador al candidato (a) porque es el que mejor satisface la jerarquía de restricciones de (27), a pesar del hecho que viola dos veces a la restricción ALIN-I (PK, PIPr). Una interrogante que surge de (31) es ¿cómo supo EVAL que el candidato (d) violaba la restricción PK-PROM?; es decir, si en el candidato (d) hay una sílaba CVC y CV: ¿cómo EVAL determinó que CV: era una sílaba de una categoría más pesada que CVC si ambas sílabas, según la teoría moraic, tienen el mismo peso moraic, el mismo grado de prominencia?

En este punto, nos interesa reflexionar más sobre la restricción PK-PROM (Peak Prominence). Esta restricción nos informa que la gramática va a escoger a una sílaba x como más pesada que una sílaba y , si x es más prominente que y . Lo que no responde el análisis de Walker (1996) es ¿cómo la gramática del kashmiri determina que x es más prominente que y ?; es decir, ¿qué escala de armonía lee PK-PROM para el kashmiri?. Nuestra propuesta es que la restricción PK-PROM determina la prominencia de las sílabas mediante la escala de armonía de peso silábico de (24) la cual es producto de la interacción de las restricciones Ram(\bar{O} , μ) y Existe(\bar{O} , [seg]). A manera de ayuda visual presentamos, en (32), un gráfico donde se puede apreciar cómo PK-PROM dentro del análisis de Walker (1996) interacciona con la escala de armonía del peso silábico que propusimos en (24).

(32)

La escala de armonía del peso silábico en kashmiri

	Ram(σ, μ)	Existe($\sigma, [\text{seg}]$)
CV: _μ C		
CV: _μ		*
CV _μ C	*	*
CV _μ	*	*

/ sam pa.naa wun /	NONFINALITY	PK-PROM	ALIN-I (PK-PIPr)
a. [sam pa.ná: wun]			**
b. [sam pa.na: wún]	*	*	***
c. [sam pá na: wun]		*	*
d. [sám pa.na: wun]		*	

En (32), uno de los hechos más importantes es que EVAL puede determinar que el candidato (d) viola a PK-PROM; es decir, sabe que la sílaba CVC no es la más armónica dentro de la palabra. ¿Cómo logra saber esto? Por medio de la escala de armonía del peso silábico del kashmiri; es decir, PK-PROM sabe que la sílaba CV: es más armónica que CVC por la jerarquía Ram(σ, μ) >> Existe($\sigma, [\text{seg}]$). Si PK-PROM sólo tomará en cuenta la información moraic, entonces no sería posible explicar cómo sabe que las sílabas CV: son más armónicas que las CVC. Además, si el kashmiri sólo tomará en cuenta el contenido moraic para determinar la prominencia de las sílabas, en (32), PK-PROM no le asignaría un asterisco al candidato (d) y entonces la decisión de optar entre el candidato (a) o (d) sería de la constricción ALIN-I(PK-PIPr) la cual escogería incorrectamente al candidato (d).

4.4 CONCLUSIONES SOBRE EL KASHMIRI

Para resumir, hemos presentado el caso del kashmiri donde el peso silábico es determinado por la gramática no sólo teniendo en cuenta el contenido moraic; es decir, la oposición entre sílabas bimoraicas (CV:C, CV:) y monomoraicas (CVC, CV) sino también se ha demostrado que

el kashmiri hace uso de la información estructural no moraica, hecho que la teoría de las moras plantea como imposible en las lenguas naturales. De este modo, por un lado, Ram(Ö,µ) distingue entre las sílabas CV:C, CV: y las CVC, CV; mientras que, por otro lado, Existe(Ö,[seg]) distingue entre sílabas CV:C que son más pesadas que las CV:, y entre sílabas CVC que son más pesadas que las CV. Estos hallazgos contradicen las hipótesis de la teoría moraica acerca de (i) que el único factor que determina el peso silábico es el contenido moraico y (ii) que las lenguas naturales sólo pueden distinguir dos categorías de peso silábico (sílabas bimoraicas vs. monomoraicas). El kashmiri muestra que puede distinguir hasta cuatro categorías.

5. CONCLUSIONES GENERALES

El presente artículo ha tenido como objetivo presentar tres gramáticas que soportan la hipótesis que el peso silábico no sólo está determinado por la información estructural concerniente al contenido moraico como lo afirma la teoría de las moras, sino que también la información estructural no moraica puede intervenir. De esta manera, se han revisado los casos del shipibo y del hebreo tiberiano que indican que dichas gramáticas sólo necesitan la información no moraica para categorizar sus sílabas. Luego, hemos examinado el caso del kashmiri en detalle. Esta lengua es de enorme importancia pues muestra que su gramática necesita tanto la información moraica como la no moraica, ambas interaccionando, para poder categorizar sus sílabas.

Este estudio de ningún modo pretende afirmar que la teoría de las moras es errónea, lo que estamos afirmando es que ésta está restringida a aquellas lenguas que toman la información moraica como el factor que determina el peso silábico; puesto en otras palabras, la teoría de las moras es parte de una teoría de categorización prosódica como la propuesta por De Lacy (1997). En esta teoría, las gramáticas categorizan sus estructuras prosódicas asignándoles comportamientos determinados como puede ser la atracción del acento. Cree-

mos que los casos presentados aquí apuntan a afirmar que la mayoría de las lenguas naturales sensitivas al peso silábico toma la información moraica o contenido moraico para determinar el peso de sus sílabas (aquí están las lenguas de la tipología que mostramos en (1)). Para este gran conjunto de lenguas, la teoría moraica se muestra muy adecuada al explicar los datos. Sin embargo, existe otro conjunto de lenguas que no toma el contenido moraico para categorizar sus sílabas (como por ejemplo, el shipibo y el hebreo tiberiano) o que además de la información moraica toma la información no moraica (como es el caso del kashmiri). Para este último conjunto de lenguas, la teoría moraica sólo puede explicar los datos parcialmente o no puede explicarlos. La razón de ello es que para este otro conjunto de lenguas el contenido moraico o no es relevante o sólo lo es parcialmente. En los tres casos examinados en este documento, hemos resaltado la información estructural no moraica Existe (Ö,[seg]) como uno de los factores que determina el peso silábico en ciertas gramáticas.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Nota: ROA es un repositorio electrónico de trabajos en la Teoría de la Optimalidad. Su URL es <http://ruccs.rutgers.edu/roa.html>
- ARCHANGELI, Diana; D: Terence Langendoen (1997) Optimality Theory: An Introduction, USA, Blackwell Publishers.
- BECKMAN, Jill (1998) Positional Faithfulness, Doctoral Dissertation, University of Massachusetts, Amherst. ROA 234.
- BHATT, R. (1989) An Essay on Kashmiri Stress, Ms, Urbana, University of Illinois.
- BLEVINS, Juliette. "The Syllable in Phonology Theory", en THE HANDBOOK OF PHONOLOGICAL THEORY, editado por Goldsmith (1996).
- BROSELOW, Ellen. "Skeletal Positions and Moras", en THE HANDBOOK OF PHONOLOGICAL THEORY, editado por Goldsmith (1996).
- DAVIS, Stuart (1988). "Syllable Onsets as a Factor in Stress Rules", en PHONOLOGY 5, número 1, pp. 1-19. UK, Cambridge University Press.
- DE LACY, Paul (1997). Prosodic Categorisation. University of Auckland, MA thesis. ROA 236
- ELIAS, José A. (1998). Algunas Asimetrías Morfofonológicas en Shipibo. Trabajo presentado en *Informe de Proyecto de Investigación - 1998: "Investigación Lingüística, Cultural y Aplicada en Lenguas Amerindias"* (responsable: María Cortez Mondragón). Fac. de Letras y CC.HH., UNMSM. Lima - Perú.
- ELIAS, José A. (1999). Sílabas Pesadas ¿Monomoraicas?: Reflexionando sobre el Peso Silábico en Shipibo. Comunicación presentada en el I Congreso de Lenguas Indígenas de Sudamérica llevado a cabo entre el 4 al 7 de agosto, Universidad Ricardo Palma. Lima, Perú.
- ELIAS, José A. (2000). El Acento en Shipibo. Tesis para optar el título de Licenciado. UNMSM, Lima - Perú.
- EWEN, Colin; E. Kaisse y J. Anderson (1988). Phonology 5 (número 1). UK, Cambridge University Press.
- EWEN, Colin y E. Kaisse (1995). Phonology 12 (número 1). UK, Cambridge University Press.

- FAUST, Norma (1973). Lecciones para el Aprendizaje del Idioma Shipibo-Conibo. Documento de Trabajo N°1, Yarinacocha, ILV.
- GOLDSMITH, John A. (1996). The Handbook of Phonological Theory. USA, Blackwell.
- HAYES, Bruce (1995). Metrical Stress Theory: Principles and Case Studies. USA, The University of Chicago Press.
- KENSTOWICZ, Michael (1994). Phonology in Generative Grammar. USA, Blackwell.
- LORIOT, James; Erwin LAURIAULT; Dwight DAY, recopiladores (1993). Diccionario Shipibo-Castellano. Serie Lingüística Peruana N°31, Yarinacocha, ILV.
- MCCARTHY, John y Alan Prince (1993) Prosodic Morphology I: Constraint Interaction and Satisfaction, RuCCs Technical Report #3, Rutgers University Center for Cognitive Science.
- MCCARTHY, John y Alan Prince. "Prosodic Morphology", en THE HANDBOOK OF PHONOLOGICAL THEORY, editado por Goldsmith (1996).
- MOREN, Bruce (1998). The Puzzle of Kashmiri Stress: Implications for Weight Theory. University of Maryland. ROA 273.
- PARKER, Steve (1998). Disjoint Metrical Tiers and Positional Markedness in Huariapano. ms. University of Massachusetts, Amherst.
- PERLMUTTER, David. "Phonological Quantity and Multiple Association", en THE HANDBOOK OF PHONOLOGICAL THEORY, editado por Goldsmith (1996).
- PRINCE, Alan; Paul Smolensky (1993) Optimality Theory: Constraint Interaction in Generative Grammar, RuCCs Technical Report #2, Rutgers University Center for Cognitive Science.
- WALKER, Rachel (1996). "Prominence-Driven Stress". University of California, Santa Cruz.
- ZEC, Draga (1995). "Sonority Constraints on Syllable Structure" en PHONOLOGY 12, número 1, pp.85-129. UK, Cambridge University Press.

RESEÑA:

Liberación y Derechos territoriales en Ucayali-PERÚ

Pedro García Hierro, Soren Hvalkolf, Andrew Gray

Documento IWGIA N°24. Copenhague 1998

Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas

El libro está dividido en tres partes, además del prefacio donde se señala que el proyecto fue la definición de los límites comunales por los mismos indígenas con apoyo de AIDSESP, OIRA y con fondos de IWGIA, "les ha permitido a las Organizaciones Indígenas alcanzar una fuerte experiencia en el manejo general de proyectos de gran envergadura".

En la primera parte, el abogado García presenta testimonios de los indígenas esclavizados que sirvieron como base para la sustentación del proyecto, así como para el análisis socio-jurídico situacional.

En la segunda parte, el etnólogo Hvalkolf, basándose en su experiencia personal, presenta los antecedentes históricos de la región de Atalaya y el Gran Pajonal.

Por último, el etnólogo Gray describe y analiza la implementación del Programa.

El Proyecto de Titulación de Tierras del Ucayali ha ido más allá de la legislación de las tierras indígenas, ha significado un valioso aporte al proceso de democratización de la zona. Ahora, los pueblos indígenas plantean la exigencia de una relación más justa con la sociedad nacional.

Es esencial que se continúe este proceso y que la cooperación externa siga apoyando a los pueblos indígenas en la participación del poder político local y nacional, y en la creación de una economía indígena.

ELSA VÍLCHEZ JIMÉNEZ
CILA-UNMSM

*PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN DEL INSTITUTO
DE LINGÜÍSTICA APLICADA (CILA) PARA 2000*

1. *QUESADA CASTILLO, FÉLIX*

Frecuencia léxica en el quechua y su implicancia para la teoría del cambio lingüístico.

MIEMBROS B:

*Manuel Conde Marcos
Nelly Lázaro Manrique*

COLABORADORES:

*Sabino Pariona Casamayor
Jaime Huanca Quispe
Lilia Llanto Chávez
Betzabé Cabezas Aguilar
Otón Pajuelo Vidal
Lourdes Cuentas Lagos*

2. *JORGE ESQUIVEL VILLAFANA*

Las formas pronominales relativas en el lenguaje universitario.

MIEMBRO A:

Luis Miranda Esquerre

MIEMBROS B:

*Rómulo Quintanilla Anglas
Jorge Chacón Sihuy*

COLABORADORES

*Anita Astete Medrano
Desiderio Evangelista Huari
Nicolás Pimentel Torres*

3. *MENESES TUTAYA, NORMA*

Dificultades sintácticas de alumnos bilingües en el empleo de conectores del castellano escrito.

MIEMBROS A:

*Minnie Lozada Trimbath
Pedro Falcón Ccenta*

MIEMBROS B:

*Edith Pineda Bernuy
Alicia Alonzo Sutta*

COLABORADORES:

*María Zegarra Figueroa
Luisa Portilla Durand
Marco Pinedo Salazar*

Hugo Chipana Uscamayta

4. *VÍLCHEZ JIMÉNEZ, ELSA*

Diagnóstico sociolingüístico en las comunidades ashéninka del Gran Pajonal como base para la EIB en educación inicial y primer grado.

MIEMBRO A:

Gustavo Solís Fonseca

MIEMBRO B:

Esther Espinoza Reátegui

COLABORADORES:

María Heise

Jessica Ochoa M.

Edgar Anco E.

Marleny Rodríguez Agüero

Gloria Falcón Barriga

Marco Rodríguez M.

5. *SOLÍS FONSECA, GUSTAVO*

Recuperación y revitalización de lenguas peruanas en Madre de Dios, Loreto, San Martín y Lima

MIEMBROS A:

Félix Quesada Castillo

Felipe Huayhua Pari

Johanna Reyes Malca

MIEMBROS B:

Jaime Huanca Quispe

COLABORADORES

Juanita Pérez Ríos

Jairo Valqui Culqui

Nilda Trujillo Hurtado

Carmen La Torre Cuadros

Luis A. Mamani Quispe

6. *CORTEZ MONDRAGÓN, MARÍA*

Adquisición de L1 y organización léxica a través de textos producidos por niños shipibos de 2° y 3° grado de primaria.

MIEMBRO A:

Minnie Lozada Trimbath

Jorge Casanova V.

MIEMBRO B:

Alicia Alonzo Sutta

COLABORADORES

Tania Morán Bringas

Raquel Villacorta Golac

Amparo Fernández Chávez

José Alberto Ulloa

Lourdes Tenguan Kanashiro

Virginia López Aragón

Nila Vigil Oliveros

Giovanna Rodríguez Ayala

*ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN SIN ASIGNACIÓN Y
CON INCENTIVO AL INVESTIGADOR*

MARÍA CORTEZ MONDRAGÓN

Investigación y capacitación sociolingüística como apoyo a la implementación del Proyecto Ayoómpari sobre educación integral alternativa. Asháninka «Marankiari Bajo».

MIEMBROS:

Elsa Vílchez Jiménez

Alicia Alonzo Sutta

COLABORADORES:

Minnie Lozada Trimbath

Nila Vigil Oliveros

Tania Morán Bringas

Marlene Rodríguez Agüero

Virginia López Aragón

PROEIB ANDES

MAESTRÍA COÓPERATIVA UNIVERSIDAD DE SAN
MARCOS LIMA, PERÚ - UNIVERSIDAD MAYOR DE
SAN SIMÓN COCHABAMBA, BOLIVIA

MAESTRISTAS PERUANOS 2000 - 2003

01. VÍCTOR CACHIQUÉ ISHUIZA
Lamas (Quechua)
02. GUILLERMO CAJO CALDERÓN
Ferreñafe (Quechua)
03. VIDAL CÉSAR CARBAJAL SOLÍS
Apurímac (Quechua)
04. RONALD CASTILLO ESPINOZA
Cusco (Quechua)
05. NORMA LAURACIO TICONA
Puno (Aimara)
06. TITO MEDINA WARTHON
Apurímac (Quechua)
07. JUSTO NEYRA DE LA CRUZ
Ferreñafe (Quechua)
08. HIPÓLITO PERALTA CCAMA
Cusco (Quechua)
09. MELQUIADES QUINTASI MAMANI
Cusco (Quechua)
10. BERTHA ROJAS LÓPEZ
Junín (Quechua)
11. ELIZABETH USCAMAYTA GUZMÁN
Cusco (Quechua)
12. NÉSTOR VELÁSQUEZ SAGUA
Puno (Aimara)

3º Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas 21, 22 y 23 de febrero del 2001

La Universidad Nacional Mayor de San Marcos, a través de la Escuela Académico Profesional de Lingüística, el Departamento de Lingüística, el Instituto de Lingüística Aplicada (CILA) y el Instituto de Investigaciones Lingüísticas (INVEL) de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas, en colaboración con FORTE-PE, PROEIB-ANDES, CSI, organiza el 3er Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas.

El inicio del nuevo milenio nos impulsa a plantear las nuevas tareas en materia de investigaciones, así como señalar aquello que quedó pendiente, pues eso orientará nuestro quehacer y el de las generaciones próximas.

FICHA DE INSCRIPCIÓN

Nombres y apellidos

Comunicante extranjero

Estudiante

Comunicante nacional

Público en general o docente

Título provisional de la ponencia:

Nº de SM .

Av. Nicolás de Piérola Nº 1222

Lima 1, Perú

Telefax (51-1-) 427-1844

INFORMES

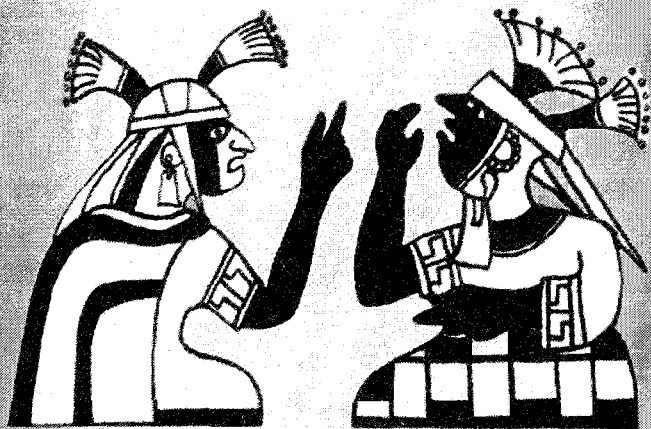
Escuela Académico-Profesional de Lingüística, Fac. de Letras. Av. Venezuela s/n
Teléfono 4524641-32

Centro de Investigación de Lingüística Aplicada, Av. Nicolás de Piérola 1222.

Web: <http://www.unmsm.edu.pe/cila>

E-mail: cila_unmsm@yahoo.com liling@unmsm.edu.pe telefax: 4271844; 4643654

**EN HOMENAJE A:
ALBERTO ESCOBAR
LUIS HERNÁN RAMÍREZ
INÉS POZZI-ESCOT ZAPATA**



**3er Congreso Nacional
de Investigaciones
Lingüísticas - Filológicas
21, 22 y 23 de febrero del 2001**

**Organizadores: UNMSM, Facultad de Letras y Ciencias
Humanas, PROEIB-Andes/punto focal
Perú,
Programa FORTE-Pe/PROEBI, Consejo
Superior de Investigaciones**

Telefax: 4271844 E-mail: cila-unmsm@yahoo.com